

## **Organiser le travail scolaire autrement : nécessité et complexité de l'innovation <sup>1</sup>**

Olivier Maulini  
Université de Genève  
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation <sup>2</sup>

*A la différence de l'ordre qui, au mieux, évolue graduellement,  
l'organisation se crée en permanence.*  
Marcel Gauchet

Les comparaisons internationales montrent que les écoles justes et efficaces sont en général organisées de manière à soutenir la formation des élèves et le travail des enseignants : filière unique jusqu'à 15 ou 16 ans ; enseignement explicite et interactif ; évaluation au service des apprentissages ; coopération avec les parents ; programmes cycliques développant progressivement les savoirs et les compétences-clefs ; soutien ciblé et à intensité croissante aux élèves en difficulté ; regroupements modulables en fonction des besoins différenciés (Demeuse, Crahay & Monseur, 2001 ; Hanushek & Wossman, 2005 ; OCDE, 2006).

Ces mêmes études indiquent que les variables pédagogiques ne sont pas indépendantes, et que le contexte historique et culturel conditionne non seulement les résultats, mais aussi la manière dont l'école peut tenter de les améliorer (Simola, 2005). Plus la population des élèves est hétérogène – par exemple dans les contextes de concentration urbaine, d'inégalité économique et sociale, de clivages communautaires – plus les systèmes scolaires nationaux ou régionaux semblent poussés à conserver ou introduire des modes de régulation permettant de recréer des sous-groupes homogènes : redoublement annuel, sections séparées, options et/ou groupes d'études par niveau. Ces dispositifs peuvent creuser les écarts, une autre organisation semblerait plus qu'ailleurs nécessaire, mais elle est en même temps plus complexe à justifier, plus difficile à faire admettre à la population, à mettre en place par l'autorité politique et les enseignants.

Une étude menée à Genève sur l'organisation du travail scolaire montre par exemple que l'école locale a d'abord été mise en cause parce que son taux d'échec était plus important que celui des cantons ruraux et en relative augmentation (Hutmacher, 1993) ; puis que le débat public a entraîné la restauration des moyennes chiffrées, du redoublement annuel et de trois à six filières hiérarchisées dès le 7<sup>e</sup> degré, mesures dont la recherche en éducation démontre voire dénonce pourtant le rôle important dans la production des inégalités (Gather & Maulini, 2007). La double contrainte (1) d'obtenir de meilleurs résultats, (2) au moyen de modalités de travail *a priori* non pertinentes, peut être vécue par certains enseignants sur le mode du découragement. Elle pose aussi la question de la faculté qu'a l'école de renouveler l'organisation de son travail et de convaincre ses interlocuteurs qu'elle peut le faire avec une certaine fiabilité, en donnant le sentiment – voire les garanties – d'un effet valable à moyen terme.

---

<sup>1</sup> Version française d'une communication à la Conférence européenne pour la recherche en éducation (ECER) "From Teaching to Learning ?", University of Goeteborg, 12 septembre 2008. Network : Policy Effects.

<sup>2</sup> Contact : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 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. Olivier.Maulini@pse.unige.ch | <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/>

J'aimerais interroger ce paradoxe d'un changement qui serait utile pour résister à l'exclusion mais qu'il est plus facile d'installer dans un milieu homogène socialement. Je vais le faire en trois temps :

1. Je préciserai ce que j'entends par *organisation du travail* à l'école, et essaierai de montrer en quoi cette variable est intéressante à étudier parce qu'elle a justement pour fonction de peu varier.
2. J'analyserai ensuite le mouvement de réforme et de contre-réforme qu'a vécu l'école genevoise entre 1993 et 2008, afin d'illustrer, par cet exemple, comment l'organisation du travail peut être deux choses à la fois : dans les discours, un motif d'affrontement ; en réalité, un problème présent *de facto* et admis unanimement.
3. Je montrerai enfin – par le biais d'une recherche collective menée dans ce contexte – à quels problèmes les enseignants qui souhaitent *organiser le travail autrement* peuvent être confrontés à l'intérieur de leur école, mais aussi dans leurs rapports avec le reste de l'institution, les parents, la population, la sphère politique et médiatique s'inquiétant des questions d'éducation.

## 1. L'organisation du travail : une variable difficile à faire varier

L'école est une organisation où les maîtres travaillent à enseigner, où ils s'emploient à faire travailler leurs élèves dans un certain ordre : celui qui doit déboucher sur l'apprentissage des savoirs visés. Comenius (1657/1952) voyait déjà dans « l'organisation scolaire universelle et parfaite » le moyen d'instruire sans à-coup, c'est-à-dire de travailler à « enseigner et apprendre de telle sorte qu'il soit impossible de ne pas réussir ». *Perfection de l'organisation = échec impossible*. Nous sommes sans doute revenus de ce genre d'équation, mais l'école a toujours dû organiser le travail des élèves, donc chercher, sinon un ordre idéal, au moins un mode opératoire provisoirement satisfaisant : une structuration des savoirs, des espaces et du temps favorable à l'enseignement.

Le *Ratio studiorum* (1599) ou la *Conduite des écoles chrétiennes* (1720) ont par exemple tenté d'incarner cette intention en jetant les bases d'une organisation pratique et systématique des écoles, à l'image de Jean-Baptiste de la Salle divisant ses étudiants en trois ordres : les *commençants* (« qui font beaucoup de fautes en lisant ») ; les *médiocres* (« qui font une ou deux fautes à chaque fois ») ; les *avancés et parfaits* (« qui lisent bien »). Les classes homogènes, la promotion de fin d'année, le redoublement annuel (et intégral) en cas de difficulté sont directement hérités de ce principe fondateur de l'enseignement simultané : « Chaque ordre de leçon aura sa place assignée dans l'école en sorte que ceux d'un ordre de leçon ne soient pas confus et mêlés avec ceux d'un autre ordre dans la même leçon » (ibid.).

Aujourd'hui, le travail scolaire s'organise toujours dans les limites de la classe, lorsque le maître pratique l'instruction directe ou la pédagogie de projet, le travail de groupe ou le cours magistral, la pédagogie coopérative ou différenciée. Mais cette activité locale dépend elle-même d'une organisation d'arrière-fond, plus ancienne, plus stable, héritée de l'ordre ecclésiastique repris et perfectionné par l'école laïque : un ordre qui regroupe les élèves justement en classes et en volées, découpe le temps de l'apprentissage en leçons et en degrés, range le texte du savoir en disciplines et en chapitres du programme à traiter.

Pour l'enseignant, la grille-horaire, la classe et le degré dessinent à la fois l'espace et les limites de l'activité qu'il va déployer, de la responsabilité qu'il doit endosser. Ils

prédéterminent son action, la précèdent dans l'histoire, la conditionnent sans que ce conditionnement soit tous les jours mis en question. Puisque l'organisation taylorienne fixe le cadre du travail à réaliser, elle est en effet prise pour acquise (*taken for granted*) tant que chaque salarié assume les tâches qui lui sont attribuées et que l'ensemble paraît fonctionner (Fullan & Stiegelbauer, 1991 ; Lortie, 2002). Il faut une critique extérieure (du travail effectué) ou une protestation intérieure (des travailleurs concernés) pour que ce qui paraissait évident jusqu'ici soit éventuellement problématisé.

Rien d'étonnant, finalement, à ce qu'il soit plus facile d'introduire l'informatique ou une nouvelle langue vivante dans la structure cellulaire existante que de modifier cette dernière pour mieux prendre en charge les élèves ne parvenant pas à maîtriser – en dépit de Comenius – les compétences de base au fil des années. Les réformes de premier niveau (demander plus à l'école) ne touchent pas aux invariants de l'organisation. Les secondes (faire l'école autrement) demandent de hiérarchiser les objectifs, d'adapter les moyens aux problèmes rencontrés, de décroquer les classes pour créer des groupes de besoin, de partager et de coordonner autrement les tâches dans l'établissement et dans chaque équipe responsable d'un cycle d'enseignement. Elles changent donc les conditions-cadres du travail précédent, ce qui le rendait possible, compréhensible, reconnaissable, évaluable et plus ou moins gratifiant. Elles posent, pour l'école et les enseignants, trois problèmes superposés : imaginer un ordre différent ; l'implanter progressivement ; le rendre acceptable socialement. J'aimerais y venir en analysant brièvement quinze ans de débats, de conflits ou peut-être de malentendus autour d'une tentative de réforme de l'école primaire dans le canton suisse de Genève.

## **2. Le cas genevois : virulence des débats, constance de l'embarras**

Genève est une République de 450'000 habitants dont 90% vivent en milieu urbain, 38% sont d'origine étrangère, 6% sans travail, 84% ont leurs enfants à l'école publique et que les *rankings* PISA placent régulièrement en queue de classement des cantons suisses (20% d'élèves en grande difficulté en lecture, contre 5% dans les cantons ruraux). Son école de base comprend quatre années d'école élémentaire (degrés -2 à +2), quatre autres d'école moyenne (+3 à +6) et trois années d'enseignement secondaire inférieur structuré en filières hiérarchisées (+7 à +9). Sa loi sur l'instruction publique affirme que l'école doit « tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés ». Cela fixe un cap mais ne dit pas comment combler les écarts, ni même comment débattre sereinement des objectifs et de l'organisation de l'enseignement.

### *2.1. Une réforme contestée*

En 1993, une étude statistique montre en effet que la politique compensatoire de soutien aux élèves en difficulté ne semble pas apporter les bénéfices escomptés. Les taux de redoublement ont tendance à augmenter, surtout en fin d'école élémentaire. La part des enfants d'ouvriers répétant une année est proportionnellement 8 fois supérieure à celle des enfants de dirigeants (respectivement 8% contre 1% au degré +1). Le rapport conclut que l'inégalité a doublé en douze ans, alors qu'« aucun des facteurs sociaux externes de risque d'échec scolaire ne s'est sensiblement aggravé » (Hutmacher, 1993, p. 85). Parmi les variables internes mises en cause, on trouve par contre la distance culturelle entre les familles populaires et certaines approches didactiques, l'augmentation des ressources humaines en

charge du signalement (donc de la visibilité) des élèves en difficulté, la tendance de l'école à l'hétéroattribution des problèmes, l'absence de responsabilité collective des enseignants, chacun d'eux attendant du degré précédent (ou transmettant au degré suivant) une classe plus ou moins homogène, diminuée du ou des élèves les moins bien classés.

Au total, corriger cette tendance demanderait de « déplacer le regard des élèves aux systèmes d'actions professionnels » (ibid., p. 89), autrement dit au travail et à la division du travail entre des enseignants jugés trop souvent isolés. Découper la scolarité en cycles d'apprentissage, suivre la carrière et le développement des élèves sur plusieurs années, poser et résoudre collégalement les problèmes à l'intérieur de l'établissement, mutualiser les pratiques d'enseignement et d'évaluation : il s'agit carrément de *changer de changement*, de « repenser l'organisation du travail des enseignants et des élèves plus qu'à simplement redoubler d'énergie sur les mesures d'individualisation et de remédiation offertes aux élèves en difficulté » (ibid., p. 114).

Une réforme est lancée sur cette base en 1994, d'abord sous forme exploratoire par une quinzaine d'équipes volontaires, ensuite par généralisation progressive aux deux cents écoles primaires du canton. Elle veut « individualiser les parcours de formation » (instaurer des cycles longs), « apprendre à mieux travailler ensemble » (renforcer la coopération entre enseignants), « placer les enfants au cœur de l'action pédagogique » (développer l'évaluation formatrice et la pédagogie différenciée) (DEP, 1994). Elle fait très tôt l'objet de controverses à l'intérieur de l'institution, mais aussi au dehors, au parlement, dans la presse et la population. Elle est soutenue par l'association professionnelle des enseignants et la fédération des associations de parents du primaire, mais combattue par un groupe d'opposants et des forces politiques qui lui reprochent en particulier de repousser les échéances, de dérouter les familles, de moins lutter contre les discriminations que de les entériner ou même de les aggraver par manque d'ambition.

Le point d'achoppement est le concept de « cycle d'apprentissage », espace-temps de plusieurs années dans lequel les élèves sont supposés progresser de manière souple et différenciée, en comblant régulièrement leurs lacunes plutôt qu'en refaisant entièrement un ou deux degrés. Le passage de huit paliers annuels (répétables intégralement) à deux cycles de quatre ans (prolongeables d'un an) ne permettrait pas d'intensifier et de mieux cibler le travail pédagogique, mais reporterait au contraire « toujours à plus tard » (c'est-à-dire en fin de cycle) la prise en charge des problèmes non traités (GCG, 2006). En 2003, une initiative populaire est ainsi lancée : au nom de la rigueur et de la lisibilité de la tradition, elle demande le retour du redoublement annuel et des moyennes chiffrées chargées de le signifier.

## 2.2. *Un retour au problème posé*

Dans un contexte de compétition économique, de tensions sociales, de crise de l'autorité, de crispation morale et d'anxiété face à l'avenir, l'innovation n'est pas juste soupçonnée d'instaurer une organisation discutable. Comme ailleurs dans le monde francophone, on lui reproche aussi la mise en cause de l'ordre hérité, du savoir à transmettre, de l'émulation par la sélection, du respect dû aux enseignants, du lien social, de la civilité, de la civilisation toute entière si l'on veut vraiment effrayer... Mieux l'école publique prétend faire, plus elle est soupçonnée de « baisser ses exigences », de « niveler par le bas », de « vénérer l'enfant-roi » : rénover serait céder en vérité. À la limite, l'institution ne contribue plus à instruire et pacifier la société, c'est elle qui fabrique les « crétiens », les « barbares », les « bouffons » qui viennent ensuite l'attaquer (Brighelli, 2008).

L'obligation, à Genève, de répondre au référendum par « oui » ou par « non » entraîne la polarisation des positions, la dramatisation des enjeux, la diabolisation d'un adversaire toujours *lui* responsable de dresser « une école contre l'autre » (Kambouchner, 2000). En 2006, 76% des électeurs approuvent le texte des initiants, tranchant apparemment entre deux visions du monde, deux façons incompatibles d'organiser l'instruction, de réguler et de signifier la progression des élèves. On revient formellement aux notes chiffrées et aux degrés annuels, même si les instances nationales, le plan d'études des cantons francophones et le livret scolaire local évoquent toujours, pour le primaire, deux cycles de quatre ans.

La virulence des débats cache en réalité un seul et même embarras : les partisans des cycles voulaient repousser l'échéance annuelle parce qu'elle contraignait les élèves les plus fragiles à tout reprendre à zéro, trop tard, de manière mal ciblée et sans principe de continuité ; les opposants leur reprochaient d'attendre trop longtemps, de déstructurer l'enseignement, de priver élèves et parents de repères connus et rassurants ; mais au moment de rédiger le règlement d'application – c'est-à-dire de mettre d'accord les référendaires et les réformateurs qui s'étaient affrontés publiquement – il a fallu établir des principes formels et en même temps réalistes d'organisation. Par exemple :

1. N'autoriser qu'un seul redoublement sur l'ensemble des degrés primaires, pour ne pas allonger la scolarité indûment.
2. Exiger 4 sur 6 de moyenne pour chaque promotion, mais permettre 3 sur 6 pour un passage « par tolérance », 2 sur 6 dans une discipline pour un passage « par dérogation ».
3. Dans le cas où un élève répéterait quand même une année, mettre en place des « mesures d'accompagnement », définies « en référence aux objectifs et en fonction de besoins de l'élève et de son développement » (DEP, 2007).

Tout semble s'être passé comme si le texte instaurait un *cycle de 8 ans*, prolongeable d'une année, où les maîtres sont *collectivement* chargés de l'accompagnement de chaque élève, en fonction de *ses* besoins, c'est-à-dire de l'écart entre ce qu'il sait et les objectifs visés. Enseignement différencié, travail d'équipe, individualisation des parcours : on retrouve les trois axes de la réforme entre les lignes du dispositif supposé la remplacer. Même l'évaluation – apparemment inflexible puisque chiffrée – inclut des tolérances et des dérogations qui peuvent relativiser la rigueur et la clarté du message délivré. Les moyennes annuelles sont désormais calculées au dixième, mais le seuil de promotion (4,0, 3,0 voire 2,0) varie de deux nombres entiers au gré des cas particuliers. Ces calculs n'ont plus cours dès le premier redoublement, puisque l'élève franchit alors automatiquement le reste des degrés. On voit que la manière de sanctionner l'échec a peut-être été rétablie, mais que celle de le réduire reste à inventer. Suivant le point de vue, la réforme est donc enterrée ou alors sortie par la porte et revenue par la fenêtre plus ou moins déguisée.

En quoi peuvent consister les mesures d'accompagnement préconisées ? Pourquoi attendre, pour intervenir, qu'une moyenne soit calculée ? Et que faire des élèves ayant redoublé, mais toujours en difficulté ? La recherche montre souvent un cercle vertueux entre la qualité de l'école et le crédit que lui accorde son environnement. Ici, le traitement de l'échec reste à charge des enseignants, mais le travail à faire est consigné dans une loi et un règlement.<sup>3</sup> C'est peut-être moins le problème de fond qui a créé la division, que la manière

---

<sup>3</sup> Les directives au corps enseignant (DEP, 2008) insistent sur le caractère flexible et modulable de la nouvelle organisation préconisée : « Les mesures d'accompagnement relèvent de l'autonomie de l'établissement et font l'objet d'un point particulier du projet d'établissement. Il appartient donc à l'équipe pédagogique de définir une organisation en fonction des besoins localement identifiés. (...) Les enseignants évalueront également, en équipe, l'efficacité des mesures d'accompagnement mises en place dans les classes et/ou dans l'école. (...) De

de s'en remettre ou non à une institution dont le citoyen attend de plus en plus (1) qu'elle soit fiable, (2) qu'elle donne explicitement les gages de la confiance que, de son côté, elle attend (Dubet, 2002 ; Rosanvallon, 2008). Les textes prescrivent des mesures que les enseignants sont en quelque sorte soupçonnés de ne pas prendre spontanément, ou de prendre chacun à leur façon, sans cohérence ni égalité de traitement. On peut interpréter cela comme une forme de déqualification, mais aussi comme la confirmation que faire évoluer l'organisation du travail demande à l'école un surcroît de compétences dans la légitimation de ses choix.

### 3. L'organisation du travail : au carrefour d'autres évolutions

Le sort d'une réforme scolaire peut se jouer sur au moins trois plans : celui du contexte sociopolitique, plus ou moins optimiste, consensuel, favorable ou non aux innovations ; celui de la stratégie de changement, plus ou moins habile, trouvant le bon dosage entre pilotage et négociation du projet ; celui des compétences des acteurs, enfin, suffisantes ou pas pour produire la nouvelle organisation et la faire accepter par l'opinion. Le cas genevois (Brunschwig Graf, 1997 ; Lessard, 1999 ; Allal, 2007) montre que les trois variables sont interdépendantes, mais je vais me concentrer sur la dernière parce qu'elle implique directement les enseignants : leur fonction d'agents du *front office*, régulièrement au contact des élèves et de leurs parents, eux-mêmes au premier rang de la relation entre le peuple et l'école publique.

#### 3.1. Six composantes-clefs

Quel que soit l'impact du management stratégique, des calculs politiques ou de l'air du temps, pourquoi ne pas tirer parti des mouvements de réforme et de contre-réforme pour étudier la façon dont les professionnels de l'enseignement conçoivent l'organisation du travail scolaire, l'utilité de la modifier, la possibilité de le faire, la recevabilité d'un tel changement pour l'école et son environnement ? C'est ce que notre laboratoire Innovation-Formation-Education (LIFE) a entrepris en réunissant une vingtaine de chercheurs et de praticiens de Suisse, de France, du Luxembourg et du Canada. Les données de la recherche ont été récoltées sous trois formes : observation participante dans des établissements et des services impliqués dans la mise en place de cycles d'apprentissage pluriannuels ; entretiens avec des enseignants, des cadres et des parents ; mémos thématiques portant sur les structures et les pratiques nouvelles, leur conception, leur réception, leur ajustement au fil du temps. Elles ont été condensées et analysées collectivement pour mettre en évidence – par catégorisations successives :

- les différentes dimensions de l'organisation du travail scolaire que les enseignants *imaginent* nécessaire et possible de faire évoluer pour améliorer l'efficacité et l'équité de leur action (besoin de créativité) ;

---

tels regroupements ne doivent en aucun cas devenir des structures figées, permanentes et définitives, dont l'existence ne serait pas justifiée par de réels besoins identifiés, objectivés et réévalués régulièrement. On ne devrait donc idéalement pas trouver d'élève qui aurait fréquenté une structure d'aide durant toute l'année scolaire selon le même modèle, sans remise en question ou évaluation régulière des élèves, du dispositif, de ses résultats et de ses objectifs. »

- les obstacles qu'ils rencontrent et parviennent ou non à lever dans l'*implantation* collective et progressive du changement (besoin d'efficacité) ;
- les tensions entre l'autonomie professionnelle et l'*acceptabilité* de l'innovation par les partenaires de l'école primaire, les autorités politiques, voire, en contexte de démocratie directe, l'ensemble de la population (besoin de fiabilité).

Ce qu'il faut imaginer, implanter et faire accepter – et d'abord lorsque cette acceptation est *a priori* refusée – c'est une nouvelle organisation du travail qui ne fait pas table rase du passé, mais qui chapeaute au contraire une série de problèmes et d'évolutions qui pourraient, sinon, paraître dispersés. Nous avons identifié six composantes principales :

1. L'évolution des programmes scolaires en direction d'*objectifs d'intégration* organisant et hiérarchisant la matière enseignée. La façon dont les maîtres travaillent et mettent les élèves au travail dépend en partie de leur représentation du savoir et des compétences visés en fin de scolarité, mais aussi de ce qu'il est prioritaire d'avoir acquis pour profiter en route de l'enseignement dispensé. Si la connaissance est la somme de propositions simples à mémoriser ou si elle est elle-même organisée de façon complexe – chaque apprentissage important s'appuyant sur ce qui est connu et le modifiant en même temps – on ne conçoit pas de la même façon les étapes, les voies, les itinéraires, bref, la progression par cycles ou par degrés. Considérer le savoir comme un escalier (à monter pas à pas) ou comme une construction (dont le toit peut précéder les finitions) entraîne un rapport différent à l'ordre dans lequel doit se passer la formation, au rôle de l'élève et du maître dans le processus, à la façon d'alterner le simple et le complexe, l'analyse et la synthèse, les réponses et les questions dans l'interaction. Dans un contexte polémique, le constructivisme est moins présenté comme une manière convaincante d'expliquer la transmission de la culture que comme une invitation complaisante à ne plus enseigner aux enfants. Enseigner ou faire apprendre : ce genre d'alternative peut faire sourire les professionnels, mais elle ne facilite ni leur travail, ni la reconnaissance de ce travail par la population (Hargreaves, 2003).
2. Le développement de *situations d'enseignement-apprentissage*, justement, permettant à chaque élève d'accéder – en droite ligne ou non – au noyau dur des savoirs visés. Leçons, observations, recherches, exercices, récitations, lectures, rédactions, projets : la combinaison de ces ressources est nécessaire pour organiser la rencontre entre la parole du maître et l'intelligence des élèves. Si l'enseignement est une somme d'exposés, seule la partie de l'auditoire qui suit ce qui est dit en tire profit. S'il ne fait qu'immerger la classe dans des activités, il pénalise les élèves qui ne maîtrisent pas les connaissances implicitement exigées. Aucun enseignant ne choisit ces extrêmes. Tous dosent à leur façon (1) l'enseignement structuré et explicite des savoirs instrumentaux, (2) leur mobilisation plus ou moins fréquente – *a priori* ou *a posteriori* – en situation. Là aussi, le travail réel semble plus stable et mieux tempéré que les controverses sur les méthodes pédagogiques et leur validation par la science ne le laisseraient supposer (Gauthier, 2008).
3. La création de *regroupements modulables* répondant de manière ponctuelle et ciblée à des besoins différenciés. Certains élèves des premiers degrés peuvent avoir de la peine à faire correspondre les lettres et les sons. D'autres à se représenter ce qu'ils lisent, à accéder à la compréhension. Ils profiteraient d'entendre lire le maître ou de lui dicter des phrases pour relier l'écrit à sa signification. Si chaque enseignant était tout-puissant, il organiserait le travail dans sa classe pour répondre en même temps à toutes ces nécessités. C'est justement parce que la compétence collective d'une équipe est

plus que la somme de ses parties que certaines écoles mettent en place des modules thématiques regroupant ponctuellement les élèves hors de leurs classes et en fonction de leurs difficultés. Le plus délicat est d'offrir un soutien immédiat et circonscrit, corrigeant les écarts sur le moment, plutôt que les figeant dans des groupes de niveau permanents et/ou des filières séparées. Il s'agit donc moins de décroisonner pour décroisonner que de dégager du temps et des compétences pour venir en aide aux élèves menacés de « décrocher ». Cela force les enseignants à concilier deux difficultés : reconnaître leurs limites ; ne pas déléguer au seul service de l'appui la gestion de l'hétérogénéité (Perrenoud, 2002).

4. L'émergence d'une *évaluation formatrice* orientée vers les apprentissages plutôt que vers la sanction et la légitimation des échecs. Le conflit genevois a fait des moyennes chiffrées le symbole de la réorganisation en degrés. La fonction des notes semble en effet moins de mesurer les apprentissages (ce qui demanderait des tests standardisés) que de classer les élèves en groupes hiérarchisés à la manière des écoles lassalliennes. Dans une cité où la sociologie des écoles est très contrastée, la même courbe de Gauss (6, 4, 2...) peut signifier des niveaux de performance plus ou moins élevés. D'où l'intention réformatrice de mettre en place un dispositif précisant la distance aux objectifs, suggérant des régulations et informant les parents au moyen de critères d'appréciation (« objectif atteint, presque atteint, non atteint »), de commentaires écrits, d'un portfolio des travaux de l'élève, d'entretiens individuels et de réunions d'information. Le retour des moyennes n'exclut pas le maintien ou le développement de certaines de ces innovations, mais aux marges du nouveau règlement se reposent à nouveau frais les questions de fond : comment évaluer pour prévenir les échecs plutôt qu'en prendre acte ? comment lutter contre le sentiment d'incompétence et le découragement des élèves mal classés ? comment préciser le diagnostic pour éviter à chaque fois de tout recommencer ? comment distinguer ce que perçoivent les maîtres et ce qu'ils doivent en traduire à l'usage des parents ? Tolérances et dérogations montrent que l'arithmétique de l'évaluation est finalement subordonnée au jugement des professionnels, et que c'est ce jugement qui doit être avisé, équitable, compréhensible par les usagers. Dans un monde où les juges eux-mêmes sont de plus en plus tenus de se justifier, l'école publique se trouve prise en tenailles entre deux obligations : expliciter ses évaluations, pour associer les parents à la scolarité de leurs enfants ; protéger son autonomie, sans avantager les familles les mieux informées par défaut (McMillan, 2000).
5. La coordination des efforts par une *coopération professionnelle* pragmatique, mettant le projet d'établissement et le travail d'équipe au service de la progression des élèves. L'histoire de la réforme a montré que l'activisme des débuts s'est recentré peu à peu sur la recherche méthodique et épurée d'efficacité : les objectifs visés ont été mieux cernés, les regroupements d'élèves stabilisés, les dossiers d'évaluation simplifiés, le travail d'équipe allégé. L'autonomie des écoles était l'un des axes du changement : elle a évolué au gré des expériences et composé logiquement entre les initiatives locales et les prescriptions de l'autorité. Elle n'a pas non plus fait l'unanimité, mais elle s'incarne aujourd'hui dans les priorités affichées du ministre : mise en place de directeurs d'établissement, de conseils consultatifs incluant les élèves et les parents, de projets d'école décentralisant l'organisation du travail, d'un réseau d'enseignement prioritaire augmentant les ressources et instaurant des partenariats dans les quartiers populaires. Une redistribution des pouvoirs est bien en cours dans le prolongement de la réforme : reste à mesurer si les directions d'école renforceront l'autonomie des enseignants et/ou



le contrôle de leurs pratiques par des consignes et une évaluation de leurs performances venue d'en haut (Osborn, McNess & Broadfoot, 2000 ; Ball, 2006).

6. Une *communication* renforcée avec les partenaires, distinguant le langage interne à l'institution et ce qu'elle doit dire au dehors pour être comprise et faire alliance avec les parents. Nous avons vu comme il est important et difficile pour l'école de trouver le juste milieu entre souveraineté et transparence, revendication de la compétence des maîtres et besoin du soutien de la population. Peut-être est-ce la leçon principale de la réforme et de ses rebondissements : les écoles engagées dans le changement ont intensifié leurs contacts avec les familles, ce qui a plutôt incité celles-ci à soutenir les enseignants. Mais dès que l'on quitte cette relation de proximité, dès que la nouvelle organisation doit se généraliser, il faut parvenir à convaincre d'autres milieux, par le discours ou dans les faits. Le succès ambigu de l'école, c'est d'avoir rendu le citoyen moderne de mieux en mieux informé, donc de moins en moins soumis à son autorité. Cela lui pose au moins deux problèmes stratégiques : évoluer sans se disloquer, en assumant le poids d'attentes de plus en plus fortes, changeantes, parfois incompatibles ; documenter les discussions sans ignorer le sens commun, mais en le confrontant aux résultats de la recherche et à l'expertise collective des enseignants. Sans cela, la régulation par le débat public pourrait être bientôt remplacée par celle du marché, chaque famille choisissant son école à son gré plutôt que bataillant avec d'autres à définir un idéal partagé (Maroy, 2004).

Ce dernier point ne doit pas nous abuser : dans le pilotage du changement, il risque bien d'occuper de plus en plus les premiers rangs. Si *organiser le travail autrement* implique une série coordonnée d'innovations, la transformation de ce qui sous-tend l'enseignement, la mise en question des critères de justice et de performance dominants, il ne faut pas s'attendre à ce que le passage des degrés aux cycles soit une simple formalité dont les enseignants pourraient seuls décider. Comme vient de le montrer le cas genevois, si ce genre de réforme est vécu comme une révolution, le débat s'envenime et alimente la réaction ; mais si l'on calme le jeu en restaurant les emblèmes de la rigueur et de la tradition, on se retrouve démuné devant un problème qu'on a moins résolu que repoussé d'un cran. C'est parce que l'organisation du travail est à la fois la condition et la conséquence d'autres changements qu'elle peut nous aider à penser la tension entre la stabilité de l'école et son évolution.

### 3.2. *Un poste d'observation*

J'ai dit au début que certains pays semblent peu pressés de sélectionner. Que le contexte économique, social, culturel paraît d'autant plus favorable à l'intégration qu'il a un besoin moins pressant de lutter contre l'exclusion. Cela ne veut pas dire que nous n'avons rien à apprendre – en Europe centrale – de ce que font par exemple les pays scandinaves ou d'Extrême-Orient (Välijärvi, Linnakylä, Kupari, Reinikainen & Arffman, 2002 ; Tsuneyoshi, 2001). Il est en premier lieu difficile de réformer le niveau primaire si le niveau secondaire répartit toujours les élèves en sections hiérarchisées, sur la base de leurs moyennes chiffrées : la compétition est trop angoissante pour les familles, cette angoisse trop pesante pour les enseignants ; la sélection par l'arrière ne peut que ricocher sur les degrés précédents. Rien ne sert non plus de forcer le destin en l'absence d'un projet politique dépassant pour un temps les clivages partisans : l'école devient l'otage de débats idéologiques et d'alliances de circonstance, ce qui discrédite forcément les appels à sa « sanctuarisation », au « respect des enseignants » ou au « bien des enfants ».

La recherche en éducation affirme qu'une organisation rigoureuse mais flexible du travail scolaire peut réduire les deux risques majeurs d'inégalité : 1. l'isolement des élèves les plus faibles par le redoublement annuel et/ou l'instauration précoce de filières séparées ; 2. une ségrégation entre des établissements recrutant chacun leur public sur un marché de l'éducation entièrement dérégulé (Chappelle & Meuret, 2006). L'école ne peut pas tout, surtout dans un monde qui place souvent le pouvoir au-dessus du savoir, l'image et le son devant les textes, la recherche du succès avant l'éthique de la discussion. Mais si elle veut faire sa part dans la préservation de la culture et du bien communs, elle peut tendre elle aussi à se bonifier, c'est-à-dire à devenir « plus accueillante aux élèves, moins dure pour les plus faibles, plus efficace et plus équitable » dans ses manières de former (ibid., p. 19). Autrement dit, elle peut toujours essayer de mieux travailler, y compris en (re)pensant la manière dont le travail scolaire est organisé (Altrichter, Gather Thurler & Heinrich, 2005).

L'enjeu se situe au carrefour des querelles politiques les plus vives et des résultats de la recherche les mieux établis. On ne peut pas rêver meilleur poste d'observation pour juger la manière dont les pays francophones conçoivent l'éducation, font crédit à l'école ou non, considèrent les enseignants (et les aident à se considérer) comme une profession digne de foi, fortes de ses savoirs, capable de se perfectionner, de parler et d'agir de façon assez cohérente pour que la confiance qu'elle réclame lui soit accordée. Il s'agit en somme de réviser le modèle bureaucratique hérité du passé, sans fragiliser l'école ni les maîtres. De ne pas ignorer que le redoublement est problématique vu de la recherche parce qu'il est une solution dans l'action (Drealants, 2006), donc de mettre peu à peu en place des modes de regroupement des élèves, de progression et de régulation de leurs apprentissages à la fois renouvelés et acceptables par les parents, l'enseignement supérieur, voire l'ensemble (ou au moins l'essentiel) de la société. Le problème est simple à poser, plus ardu à résoudre, comme j'ai essayé de le montrer. Voilà qui laisse des choses à chercher...

### Références :

- Allal, L. (2007). Réflexions transatlantiques sur les réformes scolaires. In L. Lafortune, M. Ettayebi & Ph. Jonnaert (Ed.), *Observer les réformes en éducation* (pp. 199-206). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Altrichter, H., Gather Thurler, M. & Heinrich M. (2005). Arbeitsplatz Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 2.
- Ball, S. J. (2006). *Education Policy and Social Class*, London: Routledge.
- Brighelli, J.-P. (2005). *La fabrique du crétin. La mort programmée de l'école*. Paris : Jean-Claude Gawsewitch.
- Brunschwig Graf, M. (1997). Switzerland : In a changing World, Schools, too, are gradually changing. *Prospects*, XXVII(4), 542-548.
- Chappelle, G. & Meuret, D. (2006). *Améliorer l'école*. Paris : PUF.
- Comenius (1657/1952). *La Grande Didactique*. Paris : Presses universitaires de France.
- De la Salle, J.-B. (1720). *The Conduct of the Christian Schools* (Lasallian Sources, vol.6). Landover, Md : Christian Brothers Conference. [Page Web] Accès : <http://lasallian.info/doc/Conduct%20-%202007%20reprint.pdf>
- Demeuse, M., Crahay, M. & Monseur, C. (2001). Efficiency and equity. In W. Hutmacher, D. Cochrane & N. Bottani (Ed.), *In Pursuit of Equity in Education. Using international Indicators to compare Equity Policies* (pp. 64-91). Dordrecht : Kluwer Academic Publisher.
- DEP-Direction de l'enseignement primaire (1994). *Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au coeur de l'action pédagogique. Trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise. Texte d'orientation*. Genève : Département de l'instruction publique. [Page Web] Accès : <http://petit-bazar.unige.ch/www/banque/pedago/renov/dispositif/ptbleu.pdf>
- DEP-Direction de l'enseignement primaire (2007). Règlement de l'enseignement primaire. [Page Web] Accès : [ftp://ftp.geneve.ch/primaire/Reglement\\_C\\_1\\_10\\_21.pdf](ftp://ftp.geneve.ch/primaire/Reglement_C_1_10_21.pdf)
- DEP-Direction de l'enseignement primaire (2008). Mesures d'accompagnement. [Page Web] Accès : <http://icp.ge.ch/ep/etidep/spip.php?article179>

- Drealants, H. (2006). *Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone* (Cahiers de recherche en éducation et formation, N° 52). Louvain : Université catholique de Louvain. [Page Web] Accès : <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/052cahier.pdf>
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*, London: Routledge/Falmer.
- Gather Thurler, M. & Maulini, O. (Ed.) (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gauchet, M. (2007). *La crise du libéralisme (L'avènement de la démocratie II)*. Paris : Gallimard.
- Gauthier, C. (2008). *School success and educational reforms : Why is it so difficult to increase the performance of our educational systems ?* Minerva Lecture Series. [Page Web] Accès: <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Events/Minerva/PastLectures/PastLecturesGauthier.htm>
- GCG-Grand Conseil du canton de Genève (2006). *Rapport de la commission de l'enseignement et de l'éducation chargée d'étudier l'initiative populaire 121 "Pour le maintien des notes à l'école primaire"*. [Page Web] Accès : [http://www.geneve.ch/grandconseil/memorial/data/550405/25/550405\\_25\\_partie4.asp](http://www.geneve.ch/grandconseil/memorial/data/550405/25/550405_25_partie4.asp)
- Hanushek, E. & Wossman, L. (2005). Does educational Tracking affect Performance and Inequality : Difference and Differences Evidence across Countries. Stanford University & University of Munich. [Page Web] Accès : <http://www.zew.de/en/publikationen/dfgflex/WOESSMANN%20Paper.pdf>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. New York : Teachers College Press.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois* (Cahier N° 36). Genève : Service de la recherche sociologique.
- Kambouchner, D. (2000). *Une école contre l'autre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lessard, C. (1999) *La rénovation de l'école primaire genevoise : une étude de cas*, Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Lortie, Dan C. (2002). *Schoolteacher, A sociological study*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Maroy, Ch. (2004). *Regulation and Inequalities in European Education Systems*. Louvain : Université de Louvain. [Page Web] Accès : [http://www.girsef.ucl.ac.be/reguleducnetwork\\_VF\\_10dec041.pdf](http://www.girsef.ucl.ac.be/reguleducnetwork_VF_10dec041.pdf)
- McMillan, J. H. (2000). *Basic Assessment Concepts for Teachers and School Administrators*. ERIC Digest. [Page Web] Accès : [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/16/a3/05.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/a3/05.pdf)
- OECD-Organisation for Economic Co-operation and Development (2006). *PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World*. Volume 1-Analysis. Paris : OECD.
- Osborn, M., McNess, E. & Broadfoot, P. with Pollard, A. & Triggs, P. (2000) *What Teachers Do: Changing Policy and Practice in Primary Education*, Cassell/London: Continuum.
- Perrenoud, Ph. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec Ratio Studiorum* (1959/1970). Washington D.C. : Conference of major Superiors of Jesuites. [Page Web] Accès : [http://www.bc.edu/bc\\_org/avp/ulib/digi/ratio/ratio1599.pdf](http://www.bc.edu/bc_org/avp/ulib/digi/ratio/ratio1599.pdf)
- Rosanvallon, P. (2008). *Counter-Democracy : Politics in an Age of Distrust* . Cambridge : Cambridge University.
- Simola, H. (2005). The Finnish Miracle of PISA : Historical and Sociological Remarks on Teaching and Teacher Education. *Comparative Education*, 41(4), 455-470. [Page Web] Accès : <http://bursa.helsinki.fi/~hsimola/CCED131764.pdf>
- Tsuneoyoshi, R. (2001). *The Japanese Model of Schooling – Comparisons with the United States*. New York/London : Routledge Falmer.
- Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. & Arffman, I. (2002). *The Finnish Success in PISA – and some reasons behind it*. Jyväskylä : Institute for educational research, University of Jyväskylä. [Page Web] Accès : <http://ktl.jyu.fi/arkisto/verkkojulkaisuja/publication1.pdf>