



Recherches en éducation

10 | 2011

Les formes du travail scolaire entre conflits de méthodes et développement des pratiques

Lutte contre l'échec et nouvelles formes de travail scolaire : le cas d'un établissement de la banlieue genevoise

Fighting school failure and new forms of school work: the case of an educational institution in the Geneva suburbs

Frédérique Wandfluh et Olivier Maulini



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/4774>

DOI : 10.4000/ree.4774

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Frédérique Wandfluh et Olivier Maulini, « Lutte contre l'échec et nouvelles formes de travail scolaire : le cas d'un établissement de la banlieue genevoise », *Recherches en éducation* [En ligne], 10 | 2011, mis en ligne le 01 mars 2011, consulté le 12 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/4774> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.4774>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Lutte contre l'échec et nouvelles formes de travail scolaire : le cas d'un établissement de la banlieue genevoise

Frédérique Wandfluh & Olivier Maulini¹

Résumé

La lutte contre l'échec a été et reste un puissant levier de questionnement et d'évolution des formes de travail scolaire, sans que l'on puisse opposer l'intention de réformer pour mieux faire, et celle de conserver l'organisation existante en l'explicitant aux élèves afin qu'ils puissent mieux en profiter. Nous présentons et analysons ici le travail et le renouvellement de l'organisation du travail pédagogique tels qu'ils ont été pensés et pratiqués durant 15 ans par une école élémentaire d'un quartier populaire de la périphérie de la ville de Genève. Dans le cadre, puis en marge d'une réforme voulant introduire des cycles d'apprentissage pluriannuels à la place du redoublement des degrés, l'équipe enseignante du Bachet et des chercheurs-partenaires ont petit à petit (et collégialement) élaboré une organisation modulaire des apprentissages de base, fondée sur une hiérarchisation des objectifs et une prise en compte des besoins singuliers des élèves. Après une brève présentation du contexte politique et du cadre théorique de cette recherche-action, nous montrerons comment et pour quelles raisons les formes du travail scolaire ont progressivement évolué dans l'école. Nous présenterons ensuite les questions que se posent les enseignantes au moment où le contrôle politique sur l'instruction publique se resserre, et où l'équipe a le sentiment que son autonomie et le sens de son travail pourraient lui échapper en partie.

Dans son enquête sur *l'école de la périphérie*, Van Zanten (2001) confirmait deux constats que peuvent faire les sociologues de l'éducation et les enseignants travaillant dans les quartiers défavorisés. Le premier, c'est que la ségrégation sociale entraîne la ségrégation scolaire, et que la logique consistant à écarter les élèves les plus faibles des classes, puis des filières ou des établissements ordinaires « participe davantage d'une politique de gestion de la relégation que de lutte contre ses principales causes » (p.385). Une question d'équilibre entre sanction et prévention de l'échec scolaire, finalement.

Le second constat, c'est que cette partie spectaculaire de la discrimination peut se doubler d'un phénomène plus diffus d'ajustement des attentes des enseignants, ajustement anticipant les aptitudes présumées des personnes ou de leur milieu social, et dont on sait qu'il peut réduire les stimulations et les apprentissages pour tous : « la distance entre les exigences posées par les programmes et les capacités supposées par les enseignants chez les élèves contribue à créer des différences entre les établissements ; or cette distance est à son maximum dans les établissements [de la périphérie], ce qui conduit les enseignants, mais aussi de plus en plus l'administration elle-même, à y 'adapter' leur mise en œuvre, c'est-à-dire à en fournir une version tronquée et simplifiée » (p.11). Le danger devient en somme de renoncer aux objectifs jugés inaccessibles, et de contribuer ainsi à ce que les faibles résultats prophétisés se vérifient.

L'alternative est apparemment la suivante : soit l'école aligne ses ambitions sur ce qu'elle juge possible de faire avec la majorité des élèves tels qu'ils sont (et elle risque de limiter leur accès au savoir) ; soit elle fixe la barre assez haut pour ne pas se résigner (et elle doit écarter petit à petit la partie des classes qu'elle met trop en difficulté). C'est la variante structurelle d'une aporie pédagogique bien connue : comment l'intention d'enseigner peut-elle « déconstruire en permanence le système de ses propres attentes » sans affaiblir du même coup le nécessaire postulat d'éducabilité ? (Meirieu, 1995, p.185)

¹ Enseignante/Chargée d'enseignement & Professeur associé, Ecole primaire du Bachet-Lancy & Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Dans l'espace public, ce dilemme tombe moins sous le sens et le débat peut vite s'envenimer : le mouvement de rapprochement des ambitions vers les conditions de l'enseignement (Blais, Gauchet & Ottavi, 2008) sera alors et par exemple taxé de « nivellement par le bas » ; celui d'éloignement, d'« exclusion par l'arrière ». Peut-on sortir de cette apparente contradiction ? Ou en tout cas assumer la tension sans renoncer, dès l'école élémentaire, ni au meilleur des savoirs, ni à la visée d'intégration ? (Plaisance, 1986 ; Libratti & Passerieux, 2001 ; Bolsterli & Maulini, 2007) On sait qu'en pédagogie (comme ailleurs) la volonté de bien faire ne mène pas forcément aux résultats visés : comment tenir compte des besoins de chaque contexte sans produire, par effet Pygmalion inconscient, le contraire de la discrimination positive espérée ? (Bouveau & Rochex, 1997 ; Jaeggi, 2008)

Nous n'allons pas répondre de manière globale à cette question. Nous souhaitons plutôt dresser le portrait d'une école de la banlieue genevoise qui s'est efforcée pendant vingt années – entre 1990 et 2010 – de développer une organisation et des formes de travail scolaire plus efficaces, en collaboration avec des chercheurs et des formateurs impliqués avec elle dans un genre prolongé de recherche-action (Perrenoud, 1988 ; Barbier, 1996). Le processus a combiné l'intention de résoudre collectivement des problèmes pratiques et la nécessité de confronter pour cela – et en équipe élargie – des conceptions théoriques plus ou moins explicites du travail à faire, de ses formes et du rapport de ces formes aux objectifs d'apprentissage visés. La recherche a voulu croiser, dans le vocabulaire de Fabre (2002, p.116), « la ligne d'action, la ligne juste pour se sortir d'une situation problématique » et la « ligne [perpendiculaire] de connaissance, [celle des] outils de lecture du changement ». Nous dirons donc un mot de l'impact des changements opérés sur les résultats scolaires, mais l'essentiel de notre analyse s'ancrera dans les données récoltées dans l'établissement pour conceptualiser la manière dont le travail des élèves et celui des enseignantes qui les font travailler ont et peuvent encore évoluer (Glaser & Strauss, 1967 ; Maulini, 2002).

L'une d'entre nous a enseigné et enseigne encore dans l'établissement ; l'autre a accompagné l'évolution des pratiques avec ses collègues du laboratoire de recherche Innovation-Formation-Education (LIFE). La recherche collective a combiné des observations dans les classes, des entretiens avec les enseignantes, des modules de recherche-formation, la production de matériel pédagogique et d'indicateurs de développement. Nous raisonnerons en trois temps, en nous appuyant sur quelques unes des données écrites et chiffrées rassemblées pendant 20 ans par l'équipe enseignante et les chercheurs partenaires.

Nous présenterons brièvement le contexte sociologique et politique de l'innovation, puis le cadre théorique à travers lequel nous l'appréhendons.

Nous résumerons les résultats de la recherche en montrant comment l'organisation et les formes du travail scolaire ont progressivement évolué dans l'école, quels obstacles épistémologiques ont été rencontrés, et quelles innovations le dépassement de ces obstacles a entraînées.

Nous terminerons en faisant état des questions vives en suspens, et de ce que ces questions nous disent des rapports possibles entre le travail qui s'opère dans l'école publique et celui qu'on attend d'elle à l'extérieur.

1. Premiers apprentissages et échec scolaire : une étude de cas

La forme scolaire est née de l'intention de systématiser les apprentissages, de réduire les aléas de la formation sur le tas (Maulini & Perrenoud, 2005). Classes, degrés, filières, notes, classements ou redoublements n'ont pas toujours existé, mais ils perdurent aujourd'hui dans de nombreux pays au nom de leur efficacité. Voyons comment une école qui a douté de cette fiabilité cherche une autre organisation du travail, où le projet didactique ne disparaît pas, mais affirme au contraire vouloir se renforcer. Puis montrons brièvement en quoi les concepts de *travail* et d'*organisation du travail* paraissent centraux pour « lire », c'est-à-dire analyser et interpréter l'innovation.

■ *Un quartier périphérique*

L'école du Bachet se situe dans la commune de Lancy, à Genève, au cœur d'un quartier d'immeubles locatifs, entre une gare de marchandises, un stade de football et un boulevard périphérique. Elle accueille 150 élèves de 4 à 8 ans, dans 8 classes, et pour toute la durée du cycle d'enseignement élémentaire. La plupart des enfants vivent dans des familles ouvrières (47%) ou de classe moyenne (34%). Plus de la moitié d'entre eux parlent une autre langue que le français en famille (portugais, italien, espagnol, albanais, etc.).

L'équipe enseignante est composée d'une dizaine d'institutrices généralistes à temps plein ou temps partiel, d'une titulaire de classe d'accueil, d'un éducateur intermittent et de maîtres spécialistes intervenant ponctuellement dans l'établissement (arts plastiques, musique, éducation physique, rythmique). L'une des enseignante était responsable de l'école jusqu'en 2009. Désormais, un chef d'établissement chapeaute le bâtiment du Bachet et la grande école voisine dans laquelle les élèves passent au cycle moyen d'enseignement (8 à 12 ans). Le groupe scolaire fait partie du Réseau d'enseignement prioritaire créé en 2006 par le Conseiller d'Etat genevois en charge de l'instruction publique pour introduire une discrimination positive en faveur des quartiers populaires (Jaeggi & Schwob, 2010).

Depuis longtemps, l'équipe du Bachet butait sur une insatisfaction : que proposer d'autres, aux élèves en difficulté, que la sanction d'un échec par le redoublement intégral et indifférencié d'une année ? Dans l'esprit des enseignantes, cette manière de faire bien ancrée dans la tradition sonnait plus comme un aveu d'impuissance que comme une vraie régulation. Comment, non pas changer les objectifs à atteindre, mais mieux les viser en organisant le travail autrement ?

Cette préoccupation locale a trouvé un écho cantonal lorsqu'une étude sociologique a montré que les taux de redoublement avaient justement tendance à augmenter à Genève, les inégalités devant l'échec scolaire à se creuser, et ceci malgré le développement de dispositifs et de ressources de soutien individualisé (Hutmacher, 1993). Le rapport ne faisait pas que constater les faits : partant du principe qu'un maître de classe accompagnant ses élèves au degré suivant ne les faisait *pas* redoubler, il préconisait la création de cycles pluriannuels où les enseignants pourraient collectivement organiser et, au besoin, individualiser les progressions des enfants (Perrenoud, 2002). Une nouvelle organisation du travail était à imaginer. Cette proposition déboucha sur un projet politique de rénovation de l'école primaire dont les trois axes d'orientation étaient : 1. individualiser les parcours de formation ; 2. apprendre à mieux travailler ensemble dans les établissements ; 3. placer les enfants au cœur de l'action pédagogique (DEP, 1994 ; Lessard, 1999).

Notre propos n'est ici ni de résumer, ni d'analyser les douze années qui ont mené du lancement de la réforme (1994) à une votation populaire ayant finalement plébiscité le maintien des degrés annuels et des moyennes chiffrées dans l'école primaire genevoise (2006). Plusieurs chercheurs l'ont fait ailleurs (Gather Thurler & Maulini, 2007 ; Allal, 2007 ; Maulini, 2008a, 2008b ; Barthassat & Bonneton, 2010 ; Crahay, 2010). Il consiste au contraire à nous concentrer sur le travail de terrain et les nouvelles formes qu'a pu prendre ce travail dans un établissement singulier ayant participé à sa façon à tout le processus, malgré les vicissitudes politiques ou médiatiques qui ont pu l'accompagner.

À Genève, des épreuves cantonales sont passées chaque année par tous les élèves de la fin du cycle élémentaire, dans les cinq domaines disciplinaires de la compréhension de l'oral, de la compréhension de l'écrit, de la production écrite, des mathématiques et de l'écriture-graphisme. En 2004, le bilan intermédiaire du projet du Bachet a abouti aux résultats suivants : dans quatre des cinq domaines évalués, la moyenne de cette école de la périphérie était supérieure à la moyenne cantonale. L'équipe conclut d'abord de ce tableau qu'elle était « *satisfaite de constater que nos efforts incessants depuis plus de dix ans pour améliorer les apprentissages de nos élèves portent des fruits* ». Et puisque le score de compréhension orale dérogeait à la règle, elle

décida de « cibler les efforts dans l'approfondissement des didactiques permettant à nos élèves d'enrichir leur vocabulaire et leur production orale » (Bachet, 2005, p.12). En 2005, les résultats étaient tous au-dessus de la moyenne du canton.²

Tableau - Scores moyens des élèves de fin de cycle aux épreuves cantonales (2005)

	Compréhension orale	Compréhension écrite	Production écrite	Mathématiques	Ecriture-graphisme
Taux de réussite Bachet	85.7%	88.1%	100%	85.7%	100%
Taux de réussite Genève	85.0%	82.5%	94.6%	84.5%	96.5%

Il semble que l'effort entrepris collectivement ait donc eu un impact significatif et direct sur les apprentissages des élèves. Nous n'allons pas nous demander ce qui serait techniquement « transférable » ou non de cette expérience vers d'autres contextes (Reuter, 2007, pp.253-255). Nous chercherons plutôt à comprendre, *via* un cas singulier, en quoi l'organisation du travail scolaire est une variable, peut-être à changer, mais d'abord – et pour cela – à penser et à conceptualiser.

■ Une variable centrale

Notre postulat théorique est que l'organisation du travail est la variable la moins simple, mais peut-être la plus importante à modifier si l'on souhaite réduire l'échec scolaire à long terme et en soutenant le développement professionnel des équipes enseignantes. Car cette organisation peut être appréhendée de deux façons : comme quelque chose de *donné*, la condition nécessaire et suffisante pour que les maîtres et les élèves puissent travailler ; ou comme le *résultat* d'un travail lui-même à interroger, problématiser, voire changer si on le juge inapproprié.

Un enseignant novice se réjouit généralement d'avoir *sa* classe, une classe à degré simple et un programme à suivre durant l'année. Avec l'expérience, il peut apprendre que *faire le programme* n'est pas forcément *faire son métier*, et que moins lui et ses collègues sauront faire face aux besoins différents des élèves, plus la différenciation risque d'être externalisée vers des structures étanches, marginalisant les populations les plus faibles (Maulini, 2004 ; Maulini & Mugnier, 2010).

Si le travail est une « action sur le monde proposée au jugement d'autrui » (Jobert, 2000), il peut aussi être réflexivement évalué. Au début, le maître ne peut se mettre à travailler que *parce que* son travail a été organisé. Par la suite, il se trouve éventuellement empêché de produire ce qu'il aimerait produire à *cause* de l'organisation héritée. Dès lors qu'ils critiquent la tradition, les professionnels sont susceptibles d'espérer redistribuer en partie les rôles, de demander davantage d'autonomie, plus de pouvoir sur leur travail, une part plus active dans l'activité qui *précède* et *conditionne* le travail en face à face avec les élèves (Tardif & Lessard, 1999). Pourquoi pas des programmes plus souples, des espaces moins cloisonnés, des temporalités plus longues, des regroupements plus flexibles ? Si l'arrière-fond du travail est impensé, il a peu

² L'épreuve de français a par exemple consisté à (1) écouter une présentation théorique de la grenouille pour répondre ensuite à un questionnaire (compréhension orale), (2) répondre de même après avoir lu la notice de fabrication d'une grenouille en papier plié (compréhension écrite), (3) rédiger un texte sur l'évolution du têtard à la grenouille à partir d'une série d'illustrations (production écrite). Les résultats sont parvenus dans les écoles en plein débat public sur l'entreprise globale de rénovation de l'école primaire, à l'époque où la presse locale exprimait l'inquiétude ambiante en titrant par exemple « *Les réformes conçues pour réduire l'écart social échouent précisément sur ce point* », « *Clouer le bec aux inefficaces* » ou « *L'égalité des chances par la nullité universelle?* » (à ce propos, voir Lessard & Anne dans ce volume). Ce hiatus a bien sûr renforcé le sentiment d'injustice de l'équipe enseignante, non seulement accusée d'aggraver la dispersion qu'elle parvenait selon elle à réduire, mais aussi incitée à ne pas protester pour ne pas se mettre en avant, ne pas se distinguer des autres établissements, et laisser les partis politiques et les syndicats faire campagne en ignorant – volontairement ou non – une expérience singulière pouvant infirmer certaines craintes. Après le blocage de la réforme, donc le retour aux moyennes chiffrées et au redoublement des degrés à l'école primaire, les résultats du Bachet ont été fondus avec ceux de l'école voisine, dans le cadre d'une politique de regroupement des bâtiments dans des établissements multi-sites, conduits par un directeur chargé des relations avec l'autorité centrale.

de chances d'être renouvelé. La recherche et l'innovation peuvent donc faire cause commune, à l'école comme ailleurs, pour tenter de concevoir et de conceptualiser d'autres manières de l'organiser.

On ne peut pas isoler l'instruction publique du reste de la société. Si certaines formes de travail scolaire sont bien installées, ce n'est pas seulement parce que les gens de l'intérieur y sont attachés. L'étude des réformes montre que les parents d'élèves, les élèves eux-mêmes, la hiérarchie, les élus, la presse, l'opinion publique ou les partis politiques peuvent vivement s'inquiéter (ou résister passivement) à l'idée que le redoublement sera supprimé ou les devoirs à domicile effectués en classe pour réduire les inégalités. Il est d'ailleurs démontré que les pays les plus homogènes socialement sont aussi la plupart du temps ceux dont le système éducatif est le moins stratifié et les résultats des élèves les moins dispersés (Dubet, Duru-Bellat & Vérétoit, 2010). Mais dire que les enseignants ne sont pas tout-puissants ne signifie pas qu'ils n'ont aucun rôle à jouer : qui croira que l'école est perfectible si les professionnels sont les derniers à l'imaginer ? C'est ici que la « ligne de connaissance » croise la « ligne d'action » : à la recherche d'outils de lecture, de questionnement et de compréhension des formes de travail observées.

2. Une autre organisation et de nouvelles formes de travail

Pour l'équipe enseignante du Bachet, le point de départ (et d'arrivée) est une interrogation lancinante et collective à propos des fonctions de l'école publique, celle du premier cycle élémentaire – l'école maternelle – en

particulier. Que viennent y faire les élèves, que doivent-ils y trouver, avec quoi devraient-ils en sortir ? Si possible sans le sentiment d'être étranger au savoir, de ne plus pouvoir apprendre, d'avoir trop essuyé d'échecs pour oser, plus tard, se mettre en difficulté.

En pédagogie, c'est souvent d'une révolte contre l'exclusion et le sentiment d'humiliation que naît l'idée de transformation (Bronckart & Gather Thurler, 2003 ; Honneth, 2006). Nous allons voir comment les formes de travail ont été progressivement interrogées et en partie modifiées au Bachet, mais en partant des préoccupations d'arrière-fond qui ont pu inciter les enseignantes à modifier le périmètre de leur action, celui qu'elles pouvaient prendre pour acquis auparavant.

■ Valeurs et savoirs de base

Dans son projet quadriennal pour la période 2005-2009, l'équipe enseignante affiche d'emblée cette intention : ne pas innover pour innover, mais dans le but d'aider (donc de stimuler) les élèves qui n'accèdent pas spontanément à l'instruction que l'école leur offre ou – c'est toute la nuance – qu'elle s'efforce de leur faire acquérir : « *Lorsque nous mettons tout en œuvre pour développer une école solidaire où chacun – chaque élève, chaque famille, indépendamment de son origine, de son appartenance sociale et culturelle – puisse se sentir reconnu dans sa spécificité et intégré dans la communauté scolaire, cela ne veut surtout pas dire que nous n'accordons pas aux savoirs la place prioritaire qui est la leur. Nous sommes au contraire convaincues qu'ils servent à construire tout être humain, lui donnent du pouvoir et l'aident à comprendre le monde qui l'entoure. Même si nous pensons que l'école d'aujourd'hui doit se préoccuper, plus que jamais, de développer des valeurs humaines et renforcer l'esprit critique des élèves, il nous semble évident en même temps que cet objectif ne pourra être atteint qu'à la condition qu'ils puissent acquérir les savoirs indispensables pour comprendre et agir sur le monde qui les entoure. Dès le début de notre projet, une partie du travail d'équipe est centrée sur le développement – et l'évaluation – de dispositifs pédagogiques à même de faire mieux apprendre les élèves. Par séquences successives, nous avons été amenées à explorer des solutions dans toutes les disciplines. Nous avons créé, en équipe, des nouveaux espaces de formation en lien avec les objectifs-noyaux. Ces modules permettent une différenciation à la fois interne et externe.* » (Bachet, 2005, p.2)

Cette profession de foi peut donner une impression d'emphase ou d'idéalisme, mais elle résume bien le raisonnement des professionnelles :

1. Le travail pédagogique se fonde sur l'attachement collectif et revendiqué aux valeurs démocratiques qui sous-tendent, à Genève mais aussi ailleurs, le projet d'instruction publique : intégration sociale, reconnaissance d'autrui, solidarité collective, humanisme.
2. Ces valeurs civiques n'ont de sens que si l'école transmet aux élèves, non seulement un sentiment d'attachement à cet héritage, mais aussi les moyens d'en débattre et/ou de s'en réclamer comme sujet : compréhension du monde, esprit critique, pouvoir d'agir et de s'exprimer.
3. L'intention n'est donc ni de réduire les objectifs d'apprentissage à un socle fonctionnel, ni d'en écarter précocement les élèves les plus fragiles, mais d'identifier les « savoirs indispensables » à enseigner et de leur « accorder la place prioritaire qui est la leur ».
4. C'est de ces trois prémices que découle l'innovation : le développement et l'évaluation de « dispositifs pédagogiques à même de faire mieux apprendre les élèves », de « nouveaux espaces de formation en lien avec les objectifs-noyaux », de « modules permettant une différenciation à la fois interne et externe ».

Voyons plus précisément vers quoi ces nouvelles formes de travail ont évolué au fil du temps.

■ « *Inventer* » un cycle d'apprentissage

Localement, le lancement de la réforme en 1994 fut moins le déclencheur que l'accélérateur du changement. L'équipe du Bachet a choisi de devenir l'un des dix-sept établissements primaires genevois à se lancer dans la première phase de quatre ans dite d'*exploration*, que devait suivre une seconde phase quadriennale d'*extension* aux 200 autres écoles du canton. Rétrospectivement, l'équipe considère que les débats de l'époque « *ont renforcé [son] désir de rupture avec l'organisation du travail jusqu'alors prédominante* ». Comment fallait-il s'y prendre ? En « *individualisant les parcours de formation des élèves* », en les « *amenant à développer des savoirs de haut niveau tout en favorisant des compétences au sens large* », en « *développant la coopération entre acteurs concernés* », en « *transformant durablement nos pratiques et en évaluant leurs effets* ». Bref, en « *inventant une autre organisation du travail* » (Bachet, 2005, pp.7-8). Un programme à long terme, qui a dû procéder par étapes et prendre de l'ampleur progressivement.

Aujourd'hui, on peut considérer que l'école du Bachet offre aux enfants du quartier un premier cycle de quatre ans d'études où le redoublement n'est plus une option, parce que l'équipe enseignante a développé d'autres dispositifs pour faire face aux inégalités de départ et proposer des mesures de soutien intégrées au travail ordinaire :

- Des *classes à degrés doubles* (4-6 ans et 6-8 ans) fixent l'hétérogénéité relative des élèves comme la norme, et cherchent à instaurer une première différenciation des prises en charge à l'intérieur de chacun des groupes de référence. Travail collectif de lecture, d'écriture ou de mathématiques, échanges oraux sur les petits bancs, dictées à l'adulte, activités artistiques et sportives, enquêtes, projets, coins thématiques répartis dans la classe (livres, jeux logiques, jeux de construction, jeux symboliques, etc.), ateliers individualisés, tutorat entre pairs, travail en demi-groupes, conseil de classe et débats réglés : les enseignantes tentent d'établir et de faire vivre une organisation où chaque élève tire le meilleur profit possible de sa place dans le groupe de base. Cela n'empêche pas les différences individuelles de rendre difficiles ou peu fécondes certaines activités, et d'inciter les enseignantes à se tourner alors vers l'extérieur. La différenciation interne est nécessaire, mais si elle suffisait, il n'y aurait plus besoin d'innover : l'organisation

cellulaire resterait inchangée, charge à chaque enseignante de se perfectionner en privé (Tardif & Lessard, 2000).

- Un dispositif complémentaire (12% du temps scolaire) vient donc compléter et flexibiliser le travail des classes. Il est composé de *modules d'apprentissages* répartis tout au long de l'année, dans lesquels les élèves sont inscrits en fonction de leurs besoins et/ou de leurs compétences, indépendamment de leur âge ou de leur degré. Ces modules sont conçus en équipe, centrés sur des objectifs précis (la correspondance grapho-phonologique, l'argumentation orale, la numération de position, les transformations du plan, etc.) et conduits par l'une des enseignantes. Ils durent une vingtaine d'heures chacun, réparties sur deux ou trois semaines, et sont sanctionnés par une évaluation que l'enfant insère dans son dossier, et que les titulaires de classe – qui ne rencontrent pas que « leurs » élèves dans les modules – consultent pour réguler les progressions. Cette partie de l'innovation est la plus spectaculaire pour les visiteurs, et a réclamé de longues discussions en équipe pédagogique. Le temps de l'enseignement cherche en effet à se rapprocher du temps de l'apprentissage, chaque élève cheminant de manière singulière et non linéaire au cours du cycle (suivant les périodes, il peut passer rapidement ou lentement d'un module à l'autre, en sauter plusieurs ou retravailler dans l'un). Les enseignantes en charge d'un module sont situées en un point du curriculum, mais n'y croisent que les élèves qui ont besoin de cet enseignement à tel ou tel moment. La division du travail dans l'école est globalement plus complexe qu'auparavant, et suppose la coordination d'interventions didactiques plus ciblées et intensives que le suivi d'une cohorte sur une année (Wandfluh & Perrenoud, 1999 ; Progin & de Rham, 2009). C'est elle qui a pu buter et butte encore régulièrement sur des conceptions parfois divergentes de l'apprentissage, du savoir, du développement, de l'intégration, de l'équité, de la justice, du contrôle, du rôle de l'école et des enseignants, bref, sur des obstacles cognitifs qui peuvent être d'autant plus difficiles à dépasser en équipe qu'ils semblent ralentir et/ou compliquer la résolution des problèmes pratiques.
- La double structuration du travail en classes et en modules ne s'est donc pas faite d'un coup ni sans à-coup. Elle demande une autonomie précoce aux élèves (qui doivent changer de local et d'enseignante régulièrement), de la patience et de la confiance entre professionnelles (qui délèguent à leurs collègues une partie de leur temps d'enseignement). Mais elle a induit, avec les années, trois bénéfices secondaires : 1. la mise en place d'un *conseil des maîtres* où toute l'équipe participe au travail de diagnostic et à la recherche de solutions pour les élèves du cycle qui rencontrent des difficultés ; 2. des débats d'idées et une formation mutuelle entre enseignantes au moment de concevoir les modules, de hiérarchiser leurs objectifs, d'identifier précisément les savoirs en jeu, les stratégies pour les enseigner, les critères servant à évaluer ; 3. au-delà de la vie et des conversations de la communauté, le sentiment que réformer l'organisation de l'école n'est possible que si cela mène l'équipe vers un questionnement de ses pratiques et une formation renforcée dans le domaine didactique « *afin de mieux identifier les obstacles que rencontrent les élèves en difficulté face à de nouveaux apprentissages* » (Bachet, 2010, p.10). En ce sens, l'organisation ne se substitue pas aux compétences de diagnostic et d'interaction didactique qui restent toujours à développer : elle est plutôt un levier qui permet et incite en même temps à construire des savoirs professionnels collectivement.
- Tenter de prendre chaque jour chaque élève là où il se trouve, y compris en fin d'année, pour lui faire accomplir un pas de plus au lieu de lui demander de recommencer tout un degré : cette rupture dans la manière de réguler les parcours a suscité, au Bachet comme dans d'autres écoles, le besoin d'autres moyens d'évaluation. L'équipe a donc conçu un *cahier de réussite* (aujourd'hui remplacé par le livret scolaire cantonal), accompagné d'un *portfolio* des travaux de chaque élève, grâce auxquels elle rend régulièrement compte des progressions par rapport aux objectifs principaux. Les bilans de fin de module, les échanges en classe à ce propos, les entretiens avec les parents, la préparation de ces entretiens par la constitution des portfolios : ces démarches ont pour point commun de

chercher à mettre l'évaluation au service des apprentissages plutôt que de la sélection, et de développer progressivement chez les élèves la réflexivité et la capacité de ne pas dépendre des autres pour juger de ce qu'on ignore et de ce qu'on sait (Lafortune & Allal, 2008 ; Perrenoud, 1988).

- De tels changements ne peuvent pas s'imaginer sans aller *au-devant des familles* concernées. D'une part parce que les parents les mieux informés pourraient s'inquiéter de perdre ce qui leur servait jusqu'ici de repères : le degré, la classe, l'évaluation de fin d'année, la promotion ou le redoublement venant la sanctionner. Surtout parce que les autres familles sont celles qui devraient profiter des efforts de l'équipe enseignante pour se rapprocher (un peu) de l'école, mieux la connaître, oser y entrer, s'y sentir reconnues, entendues, aptes à soutenir leurs enfants dans leur scolarité. Les premières démarches de l'équipe se sont développées en marge du travail scolaire : commission des parents, puis conseil d'établissement ; journal d'information ; fêtes populaires, apéritif de rentrée, soirées-débats ; entretiens tripartites autour des dossiers d'évaluation (élève-parents-enseignante, avec un interprète éventuellement). Mais d'autres innovations ont fait un lien plus direct entre les apprentissages du programme et la vie du quartier : lectures-parents, festival de contes, défi scientifique, agenda multilingue, exposition littéraire, enquêtes sur les expressions locales, semaine de danse, carnet de voyage photographique, etc. Par ces biais, l'équipe est progressivement passée d'une logique plutôt créancière (voulant inciter les parents à faciliter le travail des enseignantes) à une posture en partie débitrice (où l'école se donne pour tâche de fournir des informations et des occasions de rencontre sans exiger d'emblée, ni même au final, de contre-don). Lorsque les élèves doivent par exemple enquêter dans les familles pour traduire en plusieurs langues l'agenda de la classe (le jour de la correction des devoirs, celui de la visite au musée, ceux des leçons d'éducation physique, etc.), les parents deviennent une ressource pour enseigner, les apprentissages prennent un autre sens entre l'école et la maison, et les enseignantes peuvent montrer et justifier, par la pratique, la manière dont l'école travaille et renouvelle ses façons de travailler (Maulini & Wandfluh, 2004). Il est différent d'expliquer aux parents des modalités d'enseignement dont ils se sentent éloignés, ou de les intégrer dans des activités qui changent de forme du fait que le savoir circule entre l'école et la cité.
- La question des savoirs traverse d'ailleurs toutes les strates du changement évoquées. Entre les classes, les modules et les familles circulent non seulement des livres et des méthodes de lecture ou de calcul, mais aussi des questions variées, appelant des idées et des concepts abstraits en réponse. En comptant le plus loin possible, un élève se demande « *combien font l'infini plus un ?* » En écoutant une histoire, un autre ignore ce qu'est « *une faim de loup* ». En passant devant les affiches électorales, un troisième s'exclame « *qui c'est, ceux-là ?* » L'enseignante reprend régulièrement la balle au bond, et lance des enquêtes sur le concept d'infini, les expressions contenant le mot loup ou le fonctionnement des institutions. Les élèves vont au devant de la population, rédigent des questionnaires, collectent des réponses, les lisent en classe collectivement, font des synthèses et des dénombrements, préparent des documents ou des expositions pour rendre compte de leur recherche aux parents, etc. Et lorsque le questionnement s'essouffle, l'enseignante le relance ou le précise à sa guise : « *quel est le contraire d'infini ?* », « *que signifie in- devant fini ?* », « *on dit 'le loup est dans la bergerie et le renard dans le...'* ? », « *quelle est la différence entre un élu et un candidat ?* », etc. L'organisation du travail conditionne les interactions, mais celles-ci restent essentielles pour donner du sens aux apprentissages et enchaîner les situations (Maulini & Wandfluh, 1998 ; Perrenoud, 2005 ; Maulini, 2005).

Ces changements sont trop vite résumés, mais repris et détaillés dans d'autres publications (Wandfluh, Huguenin & Baeriswyl, 2000 ; Maulini & Wandfluh, 2007a, b). L'« invention » du cycle du Bachelier court et se développe depuis maintenant 15 ans, en s'appuyant sur des ressources internes et externes qui ont contribué à sa stabilité : coopération professionnelle centrée sur les apprentissages ; formations communes ; partenariats réguliers ou ponctuels avec des chercheurs et des experts des disciplines ; tableau de bord d'indicateurs de réussite ; leadership durable et

renouvellement progressif de l'équipe enseignante. L'expérience accumulée a surtout montré que le temps pris à clarifier des idées sur la « ligne de connaissance » pouvait profiter à terme à la « ligne d'action ». L'important est peut être moins de vanter les mérites d'un modèle quelconque que de considérer l'organisation du travail comme une variable à toujours prendre en considération.

3. Persévérance et questions vives

Nous écrivons ces lignes en étant conscients de leur ambiguïté. Car aborder l'école sous l'angle de l'organisation du travail implique de considérer les élèves et les enseignants comme des travailleurs, certes occupés à la noble tâche de produire des apprentissages et du lien éducatif sous le contrôle de la société, mais justement tellement occupés par cette activité qu'ils peuvent parfois préférer, aux questions théoriques, une méthode fiable à appliquer. Le temps de la recherche n'est pas celui de l'intervention, même dans le cadre d'une recherche-action.

Nous aurions pu discuter dans le détail les limites de chaque innovation. Si nous ne l'avons pas fait, ce n'est pas par autosatisfaction, mais par souci de méthode : nous voulions mettre en évidence ce qui a et ce qui peut encore évoluer dans l'organisation du travail d'une école de la périphérie, une école qui a le sentiment d'avoir progressé, qui peut documenter cette impression, mais qui se demande également si elle pourra persévérer. « *Dans les circonstances particulières qui sont les nôtres, dans une école publique fortement remise en question, avec des enseignants souvent injustement critiqués et dénigrés, il nous apparaît essentiel, pour ne pas scléroser le débat, de montrer que la rénovation [de l'école primaire genevoise] n'a pas fabriqué des 'usines à analphabètes'. Il nous faut réaffirmer sans frilosité la mission de l'école, ses finalités et ses valeurs et montrer que notre travail est au service de la progression de tous les élèves. (...) Si nous continuons à nous investir de la sorte, ce n'est pas parce que nous sommes « folles » ou « totalement inconscientes », ni que nous sommes « gâche-métier », comme certains nous le font remarquer. Nous perséverons aujourd'hui parce que nous savons l'importance de donner une formation de haut niveau à tous nos élèves.* » (Bachet, 2005, p.30).

Depuis 2005, le débat sur l'école s'est beaucoup politisé localement, au niveau cantonal, mais aussi fédéral (Forster, 2008). Le premier parti politique suisse (droite nationaliste) propose par exemple, pour la première fois dans le pays, un programme scolaire unifié, basé sur une organisation en degrés et en filières, une compétition précoce entre élèves, la comparaison de leurs performances par des notes chiffrées dès la première année (UDC, 2010). Dans ce contexte de durcissement de la sélection, de la lutte pour les bonnes places et des controverses à propos des fins et des moyens de l'éducation, l'équipe du Bachet s'interroge sur la capacité de l'école publique, voire son désir, de maintenir le cap durablement. À la fin d'une séance de relecture de cet article, elle s'est posé essentiellement trois questions :

1. Comment lutter contre l'épuisement et un certain désenchantement ? La charge de travail va plutôt en s'alourdissant, parce que le métier d'élève est de moins en moins évident à vivre pour certains enfants, parce que le lien avec leurs familles est sans cesse à reconquérir, parce que l'obligation de mener des actions communes avec l'école voisine prend du temps sur le travail en équipe réduite, parce que le contrôle par les résultats a tendance à se doubler, sous la pression populaire, d'un contrôle resserré par les procédures bureaucratiques. Les études sur la santé au travail montrent que l'ampleur de la tâche, mais aussi la marge de manœuvre et le sentiment d'être reconnu et soutenus professionnellement sont les trois variables qui conditionnent le moral des employés, en particulier dans l'instruction publique (Papart, 2003). Les enseignantes les plus anciennes de l'équipe se demandent si la situation ne s'est pas dégradée sur ces trois plans.
2. Dans ces conditions, comment aller tout de même de l'avant, faire une place à la relève qui n'a pas vécu et n'a pas besoin de vivre ces désillusions, bref, quel sens donner au travail qui reste à opérer là où on est ? Il faut d'un côté « faire avec » la situation,

accepter peut-être de reprendre des forces sur un pallier de progression, se donner le temps de consolider les acquis (ceux qui peuvent l'être) et ne pas se surmandater dans un contexte qui centralise le changement. Tout le monde – jeunes et anciennes – aspire à l'amélioration des pratiques, à la réflexion et à la formation collectives autour du lien entre savoirs et valeurs, entre objectifs, démarches et dispositifs pédagogiques. Mais certaines craignent que les contraintes nouvelles incitent chaque enseignante à retourner dans sa classe pour trouver des gratifications au milieu de ses élèves, plutôt que dans le progrès collectif de l'équipe. La conscience de ce danger ne suffira pas forcément à l'éviter.

3. Si la stratégie du repli donne l'impression d'être le problème plutôt que la solution, ne faut-il pas inverser le raisonnement et chercher comment reconquérir au moins une partie de l'autonomie perdue ? Le fait que deux bâtiments – l'un trois fois plus grand que l'autre – soient désormais tenus d'élaborer un seul projet, sous une seule direction, place l'équipe en porte-à-faux entre les actions consensuelles à mener symboliquement en commun et celles qu'elle ressent le besoin de développer de son côté. Dans une semaine thématique annuelle, par exemple (« l'art à l'école » ou « le défi sciences »), quels sont les objectifs visés, comment les démarches sont-elles conçues et mutualisées, que cherche-t-on et qu'évalue-t-on comme effets chez les élèves à l'arrivée ? Il est difficile d'en débattre à 40 enseignants, ce qui amène des sous-groupes à proposer librement des activités, bien sûr pas inintéressantes, mais situées en marge (donc en plus) de l'architecture modulaire orientée vers les objectifs prioritaires. Plus l'équipe du Bachet s'intègre dans le grand établissement, moins elle a de temps pour penser et organiser le travail à sa manière et dans son bâtiment : c'est ce qu'elle a dit à sa direction, et qui a incité celle-ci à réduire le nombre de rencontres intersites au profit de réunions de proximité.

*

La lutte contre l'échec scolaire ne peut pas se décréter. On sait que les conditions de l'éducation ne sont pas les mêmes dans tous les quartiers : l'école ne fait ni les différences salariales, ni les politiques d'urbanisme, ni les stratégies familiales d'évitement des milieux défavorisés. L'Etat peut bien sûr chercher à compenser ces inégalités, par exemple en concentrant (un peu de) ses moyens humains et financiers dans des zones d'éducation ou d'enseignement prioritaires. Mais on sait qu'alors la pédagogie n'est pas toute-puissante, et qu'il faut même beaucoup d'efforts pour résister à l'adversité et au découragement (Bautier & Rochex, 2004 ; Bautier & Rayou, 2009).

L'expérience des enseignants et la recherche en éducation montrent combien il est important, mais aussi complexe, de tenir ensemble – et sur la durée – les deux bouts du problème : faire face aux inégalités, ici et maintenant ; ne pas les entériner, donc chercher collectivement et patiemment des moyens de les réduire. Comme l'illustre à notre sens le cas de l'école du Bachet, penser l'organisation du travail scolaire fait partie des ressources utiles ou même nécessaires aux enseignants pour ne céder ni à l'angélisme, ni à la résignation. Cela ne dit pas qu'ils y parviendront, ni qu'ils seront toujours aidés par l'opinion...

Bibliographie

ALLAL, L. (2007), « Réflexions transatlantiques sur les réformes scolaires », *Observer les réformes en éducation*, L. Lafortune, M. Ettayebi & Ph. Jonnaert (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 199-206.

BACHET (ECOLE DU) (2005), *Un projet dans le projet. 2005-2009*, Genève, Département de l'instruction publique.

BARBIER, R. (1996), *La recherche-action*, Paris, Anthropos.

- BAUTIER, E. & RAYOU, P. (2009), *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, PUF.
- BAUTIER, E. & ROCHEX, J.-Y. (2004), « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées », *Situations éducatives et production de signification*, Ch. Moro & R. Rickenmann (dir.), Bruxelles, De Boeck, pp. 199-220.
- BERNARDIN, J. (1997), *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris, Retz.
- BLAIS, M.-C., GAUCHET, M. & OTTAVI, D. (2008), *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock.
- BOLSTERLI, M. & MAULINI, O. (dir.) (2007), *L'entrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages*, Bruxelles, De Boeck (Perspectives en éducation et formation).
- BOUVEAU, P. & ROCHEX, J.-Y. (1997), *Les ZEP, entre école et société*, Paris, CNDP.
- BRONCKART, J.-P. & GATHER THURLER, M. (dir.) (2003), *Transformer l'école. Regards multiples*, Bruxelles, De Boeck.
- CRAHAY, M. (2010), « Les réformes pédagogiques échouent et pourtant l'école change ! », *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?*, P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiro (dir.), Berne, Peter Lang, pp. 231-264.
- DUBET, F., DURU-BELLAT, M. & VERETOUT, A. (2010), *Les sociétés et leur école : Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Seuil.
- FABRE, M. (2002). « Existe-t-il des savoirs pédagogiques ? », *Manifeste pour les pédagogues*, J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline & M. Fabre, Paris, ESF, pp. 99-126.
- FORSTER, S. (2008), *L'école et ses réformes*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes.
- GATHER THURLER, M. & MAULINI, O. (dir.) (2007), *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* Québec, Presses de l'Université du Québec (Education Intervention).
- GLASER, B. G. & STRAUSS, A. A. (1967), *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*, Piscataway, N.J., Transaction Publishers.
- HONNETH, A. (2006), *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*, Paris, la Découverte.
- 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.
- JAEGGI, J.-M. (2008), *Que nous apprend l'expérience française des ZEP ? Réflexions sur les zones d'éducation prioritaires à partir de notes de lectures*, Genève, Service de la recherche en éducation.
- JAEGGI, J.-M. & SCHWOB, I. (2010), *Les établissements du REP dans leur environnement. Quatrième rapport intermédiaire : quatre études de cas. Année scolaire 2008-2009*, Genève, Service de la recherche en éducation.
- JOBERT, G. (2000), « L'intelligence au travail », *Traité des sciences et méthodes de l'analyse du travail*, P. Carré & P. Caspar (dir.), Paris, Dunod, pp. 205-221.
- LAFORTUNE, L. & ALLAL, L. (Ed.) (2008), *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LESSARD, C. (1999), *La rénovation de l'école primaire genevoise : une étude de cas*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- LIBRATTI, M. & PASSERIEUX, Ch. (2001), *Les chemins des savoirs en maternelle*, Lyon, Chronique sociale.
- MAULINI, O. (2002), *L'organisation du travail scolaire. Observation des pratiques enseignantes et méthode collaborative : la phase de conceptualisation*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- 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), n°1, pp. 6-8.

- MAULINI, O. (2005), *Questionner pour enseigner & pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*, Paris, ESF (Pédagogies-Recherche).
- MAULINI, O. (2008a), *Organiser le travail scolaire autrement : nécessité et complexité de l'innovation*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- MAULINI, O. (2008b), *Nouvelles compétences, anciennes méthodes ? Mouvements et contre-mouvements dans l'école et la formation des enseignants : le cas de Genève et de la Suisse*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- MAULINI, O. & MUGNIER, C. (2010), *Entre éthique de l'intégration et pratiques de la différenciation : (re)penser l'organisation du travail scolaire ?* 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 », *Les formes de l'éducation : variété et variations*, O. Maulini & C. Montandon (dir.), Bruxelles, De Boeck, pp. 147-168.
- MAULINI, O. & WANDFLUH, F. (1998), « Infinis questionnements. 'Maîtresse, l'infini plus un, ça fait combien ?' », *Educateur*, n°8, pp. 19-21.
- MAULINI O. & WANDFLUH, F. (2004), « Travail scolaire et communication avec les familles. Une pratique vaut mille mots », *Educateur*, n°5, pp. 8-9.
- MAULINI, O. & WANDFLUH, F. (2007a), « Organiser et planifier le travail scolaire : des modèles théoriques aux pratiques des enseignants », *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?*, M. Gather Thurler & O. Maulini, Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 123-150.
- MAULINI, O. & WANDFLUH, F. (2007b), « Entre l'activité et le savoir : la problématisation. Institution et restitution du questionnement à l'école élémentaire », *L'entrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages*, M. Bolsterli & O. Maulini (dir.), Bruxelles, De Boeck, pp. 55-69.
- MEIRIEU, Ph. (1999), *Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie. Tome 1 : la promesse de grandir*, Paris, ESF.
- MILLET, M. & THIN, D. (2005), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF.
- PAPART, J.-P. (2003), *La santé des enseignants et des éducateurs de l'enseignement primaire. Rapport à l'organisation du travail*, Genève, Département de l'action sociale et de la santé.
- PERRENOUD, Ph. (1988). « Sociologie du travail scolaire et observation participante : la recherche fondamentale dans une recherche-action », *Recherches impliquées. Recherches actions. Le cas de l'éducation*, M.-A. Hugon & C. Seibel (dir.), Bruxelles, De Boeck, pp. 98-104.
- PERRENOUD, Ph. (1998), *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, Bruxelles, De Boeck.
- 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. (2005). « De l'organisation du travail dépend la rencontre entre chaque élève et le savoir », *Educateur*, n°10, pp. 30-33.
- PLAISANCE, E. (1986), *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, Presses universitaires de France.
- PROGIN, L. & DE RHAM, C. (2009), *Coopérer pour rendre possible une autre organisation du travail scolaire. L'exemple du travail modulaire à l'école primaire* (Cahier N°124), Université de Genève, Section des sciences de l'éducation.
- REUTER, Y. (Ed.) (2007), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan.
- 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*, n°111, pp. 22-27.

UDC-UNION DEMOCRATIQUE DU CENTRE (2010), Le programme scolaire UDC, Page consultée le 20 janvier 2011 : <http://www.svp.ch/display.cfm/id/101344>

VAN ZANTEN, A. (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.

WANDFLUH, F. & PERRENOUD, PH. (1999), « Travailler en modules à l'école primaire : essais et premier bilan », *Educateur*, n°6, pp. 28-35.

WANDFLUH, F., HUGUENIN, G. & BAERISWYL, E. (2000), « Organiser un cycle d'apprentissage pour la réussite des élèves », *Voir grand en commençant petit. 20 écoles en innovation et en réflexion se présentent*, Genève, Département de l'instruction publique, pp. 8-10.