

ENTRE ÉTHIQUE DE L'INTÉGRATION ET PRATIQUES DE LA DIFFÉRENCIATION : (RE)PENSER L'ORGANISATION DU TRAVAIL SCOLAIRE ?

Olivier Maulini, Cynthia Mugnier

Université de Genève
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
40, Boulevard du Pont d'Arve
CH-1205 Genève
Olivier.Maulini@unige.ch
Cynthia.Mugnier@unige.ch

Mots-clés : travail scolaire, pédagogie différenciée, organisation du travail

Résumé. L'école obligatoire vise ou dit viser (et valoriser) l'intégration des élèves, mais elle a besoin pour cela de différencier leur prise en charge, au risque de séparer durablement les destins. Comment prévenir ce paradoxe ? Nous raisonnerons ici en trois temps : 1. En rappelant d'où vient l'organisation héritée du travail scolaire, et comment elle répartit les élèves dans des regroupements plus ou moins spécifiques en fonction de leurs besoins ou de leurs difficultés. 2. En montrant que l'histoire conditionne non seulement les pratiques pédagogiques, mais aussi les problèmes qu'elles ont le sentiment de rencontrer et qui peuvent les inciter à innover. 3. En résumant les résultats d'une recherche relative à l'organisation du travail scolaire dans les cycles d'apprentissage de l'école primaire : lorsque des équipes enseignantes choisissent de modifier – donc de repenser – les liens entre différenciation interne et différenciation externe des progressions, quelles sont les avancées envisagées, les conflits cognitifs qu'elles soulèvent, les ajustements qu'elles choisissent ou qu'elles sont contraintes d'opérer ?

C'est l'une des tensions les plus vives de nos démocraties avancées : comment conjuguer intégration sociale et besoins particuliers, intérêt commun et division du travail, partage de l'universel et attention aux singularités ? (Touraine, 1997 ; Rosanvallon, 2008 ; Sen, 2009) C'est aussi – et logiquement – l'une des questions les plus insistantes posées aujourd'hui à l'école et aux pratiques pédagogiques : peut-on conduire tous les élèves vers un savoir qui les rassemble, sans séparer d'emblée et durablement les forts et les faibles, mais sans non plus décréter qu'une stricte « indifférence aux différences » suffira à combler les inégalités (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Perrenoud, 1995 ; Duru-Bellat, 2009 ; Oelkers, 2006) ?

Il est politiquement rentable d'affirmer concilier « excellence » et « égalité des chances » : cela ne dit pas comment assurer réellement l'appropriation par tous les jeunes de la « culture commune » ou du « socle de compétences » qui doit à la fois les réunir et assurer l'autonomie de chaque Sujet. Des objectifs et un programme uniques sont certainement nécessaires, mais pas suffisants pour égaliser réellement l'accès aux *capabilités* (Sen, 2000 ; Romian, 2000 ; Audigier, Crahay & Dolz, 2006). Si l'« ambition » ou l'« exigence » pédagogique sont juste annoncées, les héritiers¹ peuvent vivre la réussite scolaire comme une formalité, les autres comme une promesse mensongère se dérobant à leur volonté et justifiant leur ressentiment vis-à-vis de la société. Plus le savoir est socialement valorisé, plus échouer à l'atteindre peut disqualifier (Margalit, 1996/1999 ; Dubet, 2004 ; Merle, 2005). Pour rester crédible, l'école doit donc travailler à réduire la distance entre ce que ses textes programmatiques promettent et ce qu'elle produit dans les faits, d'où un dilemme entre deux nécessités : viser l'intégration maximale (donc rassembler les élèves) ; pratiquer une

¹ Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il désigne des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, d'héritiers que d'héritières, etc.

différenciation optimale (donc prendre en compte leurs besoins singuliers). Les visées sont une chose ; l'organisation du travail et les compétences pour l'effectuer d'une autre complexité.

Nous raisonnerons ici en trois temps :

1. Nous rappellerons d'abord brièvement en quoi l'organisation héritée du travail d'instruction incite ou contraint encore aujourd'hui l'école à externaliser structurellement la prise en charge des différences, surtout lorsque celles-ci deviennent des « difficultés ».
2. Nous montrerons ensuite que l'histoire conditionne non seulement les pratiques pédagogiques, la façon dont elles résolvent les problèmes, mais aussi leur manière de se poser ou non des questions pour innover.
3. Nous terminerons en présentant quelques résultats d'une recherche relative à l'organisation du travail scolaire dans les cycles d'apprentissage de l'école primaire : lorsque des équipes enseignantes choisissent de réformer – donc de repenser – les liens entre différenciation interne et différenciation externe des prises en charge, quelles sont les innovations envisagées, les conflits socio-cognitifs qu'elles induisent, les ajustements permettant de rénover sans tout défaire, ni se diviser ?

1. Enseignement ordinaire et différenciation par des structures externes

L'organisation du travail est la face cachée de l'enseignement : pour qu'un maître donne une leçon de conjugaison ou de géométrie à un groupe d'élèves, il faut que soient définis, en amont : les éléments du savoir à enseigner (disciplines, programmes) ; les groupes d'élèves qui recevront l'enseignement (degrés, classes, sections) ; le nombre et l'identité de leurs professeurs (généralistes, spécialistes de disciplines, maîtres d'appui).

Ces variables précèdent et conditionnent l'interaction en situation ; mais elles peuvent aussi en dépendre, lorsque ce qui se passe (ou ne se passe pas...) dans la relation pédagogique incite l'école à s'organiser autrement. L'observation des pratiques montre que l'organisation du travail est « prise pour acquise » (*taken for granted*) tant que l'activité des classes se déroule à satisfaction. Elle devient problématique à partir du moment où les enseignants la jugent en partie responsable des difficultés qu'ils rencontrent ou de celles que vivent leurs élèves.

L'enjeu majeur est le rapport entre l'organisation du travail et la lutte contre l'échec scolaire, donc la pédagogie différenciée (Perrenoud, 2002). L'enseignement simultané imaginé par les Jésuites a d'emblée fonctionné sur le principe de classes homogènes, constituées d'élèves capables de « suivre » un cours donné à un rythme ni trop lent ni trop élevé, où l'on comprend le maître sans s'ennuyer. Le pendant de cette règle fut longtemps la mise à l'écart des élèves « en retard », contraints de refaire un degré, de changer de niveau ou de quitter l'école en fonction de leurs difficultés. Redoublement annuel, sections hiérarchisées, classes de soutien, classes d'adaptation, apprentissage professionnel précoce, voire formation (ou incrimination...) des parents : dans nos pays, les solutions consistent encore souvent à externaliser structurellement le traitement des différences, à organiser la prise en charge des retards scolaires hors du regroupement dit *ordinaire* ou *régulier* pour que le travail dans celui-ci reste – pour l'essentiel – inchangé (Tardif & Lessard, 1999 ; Altrichter, Gather Thurler & Heinrich, 2005 ; Blatchford et al., 2009).

Il faut bien sûr distinguer – et nous le ferons dans ce texte – deux types de régulations : celle qui apporte des soutiens ponctuels, ciblés et intensifs, à visée d'intégration ; celle qui s'appuie au contraire sur des structures étanches, sans allers-retours pour les élèves, ni travail commun entre les enseignants. Dans ce second cas – parce que l'enseignement ordinaire pense manquer de temps (et qu'il lui faut allonger la journée, la semaine ou l'année de travail des enfants jugés plus « lents » que la moyenne) ou parce qu'il se sent carrément incompetent (et que des élèves singuliers nécessitent un encadrement spécialisé) – les exceptions peuvent appeler les exceptions et les dispositifs finir, selon certains acteurs eux-mêmes, par « s'empiler » dans une sorte de fuite aux extrémités (Barrère, 2006 ; Suchaut, 2009) : cela peut soulager les enseignants, mais aussi réduire leur pouvoir et leur créativité.

« Dans une ville de notre région, on a créé des structures diversifiées : une structure pour les élèves en difficulté, une structure pour les non francophones, une pour les élèves à haut potentiel, etc. Mais du coup, les enseignants s'occupent plus de les orienter vers le bon casier que de les garder dans les classes. 'Lui dans ce casier, lui dans cet autre casier...' Et encore, il manque toujours un casier, il faudrait en créer d'autres pour chaque cas. Avant, les enseignants faisaient de la pédagogie pour toute la classe, mais maintenant j'observe une régression : on veut se débarrasser des problèmes en demandant au Département des moyens, des moyens. Dans d'autres communes plus petites, quand il n'y a qu'un appui intégré, les maîtres sont obligés d'être plus créatifs... On ne les laisse pas tout seuls, évidemment ! Mais ils sont quand même plus, je dirais, actifs, imaginatifs, ils réfléchissent autrement. » [Une directrice d'établissement, 2007]

Le mieux est, on le sait, l'ennemi du bien, et l'équilibre délicat : l'intégration totale se priverait de structures et de compétences spécialisées ; la spécialisation intégrale isolerait chaque groupe d'élèves précocement étiqueté. Le principe de différenciation structurale ou d'« aide séparative » peut politiquement passer pour un pis-aller ou la panacée, mais il est aussi de plus en plus questionné : questionné du dedans, par les écoles et les enseignants qui tentent d'intégrer davantage d'élèves en organisant le travail de manière collégiale, flexible, différenciée ; questionné aussi de l'extérieur, par les recherches qui montrent que les systèmes scolaires les plus inclusifs obtiennent généralement de meilleurs résultats, surtout en matière de réduction des inégalités (Duru-Bellat, 2002 ; Hanushek & Wossman, 2005 ; Chapelle & Meuret, 2006 ; Reuter, 2007).

La demande sociale n'hésite pas à tout réclamer : et une sélection précoce, au nom de l'efficacité ; et l'intégration des élèves à besoins spécifiques, au nom de la solidarité. Elle incite l'école publique à créer des structures distinctes et distinguables, que le marché libre de l'appui scolaire – en pleine expansion – fournit autrement aux seules familles capables d'inscrire cette dépense à leur budget (Meirieu, 2000)². On peut donc s'interroger : À partir de quel moment une différence devient-elle une « difficulté » ? Et quand cette « difficulté » appelle-t-elle un traitement séparé ? Où faut-il réguler : dans l'espace-temps du problème, ou ailleurs et plus tard, dans des structures parallèles ou le secteur privé ? Comment gérer la tension entre deux dangers : décréter que tout enseignant devrait pouvoir tirer parti de la diversité (et culpabiliser les pédagogues en cas d'échec) ; décharger l'école ordinaire de chaque problème au profit de dispositifs spécialisés (au risque de raffiner l'exclusion au lieu de la prévenir) ? Division du travail ou compétences pour intégrer : les deux options ne devraient pas être incompatibles, mais on ne fixe pas les mêmes priorités suivant la manière dont le problème est posé...

2. Entre division du travail scolaire et compétences pour intégrer

L'organisation du travail devient donc une variable changeable à partir du moment où (1) l'échec des élèves scolairement et socialement les plus faibles est moins toléré ; (2) l'organisation existante de l'enseignement fait partie des facteurs incriminés. L'institution doit repenser ce qui permettait jusqu'ici au travail de se réaliser ; les solutions d'hier deviennent des problèmes, ou au moins des coutumes discutables et discutées. Comment les enseignants, les écoles et les systèmes scolaires posent-ils aujourd'hui le problème de l'organisation du travail dans et par l'école ? Quels mobiles ont-ils d'innover ? Quels obstacles doivent-ils affronter ? Pour que le changement soit pédagogiquement et socialement efficace, y a-t-il des conditions à respecter ? On peut poser ces questions en choisissant au moins deux angles d'attaque différents :

1. Le premier va des décisions politiques à leur impact sur les pratiques pédagogiques. Par exemple, en quoi la création d'appuis personnalisés hors temps scolaire incite-t-elle les enseignants à déléguer certaines interventions, voire préoccupations, à ces nouveaux dispositifs ? La division du travail ainsi instituée a-t-elle des conséquences sur la manière

² Les filières de remise à niveau, mais aussi d'excellence, ont toujours été des « arguments de vente » du secteur privé. Voir par exemple les programmes nord-américains de *Student Leadership* (Ashbury College, 2010).

dont les praticiens conduisent les interactions dans les limites de leur classe et de l'horaire régulier ? Observe-t-on des signes de réintégration des élèves désignés « en difficulté » dans le groupe ordinaire, ou au contraire leur marginalisation croissante, explicite ou feutrée ? (Sirota, 1988 ; Hutmacher, 1993 ; Douidin, Lafortune, Pons & Moreau, 2009)

2. Le fait même de poser ces questions montre que la boucle de causalité peut s'inverser. Autant les options politiques peuvent peser sur les enseignants, autant l'état de l'art sur le terrain, les compétences de diagnostic et de traitement des difficultés, les revendications et/ou les attentes non dites des professionnels peuvent limiter la marge de manœuvre des autorités. Moins le problème semble soluble dans l'espace et le temps ordinaires à disposition, plus on est incité à chercher des recours au dehors. Les équipes pédagogiques les plus novatrices se plaignent souvent de règles contre-productives qui, non seulement les empêchent d'organiser leur travail autrement – de manière plus souple, mieux ciblée et différenciée – mais qui incitent aussi le reste de la « machine-école » (Meirieu & Le Bars, 2001) à se satisfaire de l'existant. Si la majorité des travailleurs ne voient ni pourquoi ni comment modifier les conditions-cadres de leur travail, peut-on attendre de la classe politique (ou du sens commun) qu'ils soient plus téméraires que les gens de métier ? (Draelants, 2009 ; Maulini & Perrenoud, 2005).

C'est dans cette perspective que nous allons désormais nous situer. Admettons que l'organisation du travail soit à la fois l'arrière-fond et la résultante du travail des enseignants : l'évolution de cette organisation peut être vue comme la condition d'une pédagogie inclusive, mais en même temps comme l'un des problèmes les plus ardues que l'école et les maîtres doivent relever.

Car soit l'organisation des temps et des espaces est entièrement déléguée aux prescriptions bureaucratiques, et ce ne sont ni les professionnels, ni les besoins locaux qui gouvernent l'opération. Soit on veut subordonner cet enjeu à une intelligence davantage située, et les praticiens doivent se saisir de questions auxquelles l'organisation du travail précédente répondait pour eux, en pouvant les gêner, mais aussi en leur évitant de tout réinventer pour leurs élèves, de tout négocier en équipe, de tout justifier face aux parents ou à l'opinion publique. Si les « derniers de la classe », par exemple, ne redoublent plus, comment les aider différemment ? Si un soutien externe est insuffisant, comment l'intégrer dans les classes ou d'une autre manière dans l'établissement ? S'il faut prendre du temps pour assurer les apprentissages essentiels (ou dégager de l'espace ailleurs), comment hiérarchiser les objectifs du programme ? Si ce programme et/ou les moyens d'enseignement sont incommodes à respecter, à qui et comment demander qu'ils soient aménagés ? On voit que contester les règles venues d'en haut et en inventer de meilleures depuis le bas ne sont pas forcément les deux faces de la même médaille : on peut dénoncer l'ordre existant sans se donner pour tâche d'en produire ou d'en promouvoir un autre *ipso facto*.

3. De l'innovation visée aux ajustements opérés : bilan de la recherche

En participant, depuis 15 ans environ, à la formation de plus de mille enseignants primaires dans ce domaine (Maulini & Vellas, 2003), en accompagnant en parallèle plus d'une vingtaine d'écoles primaires (sur les 220 du canton de Genève) dans leur intention de remplacer le redoublement des degrés par des cycles pluriannuels, une organisation modulable des groupes d'élèves, une évaluation formative, un suivi collégial des progressions et un partenariat renforcé avec les parents (Maulini, 2008 ; Barthassat & Bonneton, 2010), notre laboratoire Innovation-Formation-Education (LIFE) a pu identifier, avec les enseignants concernés, les obstacles à la fois professionnels (internes à l'école) et politiques (extérieurs à l'institution) qui s'entremêlent lorsqu'on prétend à un changement d'une telle ampleur.

L'accumulation d'expériences et de traces de cette expérience (plans d'études modulaires, grilles-horaire, tableaux de progression, séquences didactiques, situations d'apprentissage, dossiers d'évaluation, procès-verbaux, mémos, etc.) nous a permis de poser progressivement des hypothèses, de les explorer systématiquement et de catégoriser petit à petit les principaux enjeux

pédagogiques sur trois plans interdépendants (Strauss & Corbin, 1998 ; Gather Thurler & Maulini, 2003) :

- Les avancées possibles, c'est-à-dire les innovations envisagées ;
- Les sauts logiques qu'elles impliquaient, ou conflits socio-cognitifs à dépasser ;
- Les ajustements opérés, autrement dit le dosage du changement à effectuer pour avancer sans (trop) se diviser, ni mettre l'innovation en danger.

Par souci de synthèse, nous présentons l'essentiel de nos conclusions dans le tableau schématique ci-dessous : lorsque des enseignants tentent de passer collectivement d'une régulation externe des progressions des élèves (par le redoublement) à une régulation interne (dans le cadre d'un cycle long de quatre ans), dans quels registres innove-t-ils, et que nous apprennent ces registres de la manière dont l'école combine le souhaitable (éthique) et le possible (pratique) en matière d'intégration sociale et pédagogique ? Nous traiterons ensemble – parce qu'ils sont intimement liés – les choix des équipes enseignantes et les ajustements qu'elles ont dû opérer sous l'effet direct ou indirect du débat public à propos de l'école, des projets de loi et des votations populaires qui ont émaillé, à Genève, la période 1994-2009. C'est l'ensemble du processus qui a produit le compromis ainsi schématisé :

Tableau 1 : quatre registres d'ajustement

Innovation envisagée	Conflits socio-cognitifs	Ajustements opérés
1. Individualisation des progressions des élèves dans des cycles pluriannuels		
Faire répéter une année a longtemps été le principal moyen de différencier l'enseignement à l'école primaire. Par la suite sont venus s'ajouter des dispositifs de soutien, essentiellement extérieurs aux classes. Depuis 1994, à Genève, l'étape supplémentaire devait consister à intégrer des appuis ponctuels, ciblés et intensifs à une progression plus longue, plus souple, mieux adaptée aux besoins spécifiques des élèves. Deux cycles de 4 ans (degrés -2 à +2 et +3 à +6) ont ainsi été, d'abord expérimentés par des écoles volontaires, puis généralisés. En cas de difficultés persistantes en fin de cycle, celui-ci pouvait être prolongé d'une année.	L'échéance annuelle règle non seulement la progression des élèves, mais aussi le travail des enseignants et la vie des familles depuis plus d'un siècle. Il est ancré dans les esprits qu'un bilan sommatif doit avoir lieu à la fin de chaque degré, et autoriser ou non, à chaque fois, le passage dans le degré suivant. Repousser ces échéances devait permettre de mieux différencier, mais a fait aussi craindre que « le passage automatique » d'un degré à l'autre laisse « des lacunes s'installer ». Le prolongement de cycle a pu dans ce cas passer pour un redoublement non seulement « déguisé », mais aussi trop tardif du dernier degré.	Point de repère universel, le vocabulaire des degrés a presque partout subsisté, y compris pour composer des classes à degré double, triple ou quadruple. Dans les débats internes et extérieurs à l'école, le « droit au redoublement d'un degré en cours de cycle » a été revendiqué comme un garde-fou, ou dénoncé par les enseignants réformistes comme un déni de leurs compétences de différenciation interne et de soutien intégré. Aujourd'hui, le plan d'études pour l'enseignement obligatoire en Suisse Romande prévoit trois cycles de 4, 4 et 3 ans, mais la loi genevoise sur l'instruction publique organise l'école primaire en 6 degrés annuels entre lesquels « le passage n'est pas automatique ».
2. Formulation d'objectifs-noyaux de fin de cycle intégrant les savoirs visés		
Aux degrés annuels correspondent des programmes annuels, un ensemble de notions et de savoir-faire qui doivent s'accumuler et s'intégrer au fil du temps. Structurer les	Le concept d'objectif-noyau ou d'objectif prioritaire de fin de cycle implique de passer d'une logique linéaire (où s'égrainent les chapitres du programme) à une logique spiralaire ou même	L'espace entre le début d'un cycle et un objectif fixé à quatre ans d'intervalle (« rédiger un texte argumentatif », « comparer et mesurer des surfaces », etc.) offre plus de liberté aux enseignants, mais les

<p>progressions sur plusieurs années demande qu'on définisse désormais des objectifs-noyaux de fin de cycle, sous forme de compétences et/ou de concepts-clefs requis pour accéder au cycle suivant, et donc prioritaires pour les élèves et les enseignants. Ce besoin a été immédiatement ressenti et exprimé par les écoles, qui ont rédigé les premiers projets de référentiels, puis ont été relayées par des spécialistes des différentes disciplines.</p>	<p>stratégique (où l'on approche les objectifs à des rythmes et par des itinéraires en partie différenciés). Tous les élèves n'apprennent pas tout (au même moment), mais ils doivent être confrontés aux éléments constitutifs du savoir de manière explicite et organisée quand même. La référence à des compétences-clefs ne doit pas faire l'impasse sur les savoirs instrumentaux de plus bas niveau, sans quoi elle sanctionne les élèves qui auraient besoin de ces ressources (au lieu de les leur enseigner).</p>	<p>expose du même coup à davantage d'incertitude et de responsabilité vis-à-vis des élèves et de leurs parents. Cet espace a donc été (partiellement) comblé par l'institution, au moyen de « balises (ou attentes) intermédiaires », de « propositions de planification » éditées par les services de didactique et finalement d'un document intitulé « plan d'études » et découpant chaque apprentissage visé en trois temps : 1. sensibilisation ; 2. construction-structuration-consolidation ; 3. mobilisation en situation.</p>
--	--	---

3. Organisation du travail au carrefour des classes et de regroupements modulaires		
<p>Des cycles longs et des objectifs de fin de cycle ne sont pas des fins en eux-mêmes, mais plutôt des moyens, des sortes de conditions-cadres devant permettre d'organiser le travail autrement. Le regroupement des élèves en classes homogènes plaçait l'école devant l'alternative de confier toute la différenciation au titulaire de cette classe et/ou à un dispositif extérieur. Les écoles engagées dans le changement se sont généralement constituées en « équipes de cycle » pouvant organiser d'autres regroupements, plus ou moins durables ou provisoires, centrés sur des objectifs, des besoins, parfois des niveaux de compétence spécifiques. La différenciation devait donc s'opérer hors des classes, mais pour mieux garder tous les élèves à l'intérieur du cycle et de leur classe d'âge.</p>	<p>« L'école change, la classe reste » ont écrit Lessard & Tardif (2000). Organiser le travail sous forme modulaire – en répartissant la conception et la conduite de modules thématiques entre les enseignants d'un même cycle – implique que le temps du maître et celui des élèves de « sa » classe ne sont plus entièrement simultanés, et qu'une partie des apprentissages de base a lieu hors du contrôle direct de chaque titulaire. Des traces écrites (portfolios, fichets et dossiers d'évaluation, etc.) peuvent faire circuler l'information entre collègues, mais peuvent aussi accoucher d'une bureaucratie nouvelle. Le passage d'« un maître, une classe » à « une équipe, un cycle » demande non seulement une coordination efficace, mais aussi une confiance mutuelle entre enseignants.</p>	<p>Les équipes qui ont le plus avancé en direction d'une organisation modulaire lui ont généralement consacré jusqu'à 15% du temps total disponible. Les 85% restants étaient réservés aux classes ordinaires ou « groupes de base ». Dans le règlement qui a suivi la phase de réforme et de législation à son propos, les modalités de travail complétant la classe ont été explicitées en « mesures d'accompagnement » se déclinant en : différenciations spécifiques ; dispositifs coordonnés entre titulaires, chargés de soutien pédagogique et/ou maître spécialistes ; études surveillées hors temps d'enseignement. Elles ne concernent plus que les élèves promus chaque année par tolérance ou par dérogation, et ont donc l'avantage de leur inconvénient : elles marquent symboliquement qu'un dispositif est en place ; elles catégorisent les élèves concernés.</p>

4. Evaluation formative des apprentissages au long du cycle, et certification finale		
<p>Si les objectifs sont fixés pour la fin d'un cycle, et si la</p>	<p>La question de l'évaluation vient en dernier dans le</p>	<p>La loi finalement adoptée par le peuple a fixé le principe d'une</p>

<p>certification est déplacée de chaque fin d'année vers le passage d'un cycle à l'autre, les fonctions de l'évaluation ont tendance à se redistribuer. Dans plusieurs écoles, les moyennes chiffrées (à Genève, de 1 à 6) qui sanctionnaient jusqu'ici chaque degré ont cédé le pas à une évaluation formative devant expliciter et surtout soutenir les apprentissages des élèves tout au long du cycle. C'est seulement au moment d'orienter chaque volée vers les filières hiérarchisées du secondaire I (12 ans) que l'appréciation des enseignants était transformée en « note globale » dans les domaines du français et des mathématiques.</p>	<p>raisonnement professionnel, mais elle est première dans le débat public lorsqu'il s'est par exemple agit de combattre la réforme ou par réaction, de défendre sa légitimité. L'échelle de notation remonte aux Collèges de Jésuites et à leur principe d'une émulation par la sélection progressive des meilleurs : elle est conçue comme un gage de transparence, de rigueur et de justice par ses partisans, et comme l'instrument d'une distribution nécessairement gaussienne (ou quasi gaussienne) des destins des élèves par ses détracteurs. L'évaluation scolaire peut être présentée comme le levier d'une mesure fiable, mais elle doit aussi (voire d'abord) produire et légitimer des classements.</p>	<p>« évaluation continue, chiffrée et certificative » dès le degré +3. Il est intéressant de noter qu'elle a supplanté les concessions effectuées par certaines écoles ou par le département en amont, et qui tentaient de donner des gages de fiabilité par l'élaboration de dossiers d'évaluation critériés, de livrets scolaires avec seuils de suffisance dans les principaux champs disciplinaires, de notes globales de fin de cycle, etc. Aucun de ces compromis n'a su convaincre l'opinion publique aussi bien qu'un calcul décimal des moyennes, ce qui peut donner le sentiment que c'est sur sa face la plus conflictuelle – et donc symboliquement la plus visible – que l'innovation a dû faire le plus de concessions.</p>
--	---	---

Nous ne sommes pas entrés dans le détail des événements, ce qui nous a fait présenter le changement d'un seul tenant, sans insister sur les différences ou les conflits entre les différents groupes d'acteurs. Il est pourtant bien évident que les ajustements produits en cours de route n'ont pas le même statut suivant qu'ils sont tout de suite opérés par les enseignants partisans de l'innovation, concédés à leurs collègues sceptiques, négociés avec les parents et leurs représentants, demandés par des députés, ou encore imposés par un scrutin populaire désavouant la manière dont l'école évalue et sélectionne les élèves. Nous souhaitons moins occulter un fait que nous avons documenté ailleurs (Maulini, 2008 ; 2009 ; 2010) que l'inclure ici dans le problème étudié.

En démocratie, les cercles de décision sont concentriques, et la question de savoir lequel est légitimé à prescrire la manière dont l'école travaille n'est pas la moins conflictuelle de toutes : le professeur se plaint des profanes lorsqu'ils veulent lui apprendre son métier ; et le citoyen s'offusque quand les maîtres prétendent changer le monde au lieu de l'enseigner... Si l'organisation du travail scolaire est le présupposé nécessaire à tout ce que l'école évoque *ensuite* dans et pour la société – par exemple : le degré, le programme, la leçon, la récitation, la note, la moyenne, le classement, la promotion ou le redoublement, etc. – il est explicable que tout changement systémique de tels organisateurs entraîne une réaction au moins aussi forte au dehors qu'au-dedans de l'institution ; il est donc compréhensible que les enseignants anticipent ces réactions ou, s'ils ne les ont pas anticipées, qu'ils s'y adaptent bon gré mal gré ; et il est utile, pour la recherche, de ne pas (toujours) isoler les choix des professionnels des mentalités collectives susceptibles de les sanctionner ou, par anticipation, de les orienter.

4. Conclusion : organisation, angoisse et imagination

Les conflits socio-cognitifs ne sont pas seulement... cognitifs. Ils sont aussi sociaux. Reprenons les quatre registres de notre tableau, et montrons brièvement que des représentations, mais aussi des intérêts plus ou moins conscients, sont en jeu sur chaque plan :

1. *L'individualisation des parcours dans des cycles pluriannuels* bute sur l'image d'une progression synchronisée, en escalier, degré par degré : elle postule que l'apprentissage peut être moins ordonné, composé de phases d'accélération, de ralentissement, de stagnation, de régression, de digression, etc. Un tel désordre peut inquiéter : qui a intérêt à l'escamoter ou, au contraire, à prétendre le maîtriser ?
2. *La formulation d'objectifs prioritaires intégrant les savoirs visés* heurte les conceptions encyclopédiques de la culture, où tout ce qui est également bon à connaître doit et peut être déposé dans le texte du savoir : elle fixe des priorités, se concentre sur des compétences-clefs et, à l'intérieur de ces compétences, sur les savoirs essentiels à connaître et utiliser. Des choix si tranchés ont leur revers : comment « universaliser les moyens d'accès à l'universel » (Bourdieu) sans mettre quelques héritages en danger ?
3. *L'organisation collective et modulaire du travail* rompt avec le contrat qui liait historiquement la classe, le maître et l'école : elle est à la fois une ressource contre l'isolement, mais aussi une remise en cause plus ou moins radicale, non seulement de l'autarcie de chaque enseignant, mais aussi de sa liberté pédagogique, voire de son for intérieur. Quand l'organisation cellulaire s'effrite, qui se réjouit (ou non) de devenir de plus en plus interdépendant ?
4. *L'évaluation formative des apprentissages* n'est pas pour rien la clef de voûte des discussions : en prétendant soutenir les progrès des élèves plutôt que sanctionner leurs lacunes, elle incarne le conflit de justice qui sous-tend finalement toute l'innovation. Soit l'école travaille et développe d'abord ses pratiques et ses compétences au profit des milieux les moins favorisés (et il lui faut du temps pour réduire les inégalités) ; soit elle n'a pas ce temps, la société lui demande moins de resserrer à terme les classements que de les rendre *tout de suite* socialement avantageux (vu des gagnants) ou acceptables (vu des perdants). Dans un cas, les distributions normales sont le problème ; dans l'autre, la solution : peut-on sortir d'une telle contradiction ?

Nous ne chercherions pas dans cette direction si nous pensions que la réponse est définitivement non. Si l'organisation du travail scolaire mérite attention, c'est parce qu'elle est à la fois résistante et peut-être en voie de flexibilisation (Maulini & Perrenoud, 2005 ; Chapelle & Meuret, 2006).

Le paradoxe peut être dissuasif lorsqu'on est dans l'action, mais il peut aussi stimuler notre réflexion : dans un monde angoissé, où l'avenir est incertain, l'autorité en déclin, la compétition généralisée, les solidarités en crise, l'école publique peut-être sommée en même temps de faire monter le niveau *et* de sélectionner de plus en plus tôt, de produire de l'intégration *et* d'assurer une juste distribution. Comme nous espérons l'avoir illustré, il est difficile – et peut-être imprudent – de séparer les registres politiques et pédagogiques de cette tension. Ce qui place les gens d'école devant un défi de plus : pour défendre l'existant face à l'extérieur, camper avec force sur ses positions ; et pour la perfectionner de l'intérieur, faire preuve d'imagination.

5. Références bibliographiques

- Ashbury College (2010). *Student Leadership at Ashbury College. Developing responsible citizenship and cultivating leadership potential*. Ottawa : Ashbury College. URL:
http://www.ashbury.ca/ftpimages/266/download/download_group12581_id446593.pdf
- Audigier, F., Crahay, M. & Dolz, J. (Ed.) (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck.
- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris : PUF.
- Barthassat, M.-A. & Bonneton, D. (2010). De l'accompagnement des pratiques au contrôle des enseignants : quels enjeux pour quel métier ? *Recherches en Education, Hors Série 1*, 19-30.
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Koutsoubou, M., Martin, C., Russell, A. & Webster, R. (2009). *Deployment and Impact of Support Staff in Schools. The Impact of Support Staff in Schools*. London : Institute of Education, University of London.

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minit.
- Chapelle, G. & Meuret, D. (Ed.) (2006). *Améliorer l'école*. Paris : PUF.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Doudin, P.-A., Lafortune, L., Pons, F. & Moreau, J. (2009). Le paradoxe de certaines mesures d'aide à l'intégration scolaire : quand l'aide mène à l'exclusion. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 41-53.
- Draelants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. Bruxelles : De Boeck.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Gather Thurler, M. & Maulini, O. (Ed.) (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hanushek, E. & Wossman, L. (2005). *Does educational Tracking affect Performance and Inequality : Difference and Differences Evidence across Countries*. Stanford University & University of Munich. URL : <http://www.zew.de/en/publikationen/dfgflex/WOESSMANN%20Paper.pdf>
- 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.
- Margalit, A. (1996/1999). *La société décente*. Paris : Climats.
- Maulini, O. (2008). *Organiser le travail scolaire autrement : nécessité et complexité de l'innovation*. Communication à la Conférence européenne pour la recherche en éducation (ECER, Goeteborg, septembre 2008). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, O. (2009). Das öffentliche Bildungswesen und seine Legitimation : zwischen instrumenteller Vernunft und symbolischer Botschaft (L'école publique et sa légitimation : entre raison instrumentale et messages symboliques). *Journal für Schulentwicklung*, 2, 33-43.
- Maulini, O. (2010). *Le chiffre et la lettre ? Entre culte du résultat et culture de la règle : comment l'enseignement change, et comment ce changement peut évoluer*. Communication au colloque Ecoles en mouvement : tensions, défis et perspectives. Etat des lieux et questions curriculaires (Chaire UNESCO de développement curriculaire de l'Université du Québec à Montréal, avril 2010). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, O. & Perrenoud, Ph. (2005). *La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions*. In O. Maulini & C. Montandon (Ed.). *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp. 147-168). Bruxelles : De Boeck.
- 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.
- Meirieu, Ph. (2000). L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale. In *Actes du 39e Congrès du SER* (Yverdon, 19 juin 1999) (pp. 12-27). Martigny : Syndicat des enseignants romands.
- Meirieu, Ph. & Le Bars, S. (2001). *La machine-école*. Paris : Gallimard.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Paris : PUF.
- Oelkers, J. (2006). *Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma*. Weinheim & Basel : Beltz.
- Perrenoud, Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Reuter, Y. (Ed.) (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : l'Harmattan.

- Romian, H. (Ed.) (2000). *Pour une culture commune. De la maternelle à l'université*. Paris : Hachette & Institut de recherche de la FSU.
- Rosanvallon, P. (2008). *La légitimité démocratique. Impartialité, réflexivité, proximité*. Paris : Seuil.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Paris : Seuil.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. London : Allen Lane.
- Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : Presses universitaires de France.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, Cal. : Sage Publications.
- Suchaut, B. (2009). *L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs*. Irédu-CNRS & Université de Bourgogne. URL : http://www.brunosuchaut.fr/IMG/pdf/Aide_eleves.pdf
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Paris : De Boeck.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2000). L'école change, la classe reste. *Sciences Humaines*, 111, 22-27.
- Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble, égaux et différents ?* Paris : Fayard.