

De l'organisation du travail dépend la rencontre entre chaque élève et le savoir

Philippe Perrenoud *

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève
2005

Pourquoi certains élèves passent-ils des années à l'école sans apprendre tout ce qu'elle leur promet ? Parce qu'ils ne sont pas placés assez souvent dans des situations susceptibles de les faire apprendre. Apprennent ceux qui investissent dans chaque situation de grands moyens intellectuels, des références culturelles, une envie d'apprendre, une curiosité, une prise de risque et les mille et un ingrédients qui font un bon élève. Les autres ont besoin de situations mieux pensées, plus mobilisatrices, mieux adaptées à leur profil, à leur niveau, à leur manière d'apprendre, bref des situations qui créent des obstacles surmontables et que l'élève ait envie de surmonter. Or, pour être optimales, ces situations doivent être *différenciées*.

L'enjeu est d'abord didactique et pédagogique : concevoir, animer, faire évoluer une situation, l'enrichir, la complexifier ou au contraire la simplifier à bon escient. Enseigner consiste alors à guider et accompagner un processus d'apprentissage, en agissant sur la situation et à travers elle sur l'apprenant. Un enseignant qui aurait tout son temps à consacrer à un seul élève n'inventerait pas *ipso facto* les situations idéales, en particulier si l'élève rencontre de grandes difficultés ou refuse de se confronter à des défis cognitifs, à la manière dont un cheval rétif se dérobe devant l'obstacle. L'optimisation d'une situation passe d'abord par une forte dose d'expertise et d'inventivité pédagogique et didactique.

• Courriel : Philippe.Perrenoud@unige.ch
Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>
Laboratoire Innovation, Formation, Education (LIFE) : <http://www.unige.ch/fapse/life/>

Mais il y a une seconde dimension, liée dans une large mesure au fait qu'une classe compte 20 à 30 élèves, parfois davantage. Même si l'enseignant avait toutes les compétences requises pour concevoir pour chaque élève des situations parfaitement pertinentes, encore faudrait-il qu'il y parvienne, presque simultanément, pour tous les élèves de la classe. Un enseignant se trouve dans la position d'un pilote qui devrait optimiser en parallèle la trajectoire d'une vingtaine d'appareils, de plus tous différents. La limite n'est pas alors de l'ordre de la compétence à piloter, mais de la surcharge cognitive et de l'impossibilité de prendre autant de décisions adéquates en si peu de temps. Certes, l'expertise permet de raisonner plus vite et de gérer davantage de cas. Mais la gestion en temps réel de 20 ou 30 processus d'apprentissage parallèles dépasse les ressources intellectuelles et physiques de quiconque. Elle les dépasse d'autant plus que ces processus sont différents et n'appellent pas les mêmes régulations, ou pas au même moment.

Autrement dit, les conditions de la pratique pédagogique ne permettent pas d'optimiser constamment la situation d'apprentissage pour chaque élève. Cela ne condamne pas à proposer à tous les élèves la *même* tâche, à effectuer dans des conditions et un temps identiques... Entre l'idéal et l'enseignement indifférencié, il faut chercher une voir praticable. C'est alors que la problématique de l'organisation du travail prend toute son importance.

Un enseignant qui pratique une pédagogie frontale organise certes le travail de ses élèves, mais il se simplifie la vie en leur proposant des tâches standards, à réaliser de manière synchrone. Il lui reste à les calibrer en visant un élève lui aussi standard. Selon les classes, l'enseignant prend pour standard les élèves qui travaillent vite, ce qui pénalise les autres. Inversement, d'autres calibrent les tâches en fonction des élèves les moins rapides. Du coup, les élèves qui ont de la facilité piétinent. Même dans une pédagogie frontale, l'enseignant doit donc prévoir une organisation du travail permettant d'occuper « intelligemment » les élèves qui ont terminé et de faire grâce des derniers exercices à ceux qui, si on leur donnait le temps de finir, mettraient toute la planification en crise.

L'organisation du travail se complexifie dès lors que cette différenciation cesse d'être marginale pour devenir la règle. L'enseignant ne pense pas alors les activités pour l'ensemble du groupe. Il doit alors gérer des configurations multiples : travail en grand groupe, en demi-classes, en équipes, ou encore activités individuelles dans le cadre d'un « plan de travail » ou de « contrats individualisés ». À ces configurations, stables ou instables, s'ajoutent peu à peu des modules ou des groupes de besoin, de soutien, de niveau, de projet, du moins dans les écoles qui veulent différencier l'enseignement.

Plusieurs problèmes se posent alors :

- Comme définir et redéfinir les groupements, leur taille, leur fonction, leur durée ?

- Comment décider de l'attribution des élèves et de leur éventuel changement de groupe ?
- Comment cadrer, de loin ou de près, en parallèle, le travail des divers groupes ? Quelles tâches, quelles ressources, quelles règles du jeu, quel contrôle, quel contrat ?

Tout cela dans une double perspective :

1. Faire en sorte que le maximum d'élèves soient aussi souvent que possible engagés dans des tâches susceptibles de provoquer des apprentissages importants et durables.
2. Canaliser ces apprentissages dans le sens des objectifs de formation.

Cette seconde visée peut entrer en conflit avec la première : on peut concevoir une organisation du travail qui densifie les interactions, stimule les initiatives, donc favorise les apprentissages, mais dans des domaines qui ne sont pas « au programme ». On saisit là l'importance d'une connaissance pointue des objectifs de fin d'année et de fin de cycle. Un enseignant enfermé dans son programme de la journée ou de la semaine peut casser des dynamiques d'apprentissage pour la simple raison qu'elles ne lui semblent pas « dans le sujet ».

Même un enseignant-orchestre ne peut piloter en permanence toutes les activités, toutes les interactions. Il ne peut mettre tous les élèves au travail qu'en inventant des dispositifs et des tâches favorisant un travail *autonome*. Je me souviens d'avoir vu dans un cirque un jongleur faisant tourner une dizaine d'assiettes en équilibre sur des tiges souples. Perdant peu à peu de la vitesse, chaque assiette menaçait de tomber. Tout l'art du jongleur était de repérer les assiettes sur le point de chuter et de relancer leur rotation. Dans une pédagogie différenciée bien pensée, l'enseignant devient un tourneur d'assiettes d'un genre particulier. Il met les élèves en activité et les laisse à leurs propres ressources un moment, le temps d'aller faire de même auprès d'autres groupes. Tout l'art est de revenir « juste à temps », au moment où l'autonomie s'épuise, fait place au désœuvrement, au doute, au désinvestissement ou à des activités séduisantes, mais bien loin du travail scolaire.

Cela exige des qualités de vigilance, d'observation et de décision : quand on ne peut intervenir partout, où faut-il aller en priorité ? Certains enseignants ont appris à être très souvent au bon endroit au bon moment. D'autres répartissent leur temps et leurs interventions de manière moins efficace. Au-delà de l'intuition et de la *vista*, certains ont des méthodes, des critères. Ils privilégient certains indices pour détecter une baisse de régime et certains types d'intervention pour soutenir et relancer l'activité. C'est pourquoi il ne suffit pas qu'un enseignant soit vif et attentif. Il doit savoir décoder, de loin ou sans mener une enquête approfondie, les signes avant-coureurs d'une panne de sens, d'un épuisement de l'autonomie d'un groupe d'élèves ou d'un conflit qui mettra fin à l'activité.

Mais entre les tourneurs d'assiettes, la différence n'est pas seulement dans le coup d'oeil, la vitesse de réaction et la sûreté du geste de relance. Ce qui se décide en amont de l'activité est essentiel : le choix des assiettes, des tiges, des distances, de la disposition des lieux. Ce qui est un exercice de haute voltige au cirque devient encore plus complexe dans une classe : la rotation d'une assiette sur une tige suit des lois assez stables et connues ; en dessous d'une certaine vitesse de rotation, l'équilibre est rompu. Les processus d'apprentissage et les interactions entre élèves suivent aussi des lois, mais elles sont multiples, mal connues et varient selon les cultures et les contextes.

L'organisation du travail est efficace si l'enseignant sait évaluer de façon réaliste le niveau de ses élèves, leur degré d'autonomie et symétriquement de dépendance à son égard, leur dynamique relationnelle et leur capacité de coopérer, leur propension à fuir la tâche à la moindre occasion, leur attitude de défi ou de découragement face aux obstacles. En fonction de ces paramètres, la tâche sera dimensionnée différemment : longueur, difficulté, degré d'ouverture, étayage.

Si les enseignants savaient tout ce qu'il faudrait savoir pour bien faire et arrivaient à en tenir compte en pratique, tous les élèves seraient non seulement actifs, mais investis dans des tâches conduisant à l'un ou l'autre des principaux apprentissages visés. Cet idéal est inaccessible, et peut-être est-ce préférable : une telle école serait étouffante, les élèves n'y trouveraient plus aucune faille. Nous en sommes loin, il reste une forte marge. Les travaux de Caroll, puis la pédagogie de maîtrise, ont insisté depuis plusieurs décennies sur l'idée de « *time on task* », en montrant que pour de nombreux élèves, le temps qu'ils passent en classe est dans une large mesure un temps d'inactivité ou d'activité étrangère au travail scolaire. Pas nécessairement parce qu'ils refusent de travailler, mais parce qu'ils sont en « chômage technique », en attente d'une information, d'une confirmation, d'une suggestion ou d'un signe d'intérêt. Sans aller jusqu'à un contrôle totalitaire, l'école peut et doit chercher une organisation du travail accroissant le temps investi dans le travail scolaire, donc densifiant les régulations.

Le problème est d'autant plus complexe que toute activité n'est pas féconde. Mettre les élèves au travail n'est pas un but en soi. Le travail n'a de sens que s'il engendre des apprentissages. L'activisme est une réponse à l'angoisse davantage qu'une pédagogie adéquate. Il n'est pas utile d'intervenir au moindre relâchement de la concentration si c'est pour remettre l'élève dans une tâche dénuée de sens.

C'est pourquoi organiser le travail scolaire n'a aucun rapport avec la surveillance de travaux forcés. L'enseignant ne peut pas tout contrôler. Sa compétence est de concevoir et de distribuer des tâches qui vont mobiliser les élèves et les confronter à des obstacles qu'ils auront envie de vaincre, pas d'esquiver. On objectera sans doute que, dans certaines classes, obtenir un minimum de discipline est prioritaire et qu'un contrôle serré des conduites est indispensable. Peut-être faut-il se souvenir que l'indiscipline naît de l'ennui et du faible sens du travail plutôt que d'un refus de toute activité. Travailler par recherches, problèmes, projets suppose un pari positif sur l'autonomie des élèves et leur envie d'apprendre. Ce pari est parfois insensé, en

raison d'une longue dégradation du rapport à l'école. Nul ne peut à lui seul rétablir ce que des années d'échec, d'ennui ou d'humiliation ont détruit. À cette réserve près, l'organisation du travail scolaire devrait s'inspirer d'une communauté de recherche plus que d'une forme tayloriste, modèle qui d'ailleurs est en perte de vitesse dans l'industrie.

Ce qui veut dire qu'organiser le travail ne va pas sans construire un contrat qui en donne la responsabilité *partagée* au maître et aux élèves. Telle est la première dévolution à opérer : que les élèves se soucient avec le maître d'organiser le travail de sorte qu'il atteigne ses fins : faire apprendre. Freinet a toujours insisté sur le conseil de classe comme lieu d'organisation du travail. Le transformer en instance de régulation des conduites est une dérive récente. L'organisation du travail n'appartient pas au maître, elle doit être négociée, évoluer au gré de l'expérience et des suggestions des uns et des autres.

C'est l'un des dilemmes actuels : le groupe-classe paraît être le cadre le plus adéquat pour une telle négociation. En même temps, si l'on veut décroïsonner, travailler en cycles pluriannuels, aller vers un enseignement stratégique assumé dans une certaine continuité par l'ensemble du corps enseignant, l'organisation du travail change de niveau. L'espace de la classe, jusqu'alors attribué par le système, devient l'objet d'une négociation entre enseignants : comment composer les classes ? Qu'étudier dans cette configuration ? Que faire dans d'autres types de groupements ou en modules ? Le replis sur la classe n'est donc pas une solution. Mieux vaudrait penser un établissement comme une fédération de communautés de travail qui négocient certains accords à l'échelle de l'école, mais bénéficient aussi d'une large autonomie pour les activités qui ont leur dynamique propre, par exemple les démarches de projet.

Aucun de ces problèmes n'est radicalement neuf. Ils sont posés depuis longtemps par les mouvements pédagogiques et les écoles alternatives. Il importe de *les poser plus explicitement en termes d'organisation du travail*. Les enseignants organisent leur travail et celui des élèves. Mais la notion d'organisation du travail n'est pas centrale en éducation. Peut-être est-il temps de mesurer à quel point la rencontre entre chaque élève et le savoir dépend de l'organisation du travail. À quoi bon construire de magnifiques situations d'apprentissage si l'on ne sait pas comment y confronter les élèves régulièrement, et d'abord ceux qui ont le plus de difficultés ?

Références

- Maulini, O. & Vellas, E. (2003). La planification du travail : nouveaux enjeux. *L'Ecole Valdôtaine*, n° 61, pp. 4-12.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF (3^e éd. 2004).
- Perrenoud, Ph. (1999). De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), Vol. XXV, n° 3, pp. 533-57.
- Perrenoud, Ph. (2001). Gérer le temps qui reste : l'organisation du temps scolaire entre persécution et attentisme. In : St-Jarre, C. et Dupuy-Walker, L. (dir.) *Le temps en éducation. Regards multiples*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, pp. 287-315.

- Perrenoud, Ph. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, Ph. (2002). Espaces-temps de formation et organisation du travail. In : Nóvoa, A. (dir.) *Espaços de Educação, Tempos de formação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 201-235.
- Vellas, E. (2002). Une gestion orientée par une conception « autosocioconstructiviste ». In Fijalkow, J. et Nault, Th. (dir.) *La gestion de la classe*. Bruxelles : De Boeck, pp. 103-128.
- Wandfluh, F. et Perrenoud, Ph. (1999). Travailler en modules à l'école primaire : essais et premier bilan. *Éducateur*, n° 6, 7 mai, pp. 28-35