

La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions

MAULINI, Olivier, PERRENOUD, Philippe

Reference

MAULINI, Olivier, PERRENOUD, Philippe. La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In: O. Maulini & C. Montandon. *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck, 2005. p. 147-168

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:38466>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions

Olivier Maulini & Philippe Perrenoud
Université de Genève

La forme scolaire d'éducation n'est pas propre à l'enfance. Elle se caractérise par la création d'un espace-temps spécifiquement consacré à l'apprentissage, séparé des pratiques sociales auxquelles il est censé préparer. Sous cet angle, l'école primaire, les *business schools* ou les écoles de parachutisme relèvent du même mode de transmission des savoirs et de socialisation : un mode qui distingue le moment de l'action « authentique » et celui de la formation, qui anticipe, codifie et planifie les apprentissages visés, qui impose des contraintes et des règles de fonctionnement basées sur l'asymétrie de l'instructeur (supposé savant et compétent) et de l'instruit (supposé ignorant). On peut donc scolariser la formation des adultes.

La forme scolaire prend cependant une importance particulière dans l'éducation de base, puisqu'elle s'étend à tous les jeunes, de 2-3 ans à 15-20 ans, dans le cadre d'une obligation légale de 6 à 15 ans au moins. La forme scolaire est le mode dominant de socialisation de ces classes d'âge dans les sociétés développées. La diffusion de ce modèle a nourri la critique d'une éducation *prisonnière* de la forme scolaire (Vincent, 1994 ; Vincent, Lahire & Thin, 1994) et diverses tentatives de déscolarisation de l'éducation (Goodman, 1964 ; Holt, 1981). Mais les appels d'Ivan Illich (1970) n'ont guère été suivis d'effets, sans doute parce que les sociétés hyperscolarisées n'imaginent pas d'alternative lorsqu'il s'agit d'instruire des générations entières.

Que l'éducation soit scolarisée ou non n'est pas l'essentiel. Le vrai problème est que la scolarisation de masse, comme tentative d'organiser l'éducation de base du plus grand nombre, ne se retourne pas contre son projet. Illich mettait en cause non la forme scolaire elle-même, mais ses excès et le

risque qu'au-delà d'un second seuil, elle devienne facteur d'exclusion, d'aliénation, d'enfermement, d'inégalités. Les études et les débats contemporains sur l'avenir de l'école posent aussi la question de la scolarisation ou de la déscolarisation de ce palier de formation. Hormis le statu quo, l'OCDE (2001, pp. 137-162) imagine par exemple deux scénarios de « déscolarisation » (réseaux d'apprenants, exode des enseignants) et deux autres de « re-scolarisation » (l'école au cœur de la collectivité, l'école comme organisation apprenante). Reste à voir à quelle forme – initiale et finale – se réfèrent ces perspectives de transformations.

Cette contribution s'attachera à analyser les changements de l'éducation scolaire comme l'expression de tensions *internes* à la forme scolaire et de luttes pour sauvegarder ses vertus en maîtrisant ses effets pervers, sachant que les premières comme les seconds font l'objet de constructions diverses, liées à des représentations contradictoires tant des finalités que de la rationalité de la scolarisation.

Pour penser les évolutions, nous commencerons par revenir sur les définitions. Qu'est-ce que la forme scolaire ? Quels sont ses traits distinctifs, ceux caractérisent sa permanence par-delà la diversité de ses incarnations dans des organisations concrètes ?

Nous développerons ensuite une double hypothèse : 1) la forme scolaire porte en elle des rationalités contradictoires ; 2) ces contradictions expliquent une partie des évolutions et des tensions qui traversent les systèmes éducatifs contemporains.

LA FORME SCOLAIRE

Si tous les chercheurs, sociologues et historiens notamment, définissaient de la même manière la forme scolaire, il suffirait de citer la définition canonique. Ce n'est pas aussi simple, car les traits distinctifs de cette forme ne font pas l'objet d'un consensus. Ceci n'a rien d'étonnant, puisque c'est une abstraction construite à partir d'une grande diversité de pratiques et d'organisations concrètes, une sorte d'idéal-type.

Dans la vie quotidienne, lorsqu'on parle de « l'école », au singulier, on désigne en général une réalité sans équivoque. Selon le contexte, on comprendra sans peine qu'on parle soit d'un établissement particulier (l'école du village), soit de l'ensemble des organisations scolaires opérant sur un même territoire : « l'École française » désigne l'ensemble des petites et grandes écoles qui forment le système d'enseignement de cette nation. Dans tous ces cas, on parle d'une école parmi d'autres. Le singulier est acceptable parce que le contexte indique plus ou moins sûrement de quelle école on parle. Mais ce singulier peut aussi désigner une réalité d'un autre ordre : *la forme scolaire*.

La forme scolaire est d'abord une « forme sociale », autrement dit un modèle d'action collective qui figure dans la culture d'une société comme une réponse possible à un problème ou une démarche pertinente pour réaliser un projet. Une forme sociale devient une institution lorsqu'elle est consacrée par un pouvoir sociétal qui la codifie, s'en porte garant, la déclare légitime, officielle, préférable, voire l'inscrit dans la législation.

Une forme sociale peut exister indépendamment de sa codification dans la culture. Des organisations qui ne se connaissent pas mutuellement peuvent présenter des structures et des fonctions comparables, sans pour autant faire référence à un modèle culturel. Les ressemblances résultent de réponses semblables à des contraintes ou à des problèmes convergents, ou caractérisent des systèmes d'action ordonnés à des projets analogues. Toutefois, si ces organisations manifestent une certaine stabilité, leurs ressemblances finiront par apparaître et leurs traits communs constitueront un nouveau *modèle culturel*, qui inspirera à son tour la création de nouvelles organisations. C'est ainsi que se stabilisera une forme sociale. Il n'est jamais facile de dire ce que la ressemblance des organisations doit, d'une part, à la similitude de leurs objectifs et contraintes, d'autre part, à leur référence au même modèle culturel.

La forme scolaire ne fait pas exception. On peut imaginer que, placés devant la nécessité d'instruire en parallèle, et sur les mêmes thèmes, un certain nombre de personnes, des acteurs rationnels réinventeront « spontanément » une organisation scolaire des apprentissages, de la même façon qu'on peut réinventer la forme associative ou l'organisation industrielle du travail comme formes « logiques » de mise en œuvre efficace d'une action collective ou d'une production de masse. En biologie, on observe des phénomènes d'*évolution convergente* des formes de vie, des espèces différentes (ichtyosaure, requin, dauphin...) adaptant leur morphologie (hydrodynamisme) aux contraintes d'un même environnement. En anthropologie, il n'y a pas de « loi de la nature », mais l'esprit humain confronté aux mêmes problèmes et aux mêmes contraintes peut réinventer la roue en maints endroits.

La forme scolaire se distingue de formes concurrentes de socialisation, ce concept étant pris au sens large de formation, éducation et instruction de nouveaux venus. Elle est en quelque sorte le « dénominateur commun » d'un *ensemble d'organisations à la fois différentes et semblables*. « L'école », en ce sens, se distingue de l'hôpital, de la fabrique, de la prison, du tribunal, du magasin, autres formes génériques d'organisation. Les formes non scolaires de socialisation ne renvoient pas nécessairement à des organisations. Il peut s'agir de pratiques et de dispositifs de formation internes à des organisations plus vastes telles que des entreprises, des églises, des armées, des associations. Ou encore de pratiques familiales, ou de pratiques moins formelles encore, par exemple la socialisation par les pairs.

La notion de forme scolaire n'a de sens que si l'on peut identifier des formes « non scolaires » de socialisation. On peut aussi parler de « modes » de socialisation, comme on parle de modes de production. Dans le cadre de l'Association des sociologues de langue française, le groupe des sociologues de l'éducation s'est intitulé « Modes et procès de socialisation », pour signifier que son objet n'était pas l'école, mais l'ensemble des dispositifs qui concourent à la formation des nouvelles générations et plus généralement de nouveaux venus dans un groupe, une organisation, une société. La forme *scolaire* des modes et procès de socialisation s'oppose conceptuellement à des formes *non scolaires*, ce qui n'exclut nullement leur coexistence, pacifique ou conflictuelle. De même, des modes de production économique conceptuellement distincts peuvent se combiner ou se combattre dans la même société, à la même époque.

L'invention de la forme scolaire ne s'est pas faite en une fois, ni en un seul endroit (Lelièvre, 1990 ; Lelièvre et Nique, 1994 ; Mialaret et Vial, 1981). Il arrive fréquemment, dans le domaine des sciences, que la même loi ou le même procédé soient découverts indépendamment par plusieurs chercheurs. Parfois, une invention n'a aucun écho et disparaît de la mémoire collective jusqu'à ce que quelqu'un d'autre, ailleurs, plus tard, parfois par d'autres cheminements, retrouve la même idée sans savoir qu'il n'innove pas véritablement. En l'occurrence, il faut remonter à l'Antiquité pour dater l'émergence de la forme scolaire (Marrou, 1948 ; Rouche, 1981). Mais l'histoire de l'éducation nous enseigne que cette forme a ensuite disparu durant des siècles. Dans quelle mesure la renaissance de l'école au Moyen Âge européen (Magnin, 1983) est-elle une simple imitation des écoles de l'Antiquité ou une invention originale ? On ne le sait pas exactement. L'une des tâches de l'histoire de l'éducation est justement de dater les multiples inventions de la forme scolaire et leurs filiations.

Ce qui est sûr, c'est que, de nos jours, la forme scolaire est un modèle culturel constitué, connu dans tous les États du monde, quel que soit le degré de développement effectif de la scolarisation sur leur territoire et que les organisations internationales ont contribué à faire connaître et à présenter comme condition de développement. À ce degré d'universalité, tant par le nombre de sociétés touchées que par le nombre de gens ayant intériorisé ce modèle dans chacune d'elles, on peut parler d'une *institution*, voire aujourd'hui d'une institution *planétaire*. La forme scolaire n'est pas seulement le dénominateur commun « objectif » des écoles existantes. Elle est au principe de leur création, le modèle générique s'incarnant dans des terrains variés. C'est aujourd'hui une référence obligée, même et surtout dans les pays dans lesquels la scolarisation est jugée insuffisante.

Il reste à énumérer plus précisément les traits distinctifs de la forme scolaire.

Quelques traits distinctifs de la forme scolaire

Risquons un inventaire *provisoire*. Aucune des dimensions qui suivent ne se prête à une véritable dichotomie. On peut se représenter ces traits comme autant d'axes d'un espace multidimensionnel. Dans cet espace, chaque processus « concret » de socialisation occupe sans doute une position unique. Mais il y a des concentrations dans certaines zones, correspondant à des types stables, parmi lesquels la forme scolaire. Il resterait à identifier d'autres types et à voir s'il importe de nommer et de théoriser les formes hybrides, qui présentent une partie seulement des caractéristiques de la forme dominante.

Quelles sont ces dernières ? Il n'en existe aucune liste stabilisée. Le tableau proposé ici ne peut donc que susciter le débat. Mais à différer trop longtemps une définition de la forme scolaire, on s'interdit d'en analyser tant les racines historiques que les tensions et évolutions contemporaines.

Tableau des traits distinctifs de la forme scolaire

<p>1. Contrat didactique entre un formateur et un apprenant</p>	<p>Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut qu'un contrat didactique lie un <i>formateur</i> (maître, professeur, gourou) et un ou plusieurs <i>apprenants</i> (étudiants, élèves, disciples, apprentis), le rôle du premier consistant à partager une partie de son savoir et à favoriser son appropriation par l'apprenant, ce dernier ayant la charge d'écouter, de travailler, de répéter, de chercher à comprendre et à mémoriser, de se prêter à une évaluation en cours de route, bref d'apprendre de façon apparemment visible et contrôlable.</p>
<p>2. Organisation centrée sur les apprentissages</p>	<p>Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que formateurs et apprenants appartiennent à une organisation structurée autour de l'intention d'instruire et de faire apprendre. À la rigueur, il peut s'agir d'un sous-système d'une organisation plus vaste, à condition qu'elle présente une certaine clôture et soit essentiellement orientée vers la formation.</p>
<p>3. Pratique sociale distincte et séparée</p>	<p>Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que les interactions entre formateurs et apprenants soient considérées comme une pratique sociale spécifique, <i>distincte</i> des autres pratiques (politiques, religieuses, de travail), même s'il y a des liens avec elles, aussi bien dans le registre de la préparation que de la simulation. Il faut que formateur et apprenant puissent s'isoler pratiquement ou symboliquement dans un lieu spécifique, à l'abri d'autres interac-</p>

	tions et rapports sociaux. Il faut que le rapport pédagogique jouisse d'une autonomie relative par rapport à d'autres formes de rapports sociaux, de pouvoirs et de contrats.
4. Curriculum et planification	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que les apprentissages à favoriser fassent l'objet d'une représentation préalable, dans l'esprit du formateur et jusqu'à un certain point de l'apprenant, que l'apprentissage soit planifié.
5. Transposition didactique	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que les savoirs enseignés et appris aient fait l'objet d'une transposition didactique, d'une codification, d'un découpage, d'une organisation propres à en assurer la transmission et l'assimilation.
6. Temps didactique	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que le travail de formation et d'apprentissage s'étende sur une certaine durée, avec une certaine périodicité et un découpage du temps proprement didactique.
7. Discipline	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut qu'il y ait imposition et acceptation d'une discipline intellectuelle et corporelle réputée favorable aux apprentissages, que l'apprentissage soit d'une certaine façon « laborieux », qu'il ne se fasse pas spontanément mais au prix d'une volonté et d'efforts.
8. Normes d'excellence	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut qu'il y ait référence à des normes d'excellence et à des critères d'évaluation permettant de définir et mesurer une progression des apprentissages.

Après examen, nous n'avons retenu comme caractères distinctifs ni l'appartenance à un système régional ou national de formation, ni la dimension bureaucratique de l'organisation, ni l'évaluation formelle des apprentissages ou leur certification à l'intention de tiers, ni l'existence d'un groupe d'apprenants (la classe), ni davantage la structuration du cursus en degrés.

Retenir ces traits, pourtant communs, présenterait l'inconvénient d'associer la forme scolaire à une organisation *particulière* du travail, propre à une société, une époque, un ordre d'enseignement, une doctrine pédagogique, un positionnement sur l'axe école traditionnelle/école nouvelle. Si elles n'en sont pas des caractéristiques constitutives, ces dimensions permettent en revanche de penser des variations à *l'intérieur de la forme scolaire*.

Fondements rationnels et effets pervers

La scolarisation des processus de socialisation n'est pas une fatalité sociologique :

- L'existence de sociétés sans école démontre que la scolarisation n'est pas le seul mode de socialisation et de formation des nouvelles générations.
- Même dans les sociétés hautement scolarisées, la socialisation et la formation ne s'opèrent pas entièrement à l'école.

L'école n'est donc qu'une forme de socialisation et de formation *parmi d'autres*. Elle n'est pas « dictée » par les caractéristiques générales de l'espèce et des sociétés humaines. Elle est l'apanage de sociétés particulières. Seule une approche sociohistorique peut rendre compte de sa création.

L'invention de la forme scolaire est antérieure à la scolarisation massive des sociétés, mais elle a rendu possible l'instruction de populations de plus en plus larges d'enfants, puis d'adultes. Enseignant au départ certains savoirs et savoir-faire bien précis à des publics bien définis, les écoles en sont venues à enseigner presque tout à presque tous !

Le *processus de scolarisation de l'éducation* (Berthelot, 1982, 1983 ; Vincent, 1980, 1994 ; Demailly, 1991) n'est évidemment pas complètement maîtrisé par l'État et par les classes dirigeantes, au sens où il serait de bout en bout la réalisation d'un projet. Certes, en instituant la scolarité obligatoire, en allongeant sa durée et en élargissant ses contenus, le système politique contribue à la scolarisation de l'éducation. Même alors, le débat porte moins sur le processus de scolarisation lui-même que sur l'opportunité de telle ou telle extension. Lorsque l'État ouvre des écoles maternelles pour des enfants de 2 à 6 ans, ce n'est pas pour contribuer à la scolarisation en général, mais, croit-il, pour répondre aux besoins spécifiques des familles ou pour mieux préparer les enfants à la scolarité obligatoire. Le développement continu des formations postobligatoires tient compte de la demande de formation et des besoins de qualification plus que d'un souci de scolariser encore plus l'éducation. De même, lorsqu'on ajoute au programme de l'école obligatoire des cours d'éducation sexuelle, de prévention des toxicomanies, d'éducation à la santé ou de sensibilisation au développement durable, ce n'est pas dans le souci de scolariser le plus possible, mais d'insérer dans l'école, parce que cela semble plus commode ou plus efficace, une action préventive qui répond à de nouvelles préoccupations des adultes. La plupart des débats sur le contenu et la structuration d'un curriculum ont de multiples enjeux, certains dramatisés, d'autres indiscutés.

L'extension du processus de scolarisation de l'éducation de nos sociétés est souvent un effet secondaire de décisions prises dans une logique

particulière, effet qui passe dans un premier temps inaperçu. La plupart des politiques de l'éducation, petites ou grandes, n'ont pas pour *but* d'étendre la scolarisation de l'éducation. C'est néanmoins leur *effet* objectif à l'échelle des sociétés, l'évolution résulte souvent de multiples décisions indépendantes, qui ont toutes une rationalité locale et dont on n'aperçoit pas immédiatement la contribution à des transformations globales. On peut donc dire que *les sociétés développées se sont retrouvées scolarisées sans que cela corresponde entièrement à un projet*. Lorsque Ivan Illich, dans « Une société sans école » (1970), a mis en lumière la scolarisation presque complète de l'éducation dans nos sociétés, son livre a créé un choc justement parce qu'il a permis de prendre conscience d'une évolution étendue sur plusieurs siècles, dont nul n'avait pris la mesure et n'assume la responsabilité. La scolarisation des sociétés est du même ordre que d'autres processus à long terme : sécularisation, urbanisation, tertiarisation, technologisation, etc.

Dans le monde entier, « L'école nuit à l'éducation, parce qu'on la considère comme seule capable de s'en charger. (...) [Elle] nous enseigne à croire que l'éducation est le produit de l'enseignement. » Illich (1970, pp. 22, 71) ne conteste pas toute pertinence à la forme scolaire. Il met en cause notre incapacité croissante à instaurer une relation pédagogique sans l'organiser très vite sous cette forme et met en doute la nécessité de donner aux écoles le quasi-monopole de la transmission méthodique des connaissances et des savoir-faire. Le « démantèlement de l'institution scolaire » suppose la « séparation de l'État et de l'école » et la multiplication – plutôt que la suppression – des centres d'études et des éducateurs qualifiés (p. 28). Pour éclairer la nature du débat, on pourrait faire un parallèle avec la Maternité comme subdivision de l'institution hospitalière. Le litige ne porte ni sur la légitimité de ce type d'organisation, ni sur le principe de l'accouchement en maternité, mais sur la tendance à considérer que toute naissance doit se faire dans ce cadre.

Le propre d'un modèle culturel à ce point dominant est d'exclure toute alternative, non seulement de la réalité, mais encore de l'imaginaire susceptible de la questionner : lorsque Illich s'en est pris à l'école comme « vache sacrée », il a choqué les enseignants, mais ils n'ont pas pris au sérieux une seconde l'idée de déscolariser la société. Pour nos contemporains socialisés dans la forme scolaire, c'était et cela reste une utopie proprement « impensable » !

Si l'on peut regretter les extensions abusives de la scolarisation, elles ne suffisent pas à condamner la forme scolaire. Cette dernière est indéniablement une façon efficace de garantir et jusqu'à un certain point de standardiser la socialisation d'un ensemble de personnes. Dans la vision contemporaine de l'école, ces personnes sont les enfants ou les adolescents qui se préparent à « entrer dans la vie ». Mais l'organisation ration-

nelle d'un cursus scolaire s'est développée d'abord à échelle plus limitée, pour former des religieux, des lettrés, des fonctionnaires, des commerçants ou des soldats (Petitat, 1982). Cela bien avant l'émergence de la fabrique et de la production modernes. Il serait donc anachronique de voir l'école comme une extension du modèle taylorien de production, même si l'organisation pédagogique de l'école de masse, au XIX^e siècle, a emprunté certains traits à la production industrielle (Giolitto, 1983).

De même, la forme scolaire n'est pas assimilable aux gigantesques bureaucraties scolaires contemporaines, qu'elles soient étatiques ou appartiennent à de grands réseaux confessionnels. L'intégration des écoles à un système éducatif centralisé est un développement historique récent. Il n'est certes pas étrange que les États-Nations, dès lors qu'ils se sont préoccupés d'instruire à large échelle, aient soumis les écoles et la scolarisation à un contrôle public, notamment par des voies légales prescrivant des âges, des programmes, des standards. De là à intégrer l'ensemble des écoles d'une région ou d'un pays dans une unique structure, il y avait un pas que la forme scolaire n'imposait pas. Pendant longtemps, les écoles ont relevé d'initiatives et de financements privés, dispersés, disparates, fragiles. On devrait donc s'appliquer à ne pas imputer à la forme scolaire les effets pervers de l'émergence, de la bureaucratisation et de la centralisation des systèmes éducatifs modernes. Ces processus s'expliquent moins par la forme en soi que par l'importance croissante donnée au contrôle de la socialisation des masses, conjugué au développement de l'appareil d'État (Archer, 1979, 1982).

Il est donc difficile de démêler ce qui est imputable à la forme scolaire comme telle et ce qui relève de son incarnation à tel moment de l'histoire, dans telle société ou telle institution en particulier. Voyons plutôt quelles sont dans tous les cas les forces au travail, les contraintes et les contradictions qui permettent de comprendre voire d'expliquer certaines transformations.

LES TENSIONS PROPRES À LA FORME SCOLAIRE

Dans les systèmes éducatifs modernes, la forme scolaire s'incarne dans une scolarisation de masse, obligatoire et bureaucratisée. Ces caractéristiques, qui ne sont pas à nos yeux constitutives de la forme scolaire, sont à l'évidence à la source de tensions spécifiques, par exemple :

- les résistances des enfants mais aussi des parents à une scolarisation qui dépasse la famille d'un pouvoir et d'une force de travail ;
- les dimensions démographiques de la scolarisation, dans des sociétés au sein desquelles un quart de la population est en âge scolaire, et où les enseignants représentent une fraction importante de la population active et plus encore des fonctionnaires ou *civil servants* ;

- les jeux et enjeux politiques, budgétaires, corporatifs, syndicaux, statutaires, territoriaux, ethniques, linguistiques qu’engendre la scolarisation de masse organisée à l’échelle de régions ou de nations entières.

Nous tenterons ici, sans être certain d’y parvenir toujours, de faire abstraction de ces tensions, sans pour autant sous-estimer leur importance à la fois pratique et théorique. Cette mise entre parenthèses est indispensable si l’on veut isoler les tensions imputables à la forme scolaire de socialisation. L’obligation, la massification et la bureaucratisation de sa mise en œuvre contemporaine nous paraissent à la fois masquer les contradictions intrinsèques de la forme scolaire et les révéler, dans la mesure où ces processus la poussent en quelque sorte à son paroxysme et en dévoilent les limites.

Le concept de forme scolaire ne fait pas partie des notions de sens commun, alors que scolarisation et déscolarisation sont plus souvent évoquées dans le débat politique ou philosophique sur l’éducation. Il faut donc plus d’une inférence pour estimer que la forme scolaire est en jeu, sachant que son éventuelle mise en question est toujours, à la fois :

- implicite, « en creux », donc à décoder à travers d’autres vocables ;
- associée à des « enjeux de surface » tels que l’échec, l’ennui, la contestation, l’incivilité, etc.

Les tensions qui nous paraissent constitutives de la forme scolaire elle-même seront donc familières au lecteur, même s’il ne les conçoit pas d’ordinaire comme les manifestations d’un travail interne. Voici les contradictions que nous entendons mettre en évidence :

1. Rêver de leçons qui soient des réponses, mais les donner sans attendre les questions.
2. Viser l’efficacité tout en faisant le deuil d’une éducation sur mesure.
3. Sortir l’école de la vie active puis s’efforcer de faire entrer la vie dans l’école.
4. Viser l’excellence puis l’émietter et l’appauvrir au fil des exercices scolaires.
5. Inventer une transposition didactique puis la routiniser.
6. Instituer le maître comme contremaître.
7. Ignorer les résistances tout en demandant l’adhésion.
8. Enseigner des savoirs ni théoriques ni pratiques.

Ces tensions, si elles se vérifient, ne sont pas des signes de pathologie de la forme scolaire : ce sont des conflits internes, qui expliquent à la fois les désaccords sur sa mise en œuvre et sa mise en concurrence avec d’autres formes de socialisation, des plus traditionnelles (éducation familiale, socialisation par les pairs, apprentissage expérientiel par exemple) aux plus « modernes : la télévision comme « école parallèle », selon l’expression de

Friedmann (1966), le multimédia, les communautés de pratiques, l'échange des savoirs, sans oublier ces évolutions dont on ne sait pas très bien si elles érodent ou élargissent la forme scolaire, comme les formations en alternance ou l'enseignement à distance.

Des réponses qui n'attendent pas les questions

Alors que l'éducation familiale peut survenir « à l'improviste », en réponse à une question ou à une conduite témoignant d'un défaut de connaissance ou de compréhension du monde, l'éducation scolaire obéit à une programmation, garantissant que l'ensemble du curriculum sera abordé et dans le meilleur des cas assimilé dans le temps imparti. Si bien que la connaissance scolaire n'est pas, la plupart du temps, une ressource pour résoudre un « vrai » problème, pour répondre à une « vraie » curiosité.

Dewey écrivait de façon volontariste et optimiste en 1938 : « Toute leçon est une réponse ». Il parlait d'une leçon idéale, celle dont rêvent les pédagogues. La réalité est plus complexe. La forme scolaire institue un curriculum qui préexiste aux apprenants, le métier d'enseignant consistant pour une part à provoquer un désir de savoir ou un questionnement qui ne sont pas spontanément présents chez les élèves qui ne font que leur métier (Perrenoud, 1994 ; Maulini, 2004, 2005).

Quand on se forme sur le tas – ou sur le champ – on imite une pratique et l'on reçoit des explications, soit dans le cours même de l'activité, soit juste avant ou après pour ne pas la ralentir ou la perturber (Delbos & Jorion, 1984). L'école permet de se dégager du moment de la production et offre théoriquement le *loisir* de l'étude, le droit au questionnement, à l'erreur et à l'apprentissage par suspension de l'action. C'est lorsque la coupure scolaire isole complètement les savoirs des problèmes qu'ils permettent de résoudre et de poser que le sens des apprentissages est menacé et qu'émergent les contre-propositions des pédagogies actives, des formations alternées, de nouvelles combinaisons entre réponses et questions.

Le deuil d'une éducation sur mesure

Cette formule de Claparède (1931/1973) demeure la référence de ceux qui en appellent à des pédagogies différenciées. Et qui se heurtent à une standardisation du traitement pédagogique propre à la forme scolaire, à ses critères de justice et d'efficacité. La forme hospitalière, par exemple, standardise beaucoup moins que l'école le traitement de personnes différentes.

Cette standardisation est constitutive de la rationalité de la forme scolaire : concentrer en un même lieu et sous la « houlette » d'un seul maître

des processus jusqu'alors dispersés. À quoi servirait cette concentration s'il fallait ensuite traiter chacun comme un cas particulier ? On peut concevoir l'éducation scolaire comme une forme de mutualisation (certes peu négociée et très loin de la coopérative) des actions éducatives familiales informelles et dans une certaine mesure professionnelles.

L'économie d'échelle ainsi réalisée est inséparable de la standardisation des procédés et du caractère collectif de l'action enseignante. Le paradoxe de l'individualisation des parcours de formation serait de faire imposer la forme scolaire.

Rappelons aussi que l'existence d'un groupe d'apprenants a toujours été, dans l'histoire de l'école, une réalité à double face : une contrainte, mais aussi une chance, de l'enseignement mutuel lancastérien (et l'invention de la classe par les Frères des Écoles chrétiennes) (Giulitto, 1983 ; George, 2002) au conflit sociocognitif et aux interactions valorisées par des thèses telles que « On n'apprend pas tout seul ! » (CRESAS, 1987).

La vie hors de la vie

Au principe de la forme scolaire, il y a le regroupement des élèves dans un « bâtiment d'école ». L'école n'est pas hors de la vie, c'est une phase de plus en plus longue de celle des jeunes. Elle n'est pas davantage étrangère aux pratiques sociales, puisqu'elle est une pratique sociale. Il reste qu'enseigner et apprendre à l'école sont des pratiques séparées des autres occupations, dans des temps et des lieux délibérément protégés de la « fureur du monde », peut-être pour des raisons morales au moins autant que pratiques. La clôture du monde scolaire évoque celle du cloître. Il se peut que les appels à la « sanctuarisation » des écoles soient la rationalisation tardive d'un isolement dû à la filiation de la forme scolaire et de la forme monastique...

Quelles que soient les racines de cet isolement, il provoque régulièrement une forme de nostalgie des modes de socialisation extrascolaires, de l'apprentissage « naturel » ou « fonctionnel » aux tentatives d'ouvrir l'école sur la vie. Cela prend des allures multiples : sortir de l'école, se rendre dans la nature ou dans la ville pour voir des spectacles, observer des phénomènes, dessiner, mener des expériences ou des enquêtes ; ou faire entrer des pratiques sociales dans la classe, impliquer les élèves dans des projets, recherches, expositions, mises en scène, débats, tournois, etc.

L'excellence appauvrie et émiettée

Dans toute société, les formes d'excellence sont innombrables : tout champ de savoir, toute pratique donne lieu à une échelle d'excellence, à des stratégies de distinction, à des classements. Toutes les hiérarchies ne se valent pas. Les acteurs s'engagent dans une lutte entre formes d'excellences comme avatar de la « lutte des classements » (Bourdieu, 1979). Mais elles coexistent, dans une certaine opacité qui les dispense de se confronter ouvertement.

L'éducation scolaire prélève dans cette diversité certains registres d'excellence qui, mis au principe de la réussite et de la sélection, deviennent les emblèmes de la culture scolaire (Perrenoud, 1995). Ces registres sont gradués (disciplines principales et secondaires genres majeurs et mineurs, etc.). Ils induisent des attentes, des exigences et des échelles, qui fabriquent à leur tour des classements.

La forme scolaire, sans que ce soit nécessairement un choix délibéré, donne un statut privilégié à certains genres d'excellences (lecture, calcul) et en marginalise d'autres (cuisine, art de vivre). D'où un déni des multiples connaissances et compétences dont sont porteurs les élèves dès lors qu'elles n'ont aucune pertinence en regard de l'excellence scolaire. Au point qu'à certains moments de son histoire, l'école peut être conduite à considérer certains enfants comme dénués de culture, voire de langage, du seul fait que leur capital culturel est étranger aux normes de l'institution. Ce qui provoque des tentatives périodiques de réhabilitation des cultures exclues, qui sont souvent, faut-il s'en étonner, des avatars de la « culture du pauvre » (Hoggart, 1970).

Une transposition didactique routinisée

Toute action éducative planifiée suppose une transposition : on ne peut espérer enseigner une connaissance, une notion, une pratique sans la rendre accessible à l'apprenant : schématisation, découpage en phases ou parties, simplification, codification. Cette didactisation de la culture aux fins d'en faciliter l'appropriation est parfaitement légitime (Chevallard, 1985 ; Perrenoud, 1998).

La forme scolaire donne à la transposition une place sans commune mesure avec son mode d'existence dans l'éducation familiale ou informelle. D'abord parce qu'elle est en partie assumée par les auteurs de programmes, de manuels, de méthodologie. Il est très rare qu'une organisation scolaire se borne à indiquer ce qu'il faut enseigner ou faire apprendre. Elle structure les contenus en fonction des progressions, des difficultés d'apprentissage recensées à tel ou tel âge, des conditions de travail en classe, des exigences et des procédures d'évaluation.

La phase finale de transposition didactique est certes l'affaire du professeur, mais souvent « tenu par la main » (sans qu'il s'en plaigne) par l'institution. Ici encore, l'éventuelle tension ne naît pas de l'existence d'une transposition, mais de sa routinisation. Alors qu'une mère avec son enfant, un coach avec un athlète, un ouvrier avec un apprenti peuvent inventer une transposition didactique appuyée sur la singularité de la situation et des sujets, aucun enseignant ne peut, à chaque seconde, inventer une transposition didactique originale, ajustée à chaque élève aussi bien qu'à la situation du moment. Il ne peut que prolonger et moduler à la marge des transpositions toutes faites qui lui sont imposées ou proposées par l'institution ou résultent d'une accumulation personnelle ou collective dans la culture des enseignants. Le nombre de situations à créer et piloter dans une classe décourage l'originalité, un enseignant recycle par nécessité des outils, des dispositifs, des contenus, des fichiers, des tâches déjà expérimentées ou puisées dans des ouvrages ou la culture professionnelle (Maulini & Wandfluh, 2005).

Cette capitalisation permet de dépasser les maladroites et des naïvetés des parents tentant d'enseigner la lecture à leurs enfants ou des experts qui disent « Regarde et fais comme moi ! » (Perrenoud, 2004). Mais il existe là aussi un second seuil, au-delà duquel la routinisation devient mortifère, source d'ennui chez les élèves aussi bien que chez les professeurs, privés, par économie, de cette part d'invention qui donne son sens et sa valeur au métier. On sait par exemple que la répétition d'un cours ou d'une séquence didactique l'améliore jusqu'à la 2^e ou 3^e édition, puis que la qualité décline.

Du côté de l'élève, on retrouve un « prêt-à-porter » qui convient à un élève moyen ou générique, mais n'aide pas à apprendre ceux qui auraient besoin d'une transposition non standard, car leurs difficultés d'apprentissage ou leurs résistances au savoir ne sont pas « classiques ».

Le maître comme contremaitre

Tout éducateur demande à l'apprenant d'écouter attentivement et activement, de se concentrer, de (se) poser des questions et souvent de s'essayer, de s'exercer, de s'entraîner, bref de passer à l'acte. Parfois parce que la maîtrise de cet acte est l'enjeu de l'apprentissage, parfois parce que l'acte oblige à construire un concept, assimiler un savoir, intégrer des ressources cognitives acquises séparément. Bref, éduquer, c'est mettre en activité, bien avant que l'on parle des « méthodes actives ». Si ces dernières surgissent au XIX^e siècle, ce n'est pas pour s'opposer à des pédagogies inactives, mais pour contester le caractère stéréotypé, pauvre, décontextualisé et ennuyeux des exercices scolaires. Et aussi le travers élitaire d'un enseignement magis-

tral qui met en activité les élèves les plus discursifs et conceptuels, qui se contentent de jongler avec des symboles, alors que d'autres n'apprennent les mathématiques qu'en manipulant, mesurant, découpant, classant des objets concrets.

Cette critique sous-estime le fait que la forme scolaire fait du maître un « contremaître » qui doit mettre de nombreux élèves au travail et contrôler leur activité à défaut de pouvoir piloter leurs apprentissages en direct. Faire des exercices, des calculs, remplir des grilles est une façon de maîtriser, du moins en apparence, ce qui échappe au contrôle direct.

Dans la forme scolaire, l'enseignant pilote avant tout des activités. Une fois la relative tranquillité des élèves assurée (c'est le souci du débutant), la préoccupation du maître est de mettre les élèves au travail. Ce n'est que plus tard, dans sa carrière, qu'il peut revenir à l'enjeu central : faire apprendre.

Aucun enseignant ne veut délibérément produire de l'activité sans se soucier des effets de formation. Il y est conduit par les caractéristiques de la forme scolaire, les effectifs, les horaires, les manuels, les coutumes, la pression à donner des signes extérieurs de travail sérieux.

Le pouvoir et la résistance

La forme scolaire ne va pas sans un pouvoir organisateur, qui est en bout de chaîne délégué à l'enseignant dans la classe. Certes, entre Summerhill (Neill, 1973) et l'école-caserne (Oury et Pain, 1972), il y a une différence d'échelle, et surtout de flexibilité, de « négociabilité » des règles du jeu. Dans une école alternative, l'organisation est plus coopérative, « à taille humaine », elle peut s'ajuster aux acteurs concrets qui l'habitent au quotidien. Même alors, l'organisation demeure contraignante pour les personnes qui en font partie. La pédagogie institutionnelle, qui a valorisé la dimension instituante, ne doit pas faire oublier qu'une fois instituée, même de manière interne et négociée, la règle s'oppose à la liberté des personnes, qui ne la vivent pas toujours très différemment d'une règle instaurée par une lointaine bureaucratie.

L'élève pris dans une organisation scolaire n'est pas fondamentalement différent d'un salarié ordinaire dans le monde du travail. D'où, par moments ou constamment, une résistance sourde ou ouverte au travail prescrit, soit parce qu'il est impraticable, soit parce qu'il entame l'autonomie ou affaiblit la créativité de l'acteur, soit encore parce qu'il exige une présence, une énergie, un investissement subjectif ou une prise de risque incompatibles avec d'autres engagements, dans l'enceinte de l'école ou ailleurs.

La forme scolaire, du seul fait qu'elle insère l'apprentissage dans une organisation, crée un rapport de force, confère à l'enseignant une autorité, l'assortit de moyen d'investigation, de contrôle, de sanctions qui ne font plus de l'éducation une entreprise coopérative, mais un jeu conflictuel. Ce que l'évaluation amplifie lorsque les enjeux de sélection sont majeurs.

Une partie de l'énergie censée s'investir dans l'apprentissage s'engloutit dans des jeux de pouvoir, même hors de toute obligation scolaire, du simple fait qu'aucun acteur n'est disponible tous les jours ouvrables pour apprendre à heures fixes. Le fait d'organiser l'apprentissage le rend à la fois possible et impossible. Pour instruire chacun, à large échelle, on ne peut laisser l'apprentissage au hasard des rencontres et des expériences individuelles. L'école combat le hasard, mais ce faisant, elle embrigade des sujets dans une machine à enseigner et à apprendre (Meirieu & Le Bars, 2001) qui doit fonctionner et qui fonctionne en l'absence de tout désir. Tenter d'organiser le développement des êtres humains – processus capricieux, qui exige un fort investissement subjectif des sujets apprenants – trouve sa limite dans l'univers bureaucratique qui fait de la rencontre de l'élève et du savoir l'expression non d'un besoin, mais d'un programme. Cette tension rappelle la première : les réponses, à l'école, n'attendent pas les questions.

Des savoirs ni théoriques ni pratiques

Cette contradiction est parfaitement analysée par Astolfi (1982) lorsqu'il écrit :

1. Les savoirs que transmet l'école ne sont pas vraiment théoriques, car ils ne disposent pas de la plasticité inhérente au théorique. Ce ne sont pas non plus vraiment des savoirs pratiques.
2. Il s'agit plutôt de savoirs propositionnels qui, à défaut d'un meilleur statut, résument la connaissance sous la forme d'une suite de propositions logiquement connectées entre elles, mais disjointes.
3. Ils se contentent ainsi d'énoncer des contenus, ce qui est loin de correspondre aux exigences d'un savoir théorique digne de ce nom.
4. Par certains aspects, ils se révèlent, en fait, plus proches des savoirs pratiques, puisque leur emploi se trouve limité à des situations singulières : celles du didactique scolaire, régi par le jeu de la « coutume ».
5. Les savoirs scolaires aimeraient se parer des vertus du théorique, qui leur conféreraient une légitimité qu'ils recherchent. S'ils y échouent, c'est faute de développer un vrai travail de pratique théorique que seul rendrait possible l'usage, dans chaque discipline, de concepts fondateurs et vivants.
6. De surcroît, l'examen des niveaux d'objectifs réellement poursuivis dans les activités didactiques, fait apparaître que ceux-ci correspondent massivement à la partie basse des taxonomies, comme celles de Bloom, alors que les intentions affichées sont souvent beaucoup plus ambitieuses.

7. On peut faire l'hypothèse que de nombreux élèves (et pas nécessairement les meilleurs) souffrent du fait que les contenus enseignés manquent d'enjeux, susceptibles de les rendre intéressants à leurs yeux, justifiant qu'ils s'y attellent sérieusement.
8. On peut ainsi soutenir que ce qui manque à l'école, c'est de savoir pratiquer le théorique, avec la motivation interne que celui-ci développe. Et cela n'est pas vu par ceux qui se font, au moins en paroles, les défenseurs de contenus scolaires « de haut niveau » (p. 45).

On peut regretter ce statut des savoirs scolaires, « ni théoriques ni pratiques ». Mais n'est-il pas inscrit au cœur de la forme scolaire ? Peut-on s'approcher de savoirs réellement théoriques ou réellement pratiques sans les inscrire dans des préoccupations (de recherche ou d'action) qui ne sont pas à leur place dans l'école, sauf à titre de simulations ou de pratiques de référence ?

LES CONTRADICTIONS DE LA FORME SCOLAIRE AU PRINCIPE DE L'INNOVATION ?

Ces contradictions, constitutives de la forme scolaire, n'épuisent pas les contradictions à l'œuvre dans tel ou tel système éducatif. Chacun les module, les accuse ou les atténue, mais surtout en ajoute de son cru, qui ne sont pas imputables à la forme scolaire elle-même, mais à sa réalisation particulière dans un contexte historique donné. C'est ainsi qu'un système éducatif très sélectif fera peser sur les élèves une menace d'échec qui peut stimuler les uns et paralyser les autres. La forme scolaire n'y est pour rien, elle est compatible avec le collège unique aussi bien qu'avec des filières très hiérarchisées au secondaire, elle peut s'incarner dans une école sans note et sans redoublement aussi bien que dans son contraire.

Sans pouvoir toujours dissocier ce qui est imputable à la forme scolaire et ce qui relève de sa réalisation *hic et nunc*, on peut avancer l'idée que maints débats et de nombreuses dynamiques d'innovation participent de tentatives d'affaiblir ou d'aménager une ou plusieurs des contradictions que nous venons d'évoquer.

Nous estimons notamment que les innovations suivantes résultent d'une tentative de maîtriser les contradictions inhérentes à la forme scolaire :

- a. *Mise des programmes en objectifs* : le découpage des savoirs insiste moins sur ce que le maître doit enseigner que sur ce que l'élève doit apprendre, c'est-à-dire connaître et maîtriser au *sortir* de sa scolarité. « Faire le programme » ne suffit pas ; le travail interne trouve son sens quand il débouche effectivement sur des capacités.
- b. *Accent sur les compétences* : la valeur de ce qui est appris se mesure à

l'usage qui en est fait, à l'intégration et la mobilisation des savoirs et des savoir-faire dans les compétences du sujet. La planification de l'enseignement peut combiner texte du savoir et apprentissage en contexte si elle vise une formation qui donne prise sur le monde et le *pouvoir* de participer aux discussions.

- c. *Insistance sur les méthodes actives et constructivistes* : les concepts sont référés à des activités qui doivent susciter l'engagement des élèves et leur faire vivre des *expériences* ébranlant puis modifiant durablement leurs représentations et l'organisation de leurs connaissances. Le désir d'apprendre et le sens des apprentissages naissent dans l'espace qui sépare les savoirs disponibles de ceux qui seraient nécessaires pour réussir et grandir.
- d. *Travail par problèmes et situations* : les leçons prennent la forme de situations-problèmes, de recherches et d'enquêtes qui subordonnent l'enseignement au préalable de la *question*. Le maître prend souvent l'initiative du questionnement, mais il compte sur la dévolution pour que les élèves reconstruisent en partie la solution.
- e. *Démarches de projet et pratiques sociales de référence* : le problème peut venir de l'enseignant ou alors des élèves qui agissent et rencontrent des difficultés. Simuler le travail des adultes – en créant un spectacle, une maquette ou un journal télévisé – fait un lien direct entre l'école et les *pratiques sociales* auxquelles les enfants sont censés se préparer.
- f. *Décloisonnement des disciplines* : pratiques, problèmes et situations peuvent s'inscrire dans un champ disciplinaire mais aussi en traverser plusieurs et solliciter des ressources hybrides. Le processus de formation implique à la fois l'affinement du découpage et le croisement *fonctionnel* des ressources dans des travaux personnels ou collectifs.
- g. *Nouvelles modalités d'évaluation* : le contrôle et la régulation portent sur la progression vers les objectifs d'apprentissage de fin de cycle plutôt que sur l'assimilation de chapitres du programme, à manifester sous forme de « récitations ». Les épreuves formatives et certificatives confrontent à leur tour les élèves à des situations complexes et des problèmes *authentiques* qui doivent rapprocher les critères externes et les critères internes d'excellence.
- h. *Pédagogies différenciées* : pour un même objectif, les itinéraires peuvent varier, les apprentissages être pilotés en fonction des *effets* de formation et de l'écart restant entre ce qui est acquis et ce qui reste à travailler. Des modules et des cycles de formation permettent d'individualiser les parcours et de chercher pour chaque élève – et avec lui – des ressources appropriées.
- i. *Coopération accrue avec les parents* : les contraintes sociales qui rapprochent ou éloignent certains élèves de la culture scolaire sont prises en compte plutôt que refoulées à l'extérieur de l'institution. Le dialogue et la collaboration avec les familles, les conseils d'école et le dévelop-

pement des associations de parents créent du *lien* entre l'école et ses usagers.

- j. *Autonomie des établissements* : les partenariats peuvent s'étendre aux collectivités locales, aux entreprises, à d'autres associations ou aux habitants du quartier. Transports scolaires, tri des déchets ou journées portes ouvertes : la gestion décentralisée des établissements *inscrit* l'école dans son contexte et l'implique dans la vie, les problèmes, les pratiques de la communauté.

Le point commun de toutes ces innovations, c'est le *rapport* entre l'école et son environnement, entre l'espace plus ou moins clos de la scolarisation et celui des pratiques sociales auxquelles les élèves se préparent – sont censés se préparer – dans l'institution. Il resterait évidemment à le montrer point par point, de manière détaillée. Ce sera l'objet de travaux ultérieurs.

Au-delà de son désordre apparent, le foisonnement des innovations pourrait bien dessiner un mouvement. Est-ce la fin de la clôture ? Les prémisses d'une école ouverte et d'une société déscolarisée ? Il y a dix ans, Vincent, Lahire et Thin (1994, p. 45) faisaient une autre hypothèse. Il existe certes une « relative altération » des limites entre l'école et ce qui l'entoure. Mais cette altération, loin d'être un signe de faiblesse et de repli, est le privilège du succès : l'espace scolaire peut s'ouvrir par le fait que « le mode scolaire de socialisation est le mode de socialisation largement dominant, hégémonique, dans notre formation sociale ». Il ne faut pas confondre la forme scolaire (générale et stable) avec les organisations (diverses et changeantes) dans lesquelles elle s'incarne : l'emprise de la forme n'exclut ni les variations, ni les évolutions sans sa mise en œuvre. Peut-être même contribue-t-elle à expliquer le changement, si l'on admet que la permanence d'une forme sociale est aussi la permanence de ses contradictions internes, donc d'une source inépuisable de complexité. Si les formes sociales étaient conçues par un bureau d'ingénieurs, on serait tenté de dire qu'elles sont incohérentes. Si l'on conçoit la société comme un ensemble de contradictions, il n'y a rien d'étrange à ce que les formes sociales les incorporent, seule manière de les faire coexister. Si l'école est une alternative à la guerre civile (Meirieu & Guiraud, 1997), c'est justement parce que la forme scolaire concilie des contraires.

Paradoxalement, les tensions internes sont sans doute destinées à s'amplifier du fait même de la réussite de la scolarisation de masse. Nous avons vu en commençant que la forme scolaire suppose notamment deux distinctions : *primo*, entre le moment de l'apprentissage et celui de la pratique en situation ; *secundo*, entre l'élève qui reçoit et le maître qui donne la formation. Le paradoxe de la démocratisation, c'est que le savoir et le sens critique sont désormais trop partagés pour que de telles démarcations ne soient pas contestées. Quel est aujourd'hui le savoir qui vaut, celui qui justifie la

suspension de l'action et le détour par l'école et l'instruction ? Il y a, sur ce point, de moins en moins d'évidences. Par tradition, il appartenait aux maîtres de trancher. À eux et à l'autorité de fixer, palier par palier, ce qui devait être enseigné. Mais ces maîtres et leur hiérarchie ne sont plus indiscutés. Comment peuvent-ils *donner* aux élèves, aux parents ou à la société ce que ces derniers ne veulent plus *recevoir* à leur insu ou contre leur gré ? Un surcroît de formation entraîne logiquement – et paradoxalement – le déclin de l'autorité et celui des institutions (Dubet, 2002 ; Renaut, 2004). L'école n'est pas un cas à part. Elle propage les savoirs et la raison. Ils lui reviennent sous forme de contestation.

Si la pédagogie commence là où le formé résiste à l'intention de son formateur (Meirieu, 1996), il n'est pas étonnant que la transformation des rapports de pouvoir coïncide avec de nouveaux modes de distribution du savoir. Sans la médiation des activités, des problèmes, des situations, les vérités tombent d'en haut ou rien ne vient arbitrer les conflits de priorités. On peut faire l'hypothèse que la redéfinition des rapports entre théories et pratiques est intimement solidaire de l'évolution du lien pédagogique. L'enjeu, aujourd'hui, n'est pas seulement d'offrir de l'instruction, mais de s'assurer que l'on forme tous les enfants, y compris ceux qui ne se déprennent pas spontanément de leur monde vécu et des modes non scolaires de socialisation. Si le problème se déplace, la réponse aussi : la forme scolaire perdure et se reconfigure, parce que les enseignants ont perdu le monopole du savoir et qu'ils doivent *travailler* à se voir reconnaître leur autorité. Ils le font moins en « ouvrant » ou en « fermant » l'école qu'en intensifiant les interactions entre l'espace scolaire et l'espace social, celui d'où viennent et où retournent les élèves en formation. Ces changements ne s'opèrent pas sans conflits ni hésitations. Ils problématisent le travail hérité, les méthodes et les savoirs institués. Ils demandent des compétences nouvelles, un rapport critique au métier, des discussions adossées à la recherche en éducation. La pratique réflexive et la professionnalisation s'ajoutent sans doute à la liste des évolutions internes. Elles mènent aussi aux frontières de l'école : combiner pratique et étude de la pratique, n'est-ce pas l'ambition de plus en plus affirmée de toutes les formations ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Archer, M. S. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. London : Sage.
- Archer, M. S. (Ed.) (1982). *The Sociology of Educational Expansion. Take-off, Growth and Inflation in Educational Systems*. London : Sage.
- Berthelot, J.-M. (1982). Réflexions sur les théories de la scolarisation. *Revue française de sociologie*, XXIII (3), 585-604.
- Berthelot, J.-M. (1983). *Le piège scolaire*. Paris : PUF.

- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Minit.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Claparède, E. (1931/1973). *L'Éducation fonctionnelle*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- CRESAS (1987). *On n'apprend pas tout seul ! Interactions sociales et construction des connaissances*. Paris : ESF.
- Delbos, G. & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Demailly, L. (1991). *Le Collège : crise, mythes, métiers*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York : Collier MacMillan Publishers.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Friedmann, G. (1966). *Sept études sur l'homme et la technique*. Paris : Denoël-Gonthier.
- George, J. (2002). L'invention de la classe. *Cahiers pédagogiques*, 406, 11-14.
- Giolitto, P. (1983). *Histoire de l'enseignement primaire au XIX^e siècle. I. L'organisation pédagogique*. Paris : Nathan.
- Goodman, P. (1964). *Compulsory Miseducation*. New York : Horizon Press.
- Hoggart, R. (1970). *La culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*. Paris : Minit.
- Holt, J. (1981). *Teach Your Own : a Hopeful Path for Education*. New York : Delta-S. Laurence.
- Illich, I. (1970). *Une société sans école*. Paris : Seuil.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Lelièvre, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires*. Paris : Nathan.
- Lelièvre, C. & Nique, C. (1994). *Bâtisseurs d'école*. Paris : Nathan.
- Magnin, Ch. (1983). *La naissance de l'école dans la Genève médiévale. De l'enseignement cathédral à l'école communale (1179-1429)* (Cahier N° 19). Genève : Service de la recherche sociologique.
- Marrou, H. I. (1948). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris : Seuil.
- Maulini, O. (2004). Un enjeu invisible de l'innovation pédagogique : l'institution du questionnement. In J.-P. Bronckart & M. Gather Thurler (Éds), *Transformer l'école. Regards multiples* (pp. 127-146). Bruxelles : De Boeck (Coll. Raisons éducatives).
- Maulini, O. (2005). *Questions pour apprendre, questions pour enseigner. Le rapport au savoir à l'école*. Paris : ESF.
- Maulini, O. & Wandfluh, F. (à paraître). Programmes hiérarchisés et planification du travail scolaire. Le praticien sur son échelon. In M. Gather

- Thurler & O. Maulini (Éds). *L'organisation du travail : enjeu émergent des réformes scolaires ?* (à paraître).
- Meirieu, Ph. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.
- Meirieu, Ph. & Guiraud, M. (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris : Plon.
- Meirieu, Ph. & Le Bars, S. (2001). *La machine-école*. Paris : Gallimard-Folio.
- Mialaret, G. & Vial, J. (Éds) (1981). *Histoire mondiale de l'éducation. 1. Des origines à 1515*. Paris : PUF.
- Neill, A. S. (1973). *Libres enfants de Summerhill*. Paris : Maspéro.
- OCDE – Organisation de coopération et de développement économiques (2001). Quel avenir pour l'école ? In *Analyse des politiques d'éducation* (pp. 137-162). Paris : OCDE, Centre de recherche de d'innovation dans l'enseignement.
- Oury, F. & Pain, J. (1972). *Chronique de l'école-caserne*. Paris : Maspéro.
- Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz, 2ème édition augmentée.
- Perrenoud, Ph. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(3), 487-514.
- Perrenoud, Ph. (2004). Suffit-il d'être expert pour former des experts ? *Enseigner la musique*, 6-7, 87-106.
- Petit, A. (1982). *Production de l'école, production de la société*. Genève : Droz.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- Rouche, M. (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Paris : Nouvelle librairie de France.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon & Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- Vincent, G. (Éd.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Éd.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-47). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.