

Planifier le travail scolaire : trois principes pour débiter¹

Entretien avec Marilyne Baumard

Olivier Maulini²

Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2005

Comment planifier une année scolaire lorsqu'on débute dans le métier ? C'est le souci de tous les jeunes enseignants, en particulier lorsqu'ils sont généralistes et qu'ils doivent concilier – voire articuler – une dizaine de disciplines.

L'observation des pratiques, plusieurs années de formation initiale sur ce thème et un séminaire de recherche du laboratoire Innovation-Formation-Education consacré à l'organisation du travail scolaire me semblent converger vers trois variables décisives. Ces trois critères de *hiérarchisation* des objectifs, de planification *dynamique* et de régulation *interactive* ne sont pas exclusifs. Ils se combinent entre eux.

Concrètement :

On **hiérarchise** les objectifs en repérant les noyaux essentiels, ceux qui feront la différence, en fin d'année ou de cycle, entre les élèves qui ont ou non les compétences pour continuer de progresser. Si lire un article de journal, rédiger un résumé, corriger un brouillon, utiliser le dictionnaire, poser et résoudre une division, utiliser une carte topographique ou comprendre le concept d'unité de mesure sont des ressources nécessaires pour pratiquer plus avant le français, la géographie ou les mathématiques, alors il est utile de les identifier comme des *priorités*, et de les travailler d'abord et souvent, en mobilisant dans ces contextes les ressources de plus bas niveau. Plus les activités et les situations d'apprentissage seront directement orientées vers ce qui compte vraiment, plus on a de chance de ne pas mettre l'accessoire avant l'important. Egrener de tels noyaux sur l'année ou le cycle permet de se fixer des étapes-clefs et ne pas les voir disparaître dans l'enchaînement pas à pas des leçons. Il n'est pas certain, ceci dit, que les manuels et les méthodologies aident tous de la même manière à travailler de cette façon...

On **dynamise** la planification en prévoyant de la souplesse dans le dispositif. Les parties ne sont pas condamnées à se succéder dans l'ordre : cela peut dépendre des besoins et des opportunités du moment. Il est utile aussi de jouer sur plusieurs registres : modules intensifs sur un objectif donné (le concept de respiration) ; projets « filés » tout au long de l'année (journal de classe ou ciné-club pour produire des résumés et des critiques de films) ; une partie du temps hebdomadaire peut être consacrée à un plan de travail personnalisé qui différencie les consolidations proposées. Avec l'expérience, les maîtres qui se donnent cette souplesse peuvent de mieux en mieux tirer parti des questions des élèves (« l'infini plus un ça fait combien ? », « les aimants, pourquoi ils tiennent pas sur la vitre ? ») pour mener des

¹ Texte pour le *Monde de l'éducation*, hors-série *Guide du jeune professeur 2006-2007*, pp. 26-27.

² Coordonnées de l'auteur: Université de Genève, Section des sciences de l'éducation, Laboratoire Innovation-Formation-Education (LIFE). 40, boulevard du Pont d'Arve, CH-1205 Genève. Tél: (41-22) 379'91'78. Fax: (41-22) 379'91'39. E-mail: Olivier.Maulini@pse.unige.ch. Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/>

enquêtes, des débats, des expériences qui débouchent sur la construction de savoirs nouveaux (le magnétisme) mais aussi un travail permanent de lecture, d'écriture, de mesure, d'argumentation, de communication, etc. Les parents sont impliqués parce qu'ils sont les destinataires des enquêtes et/ou des informateurs privilégiés (« combien vous mesurez, papa et maman, on fait une statistique à l'école... »).

On voit que les élèves peuvent apprendre petit à petit à contribuer à la recherche des bonnes questions, du bon travail, des bonnes activités (Maulini, 2005). Dans ce cas, le plan devient **interactif**, au sens où il est en partie discuté. Cette souplesse vient aussi avec l'expérience, mais rien n'empêche d'instaurer tout de suite des espaces de régulation. Boîte à question, conseil de classe, bilans d'apprentissage par portfolio : ces espaces, ces rendez-vous, permettent d'associer les élèves et de les impliquer dans leur formation en se demandant avec eux : qu'apprenons-nous ? que devons-nous apprendre ? que nous reste-t-il à apprendre ? comment l'apprendre ? etc. Comme pour les deux critères précédents, l'enseignant peut doser l'ouverture qu'il va proposer en fonction de différents critères : son sentiment de sécurité, la qualité de son matériel, le soutien des collègues, celui des parents, etc. L'essentiel est probablement d'avoir le souci d'emblée : faire le programme, est-ce suffisant et nécessaire pour faire son métier ?

Les praticiens qui se posent ce type de questions butent vite sur les limites de la classe, du degré, de structures qui les isolent des collègues d'à côté. Ils cherchent de plus en plus à réorganiser le travail au niveau supérieur – celui de l'établissement – en regroupant les élèves en fonction de leurs besoins, de manière ciblée, ponctuelle, régulièrement reconfigurée. L'interactivité vaut pour la classe, mais aussi pour tout le cycle d'apprentissage et l'équipe pédagogique qui en assume collectivement la responsabilité. Planifier le travail est un travail qui peut lui-même se partager. On constate d'ailleurs que cette variable a une grande importance au moment de l'entrée dans le métier : pour un jeune enseignant, « recevoir une classe » avec mission d'entièrement se débrouiller ou « intégrer une équipe » en s'inscrivant dans un environnement de travail déjà partiellement structuré change les épreuves à vivre autant que les preuves à donner...

Pour en savoir plus :

Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF.