

# L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée



**PÉDAGOGIES** | outils |

**Philippe Perrenoud**

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU

**CAHIERS** www.cahiers-pedagogiques.com  
**PEDAGOGIQUES**

Chaque cahier est composé de quatre cahiers (trois cahiers plus un cahier de synthèse)

**esf**  
EDITEUR



Philippe Perrenoud

# L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée

Direction éditoriale : Sophie Courault

Édition : Sylvie Lejour

Coordination éditoriale : Maud Taïeb

Relecture-correction : Christine Grall et Élodie Nicod

Composition : Ordiphone Communication/Éloïse Mariotta

© 2012 ESF éditeur

Division de la société Reed Business Information

SAS au capital de 4 099 168 €

Forum 52 – 52, rue Camille-Desmoulins,

92448 Issy-les-Moulineaux Cedex

Actionnaire principal : Reed Elsevier

Président : Antoine Duarte

Tous droits de reproduction, même partielle, réservés pour tous pays.

[www.esf-editeur.fr](http://www.esf-editeur.fr)

ISBN 978-2-7101-2958-5

ISSN 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

# Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

**Pédagogies/Outils : des instruments de travail au quotidien pour les enseignants, formateurs, étudiants, chercheurs. L'état des connaissances facilement accessible. Des grilles méthodologiques directement utilisables dans les pratiques.**

\*

\*\*

*Voir la liste des titres disponibles dans la collection « Pédagogies »  
sur le site [www.esf-editeur.fr](http://www.esf-editeur.fr)*



# Sommaire

Avant-propos – Retour à l’âge de pierre? .....	7
Introduction .....	13
<b>1. La pédagogie différenciée entre exigence d’égalité et droit à la différence .....</b>	<b>21</b>
Unification de l’éducation et exigence d’égalité .....	22
Une pédagogie différenciée : vue d’ensemble.....	25
<b>2. Gérer le « temps qui reste » : entre persécution et attentisme..</b>	<b>39</b>
Entre attentisme et persécution .....	40
Optimiser les processus d’apprentissage .....	46
Donner plus de temps aux élèves lents? .....	51
L’emploi optimal du temps scolaire et l’organisation du travail ..	56
La gestion du temps entre efficacité et autonomie .....	61
<b>3. Espaces-temps de formation et organisation du travail .....</b>	<b>63</b>
Une organisation pédagogique immuable?.....	65
Les limites de l’organisation tayloriste du travail scolaire .....	69
<b>4. De la gestion de classe à l’organisation du travail dans un cycle d’apprentissage .....</b>	<b>93</b>
Gestion de classe ou organisation du travail?.....	99
Un cycle d’apprentissage pluriannuel.....	106
La gestion d’un cycle d’apprentissage pluriannuel.....	109
<b>5. Maîtriser l’individualisation sauvage des parcours de formation.....</b>	<b>125</b>
L’individualisation des parcours : elle existe! .....	127
Maîtriser l’individualisation des parcours de formation.....	130

<b>6. Savoir organiser le travail scolaire au-delà de la classe, une compétence à développer</b> .....	<b>133</b>
La latitude d'organiser son propre travail .....	134
Apprendre à organiser le travail au-delà de la classe .....	138
Y a-t-il des compétences générales d'organisation du travail? ..	141
Trois axes de formation .....	144
<b>Conclusion – Une école juste et efficace</b> .....	<b>149</b>
<b>Postface de Jean-Michel Zakhartchouk</b> .....	<b>155</b>
Les <i>Cahiers pédagogiques</i> et la question de la pédagogie différenciée .....	156
Différenciation et socle commun .....	158
<b>Bibliographie</b> .....	<b>161</b>

# Avant-propos

## Retour à l'âge de pierre ?

**E**n 1966, Pierre Bourdieu écrit « L'école conservatrice », article fondateur qui introduit l'idée d'indifférence aux différences comme source majeure des inégalités devant l'école. À la même époque, aux États-Unis, Benjamin Bloom développe l'idée de *mastery learning* (improprement traduit par « pédagogie de maîtrise » ou « pédagogie par objectifs »), affirmant que 80 % des élèves peuvent maîtriser 80 % du programme si l'on adapte l'action pédagogique à leur niveau et à leur façon d'apprendre.

Dans les trente dernières années du xx<sup>e</sup> siècle, l'idée de pédagogie différenciée fait son chemin en France, notamment grâce à Louis Legrand puis Philippe Meirieu.

En 2011, à la suite d'enquêtes internationales qui révèlent l'échec de l'école dans des domaines fondamentaux, en particulier l'apprentissage de la lecture, on fait semblant de chercher des remèdes. Et que propose-t-on ? Le soutien pédagogique et la création d'internats d'excellence !

Deux idées simples, anciennes dans leur principe. La première : apporter un appui personnalisé, un moment chaque semaine, aux élèves en difficulté. Cela part d'une bonne intention et n'est pas inutile, mais ce dispositif n'est absolument pas à la hauteur du défi que représentent les inégalités sociales et culturelles devant l'école.

Quant à l'idée de réunir dans des internats d'excellence les élèves prometteurs issus de milieux défavorisés, elle prolonge un vieux fantasme des classes dirigeantes : donner une chance aux enfants du peuple plus « doués » que les autres, donc faire d'une pierre deux coups : puiser quelques talents dans la réserve et faire croire que la mobilité sociale est possible.

Le tout sur une toile de fond non moins désolante : l'antipédagogisme primaire de certains intellectuels, la suppression massive de postes d'enseignants et le démantèlement de la composante professionnelle de la formation initiale des enseignants, réduite à un sommaire accompagnement de l'entrée dans le métier.

Comment en est-on arrivé là ? Dans un livre polémique, Sophie Coignard (2011) dénonce le « pacte immoral » de ceux qui, depuis quarante ans, ne parlent que de

réduire les inégalités, mais ne font rien, strictement rien de convaincant dans ce sens. Aussi injuste et discutable soit-il, ce livre pose une question qu'on ne peut pas esquiver : y a-t-il une volonté politique de réduire les inégalités, de faire en sorte que chacun atteigne un niveau décent de connaissances et de compétences à la fin de l'école obligatoire ? Quand 20 % des adolescents qui ont passé dix ans sur des bancs d'école ne savent pas lire couramment, la question n'est pas absurde. Et elle n'épargne pas la gauche qui, lorsqu'elle est au pouvoir, n'empoigne pas davantage le problème à bras-le-corps.

Jean-Michel Berthelot (1983) mettait en évidence une tension interne à la classe dominante : les modernistes se soucient de compétitivité dans un monde globalisé, ils craignent aussi l'extension et les désordres que pourrait provoquer une société duale. Mais une fraction plus traditionnelle de la classe dirigeante se préoccupe primordialement de transmettre son capital économique, social et culturel à ses enfants et donc ne fait rien pour les mettre en concurrence avec des enfants issus des classes populaires.

Les rapports entre ces deux fractions de la classe dominante ne sont pas stables. On a pu croire que les modernistes l'emporteraient, mais la crise dessert leurs perspectives : dans une société dont la croissance est en panne, l'inflation des diplômés grossit le flot des indignés. Ces derniers regroupent en effet non seulement les plus pauvres, mais aussi et peut-être d'abord tous ceux auxquels l'école a promis un emploi stable et bien rémunéré et qui se retrouvent au chômage ou dans des jobs précaires malgré un niveau d'instruction élevé. Dans le même temps, la crise fait craindre aux classes moyennes une régression sociale et menace même les enfants des classes privilégiées. Alors oui, peut-être faut-il simplement conclure que la volonté politique de lutter efficacement contre l'échec scolaire et l'inégalité n'existe pas ou ne s'impose pas dans la classe politique. En dépit des discours qui tendent à faire croire le contraire.

À cela s'ajoute l'évolution (rapide mais inachevée) vers ce que Laval et al. (2011) appellent « la nouvelle école capitaliste », qui conçoit la formation comme une préparation à l'employabilité dès le plus jeune âge. Non pas comme préparation précoce à des postes de travail définis des années à l'avance. La rapidité des changements économiques et technologiques interdit de planifier l'évolution des emplois et d'orienter les carrières scolaires sur cette base. La crise économique qui touche depuis 2008 les pays développés, projetant une fraction importante des jeunes dans le chômage et la précarité, rend encore plus utopique l'idée d'adapter leur formation aux emplois prévisibles. Il serait plus réaliste, mais politiquement incorrect et en apparence cynique de les préparer au chômage...

Les auteurs mettent en évidence un changement de paradigme : on « confie » aux individus et à leur famille le soin de faire de bons choix pour arriver sur le marché du travail avec les meilleurs atouts possibles à ce moment, donc un

niveau de scolarité élevé, si possible dans des écoles et des cursus réputés. Ce qui accentue la concurrence, donc l'individualisme, le « chacun pour soi », réduisant à néant le peu de solidarité entre familles et entre élèves. Robert Ballion introduisait en 1982 la notion de « consommateurs d'école », insistant sur la quête de la « bonne école ». Qui n'était pas nécessairement une école d'excellence, d'autres critères entraient et entrent toujours en jeu : distance, protection contre de mauvaises fréquentations, sécurité, climat, prise en charge personnalisée, respect des parents et des valeurs familiales. Aujourd'hui, les familles de classes supérieure et moyenne ont compris que la formation était un investissement autant qu'une consommation, un placement qui justifie des sacrifices divers dans l'espoir d'un rendement à venir, au minimum l'accès à un emploi, si possible correctement rémunéré et présentant une certaine sécurité. Que leurs enfants progressent dans l'échelle sociale s'ils ont de la chance, qu'ils maintiennent au moins la position de leurs parents, ce qui est d'autant moins sûr que ces derniers n'ont guère de capital social et économique à transmettre.

Cela entrave la différenciation de l'enseignement, puisqu'elle suppose un minimum de solidarité des plus favorisés. Le déclin de l'hétérogénéité nuit d'une autre manière, bien plus sournoise, à la pédagogie différenciée : la quasi-suppression de la carte scolaire favorise la concentration de bons élèves dans quelques établissements d'excellence et la concentration symétrique des élèves faibles dans les établissements qui n'ont d'autre choix que de les accueillir, y compris à l'intérieur de l'école publique. Ce phénomène n'est pas nouveau, ruser avec la carte scolaire est une stratégie banale des classes moyennes et supérieures pour se rapprocher d'une « bonne école ». Mais la disparition de cette carte ou son application de plus en plus « souple » rendent plus rares les publics scolaires hétérogènes, que ce soit dans le cadre d'une classe ou de l'ensemble de l'établissement. Or, la pédagogie différenciée est un traitement des différences internes à la classe. Lorsque les favorisés sont regroupés dans certaines écoles et les défavorisés dans d'autres, on doit articuler pédagogie différenciée dans la classe et logique de soutien à l'ensemble d'un établissement, voire d'une « zone d'éducation prioritaire ».

Cela prive aussi de l'hétérogénéité comme émulation et moteur des apprentissages des plus faibles : on sait qu'en regroupant les élèves par niveaux, on accentue les inégalités. La suppression de la carte scolaire rend inutile les cours à niveaux, puisque ce sont les établissements tout entiers que l'on compare et que l'on classe, à travers indicateurs et palmarès aussi bien que réputations informelles.

Enfin, la concentration d'élèves faibles rend difficile leur traitement différentiel : tous auront de la peine à atteindre les objectifs du socle commun, tous ont besoin d'une prise en charge individualisée et d'un accompagnement de proximité. Dans une classe hétérogène, un professeur qui différencie peut, par souci d'égalité, distribuer inégalement son temps, son inventivité didactique, son énergie : les

bons élèves de sa classe n'ont pas besoin d'autant de soin que ceux qui sont en grande difficulté. Que faire lorsqu'ils sont tous en difficulté ?

Peut-être faut-il vivre avec cette contradiction apparente : dans une société de la connaissance, la formation du plus grand nombre est indispensable. Mais pas nécessairement de tous et pas au plus haut niveau. Dans une société néolibérale, les gouvernements, fortement inspirés par les organisations internationales, naviguent à vue entre diverses préoccupations : réduire les coûts de l'éducation ou les faire peser sur les particuliers ; garantir l'innovation, donc un bassin de recrutement suffisant pour disposer de cadres et de chercheurs de haut niveau ; enfin, limiter la démocratisation au strict nécessaire, à la fois pour limiter son coût et pour ne pas donner à tous les moyens intellectuels de comprendre d'où viennent les crises et comment on roule les peuples dans la farine.

Une autre hypothèse, un peu moins pessimiste mais tout aussi désolante, interpréterait la stagnation de la démocratisation des études et la persistance voire l'aggravation des inégalités comme le signe, non d'une absence de volonté politique, mais d'une impuissance à penser et à introduire les changements structurels nécessaires.

Tous les partis et tous les candidats à l'élection présidentielle française disent que l'éducation est un dossier prioritaire. Si l'on ne veut pas croire à leur hypocrisie, alors il faut déplorer le gouffre entre leurs bonnes intentions et les moyens intellectuels qu'ils se donnent pour repenser le système éducatif. La crise économique n'explique pas tout, elle s'accompagne d'une « crise de la pensée » qui n'est pas étrangère à la coupure croissante entre les ministères de l'Éducation et la recherche en sciences sociales et humaines.

La conjoncture économique, l'évolution de la société et du système éducatif pourraient dissuader de toute action. Partons du principe que le pire n'est jamais sûr et qu'une partie des professeurs, des responsables, des chercheurs et des citoyens ne désespèrent pas d'une école plus juste, donc plus efficace pour les enfants des classes populaires

Nul ne détient de solution miracle pour combattre les inégalités et l'échec scolaire. Le problème n'est pas purement technique ou didactique, la pédagogie différenciée suppose une évolution profonde du système éducatif, une *nouvelle organisation du travail*, qui appelle à son tour un autre exercice du métier, donc une formation des enseignants plus pointue en didactique, en évaluation, en gestion de l'hétérogénéité mais aussi un développement de compétences collectives à l'échelle des équipes et des établissements.

Ce livre fait quelques propositions dans ce sens. Il a été d'abord publié en portugais, au Brésil, en 2011. Il reprend quelques articles publiés au cours de la dernière décennie, pour plusieurs d'entre eux hors de France, au Québec, au Portugal...

Il prolonge mes ouvrages antérieurs sur la pédagogie différenciée et les cycles d'apprentissage en insistant sur les rapports entre différenciation et organisation du travail. Transformer l'organisation du travail est une condition nécessaire d'une évolution vers la pédagogie différenciée. Mais peut-être est-ce le changement qui, modifiant fortement le fonctionnement actuel du système éducatif, se heurte aux plus grandes résistances. Les dépasser exige au moins de les comprendre.



# Introduction

**P**ourquoi 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 a envie de surmonter. Or, pour être optimales, ces situations doivent être *différenciées*.

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

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.

Mais il y a une seconde dimension, liée dans une large mesure au fait qu'une classe compte vingt à trente 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 de dizaines 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 vingt ou trente 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 d'une pédagogie différenciée et un enseignement totalement indifférencié, il faut chercher une voie 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 semblables, à réaliser de manière synchrone. Il lui reste à les calibrer en visant un certain type d'élèves. 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 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 :

- Comment 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 les élèves soient dans leur majorité et 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 chef d'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 fonctionner en puisant dans 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, 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.

Entre les tourneurs d'assiettes, les différences ne sont pas seulement dans le coup d'œil, 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 déjà 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 faut 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 Carroll, 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. Chez Freinet, 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 décloisonner, 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 repli 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 des 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 ?

Dès lors qu'on veut différencier l'enseignement, on est conduit à organiser le travail autrement, dans la classe, mais aussi à l'échelle de plusieurs classes ou de l'ensemble de l'établissement. La notion de gestion de classe entre alors en crise, il est préférable de poser les problèmes en termes d'organisation du travail, comme on le fait dans toute entreprise.

Changer de vocabulaire n'est pas sans importance, mais l'enjeu principal est évidemment de transformer l'organisation du travail elle-même. C'est de plus en plus clairement ce qui se joue dans les réformes scolaires les plus récentes (Gather Thurler & Maulini, 2007) et ce qui suscite de vives résistances, puisque changer l'organisation du travail, c'est déstabiliser des routines, des territoires, des zones d'autonomie, des agendas, une division des tâches, des espaces, des fragments de programmes. Cela ne saurait aller de soi, même si c'est pour combattre l'échec

scolaire et parvenir à différencier l'enseignement. Les résistances seront d'autant plus fortes que les professeurs :

- n'ont pas une vision claire des causes de l'échec scolaire et des fondements d'une pédagogie différenciée ;
- n'ont pas construit des compétences collectives d'organisation du travail à une échelle plus large que leur propre classe (Perrenoud, 2007 c).

De telles compétences ne se développeront que si les enseignants ont de bonnes raisons de prendre des distances à l'égard de l'actuelle organisation du travail. Ce livre cherche à montrer en quoi cette dernière favorise la genèse des inégalités et justifie donc la quête d'organisations alternatives. Il fait suite aux ouvrages déjà publiés sur le thème de la pédagogie différenciée et des cycles d'apprentissage (2002, 2005, 2010 a), mais peut se lire tout à fait indépendamment.

### ***Plan de l'ouvrage***

Mon propos n'est pas de proposer ici un dispositif opérationnel de pédagogie différenciée, mais plutôt de développer une conceptualisation aussi cohérente que possible des rapports entre traitement des différences et organisation du travail scolaire.

Sur cette base, les professeurs n'inventeront pas les mêmes solutions à l'école maternelle ou dans l'enseignement supérieur, compte tenu des programmes, de l'âge des élèves, des espaces et des temps disponibles, des objectifs de formation. Mais dans tous les cas, il s'agira de repenser l'organisation du travail qui reste souvent implicite tant elle paraît aller de soi.

Le premier chapitre, *La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*, constitue une toile de fond. Il rappelle que la pédagogie différenciée n'est pas une méthode d'enseignement, que c'est une manière de prendre en compte les différences et les inégalités entre élèves de façon à ne pas les aggraver et autant que possible à les affaiblir. Cette problématique reste d'actualité à tous les niveaux d'études, dans toutes les disciplines, dans tous les cursus, dès lors que le système éducatif et les enseignants sont confrontés à un public hétérogène. La pédagogie différenciée commence lorsqu'on cesse de traiter les élèves comme égaux en droit et en devoir alors qu'ils sont fort inégaux en fait. Cette rupture avec ce que Bourdieu appelait *l'indifférence aux différences* appelle évidemment une nouvelle organisation du travail en classe et dans l'établissement, mais en amont elle doit s'appuyer sur une conception précise de la genèse des inégalités et de l'échec scolaire. Visant à placer chaque élève, aussi souvent que possible, dans une situation dans laquelle il est véritablement susceptible d'apprendre, la pédagogie différenciée invite les professeurs à proposer des situations différentes à leurs élèves, à rompre avec un enseignement frontal, ce qui complique évidemment leur travail.