

Planifier le travail scolaire en reliant les disciplines : chimère ou compétence de l'enseignant généraliste ?¹

Olivier Maulini, Andreea Capitanescu Benetti,
Aline Meyer & Cynthia Mugnier

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

2013

*L'intelligence qui ne sait que séparer brise le complexe du monde en fragments disjoints, fractionne les problèmes.
(...) Il faut distinguer, séparer, mais il faut tout autant relier et rassembler.*

Edgar Morin, Relier les connaissances, 1999

Planifier le travail à l'école primaire est une compétence ambiguë : les enseignants expérimentés disent volontiers qu'ils n'y pensent plus ; les novices qu'ils ne pensent qu'à ça, et ce d'autant plus que leurs aînés et/ou leurs formateurs ne le leur enseigneraient (presque) pas (Maulini & Vellas, 2003). C'est que se projeter dans le temps long est angoissant au début et forcément plus simple par la suite, lorsqu'on a déjà parcouru une ou plusieurs fois l'année scolaire (ou même le cycle de quatre ans) qui attend les élèves – et pour eux, c'est la première fois ! – réunis devant soi.

En fait, le plan d'une leçon ou d'une séquence didactique semble assez contrôlable et facile à répéter pour commencer. Par ce biais, une discipline scolaire peut même se répartir, cahin-caha, sur une année. Mais comment faire avec dix disciplines, dix calendriers à synchroniser, et l'injonction de différencier et de donner du sens à chacune de ces dix avenues par-dessus le marché ? Le moment proactif devrait certes permettre au praticien d'aborder sereinement et efficacement celui du feu de l'action : mais il en est tant valorisé par les débutants qu'il peut concentrer leurs angoisses au moins autant que les apaiser.

Suivant l'idée qu'on s'en fait – et le cadre préétabli par le programme scolaire, les moyens d'enseignement et le reste du travail prescrit – l'action de planifier est, en effet, soit rigide et triviale (« *Appliquez les instructions !* »), soit flexible et d'une indéniable complexité (« *Hiérarchisez les objectifs, et régulez les progressions !* »). On peut s'armer d'une grille-horaire et dérouler mécaniquement – dans chacun de des cases de cette grille – le manuel de français, de sciences ou d'allemand. On peut aussi chercher des liens entre les disciplines, vouloir les placer toutes au service des progrès de chaque élève, ce qui implique de les intégrer autrement – et de manière stratégique – dans son enseignement. Entre trop et pas assez de flexibilité, l'organisation optimale (ou même acceptable) peut paraître impossible à trouver.

Le sentiment d'incompétence du néophyte peut en fait venir d'une vraie difficulté et/ou d'un écart exagéré entre le travail à assumer et une pédagogie idéalisée. Cet idéal peut lui-même dépendre de

¹ Texte rédigé en marge de l'unité de formation « Projeter, planifier et organiser le travail scolaire » du Certificat en enseignement primaire de l'Institut universitaire de formation des enseignants, Genève.

croyances épistémologiques et d'un rapport au savoir érigeant l'interdisciplinarité en facteur de « déplacement du sens du travail scolaire dans l'ordre de la pratique jugé motivant » ou lui reprochant au contraire de « minorer un savoir plus décontextualisé dont le sens n'est pas inhérent à une activité concrète » (Baluteau, 2008, p.103). Plaider *pour le découpage* ou *contre le cloisonnement* disciplinaire sont deux figures à la fois rituelles et sans cesse renouvelées du débat pédagogique, dont les enseignants débutants peuvent dramatiser ou au contraire sous-estimer la portée.

Le formateur est finalement devant deux difficultés : premièrement, formaliser une compétence professionnelle de planification du travail scolaire mal connue, mais de moins en moins possible à ignorer ; deuxièmement, distinguer les besoins essentiels des néophytes (à combler) de leur simple souci de commencer (à relativiser). On connaît le dilemme de tout *empowerment* : jusqu'où rassurer les étudiants trop inquiets, et comment bousculer ceux qui pensent au contraire que « faire le programme » suffit certainement à « faire son métier » (Saujat, 2004 ; Maulini, 2004) ?

Nous aimerions moins spéculer à propos de cette question, que témoigner d'une pratique qui montre comment nous y répondons *de facto*. Pour conclure une semaine de formation consacrée à l'élaboration de planifications annuelles par groupes de quelques étudiants², nous avons pris appui sur les deux diapositives ci-dessous. On y voit d'abord une synthèse du travail de l'un des groupes ainsi constitués, portant sur la progression en français, puis en sciences humaines et sociales, au degré 6P. S'y ajoute une contre-proposition de notre cru, pour les mêmes disciplines et le même degré. Le domaine des sciences humaines et sociales y joue le rôle de fil rouge, les autres objectifs d'apprentissage étant connectés à un déroulement de l'année menant chronologiquement de la Préhistoire au Moyen Âge. En séance, nous avons commenté et justifié les modifications proposées, puis nous les avons discutées en réponse aux questions des étudiants.

Tableau 1 : planification annuelle d'un groupe d'étudiantes, 6P

Des principes aux pratiques		
6P	Français Communication	Sciences humaines et sociales
I	MMF + COROME Conte du pourquoi-comment	Ecriture, Egyptiens
Automne		
II	COROME Recette (biscuits de Noël)	Romains
Noël		
III	MMF Maths	>Exposition Cuvette genevoise 1
Février		
IV	MMF Volcans + lecture	Cuvette genevoise 2 + Genève
Pâques		
V	COROME Courrier lecteurs	Frontières et limites, lecture de carte + révision

² Présentation et ressources de cet enseignement : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/ppot/>

Tableau 2 : contre-proposition des formateurs, 6P

6P	Sciences humaines et sociales	Autres objectifs d'apprentissage
I	De la préhistoire à l'écriture (Freire...)	F : Mythologies et textes narratifs (Freinet...)
Automne		
II	Les civilisations...	G : Genève romaine et géographie physique F/EP/EC : des gladiateurs aux sports modernes (Milani...)
Noël		
III	...de...	F : Architectures et textes injonctifs
Février		
IV	...l'Antiquité	F/MMF : les volcans et Pompéi AP : de la sculpture grecque aux machines de Tinguely
Pâques		
V	De l'animisme au Moyen Age	Modes de vie et textes argumentatifs

Que faut-il retenir de ce moment de formation ? Nous commençons par commenter ici le contenu des deux planifications, puis nous revenons sur quelques principes de raisonnement, que nous référons aux savoirs et aux pratiques des enseignants chevronnés tels que la recherche a pu les formaliser.

1. La planification des étudiants : fidélité aux directives

La planification des étudiants découpe l'année scolaire en cinq tranches de durée plus ou moins comparable, séparées par les périodes de vacances. En français-communication, elle applique les directives figurant dans le « document de liaison » pour le cycle moyen, texte prescriptif mis à jour chaque année par la direction générale de l'enseignement et référant directement aux manuels officiels :

Placer les 3 regroupements de genres sur l'année scolaire (un par trimestre),

Choisir le moyen d'enseignement qui permettra de travailler ces regroupements de genres (deux à l'écrit, un à l'oral),

Choisir et placer les unités de Mon Manuel de Français (trois par année). Choisir des unités qui permettent un réinvestissement ou une anticipation d'un genre textuel (se référer au tableau des liens entre les unités de Mon Manuel de Français et les genres textuels) ou choisir des unités en lien avec des thématiques travaillées dans d'autres disciplines,

Placer au moins une lecture intégrale d'un livre sur l'année,

Proposer des activités en lien

- avec l'enseignement apprentissage de la compréhension et des stratégies de compréhension,
- avec l'enseignement continué de la lecture.

Une suggestion de répartition annuelle figure dans le document de liaison : elle correspond aux choix effectués de leur côté par les étudiants, comme on le constate en mettant côte à côte les deux planifications : les trois séquences de Mon Manuel de Français (MMF) alternent (ou sont combinées) avec l'étude de genres textuels telle qu'elle est régie de son côté par la Commission Romande des Moyens d'Enseignement (COROME) ; la lecture d'un livre est prévue au printemps ; Noël permettra

d'ancrer l'étude du texte injonctif (la recette de cuisine) dans une pratique sociale lui donnant du sens : la fabrication de biscuits.

Tableau 3 : planification officiellement suggérée et projet des étudiants, 6P

Objectifs du plan d'étude	Moyens d'enseignement	I	MMF + COROME Conte du pourquoi-comment
	didactique		
Genre textuel 1	MMF	Automne	
Vacances d'octobre			
	MMF		
Approche interlinguistique	EOLE	II	COROME Recette (biscuits de Noël)
		Noël	
Vacances de Noël			
Genre textuel 2	Séquence didactique	III	MMF Maths
Vacances de février			
Littérature	lecture suivie	Février	
	MF	IV	MMF Volcans + lecture
Vacances de Pâques		Pâques	
		V	COROME Courrier lecteurs
Genre textuel 3	Séquence didactique		

Parallèlement à cette première discipline, les étudiants ont planifié le domaine des sciences humaines et sociales. Ils ont choisi de se concentrer sur l'histoire durant le premier semestre, sur la géographie pendant le second. Conformément aux instructions du Plan d'études romand, ils ont ensuite réparti, sur chaque demi-année, les unités de temps et d'espace à étudier :

Histoire : de la Préhistoire à la fin de l'Antiquité (les élèves travaillent d'abord sur des périodes anciennes, puis sur des périodes récentes).

Géographie : la cuvette genevoise (on traite d'abord de lieux à l'échelle locale ou régionale dans la première partie du cycle, puis de lieux choisis à l'échelle régionale et nationale).

Le scénario d'enseignement de l'histoire met l'accent sur l'Égypte des pharaons et l'Empire Romain, et il est finalisé par une exposition. Celui de la géographie privilégie la lecture de carte et le concept de frontière. Entre la colonne des sciences sociales et celle du français-communication, le plan des étudiants ne prévoit pas explicitement des connections. Le document de liaison suggère bien de « choisir des unités en lien avec des thématiques travaillées dans d'autres disciplines », mais ce n'est pas une exigence, donc peut-être pas une priorité pour une première année d'enseignement.

C'est que la fidélité aux directives n'est pas seulement une manière d'être en règle, mais aussi le gage d'un travail bien découpé, moins complexe à gérer que des liens tous azimuts qui pourraient

vite brouiller les repères, davantage que les trianguler. Comme le dit Houssaye (2001, p. 120), l'enseignement idéal passe peut-être « par l'établissement de liens entre les disciplines », mais « le mythe de l'enseignant idéal est [justement] source de grande tension pour le pauvre débutant qui s'épuise dans son soi idéalisé [et qui] souffre d'autant plus qu'il cherche à tout faire et à tout faire parfaitement ». L'équilibre entre le travail souhaitable et le travail réalisable est vital, mais il se situe dans une zone de compromis dont les frontières peuvent évidemment se discuter.

2. La version des formateurs : (bientôt) plus de liens ?

La proposition des formateurs souhaite mettre cette zone en évidence, pour qu'elle soit effectivement et explicitement discutée dès la formation initiale. Il s'agit moins d'affirmer ou d'infirmer *a priori* la validité d'une interdépendance entre les différentes disciplines, que de mettre cette hypothèse à l'épreuve et d'en déduire les choix pédagogiques possibles et leur impact prévisible.

Supposons donc qu'on prenne au mot l'invitation du document de liaison (conduire chaque enseignement « en lien avec des thématiques travaillées dans d'autres disciplines »). Admettons que les liens entre les domaines spécialisés sont après tout au fondement d'un enseignement généraliste (qui doit « distinguer, séparer, mais tout autant relier et rassembler » ; Morin, 1999). La recherche a tendance à montrer que « les enseignants qui obtiennent du succès dans leur travail connaissent la matière d'une façon qui leur permet de planifier la création de leçons qui aideront les étudiants à lier les nouvelles connaissances à celles qu'ils possèdent déjà et qui intègrent les contenus des différents champs de connaissance » (Gauthier, 1997, p. 147). Nous venons de voir que ce genre de compétence relevait de l'expertise, et qu'elle se développait forcément avec l'expérience.

Faut-il donc attendre que les liens se fassent en liant... comme on devient forgeron en forgeant ? En première apparence seulement : tant l'esprit des élèves que celui des enseignants a besoin de temps pour croiser les apprentissages, organiser les concepts en réseaux, tisser la toile métissée d'une pensée complexe. Mais notons d'abord que, si « les liens se font en liant », il faut bien commencer par tirer un fil pour apprendre à faire des relations en le faisant, pour articuler petit à petit les savoirs entre eux, de plus en plus, de mieux en mieux, de manière régulière, comme si ce réflexe nous venait spontanément. Il faut donc *vouloir* s'y mettre pour s'y mettre efficacement. Or, une volonté n'est possible que là où un but à atteindre est imaginé, conçu et visé en amont de l'action. Cela implique qu'un enseignant (néophyte ou non) ne peut *vouloir* ensuite faire des liens que s'il anticipe le *pouvoir* à gagner en échange du travail qu'ils vont lui demander. Débuter dans le métier demande donc du réalisme (Houssaye), de l'ambition (Gauthier), mais aussi une claire représentation de l'endroit d'où l'on part et de celui vers lequel on voudrait aller.

La planification aménagée par les formateurs se situe-t-elle (ou non) dans la zone de proche développement des futurs enseignants novices, donc des plus convaincus des étudiants ? Suggère-t-elle utilement des liens à faire entre les savoirs du programme, ou à faire bientôt ? Commençons par expliciter les intentions du projet, avant de le mettre en discussion.

La question de départ est la suivante : est-il possible de combiner davantage les disciplines planifiées par les étudiantes, donc essentiellement le français-communication, l'histoire et la géographie au 6^e

degré ? Autrement dit, peut-on donner davantage de sens à chaque apprentissage, en faisant de l'un une ressource pour l'autre, et réciproquement ? Notons que cette question relativise le calcul de Houssaye, puisque motiver les apprentissages serait une bonne manière de faire alliance avec les élèves, donc de rendre l'entrée dans le métier d'enseignant, sinon idéale, au moins formatrice pour eux comme pour l'enseignant. Il faut se méfier des idéaux, mais espérer susciter l'intérêt et la recherche active en cloisonnant chaque leçon, est-ce du réalisme ou une chimère qui ne dit pas son nom ?

On pourrait bien sûr chercher des relations entre toutes les disciplines, et à tout moment. Restons humbles et prudents, et voyons, par exemple, comment le français et l'histoire peuvent se coordonner dans un premier temps, eux qui ne sont sans doute pas réunis par hasard dans les facultés de lettres spécialistes du langage, du récit, de la narration.

Notre première colonne reproduit et étire celle des étudiants : elle va de la Préhistoire au Moyen Âge en passant par l'invention de l'écriture et l'Antiquité qui en a résulté. Elle insiste sur deux connaissances-clefs, qui expliquent le découpage annuel et doivent permettre aux élèves de le conceptualiser :

(1) L'invention de l'écriture permet de matérialiser le langage, donc de stocker des informations, des savoirs et des récits en dehors des interactions quotidiennes ; l'être humain commence ainsi à se constituer une mémoire externe (son histoire...) excédant très vite les capacités de son cerveau.

(2) Le passage de l'Antiquité au Moyen Âge est marqué par la chute de Rome, les invasions barbares, mais aussi et surtout par le règne du christianisme (et donc du monothéisme) sur les croyances et les mœurs en Occident. Étudier le fait religieux à l'école consiste peut-être moins à donner des leçons spécifiques à ce propos qu'à montrer aux élèves en quoi l'évolution de l'homme a dépendu (et dépend encore ?) de son besoin de donner du sens à son existence.

Une fois ce premier fil rouge tiré, toutes les civilisations (y compris celles de la Chine pré-impériale ou des Mayas...) peuvent être abordées durant l'année. L'ouverture aux langues et aux cultures se joue elle aussi en partie dans l'enseignement de l'histoire, sans quoi elle risque de servir d'ornement à une forme implicite d'ethnocentrisme. Les objectifs de français-communication sont ensuite distribués le long du fil rouge, en fonction des connections les plus fonctionnelles, et/ou les plus praticables, eu égard aux moyens d'enseignement disponibles. Le conte et le texte narratif sont mis en rapport avec la mythologie grecque, romaine ou olmèque ; on peut produire des textes injonctifs en simulant la construction du Colisée ou des Pyramides ; la séquence « volcans » du manuel de français fait directement et elle-même le lien avec Pompéi ; l'analyse des anciens modes de vie accompagne la rédaction de courriers des lecteurs imaginaires, donc de textes argumentatifs rédigés par les élèves devenus citoyens romains, et demandant l'affranchissement d'un esclave ou l'ouverture tardive des thermes d'Aventicum. Le passage de l'histoire à la fiction n'est pas là pour brouiller les pistes, mais pour inciter au contraire chaque auteur à se documenter pour inventer un texte réaliste.

Relier les disciplines implique en effet d'avoir bien en tête les savoirs et les compétences visés dans chaque champ, ce qui permet de ne pas tout mélanger, de créer des situations parfois étonnantes, mais pour cette raison stimulantes et sources de conceptualisation. Deux suggestions, par exemple :

(1) Puisque les sciences humaines et sociales incluent l'éducation à la citoyenneté, pourquoi ne pas prendre appui sur l'Antiquité pour éclairer nos débats contemporains sur les normes de « vivre ensemble » et de civilité ? Étudier Spartacus et le sort des gladiateurs, comparer les jeux du cirque aux jeux de lutte pratiqués de nos jours en salle de gymnastique, se demander collectivement si nos championnats modernes d'*Ultimate Fighting* (ou de corrida) sont moralement acceptables ou pas : de telles pratiques peuvent nouer par exemple le fil entre histoire ancienne, questions d'aujourd'hui, éducation physique et confrontation des idées par l'argumentation.

(2) Supposons qu'un musée de la Ville propose une exposition consacrée aux machines de Tinguely : le lien entre la statuaire antique et ses avatars mécaniques ne crève pas les yeux, mais ne serait-ce pas justement l'occasion de mettre en discussion ce qui est laid ou beau, ce qui a pu représenter notre condition humaine au fil du temps ? Le Plan d'études romand invite à « proposer l'utilisation du débat pour traiter des questions en sciences humaines, en sciences de la nature... » (objectif de formation générale 25) et à « regarder, comparer et identifier des œuvres d'art de différentes périodes et provenances » (arts visuels 24). Il n'interdit pas de chercher un rapport entre les apprentissages scolaires et ce qui se passe ou pourrait se passer dans la vie des gens (Perrenoud, 2011) : comme Freinet, Freire ou Don Lorenzo Milani avant lui, il en fait à vrai dire obligation.

Poussons la démonstration jusqu'au bout : le relief de la cuvette genevoise semble bien isolé, tant on peine à le référer aux dieux égyptiens, aux éruptions volcaniques ou à l'architecture romaine. Faut-il tirer la géographie par les cheveux, et aller jusqu'à écrire des textes narratifs racontant le rôle de l'activité sismique dans la naissance du Salève ? Ce serait prendre le moyen pour la fin. Le lien entre les disciplines est un but relatif ; il n'a vraiment de sens que s'il permet de mieux atteindre et de mieux motiver un objectif disciplinaire-clef. Mais justement : l'objectif du Plan d'études romand n'est pas de savoir que Genève vit dans une cuvette (information sans grande portée), mais de comprendre comment l'homme a « organisé et aménagé l'espace pour répondre à ses besoins fondamentaux ».

Pourquoi Genève fut-elle bâtie en hauteur, entre un lac et deux cours d'eau ? Et pourquoi Jules César fut-il le premier à en faire mention ? Simple hasard, ou stratégie militaire d'occupation de la fameuse cuvette pour piéger l'adversaire helvète ? Géographie physique et histoire humaine ne sont pas liées arbitrairement : comprendre que nos paysages ont conditionné nos conflits, qui ont impacté notre habitat, voilà peut-être un savoir-clef, une prise de conscience expliquant pourquoi les géographes ont eux-mêmes affirmé que « la géographie sert d'abord à faire la guerre » (Lacoste, 1976).

3. Des principes à pondérer

Nous l'avons dit plus haut : le passage de la proposition des étudiants à la contre-proposition des formateurs n'est pas forcé d'enthousiasmer les futurs enseignants. Sur le fond, il faut d'abord

supposer que les liens tissés dans le second tableau peuvent davantage stimuler les apprentissages des élèves (et leur donner plus de souplesse) qu'une planification par cohabitation d'unités hermétiques. Et puisque le rapport à l'idéal et à sa faisabilité peut varier, il faut aussi se dire, soit qu'un scénario aussi recherché pourra servir plus tard dans la carrière, soit qu'il peut nous inspirer dès maintenant, quitte à n'en retenir qu'une ou deux suggestions.

C'est sur ce point que nous terminerons. L'enjeu de ce texte n'est en effet pas de promouvoir un produit à prendre ou à laisser. On peut contester notre choix de l'histoire comme fil rouge annuel (pourquoi pas la géographie ou l'éducation à la citoyenneté ?) ; on peut douter que la chronologie historique corresponde *ipso facto* à celle de la construction des savoirs ; on pourrait travailler les genres textuels de manière moins compacte, tout au long de l'année ; ou craindre une overdose d'Antiquité, de sesterces à additionner en mathématiques et d'airs d'Aïda à écouter en musique... Le problème, en fait, n'est pas là. Nous avons relié le français et l'histoire parce que les étudiants les avaient juxtaposés. Nous ne plaidons pas pour un « centre d'intérêt géant », occupant toute l'année de manière artificielle, et à tout instant. Ce serait la meilleure manière de lasser les élèves, de remplacer les objectifs disciplinaires par une sorte de bain tiède d'histoire et de langue, sans guidage contraignant et explicite vers des savoirs *a priori* identifiés. Si Morin a raison, trop séparer et trop relier sont les deux faces d'un même abus de simplicité.

Les principes qui guident notre réflexion, sont forcément complexes à combiner, donc à pondérer dans un travail de planification toujours situé. Résumons-les brièvement :

1. L'enseignant généraliste a en charge une dizaine de disciplines, mais aussi entre vingt et trente élèves dont il doit soutenir la progression de manière structurée et en même temps différenciée. S'il n'exploite pas la souplesse que lui permet son statut, s'il ne subordonne pas ses choix curriculaires aux besoins de sa classe, qu'apporte-t-il de plus que dix spécialistes indépendants les uns des autres ?
2. L'apprentissage progresse dans une boucle qui va de la construction de savoirs instrumentaux (lettres, mots, chiffres, nombres, etc.) vers leur mobilisation dans des pratiques sociales qui leur donnent leur sens et qui se développent par leur biais (écriture, débat, communication, expression...). Relier les situations complexes (comparer des mythes) et les connaissances qu'elles nécessitent (distinguer un dieu d'un héros, une racine latine d'une racine grecque...) fait partie des compétences-clefs du généraliste.
3. Ces principes ne sont pas nouveaux : ils structurent même certains moyens d'enseignement. Mais si la méthode de français fait le lien entre le texte narratif et Charlemagne, et que le programme d'histoire commande au même moment d'étudier Alexandre le Grand, force sera d'admettre une perte plutôt qu'un gain de sens en matière d'interdisciplinarité. Soit toutes les méthodes concordent (et le manuel unique est de retour !), soit c'est au maître d'assurer une part de cohérence, donc de faire usage de son autonomie et de ses compétences.
4. On peut craindre que le souci de coordination finisse par confondre toutes les disciplines au motif que tout serait dans tout, donc que rien ne resterait à distinguer et à étudier de manière progressive et systématique. C'est évidemment un travers à éviter, surtout pour les élèves en difficulté. Il s'agit bien de faire de l'histoire lorsqu'on fait de l'histoire, mais justement, en montrant en quoi la géographie, par exemple, a servi à faire la guerre, et la guerre à faire nos territoires. On n'enseignera pas l'orthographe au milieu d'un débat « pour

ou contre la corrida », mais pourquoi ne pas éditer les attendus de la discussion dans le journal d'école et transformer alors la classe en coopérative de relecture et de correction ?

5. Les élèves doivent savoir ce qu'ils font, mais il faut, pour cela, que leur maître le sache en amont. Il s'agit moins de jongler brillamment avec les programmes que de repérer les objectifs primordiaux, de les hiérarchiser et d'utiliser cette hiérarchie pour réunir les élèves dans un travail commun tenant compte de leur hétérogénéité. Sans cela, les plus faibles seront vite relégués en-dessous de la moyenne, et condamnés à l'exclusion – temporaire ou définitive – du groupe-classe. De ce point de vue, l'organisation et la planification du travail ne peuvent être pleinement efficaces qu'en s'élargissant à l'établissement (Gather Thurler & Maulini, 2007 ; Perrenoud, 2012).
6. Toutes ces conditions peuvent paraître exigeantes – voire exorbitantes – pour un enseignant débutant. En fait, elles le sont, puisqu'elles demandent au novice d'identifier les savoirs en jeu dans chaque activité, là où répartir les activités 1 à n sur l'année suffirait à l'enthousiasmer... C'est que nous disions dès l'introduction : à trop idéaliser une inaccessible cohérence, on risque vite d'être déçu par le désordre du réel, mais aussi de se disperser à mauvais escient. Il n'en reste pas moins que tisser des liens entre les savoirs (et entre les élèves et ces savoirs !) est un signe d'expertise, et que cette expertise risque bien plus d'échoir à ceux qui marchent vers tranquillement elle qu'à ceux qui la renient définitivement, au motif qu'elle ne peut se construire que graduellement.

Reste une dernière objection, logiquement évoquée par les étudiants : admettons que cette perspective soit la bonne ; comment concilier l'autonomie professionnelle qu'elle suppose et le respect des directives que leur employeur attend particulièrement de ceux qui débutent dans le métier ? (Capitanescu Benetti, 2010) Question d'un autre ordre, mais épineuse, à n'en pas douter.

Obéir et agir intelligemment ne sont ni incompatibles, ni forcément superposés. Que fait l'enseignant lucide lorsqu'il a le sentiment que le travail qu'on lui prescrit empêche le travail souhaitable de se réaliser ? L'autonomie de contrebande reste souvent la stratégie la moins coûteuse. Se soumettre – autre solution – évitera les ennuis, mais en échange de frustrations et/ou de mauvaise conscience. Afficher sa déviance serait finalement l'option la plus spectaculaire, à condition toutefois d'accepter de se justifier ou d'être carrément sanctionné.

En tout état de cause, la formation des enseignants n'a ni le mandat de provoquer des révolutions, ni celui de traiter les (futurs) professionnels comme de simples exécutants. Notre ultime argument est donc le suivant : un professionnel doit bien sûr appliquer des normes ; mais avec le temps, il lui reviendra d'établir ces normes autant que de les subir, de concevoir des programmes, de les rénover, de penser son métier et d'y initier la relève ; comment prendra-t-il peu à peu les rênes s'il n'interroge pas le pouvoir en place à ses débuts dans le métier ? Si la planification est une compétence, et pas juste un corpus de consignes à appliquer, c'est que le praticien réflexif pense toujours son travail, y compris discrètement (Barthassat, Capitanescu Benetti & Gather Thurler, 2005), y compris quand d'autres prétendent lui imposer leur rationalité.

Références :

- Baluteau, F. (2008). L'interdisciplinarité dans les collèges : forme, engagement et justification. In Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (Ed.). *Compétences et contenus : les curriculums en question* (pp. 101-116). Bruxelles : De Boeck.
- Barthassat, M.-A., Capitanescu Benetti, A. & Gather Thurler, M. (2005). Organisation du travail et création au quotidien, *Educateur*, 10, 34-37.
- Capitanescu, A. (2010). *Autonomie professionnelle et rapport au travail prescrit. Les enseignants primaires genevois : étude de cas*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Gather Thurler, M. & Maulini, O. (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* Québec . Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C. (Ed.). (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Houssaye, J. (2001). *Professeurs et élèves : les bons et les mauvais*. Paris : ESF.
- Lacoste, Y. (1976). *La géographie, ça sert d'abord à faire la guerre*. Paris : La Découverte.
- Maulini, O. (2004). Faire le programme ou faire son métier ? Planifier le travail : une compétence stratégique pour les (jeunes) enseignants. *Résonances (Mensuel de l'école valaisanne)*, 1, 6-8.
- Maulini, O. & Vellas, E. (2003). La planification du travail : nouveaux enjeux (Organisation du travail scolaire et formation des enseignants - I). *L'Ecole Valdôtaine*, 61, 4-12.
- Morin, E. (Ed.) (1999). *Relier les connaissances. Le défi du XXI^e siècle*. Paris : Seuil.
- Perrenoud, Ph. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Paris : ESF.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.