



Recherches en éducation

10 | 2011

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

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

Olivier Maulini



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/4700>

DOI : 10.4000/ree.4700

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Olivier Maulini, « Édito - Les formes du travail scolaire entre conflits de méthodes et développement des pratiques », *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/4700> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.4700>



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.

Edito

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

À l'école, les élèves travaillent ou doivent travailler. Ils le font sous la conduite d'enseignants¹ qui travaillent eux-mêmes à mettre leurs classes au travail, à les engager dans différentes formes d'activités. Leçons, exercices, devoirs, récitations ; projets, enquêtes, ateliers, exposés : la nature des tâches peut varier ; elles demandent toutes de produire ou de modifier quelque chose, au prix d'une dépense d'énergie sans laquelle l'apprentissage ne résulterait que de l'enregistrement passif de données. Dans les débats pédagogiques, le conflit peut porter – et il porte souvent – sur ce qu'il serait effectivement bon de produire (des savoirs, des compétences, des attitudes, des valeurs, des idées, des automatismes, de l'imagination, de l'attention, de l'obéissance, de l'autonomie, etc.) et sur le type d'effort qui saura le mieux y contribuer. Il y a donc un accord en même temps qu'une question posée : tout le monde admet que les élèves travaillent ou doivent travailler ; ce sont les formes de ce travail qui sont – et parfois durement – discutées. B-a-ba contre situations de communication, dictée contre texte libre, enseignement explicite contre pédagogie de projet, leçon magistrale contre travail de groupes : le débat public ravive régulièrement la « guerre des méthodes » (Morandi, 1997 ; Rieben, 2004) ; mais ne fait-il pas écran à un développement des pratiques à la fois moins polarisé et ayant plus d'impact sur les élèves, *in fine* ? (Lortie, 1975 ; Perrenoud, 2001 ; Barrère, 2002 ; Goigoux, 2004)

« Si les [injonctions] ne fonctionnent pas, si elles ne parviennent pas à s'ancrer dans l'univers des pratiques quotidiennes des enseignants de métier, n'est-ce pas tout simplement parce qu'elles sont conçues en dehors de ces pratiques, qu'elles témoignent de la sorte d'une vision abstraite de l'enseignement tel qu'il se réalise effectivement ? (...) L'étude de l'enseignement exige un dépassement des visions normatives et moralisatrices du métier d'enseignant, qui s'intéressent avant tout à ce que les enseignants devraient faire ou ne pas faire, tout en laissant dans l'ombre ce qu'ils sont et font réellement. » (Tardif & Lessard, 1999, pp.22-23)

Cette posture endogène a, on le sait, ses avantages et ses limites. 1. Elle est d'abord – et utilement – déflationniste, parce qu'elle invite tous les lobbys (politiques, philosophiques, scientifiques, etc.) qui veulent du bien à l'école à connaître et à respecter l'ordinaire des pratiques pédagogiques – les faits qui les contraignent, les contradictions qu'elles assument – avant de prétendre juger et gouverner les gestes des enseignants de l'extérieur. 2. Elle sert donc d'autant mieux les visées réformatrices que celles-ci envisagent d'ajuster leurs ambitions à l'état de l'art, aux représentations et à l'*ethos* professionnel des praticiens tels qu'ils sont. 3. Elle renonce finalement moins à la visée à la fois pragmatique et critique d'améliorer l'école (Chappelle & Meuret, 2006) qu'elle ne fait le détour par la compréhension et l'étude du travail réel

¹ Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, d'enseignants que d'enseignantes, de filles que de garçons.

des enseignants pour revenir – mais mieux informée et peut-être différemment solidaire – au souci d'augmenter l'impact, l'efficacité ou la légitimité de leur action.

Admettons donc que l'intention de bien faire (ou le projet de diffuser de « bonnes pratiques ») ne soit jamais complètement évacuée. Acceptons même que la déflation soit trompeuse, et qu'accéder à l'intimité du praticien soit une manière habile, mais finalement ambitieuse, d'espérer ensuite l'influencer. Cela n'empêche pas la connaissance du travail réel et de ses manières d'évoluer de contribuer à comprendre les choix des enseignants (moment herméneutique) *en même temps* qu'à les discuter éventuellement (instant critique) (Aguirre Oraa, 1998). Les deux choses pourraient une fois de plus s'opposer : mais si l'on croit que les guerres de méthodes sont stériles pour l'action et pour la pensée, il vaut peut-être mieux – dans la recherche en éducation comme dans les pratiques qu'elle observe – conjuguer les approches.

Au-delà (ou en deçà) de ce qu'on peut lui souhaiter, quelles formes prend donc *effectivement* le travail des élèves *via* celui qu'effectuent leurs enseignants (et réciproquement) ? Comment le travail scolaire se décline-t-il *réellement* dans les pratiques observables ? Que voit-on lorsqu'on s'abstient de postuler, soit que tout relève d'une co-construction, d'une co-activité, soit que le programme guide le professeur qui guide la classe dans un contrat non négocié ? Comment les maîtres choisissent-ils les formes de travail, dans quelles interactions avec leurs élèves, en fonction de quels critères de sélection – conscients ou inconscients, explicites ou non ? Dans quelle mesure l'évolution des pratiques ordinaires est-elle conditionnée ou pas par les conflits de doctrines, de modèles, de prescriptions ? Il s'agit d'aller au devant du travail scolaire – visible et invisible – pour conceptualiser et problématiser la manière dont il s'organise et se développe dans les faits, y compris à travers les jugements que portent les professionnels sur la légitimité de leur action (Osborn, McNess & Broadfoot, 2000 ; Paquay, 2004). Penser les pratiques pédagogiques et l'évolution de l'école sous l'angle des formes de travail observables – et éventuellement de celles qui pourraient émerger, mais s'en trouvent plus ou moins empêchées – jette des ponts entre l'activité réelle des maîtres, celle des élèves et les savoirs que le tout est supposé produire à l'arrivée : c'est une façon à la fois établie et renouvelée d'interroger la forme scolaire et de voir comment – au-delà de sa singularité – elle se différencie et peut évoluer (Hargreaves, 2003 ; Bronckart & Gather Thurler, 2004 ; Oelkers, 2006 ; Gather Thurler & Maulini, 2007).

1. Apprendre à l'école : un travail singulier

Le thème du travail est omniprésent dans l'école et le langage des enseignants (Altrichter, Gather Thurler & Heinrich, 2005). Les élèves *travaillent*, *'bossent'*, *se donnent de la peine*, *font leurs tâches*, *collaborent ou non*, *apprennent avec ou sans effort* ; *ils progressent facilement ou laborieusement*, *en s'appliquant ou en*

bâclant ; *ils sont actifs, passifs, besogneux, paresseux, consciencieux*, etc. (Houssaye, 1999 ; Sembel, 2003). L'expérience scolaire est vécue comme une astreinte, l'apprentissage comme le résultat – au-delà du « don » ou de la « facilité » dont on aurait hérité – d'une dose plus ou moins élevée de discipline, d'application, d'engagement de soi, d'un zèle et d'un mérite que le bon élève sait afficher (Duru-Bellat, 2009). On peut dire que l'enfant vient *a priori* à l'école pour se produire lui-même, pas pour produire des signes extérieurs de pensée (Passerieux, 2007, p.102). L'activité tangible, matérielle, contrôlable, n'en reste pas moins une médiation essentielle entre l'intelligence du professeur et celle de l'élève ; et puisqu'elle seule, justement, est visible, elle peut laisser croire à certains élèves que faire le travail demandé – lire, écrire, répéter, réciter, cocher, répondre à des questions, compléter des fiches, faire ses devoirs, etc. – est la condition nécessaire et suffisante pour se former. Ceux d'entre eux qui ont le plus de difficultés vivent précisément leur expérience scolaire dans le registre de l'activité laborieuse : de l'exercice à faire, du devoir à rendre, du travail à réaliser et à montrer (Charlot, Bautier & Rochex, 1992, p.197). Ils témoignent du fait que le métier d'élève consiste peut-être à faire « œuvre de soi-même » comme l'invoquait Pestalozzi, mais à s'y employer dans les formes et les règles d'un « système de travail pédagogique » (Perrenoud, 1994, p.14) qui invalide l'hypothèse d'une pure *autopoïésis* : temps et cheminement contraints ; activités normalisées, peu négociées ; tâches

fermées, contrôlables, faciles à évaluer ; récompenses ou sanctions externes ; rapport utilitariste au savoir.

On sait que la critique de la scolastique prend racine dans ce paradoxe : l'école est le lieu consacré au « loisir de l'étude », en marge des activités régulières de production, protégée des contraintes de l'action pour mieux se consacrer à la formation. Les limites de la *forme scolaire* (Vincent, Lahire & Thin, 1994 ; Maulini & Perrenoud, 2005) sont en somme inscrites dans son ambition : si elle est séparée des pratiques sociales en général – du travail productif en particulier – c'est pour fournir aux élèves l'occasion de ne travailler qu'à apprendre, et de le faire dans l'ordre transposé d'un texte du savoir qui ne se présente dans la vie courante (le cours de l'action) que de manière opaque et fragmentée (Chevallard, 1985). Le travail humain fait un usage pragmatique, situé, fonctionnel des connaissances théoriquement utiles pour venir à bout des situations problématiques (Delbos & Jorion, 1984). C'est pour ne pas dépendre de ces aléas que l'école engage les élèves dans une autre sorte d'activité : étudier la culture disponible sous la conduite d'un enseignant qualifié, hors contexte, pour revenir un jour dans la société, mais plus sage, plus compétent, mieux armé pour exercer ce que Rousseau nommait le « métier de vivre » et que nous appelons aujourd'hui « les droits et les devoirs de la citoyenneté ».

On peut aborder la clôture qui isole l'école de la société en faisant l'inventaire des carences du travail scolaire : on dira alors qu'il rend les savoirs abstraits, les situations d'apprentissage artificielles, les érudits d'autant plus arrogants qu'ils se sont distingués des gens simples, ceux qui ont échoué devant leurs maîtres et qui travaillent du coup « pour de vrai », au bureau, à l'atelier ou aux champs (Illich, 1971 ; Bourdieu, 1984). On peut au contraire saluer l'existence d'un milieu de travail différent, inédit, second – secondarisé et secondarisant, (Vygotski, 1935/1985 ; Leontiev, 1975/1984 ; Amigues & Zerbato-Poudou, 2000 ; Bautier & Rochex, 2004) – spécialement conçu et aménagé pour neutraliser les inconvénients de l'apprentissage sur le tas (activisme, désordre, confusion, risque d'erreurs, indisponibilité des experts), et qu'il faudrait protéger plutôt que défaire au nom de ses imperfections. S'agit-il de choisir entre défendre et critiquer l'institution ? Mieux vaut peut-être pondérer les options : ni diaboliser, ni sanctuariser l'école, pour que débattre de la Raison ne se transforme pas en guerre de religions...

L'observation des premiers degrés de la scolarité montre par exemple une tension entre le *modèle productif* de socialisation hérité de la tradition (et valorisé par les travailleurs manuels) et des *modèles expressifs* (chers aux classes moyennes) mettant plutôt et implicitement l'accent sur l'authenticité du dialogue maître-élèves, les qualités esthétiques des travaux, la pensée autonome ou la libre exploration (Plaisance, 1986 ; Bolsterli & Maulini, 2007). Tout se passe comme si un maximum de secondarisation nous rapprochait finalement de la logique première de production ; mais aussi comme si les compétences d'expression étaient à la fois trop valorisées et pas assez enseignées par l'école pour prévenir les inégalités entre les enfants qui les exercent ou non à la maison. Entre ces deux paradoxes, on retrouve une tension théorique structurant l'histoire des idées pédagogiques : plus l'enseignement est formalisé, plus il court le risque de manquer de sens pour l'élève, de séparer présentation des vérités et validation des savoirs en situation ; mais trop craindre de confiner l'instruction peut mener à la dissoudre à l'inverse dans l'utopie d'une « société sans école », à la rendre aléatoire et illisible, incapable de produire un curriculum rationalisant les apprentissages (Fabre, 1994 ; Meirieu, 2004 ; Audigier, Crahay & Dolz, 2006). Un détour par les mises en garde du passé peut donc nous aider à formuler le problème tel qu'il est aujourd'hui posé.

2. Une forme scolaire, deux boucles pour former

Au début étaient les pratiques sociales, et leur renouvellement par imitation, frayage, familiarisation des jeunes au travail des aînés, dans le cours de leurs activités. Puis vint le temps de l'apprentissage hors contexte, planifié, systématisé – celui de la *skholè* – sous le regard d'un maître (en partie)

dispensé de toute autre forme de contribution à la communauté. Dès que le savoir a pu s'écrire, s'inscrire, se conserver, des érudits ont été chargés de veiller sur lui, et d'en transmettre le code

d'accès (les significations graphiques) aux futurs initiés (Goody, 1979). Ils l'ont fait de manière réglée, organisée, à la manière de Comenius (1657/1952, p.106) recommandant « un emploi du temps régulier associé à une bonne répartition des matières suivant un développement méthodique ». Ils se sont mis à l'abri de la clôture scolaire, anticipant le futur plaidoyer d'Alain (1932/1986, pp.323-324) pour le « droit de se tromper » et un travail scolaire ressemblant au jeu « par ceci qu'on peut toujours le recommencer ». Dans la figure 1 ci-dessous, on voit tourner une boucle, celle de la formalisation : la société institue l'école sur la base du savoir à enseigner ; les novices sont censés s'en saisir dans un ordre préétabli, en exerçant leur métier d'élève en amont – donc en marge – du travail rémunéré.

Figure 1 - Loisir de l'étude, formalisation et instruction directe

	(1) Programme, leçon, texte du savoir à enseigner	
(2) Exercice, usage en contexte contrôlé	↻	(4) Production, usage en situation complexe
	(3) Récitation, validation de l'apprentissage effectué	

Si l'on décompose la flèche qui va du savoir programmé au savoir incorporé et finalement mobilisé, on obtient grossièrement les quatre temps d'un enseignement que l'on peut qualifier de direct, peut-être directif, allant droit au but et donnant au maître tout le pouvoir de guider :

- Temps 1 : la leçon, où le texte du savoir peut littéralement être lu, dit, récité, présenté *ex cathedra*, dans l'ordre des propositions – didactiquement transposées – à faire connaître aux élèves. Par exemple, lorsqu'une règle de grammaire est formulée.
- Temps 2 : l'exercice, où l'élève fait usage de la nouvelle connaissance en situation aménagée, en contexte, mais contrôlé. Par exemple, quand il doit accorder une série d'adjectifs avec des noms au pluriel ou au singulier.
- Temps 3 : la récitation, où le maître valide l'apprentissage réalisé. Soit en demandant qu'on répète la règle (restitution), soit en dictant une variante de l'exercice d'entraînement auparavant effectué (mobilisation).
- Temps 4 : la production, où les savoirs acquis doivent être employés à nouveau, mais cette fois en situation complexe, en contexte « authentique » d'utilisation. Dans ce cas, ce ne sont plus des groupes nominaux, mais des phrases ou des textes que la somme des règles de grammaire disponibles doit permettre de formuler.

C'est cette boucle schématique que la pédagogie nouvelle a toujours voulu, sinon inverser, au moins compléter. Dans les cas où l'approche directe n'atteint pas le but visé, on veut la relayer en retournant aux pratiques sociales, en repartant en somme du point d'arrivée. L'exemple de Rousseau (1762/1966, pp.232-235) est célèbre, puisque c'est devant Emile n'entendant rien à la théorie des points cardinaux que le maître éclairé renonce aux « explications en discours » (aux mots) pour aller perdre son élève dans les bois de Montmorency et lui démontrer ainsi – au contact des choses, « par [le biais] des actions » – que l'astronomie est une science opérante (donc signifiante) hors du cercle de l'étude. Pour que se rencontrent le programme et l'élève, le savoir constitué (épistémologie) et le *vif du sujet* (psychologie), Dewey (1910/1986, pp.266) propose plus tard de réviser « les étapes formelles de l'instruction » pour passer d'une finalisation par le jugement venu d'en haut (« *Ce travail contentera-t-il le maître... ?* ») à l'intérêt intrinsèque de problèmes réclamant une solution (« *...Satisfera-t-il aux conditions imposées par*

la question à résoudre ? »). Freinet (1969, pp.20-21 et p.155) revendiquera la même bascule en opposant carrément deux registres de travail : la *triste besogne* des « devoirs et exercices imposés » ; le *vrai travail* « naturel, motivé et exhaustif dont on ne dira jamais assez les vertus ».

« L'école de demain sera l'école du travail. (...) Le travail sera le grand principe, le moteur et la philosophie de la pédagogie populaire, l'activité où se dérouleront toutes les acquisitions. (...) La discipline de l'école de demain sera l'expression naturelle et la résultante de l'organisation fonctionnelle de l'activité et de la vie de la communauté scolaire. De ce fait, le problème disciplinaire passe au second plan au profit de l'organisation matérielle, technique et pédagogique du travail qui doit être l'élément essentiel et décisif de l'équilibre scolaire. »

Figure 2 - Situations-problèmes, finalisation et pédagogie du détour

	(4) Résolution, réponse, leçon	
(3) Problème, question à se poser	↻	(1) Vie de la classe, environnement, situations
	(2) Projet, action, activité	

La flèche de la figure 2 relie les pratiques aux mots et peut ici encore se décomposer en paliers, tous plus ou moins obligés. On obtient ainsi les quatre temps d'une pédagogie du détour qu'il serait impropre d'appeler « non directivité » si les émules de Freinet imposent globalement le nouveau contrat, voire chacune de ses étapes, aux élèves :

- Temps 1 : la vie de la classe, son environnement, les situations ; le contexte plutôt que le texte peut servir de déclencheur au travail scolaire, par exemple lorsque le conseil d'école discute de la meilleure façon d'informer les parents du règlement en vigueur depuis la rentrée.
- Temps 2 : le projet, l'engagement dans une production finalisée ; c'est le moment où les discussions aboutissent à une décision, donc au passage à l'action. Par exemple, l'édition d'une page Internet rendant compte aux familles des règles qui ont changé.
- Temps 3 : le problème, la question ; c'est-à-dire la part du projet que les savoirs disponibles ne permettent pas de réaliser, rendant nécessaire une enquête, la recherche de connaissances plus élaborées. Par exemple, les textes rédigés pour les parents et dont on veut s'assurer qu'ils soient bien orthographiés.
- Temps 4 : la leçon elle-même, c'est-à-dire – comme le voulait Dewey – la réponse à chacune des questions rencontrées, que le maître ou des livres de référence finiront par valider. Ici : les mots du lexique ou les règles de grammaire permettant de bien rédiger.

On connaît les débats de société, mais aussi scientifiques, que les deux mouvements symétriques ont pu susciter et continuent d'alimenter. La formalisation est experte pour produire les apprentissages un par un ; elle a plus de peine à les intégrer en situation complexe, donc à combiner deux espèces de mobilisations : 1. celle des élèves dans le déroulement des leçons, dans l'appropriation d'un programme dont la succession des chapitres est, sinon, « à suivre ou à laisser » ; celle des savoirs dans des activités qui en usent et, au bout du processus, dans des concepts opératoires ou des compétences donnant corps à ce qui fut enseigné (Reboul, 1980 ; Perrenoud, 1997 ; Pastré, 2007). En réponse à ces enjeux, la recherche de finalisation part des pratiques, des problèmes, des situations : elle veut produire de la pertinence et du sens en

rapportant le texte du savoir au pouvoir qu'il procure en contexte, au risque potentiel d'occulter des connaissances prédictives et des schèmes de raisonnement à assimiler d'abord et patiemment (Bernstein, 1975 ; Cèbe, 2001 ; Rey, 2007 ; Schneuwly, 2008 ; Bautier & Rayou, 2009). Mais attention : se promener en forêt est une pratique de premier niveau, où l'on erre pour le plaisir d'humer l'air ou de se dégourdir les jambes ; rédiger un guide des sentiers du pays serait plutôt un travail de second degré, où l'on cherchera d'office à apprendre quelque chose, à soi-même et/ou aux personnes à qui l'ouvrage est destiné (et qui voudraient, précisément, *cesser d'errer...*). Dans ce qu'on rassemble sous le vocable de projet, le savoir peut venir incidemment ou être visé explicitement et d'emblée : cela ne fait ni les mêmes apprentissages, ni la même activité.

Au total, le détour par les bois n'est fécond que s'il débouche sur une vraie leçon de sciences naturelles, Emile entendant ce que sont les points cardinaux et comment il pourra user de cette connaissance en d'autres occasions. Dans le cas contraire, on va *apparemment* droit au but – « *c'est en se promenant qu'on apprend à se promener ; en forgeant, à forger...* » – mais le raccourci n'est qu'un tour de passe-passe puisqu'il escamote ce qu'il faudrait prendre le temps de comprendre pour réussir durablement à s'orienter (Fabre, 1999 ; Crahay, 2007). L'enseignement direct allait peut être un peu vite, mais le détour par l'action n'est qu'une fausse bonne idée s'il veut produire directement la compétence en jeu, sans consentir le crochet par le savoir nécessaire pour agir durablement et de façon éclairée. Rappelons donc que ces alternatives ne sont qu'hypothétiques : elles ne peuvent modéliser ni le réel, ni le souhaitable ; seulement le possible. Et rien n'oblige les pratiques ordinaires à tout expérimenter.

À contenu égal, il y aurait donc *deux formes potentielles* (et archétypiques) d'appropriation du savoir par les élèves : 1. la réception de prétentions à la vérité directement formulées ; 2. la quête des réponses par le biais et au travers de situations, de problèmes, de questions amenant à s'y intéresser (Maulini, 2005). Il s'agit moins de trancher ici pour une entrée préférée, que de les mettre les deux à l'épreuve du travail ordinaire, celui que font les élèves et leurs maîtres dans les écoles telles qu'elles sont, selon leur logique à eux, sous un ensemble de contraintes dont les doctrines pédagogiques peuvent prétendre être juges, mais dont elles sont aussi parties prenantes en promouvant des normes et des intentions.

3. Les formes (ordinaires) du travail scolaire

Aller des propositions du programme à leur restitution plus ou moins fidèle par les élèves passe par l'enchaînement des leçons, des exercices et des récitations. Remonter de l'activité aux savoirs mobilisés demande la formulation d'un problème, une enquête puis une formalisation des réponses plus ou moins élaborée. Les deux mouvements semblent s'opposer tant qu'on les réduit à des types idéaux rarement identifiables en réalité. L'étude empirique des formes de travail à l'école montre plutôt que les vrais enseignants font feu de tout bois, qu'ils combinent toutes sortes de ressources, puisent à toutes sortes de sources pour produire et contrôler l'activité de leur classe sans passer chaque fois par l'ensemble des étapes du raisonnement théorique. Parce que réciter le texte du savoir ou attendre qu'il se construise seul sont deux stratégies où l'élève risque d'être au total peu sollicité, les maîtres interviennent sur les deux boucles de formation – celle de l'instruction directe et celle du détour par les questions – en allant directement aux exercices (fiches autocorrectives, plans de travail, tutoriels, etc.), aux problèmes (débat, recherches, expériences, énigmes, etc.), à des formes hybrides de récitations-productions (résumés, dictées, versions, dissertations, etc.). Ils « bricolent » leurs pratiques au gré des besoins et des occasions (Perrenoud, 1983). Ils adaptent leur attitude pour « tenir » et « faire tenir » les situations (Derouet ; 1992 ; Blanchard-Laville, 2001). Ils utilisent des séquences didactiques croisant elles-mêmes analyse et synthèse, étude hors contexte et contextualisation (Thévenaz, 2005 ; Goigoux & Cèbe, 2006). Ils composent avec les élèves pour « infléchir » leur action (Barrère, 2006). Ils ont un rapport plus ou moins conscient, opportuniste et/ou critique aux prescriptions (Capitanescu Benetti, 2010). Ils évaluent et corrigent leur travail en fonction de critères souvent personnels d'appréciation (Gauthier, 1997 ; Merle, 2007).

Entre autonomie relative et normes discutables, innovations ordinaires et résilience des traditions, styles pédagogiques et unité de la profession (Altet, 1993 ; Alter, 2000 ; Périsset Bagnoud, 2007), les pratiques se développent à leur rythme, dans leur dynamique, sous l'effet ou non des réformes et des contre-réformes, toujours sous le contrôle objectif de conditions-cadres peut-être moins spectaculaires, mais qui contraignent peut-être d'autant plus l'enseignement : mondialisation des échanges, des savoirs et des technologies de l'information ; lutte pour les places et inflation des diplômes ; migrations et tensions entre les cultures ; individualisation et précarisation des rapports sociaux ; déclin de l'autorité et des institutions ; angoisses identitaires, replis communautaires et idéalizations du passé ; développement des savoirs pédagogiques, professionnalisation des métiers de l'humain et tertiarisation de leur formation ; etc. Les approches ethnographiques montrent comment l'évolution du lien éducatif, la recherche d'une alliance entre élèves et enseignants, le souci d'adapter et de différencier les interventions, le perfectionnement des ressources didactiques, la diffusion de l'informatique et des ressources multimédias, la pression grandissante des parents, l'extension et/ou la standardisation des moyens d'évaluation, la densification des programmes et le développement de l'apprentissage par immersion, travaillent en profondeur les manières scolaires de travailler pour (se) former (Maulini & Montandon, 2005). Cela n'empêche pas le débat sur l'école – cela l'inciterait plutôt – à osciller entre deux manières de penser le contrôle du travail scolaire, la façon optimale d'assurer sa pertinence, sa valeur, son efficacité : premièrement, laisser les maîtres libres de leurs gestes et rétribuer leurs efforts en fonction des résultats quantifiables mesurés à l'arrivée ; deuxièmement, ne pas prendre ce risque et imposer d'emblée des méthodes éprouvées, scientifiquement conçues et validées (Dumay & Dupriez, 2009 ; Maulini, 2010).

En Suisse, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin a par exemple d'abord voulu « *délaisser une vision plutôt mécaniste de l'apprentissage, inspirée des théories béhavioristes, au profit d'une vision dynamique et interactive fondée sur les apports des théories constructivistes, socioconstructivistes et cognitivistes* » (CIIP, 2004, pp.9-10). Mise en cause pour dogmatisme, elle préfère dire aujourd'hui qu'elle « *veille à la diversité des approches pédagogiques* » (CIIP, 2007, p.3). Au Québec, la Ministre de l'éducation a voulu promouvoir la littératie par un plan d'action composé de 22 mesures : l'une voulait se fier aux chercheurs et « *subventionner des études pour améliorer la capacité des élèves à bien écrire* », mais deux autres mettaient les universités en demeure de « *revoir le contenu linguistique de leurs programmes de formation* » et les enseignants qu'elles avaient instruits jusqu'ici de rétablir l'heure de lecture quotidienne, la rédaction hebdomadaire et « *une dictée à faire régulièrement de manière à vérifier l'acquisition des connaissances* » (Courchesne, 2008). En France, enfin, les derniers programmes mis en consultation (MEN, 2008) affirmaient en introduction se borner à fixer les objectifs visés et « *laisser libre le choix des méthodes et des démarches, témoignant ainsi de la confiance accordée aux maîtres pour une mise en oeuvre adaptée aux élèves* ». Puis ils entraient dans le détail et exigeaient tour à tour que l'enseignant « *pratique la récitation* », « *fasse scander les syllabes* », « *pratique régulièrement la copie, la dictée et la rédaction* », « *pratique quotidiennement l'écriture manuscrite* », « *pratique régulièrement le calcul mental* », « *fasse résoudre des problèmes liés à la vie courante* », « *enseigne l'histoire dans l'ordre chronologique* », « *explique et illustre des maximes de morale* », « *soit salué au début et à la fin de la journée* », etc. Deux des derniers ministres de l'éducation nationale ont tour à tour voulu renforcer l'enseignement de la lecture par la généralisation des « *méthodes systématiques à départ phono-synthétique* », puis celui des sciences par « *15 minutes quotidiennes de calcul mental* » ; les syndicats d'enseignants ont réagi en leur reprochant de « *déstabiliser les enseignants en laissant croire qu'avant leur décision médiatique, rien de bien ne se faisait dans les classes* » (Jarraud, 2011).

Qu'elle veuille promouvoir le changement ou donner au contraire des gages de restauration, l'autorité scolaire semble plus que jamais condamnée à tenir un double discours – moitié libéral, moitié autoritaire – montrant qu'elle se fie au corps enseignant et qu'elle surveille quand même ses agissements. Le Président Sarkozy a même décrété, dans sa *Lettre aux éducateurs*, à la fois quelle méthode les professionnels devraient employer, et combien il tient à leur liberté :

« Notre éducation doit devenir moins passive, moins mécanique. Il nous faut faire une place plus grande à l'observation, à l'expérimentation, à la représentation, à l'application. Je suis convaincu que de cette façon on intéressera davantage un plus grand nombre d'enfants et que l'échec scolaire s'en trouvera réduit. (...) Vous pourrez choisir la pédagogie qui vous semblera la mieux adaptée à vos élèves parce que je crois qu'il faut faire confiance aux enseignants, à leur capacité de jugement, parce qu'ils sont les mieux placés pour décider de ce qui est bon pour leurs élèves. » (Sarkozy, 2007)

Il ne s'agit pas de dénoncer une inconséquence, mais de prendre acte de la contradiction, de lui donner peut-être un sens et de contribuer à la dépasser en montrant comment les formes de travail évoluent en réalité – en écho, en opposition ou en marge des discours plus ou moins autorisés qui aspirent à les réformer. Les élus ou l'opinion publique ne sont certes pas les instances *a priori* les plus compétentes pour désigner les bonnes ou les mauvaises manières d'instruire. Mais si les enseignants et la recherche en éducation ne conceptualisent ni le travail scolaire tel qu'il est, ni les raisons endogènes de son évolution, que peuvent-ils opposer d'autre que leurs propres idéologies aux idéalizations ?

Lecture syllabique contre globale, résolution de problèmes contre calcul mental, chronologie contre histoire thématique, programme contre projet, exercices contre expériences, parole du maître contre participation des élèves, guidage contre interactions : nous avons vu d'emblée que la rhétorique pédagogique isole toujours et encore les contraires pour rendre plus tranchante son argumentation (Reboul, 1980 ; Hameline, 1986 ; Meirieu, 1995). Les pratiques combinent forcément tours et détours d'une certaine façon, de manière moins binaire, plus hétérogène, composant avec les tensions, cherchant leur chemin entre exposé des réponses et passage par les questions (Maulini, 2005). Autant et peut-être plus que de définir et de hiérarchiser des *méthodes* universellement efficaces (Turpin, 2003 ; Bressoux, 2007 ; Gauthier, Bissonnette & Richard, 2007), il compte de comprendre comment les *pratiques* font (ou pas) la part des modèles en réalité, comment les enseignants travaillent à faire travailler leurs élèves *via* leur propre intelligence du métier, en fonction de quels critères – internes ou importés – de validité.

Nous partirons donc de ces deux principes :

- a) La forme scolaire (singulière) est logiquement prise en tension entre le besoin de finaliser les apprentissages d'un côté, de l'autre celui de les extraire du flux des pratiques afin de travailler à étudier le réel dans le registre second de la suspension de l'action.
- b) Les formes de travail scolaire (plurielles) combinent empiriquement formalisation et finalisation de l'activité des élèves, découpage prédicatif et intégration fonctionnelle des savoirs réellement évoqués, appris et mobilisés dans l'interaction.

Ce double postulat permet d'affirmer que l'on ne sait pas vraiment :

1. Comment les enseignants combinent – consciemment ou inconsciemment – les différentes formes de travail scolaire.
2. Quels sont les facteurs qui conditionnent et orientent leurs choix.
3. Quels sont les rapports entre la manière dont ils travaillent à faire travailler leurs élèves, les prescriptions de l'autorité, les normes venues d'ailleurs et/ou les savoirs déclaratifs ou procéduraux produits et validés par la recherche en éducation.
4. Comment les praticiens pensent eux-mêmes ces relations.

Les contributions qui suivent ont donc reçu le mandat de ne pas présupposer de l'extérieur ce que le travail scolaire devrait viser, encore moins de postuler la manière dont il serait censé s'opérer, mais de l'aborder comme un objet à la fois pluriel et singulier (« *Les formes du travail scolaire...*), idéologiquement normé (...les conflits de méthodes...), mais évoluant à son gré (...le développement des pratiques »). Les buts ou les idéaux nécessaires à l'action ne sont pas évacués : ils sont provisoirement suspendus, le temps de penser et de discuter.

4. Les contributions

Nicolas Sembel propose d'emblée de ne pas confondre les deux faces du travail scolaire : celui que l'école et les maîtres demandent aux élèves, et celui que les élèves exécutent de fait, à distance plus ou moins consciente, voire revendiquée, des normes instituées. On comprend ainsi mieux la permanence et les changements d'une pratique sociale historiquement en tension entre la logique conformiste, donc centripète, du « travail pour l'institution » (lorsque l'engagement des élèves dans les tâches est motivé par l'émulation et la sélection scolaires) et la logique plus distante, donc centrifuge, du « travail pour soi » (où les ressorts de l'activité cognitive sont plutôt l'intérêt intellectuel et la subjectivation). Du côté des élèves, on observe donc non seulement les trois attitudes spécifiques d'intégration (adhésion aux règles), de conflit (contestation) et de retrait (abandon), mais aussi des stratégies hybrides et plus complexes, combinant par exemple soumission et résistance dans un « désengagement conflictuel » où alternent des moments de coopération consentie et d'autres où le travailleur « hérétique » n'en fait quasiment « qu'à sa tête ». Comment agissent les enseignants face à ces contraintes ? Ils ne peuvent à leur tour que travailler à la fois pour eux et pour l'institution, donc composer entre leurs besoins et les prescriptions. La rationalité didactique ne consiste alors ni à ne penser qu'à ses propres intérêts, ni à se soumettre à ceux des élèves, mais à reproduire ou à imaginer des modes de travail composant entre les deux registres en étant par exemple, à l'image de la dictée et de la plupart des exercices typiquement scolaires, « faciles à mettre en œuvre, faciles à corriger ». L'idéologie contemporaine de l'efficacité et de la réussite – « la réussite la plus rapide possible d'abord, la mieux notée possible ensuite » – peut pousser l'école (et/ou les attentes à son propos) à valoriser des formes de travail simplifiant les apprentissages et leur évaluation au détriment de leur « ajustement aux potentialités de l'élève ».

Bernard Rey analyse le travail des enseignants en insistant sur le fait qu'il est plutôt et *a priori* spécifiquement, exclusivement et institutionnellement consacré à la transmission systématique et décontextualisée d'un corpus de savoirs valorisés par la société. La forme scolaire de socialisation implique un « mode didactisé » de formation, un mode qui est « organisé selon une progressivité concertée, conduit par un médiateur dont c'est la seule tâche, à l'écart des conditions réelles d'exercice de la pratique concernée, et qui donne lieu à son objectivation et à sa mise en discours ». Cette mise en discours extrait les vérités à apprendre de leur contexte, et les range dans un texte du savoir dont les élèves doivent saisir le sens et la cohérence en marge des situations courantes de communication. Comme cette manière de procéder n'est pas familière à tous les écoliers, la transmission connaît des échecs ou au moins des difficultés qui peuvent inciter les professeurs à combiner trois stratégies d'ajustement plutôt qu'une : 1. réduire le volume du texte en faisant mémoriser et restituer ses composantes l'une après l'autre ; 2. desserrer le réseau interne de significations en référant certains concepts-clefs à des objets immédiatement visibles ou au sens commun ; 3. (ré)inscrire les savoirs dans des pratiques et des activités, de manière à confronter les élèves à des problèmes ou à des questions suscitant le besoin de réponses et de solutions. Repli sur des énoncés simplifiés ; sur des sensations immédiates et des évidences ; sur des activités et des pratiques sociales que l'école a d'abord vocation de mettre à distance : ces trois leviers peuvent en même temps produire de nouveaux obstacles (de fausses idées), des résistances (par pertes de sens) ou des malentendus (des confusions entre réussir et comprendre), ce qui fait du travail enseignant « un drame sans cesse reconduit ». On pourrait en déduire une paralysie structurelle de ce travail, ou sa remise en cause par le contre-discours intérieur de la formation des enseignants. Mais l'évolution des rapports sociaux paraît plus fondamentalement affaiblir en sous-main, de l'extérieur et peu à peu, la légitimité du texte et celle du *magister* chargé de son énonciation : « les avancements de la démocratie, y compris dans la sphère des rapports entre adultes et enfants conduisent les enseignants à se sentir mal à l'aise lorsqu'ils doivent faire apprendre aux élèves des énoncés qui n'ont pas d'autre justification que leur autorité ».

Constate-t-on le même phénomène quels que soient les savoirs abordés ? Catherine Delarue-Breton observe les pratiques d'enseignement de la langue première à l'école élémentaire. Elle

rappelle d'emblée que le langage a un statut ambigu dans la classe, puisqu'il est en même temps vecteur et objet d'apprentissage. Cela induit des tensions souvent implicites entre la logique de la conversation et l'étude décontextualisée des significations, entre la fluidité et la réflexivité des échanges, l'ouverture à l'imprévu et l'anticipation des apprentissages, bref, entre les deux registres de la pratique de la langue et de sa secondarisation. Les dispositifs de travail scolaire permettent aux élèves de faire quelque chose, et aux enseignants d'adapter ce faire à ce que leur classe doit apprendre et/ou à ce qu'ils la jugent capable de réaliser, ce qui est toute l'ambiguïté. L'analyse d'une séquence de lecture collective autour d'une bande dessinée montre par exemple comment l'enseignante découpe la difficulté en désignant tour à tour le point final du bandeau de chaque vignette plutôt qu'en organisant l'étude collective des points d'exclamation et d'interrogation utilisés dans les phylactères. « La visée opérationnelle du dispositif viendrait [ainsi] se substituer tacitement à sa visée épistémique. » Il n'y aurait plus de tension entre parler et apprendre à parler, mais au contraire un rapport « non tendu » entre un souci dominant de finalisation du travail (réclamant des échanges « sans heurt ») et une absence de formalisation (limitant les apprentissages nouveaux). Ce déséquilibre pourrait venir d'une évolution de la forme scolaire « qui voit le séquençage des activités s'effectuer en fonction des modalités de déroulement des dispositifs autant que des découpages disciplinaires », tendance croissante et potentiellement d'autant plus forte que les élèves sont en difficulté.

Christine Del Notaro étudie justement le fonctionnement d'un dispositif didactique – une situation ouverte en mathématiques – lorsqu'il est pris en charge par des stagiaires en formation pour l'enseignement primaire. Les propositions des élèves engagés dans la recherche des critères de divisibilité d'un nombre entier par 4 sont si nombreuses, foisonnantes et instables qu'elles ont vite fait de submerger les enseignantes débutantes. Le milieu est tellement saturé d'hypothèses qu'il en devient incontrôlable. Cela incite les stagiaires à abandonner l'exploration collective et inventive des relations de divisibilité au profit de l'institutionnalisation immédiate de faits numériques. Elles finissent ainsi par enseigner des « trucs » permettant aux élèves (surtout s'ils sont jugés faibles) de calculer efficacement, mais aussi à elles-mêmes de relier le travail apparemment effectué dans le désordre par leur classe à un algorithme rassurant parce que repérable dans le plan d'études. « L'expérimentation des élèves inhérente aux situations ouvertes est susceptible de les emmener trop loin et la crainte qui en découle est de ne pas satisfaire aux objectifs du programme. » Rares semblent les enseignants, même expérimentés, qui prennent le risque d'improviser à partir de ce que les élèves disent ou font, par exemple au moyen de *jeux de tâches* enchaînant les expériences au gré des constats et des questions : les instituteurs seraient moins à la recherche d'occasions d'apprendre et de s'interroger sans entrave avec leur classe, dans des situations où les savoirs et le raisonnement mathématiques prennent du sens, qu'en quête d'une « interaction idéale » donnant le sentiment qu'ils usent sans en abuser du tâtonnement et de l'expérimentation.

Dans la leçon de langue première, le travail prend la forme d'une pratique de la lecture assumée et ponctuée par l'enseignante, qui en réduit ainsi la complexité pour que les échanges se passent « sans heurt ». Dans l'étude de la division, les stagiaires sont plutôt incitées à lâcher les rennes pour inciter à leur tour les élèves à pratiquer les mathématiques, mais elles ressentent assez vite le besoin de revenir à des algorithmes de calcul énonçables et *a priori* identifiés. On peut dire que les enseignantes sont toujours en quête de leur « interaction idéale » (inculquer des règles aux élèves, dans le cadre d'une activité partagée...) : une fois face aux attentes des chercheurs, une autre fois à partir des consignes de leurs formateurs. On retrouve cette configuration dans la manière dont Pierre-François Coen interroge l'impact – ou l'absence d'impact – des technologies de l'information et de la communication sur les formes de travail scolaire. L'étude des pratiques innovantes montre que l'intégration de ces outils dans l'école peut plus ou moins nettement modifier les savoirs accessibles, les manières d'apprendre, les rôles respectifs des élèves et des enseignants, leurs modalités de communication, le temps et les espaces de formation. En a souvent découlé le pronostic (ou l'espoir) d'une véritable « révolution pédagogique » privant un peu partout l'exposé magistral du monopole du savoir, et donnant – « enfin » – à l'activité des élèves et des étudiants un rôle décisif dans leurs apprentissages. Les enseignants peu portés sur l'interactivité et l'exploration y seraient en somme, et tôt ou tard, contraints par Internet et les technologies sans fil, leur universalité et leur force de pénétration. Les recherches menées

depuis lors montrent pourtant que le schème d'assimilation semble bien plus puissant que celui d'accommodation : si « les enseignants acceptent volontiers d'intégrer les TICE dans leurs enseignements [tels qu'ils sont] », « ils se révèlent peu enclins à changer *vraiment* leur manière d'enseigner pour intégrer les TICE ». Cela peut décevoir un programmeur, un formateur et même un chercheur : c'est d'abord un fait têtue qui indique que les praticiens de l'enseignement profitent davantage de la puissance des nouveaux outils si c'est *leur* pouvoir (avant celui des élèves) qui s'en trouve augmenté. Le passage du tableau noir au vidéoprojecteur est peut-être un progrès technologique : du point de vue pédagogique, il « conforterait » plutôt une relation asymétrique. Pris entre l'horizontalité des réseaux et la verticalité des nouveaux moyens de projection, il n'est peut-être pas étonnant que la plupart des enseignants composent en se tenant à l'écart des deux innovations.

Ils le font d'autant plus facilement que chacun d'eux reste en général libre d'adopter, dans l'unité d'espace et de temps qui lui est confiée chaque année, les méthodes et les outils qui lui conviennent le mieux. Laetitia Progin Romanato et Monica Gather Thurler partent en tout cas de cette constatation pour problématiser la relation entre, au premier plan, les formes de travail observables à l'intérieur des classes et des degrés, puis, en arrière-fond, l'« organisation cellulaire » qui prédétermine de longue date cette façon de structurer l'enseignement, les apprentissages des élèves, leur progression et leur (juste) sélection. Sur la base des témoignages écrits d'environ 200 responsables d'établissements scolaires primaires et secondaires de Suisse romande, les auteures affirment (1) que la rationalité pédagogique réclamerait d'inventer, de manière décentralisée, « des dispositifs d'apprentissage plus efficaces, une organisation du travail plus flexible et un suivi plus cohérent des élèves », (2) qu'une telle évolution n'est possible qu'aux endroits où se met en place une véritable « communauté professionnelle apprenante », c'est-à-dire une coopération finalisée, fonctionnelle et durable entre enseignants : « un collectif d'acteurs ne saura [lui-même] coopérer de manière efficace qu'au moment où il sera parvenu à une représentation partagée des activités ou des actes professionnels qui sont nécessaires pour atteindre les objectifs visés ». Le « marchandage social » et la « régulation collective » sont censés se substituer au vieil ordre bureaucratique (jugé trop rigide), mais aussi à l'excès de fluidité que représenterait un libre marché scolaire d'inspiration postmoderne, où chaque maître ferait ce qui lui plaît, et où chaque usager demanderait en échange le droit de choisir son école, sa pédagogie, ses savoirs préférés, bref, le produit éducatif de ses souhaits. À l'intérieur comme aux marges de l'institution, l'évolution du lien démocratique affaiblit le statut de ce qui serait censé faire l'unanimité, ce qui rend toujours plus nécessaires et toujours plus précaire la formulation collective d'« objectifs partagés ».

Frédérique Wandfluh et Olivier Maulini présentent une étude de cas qui se fonde en somme sur ce postulat. Dans une école élémentaire de la banlieue genevoise, l'équipe enseignante et des chercheurs associés sont partis d'un dilemme : « 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) ». Comment viser des objectifs ambitieux pour tous, sans faire redoubler chaque année les élèves les plus faibles ? Comment inscrire le soutien pédagogique dans la continuité, au lieu de tout reprendre à zéro quand les résultats n'ont pas assez progressé ? Poser ces questions amène forcément à mettre en cause l'organisation du travail, c'est-à-dire la manière dont l'espace et le temps des apprentissages scolaires ont été historiquement structurés. Quinze années d'innovation ont ainsi visé et abouti à l'abandon de la méthode du redoublement au profit d'une organisation modulaire différenciant les parcours des élèves et impliquant toutes les enseignantes au long d'un cycle de quatre ans. Définition des objectifs, division du travail, méthodes d'évaluation, relations avec les familles : les changements sont pour l'essentiel interdépendants, et ont cherché à « rapprocher le temps de l'enseignement du temps de l'apprentissage ». Dans un climat politique ayant peu à peu passé de l'incitation à l'interdiction de repenser l'organisation cellulaire de la scolarité, et malgré des évaluations internes et externes justifiant un sentiment d'efficacité, les nouvelles formes de travail imaginées par l'équipe se trouvent partiellement fragilisées.

Claude Lessard et Abdoulaye Anne font justement le lien entre les aspects pédagogiques et politiques des aménagements de la forme scolaire. Ils enquêtent, non plus à l'intérieur de l'institution, mais dans l'espace public, au moment où des controverses éclatent (ou persistent...) à propos du travail *de* et à l'école, et de son évolution. Le cas de la récente réforme québécoise des programmes et des modes d'évaluation montre que les manières d'instruire sont « saturées de valeurs, d'intérêts et de représentations qui divergent » ce qui empêche d'installer, dans le champ éducatif, « un discours raisonnable, appuyé sur une vision commune, claire et partagée et/ou sur un savoir stabilisé et reconnu comme valable ». L'analyse de dix années d'éditoriaux de la presse locale généraliste confirme d'abord que l'institution et les réformes scolaires ne sont socialement convenables (en l'occurrence : pour les journalistes) que si elles sont jugées compréhensibles (légitimité cognitive) et capables de réaliser ce qu'on attend d'elles (légitimité pragmatique). Plus que dans d'autres domaines d'activité, elles doivent surtout attester qu'elles œuvrent pour le bien et non pour le mal tels que se les représente la communauté (légitimité morale). Là où le projet initial prétendait réduire l'échec scolaire et les inégalités face aux savoirs de base en remplaçant les programmes pas à pas, le redoublement annuel et l'évaluation chiffrée par des formes plus souples et plus différenciées d'organisation du travail, les critiques ont certes beaucoup porté sur l'infaisabilité ou l'illisibilité supposées de ces innovations, mais en leur opposant au final, non pas une meilleure manière d'atteindre le même but, mais bien plutôt une morale concurrente et s'affirmant de « bon sens » : celle « de la compétition, de la comparaison des performances et du classement ». Les auteurs reconnaissent qu'ils sont juges et parties de la situation ; cela n'invalide pas le paradoxe qu'ils font émerger : dans les conflits de méthodes polarisés, plus on milite pour un enseignement protégé, dans une forme scolaire bien séparée de l'agitation environnante, mieux on semble tolérer ou revendiquer en même temps une sélection précoce et sans mollesse, « comme dans la 'vraie' vie ». L'école devrait se tenir le plus longtemps possible à l'écart des bruits du monde, mais contraindre tout de suite les enfants à la lutte qui les attend plus tard pour les bonnes places. Cette double exigence de temps long et de rapidité est-elle un paradoxe à dénoncer ou le signe d'une tension à comprendre et à interroger ?

L'enchaînement des contributions inciterait plutôt à la prudence. Il confirme d'abord que le chercheur parle difficilement du point de vue de Sirius, militant tantôt pour un resserrement, tantôt pour un desserrement du guidage didactique par les enseignants, pour ou contre davantage de participation dans les classes, de coopération dans les établissements, de modération dans les médias, etc. Mais le dialogue entre les textes montre aussi (voire ainsi) que les inconnues sont trop nombreuses pour prétendre trancher définitivement entre les options. On pourrait (éventuellement) arbitrer sur des bases scientifiques si les formes de travail scolaire étaient appréciées à l'aune d'objectifs faisant une fois pour toutes l'unanimité. Mais c'est peut-être bien ici que grandit chaque jour la difficulté : en matière d'enseignement, où trouver un point fixe indiscuté ?

Dans l'école, il est difficile de parvenir à des « représentations partagées » (Progin Romanato & Gather Thurler). Et en dehors, on manque d'une « vision commune, claire et partagée » (Lessard & Anne). Comment rêver d'un enseignant levant toutes les hésitations d'une société divisée pour imposer à ses élèves un discours sans faille ? Les « avancements de la démocratie » (Rey) ne s'arrêtent pas au seuil de l'école et incitent ou contraignent les professeurs à fonder leur autorité sur leurs compétences plutôt que sur le seul statut de « celui qui sait ». En même temps, on observe que les technologies éducatives servent à « conforter » le pouvoir des maîtres plus qu'à augmenter celui de leurs élèves (Coen). Au delà de cette évolution équivoque de la verticalité entre éducateur et éduqué, l'« idéologie contemporaine de l'efficacité et de la réussite » (Sembel) peut conduire les enseignants à court-circuiter le temps de l'apprentissage et de l'enseignement (Wandfluh & Maulini) pour fluidifier celui des interactions. On l'observe par exemple lorsque l'exploration mathématique est interrompue au profit de l'institutionnalisation de « trucs » de calcul (Del Notaro). Mais aussi, et en miroir, quand les signes de ponctuation sont moins enseignés qu'utilisés par la maîtresse pour conduire « sans heurt » son activité (Delarue-Breton). Tout se passe en somme comme si le débat directivité (du maître) vs activité (des élèves) en cachait un autre, moins polémique, mais peut-être plus décisif et que la recherche pourrait

documenter : chaque fois que l'enseignant contrôle les opérations, qu'il adopte une forme de travail sans la négocier, quel *temps* pense-t-il avoir pour faire comprendre *quoi* et à *quels* élèves en vérité ? Et question subsidiaire : dans son raisonnement, combien peuvent peser les exigences (non didactiques) de compétitivité, de rapidité et de précocité de nos sociétés angoissées ?

Olivier MAULINI

Professeur associé dans le domaine « Analyse du métier d'enseignant »
Université de Genève, Laboratoire Innovation-Formation-Education (LIFE)

Bibliographie

- AGUIRRE ORAA, J. M. (1998), *Raison critique ou raison herméneutique ? Une analyse de la controverse entre Habermas et Gadamer*, E-Vitoria & F-Paris, Eset & Cerf.
- ALAIN (1932/1986), *Propos sur l'éducation. Pédagogie enfantine*, Paris, Presses universitaires de France.
- ALTER, N. (2000), *L'innovation ordinaire*, Paris, PUF.
- ALTET, M. (1993), « Styles d'enseignement, styles pédagogiques », *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, J. Houssaye (dir.), Paris, ESF, pp. 89-102.
- ALTRICHTER, H., GATHER THURLER, M. & HEINRICH, M. (2005) (dir.), *Arbeitsplatz Schule, Journal für Schulentwicklung*, 2.
- AMIGUES, R. & ZERBATO-POUDOU, M.-T. (2000), *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*, Paris : Retz.
- AUDIGIER, F., CRAHAY, M. & DOLZ, J. (2006), *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, De Boeck (Raisons éducatives).
- BARRERE, A. (2002), *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.
- BARRERE, A. (2006), « Comment les enseignants et les élèves font-ils pour vivre ensemble ? », *Améliorer l'école*, G. Chappelle & D. Meuret (dir.), Paris, PUF, pp. 165-174.
- 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.
- BAUTIER, E. & RAYOU, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, PUF.
- BERNSTEIN, B. (1975), *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (2001), *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF.
- BOLSTERLI, M. & MAULINI, O. (dir.) (2007), *L'entrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages*, Bruxelles, De Boeck.
- BOURDIEU, P. (1984), *Homo Academicus*, Paris, Minuit.
- BRESSOUX, P. (2007), « Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant efficace ? », *Enseigner*, V. Dupriez & G. Chappelle (dir.), Paris, PUF, pp. 95-106.
- BRONCKART, J.-P. & GATHER THURLER, M. (dir.) (2004), *Transformer l'école. Regards multiples*, Bruxelles, De Boeck (Raisons éducatives).

- BULLE, N. (2005), La pensée pédagogique moderne : entre science et politique, *La crise de la culture scolaire*, D. Kambouchner & F. Jacquet-Francillon (dir.), Paris, PUF, pp. 117-139.
- CAPITANESCU BENETTI, A. (2010). *Autonomie professionnelle et rapport au travail prescrit. Les enseignants primaires genevois : étude de cas*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- CÈBE, S. (2001), Développer les capacités de conceptualisation et les compétences transversales. Une contribution à la prévention de l'échec scolaire à l'école maternelle, *Faire Savoirs*, 0, pp. 68-73.
- CHAPPELLE, G. & MEURET, D. (dir.) (2006), *Améliorer l'école*, Paris, PUF.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E. & ROCHEX, J.-Y. (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CHEVALLARD, Y. (1985), *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- CIIP – Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2004), *Plan cadre romand (PECARO). Chapitre 2 : nature et organisation du plan-cadre*, Neuchâtel, CIIP.
- CIIP – Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2007), *Convention scolaire romande*, Neuchâtel, CIIP.
- COMENIUS (1657/1992), *La Grande Didactique. Ou l'art universel de tout enseigner à tous*, Paris, Klincksieck.
- COURCHESNE, M. (2008), *Le français, une priorité à l'école, un devoir de société*, Québec, Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport.
- CRAHAY, M. (2007), « Apprendre et enseigner : du simple au complexe, et vice-versa », *Enseigner*, V. Dupriez & G. Chappelle (dir.), Paris, PUF, pp. 151-164.
- DELBOS, G. & JORION, P. (1984), *La transmission des savoirs*, Paris, Maison des sciences de l'homme.
- DEROUET, J.-L. (1992), *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié.
- DEWEY, J. (1910/1986), *Comment nous pensons*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond & Seuil.
- DUMAY, X. & DUPRIEZ, V. (dir.) (2009). *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*, Bruxelles, De Boeck.
- DURU-BELLAT, M. (2009), *Le mérite contre la justice*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- FABRE, M. (1994), *Penser la formation*, Paris, Presses universitaires de France.
- FABRE, M. (1999), *Jean-Jacques Rousseau. Une fiction théorique éducative*, Paris, Hachette.
- FREINET, C. (1969), *Pour l'école du peuple*, Paris, Maspero.
- GATHER THURLER, M. & MAULINI, O. (dir.), *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- GAUTHIER, C. (Ed.). (1997), *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Sainte-Foy (Canada), Presses de l'Université Laval.
- GAUTHIER, C., BISSONNETTE, S. & RICHARD, M. (2007), « L'enseignement explicite », *Enseigner*, V. Dupriez & G. Chappelle (dir.), pp. 107-116.
- GOIGOUX, R. & CÈBE, S. (2006), *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*, Paris, Retz.
- GOIGOUX, R. (2004), Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture, *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°1, pp. 37-56.

- GOODY, J. (1979), *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit.
- HAMELINE, D. (1986), *L'éducation : ses images et son propos*, Paris, ESF.
- HARGREAVES, A. (2003), *Teaching in the Knowledge Society, Education in the Age of Insecurity*, New York, Teachers College Press.
- HOUSSAYE, J. (1999), « Travail », *Questions pédagogiques*, J. Houssaye (dir.), Paris, Hachette, pp. 575-585.
- ILLICH, I. (1971), *Une société sans école*, Paris, Seuil.
- JARRAUD, F. (2011), Le plan sciences est accueilli avec ironie ou agacement par les syndicats, *Café pédagogique*, 1^{er} février. Page consultée le 1^{er} février 2011 : www.cafepedagogique.net
- LEONTIEV, A. (1975/1984), *Activité, conscience, personnalité*, Moscou, Editions du Progrès.
- LORTIE, D. C. (1975), *Schoolteacher. A sociological Study*, Chicago, University of Chicago Press.
- MAULINI, O. (2005), *Questionner pour enseigner & pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*, Paris, ESF.
- MAULINI, O. (2010), *Le chiffre et la lettre ? Entre culte du résultat et culture de la règle : comment l'enseignement change, et comment ce changement peut évoluer*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- MAULINI, O. & MONTANDON, C. (dir.) (2005), *Les formes de l'éducation : variété et variations*, Bruxelles, De Boeck Université (Raisons éducatives).
- 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.
- MEIRIEU, Ph. (1995), *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF.
- MEIRIEU, Ph. (2004), *Faire l'École, faire la classe*, Paris, ESF.
- MEN - Ministère de l'éducation nationale (2008), *Les nouveaux programmes de l'école primaire. Projet soumis à consultation*, Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- MERLE, P. (2007), *Les notes. Secrets de fabrication*, Paris, PUF.
- MORANDI, F. (1997), *Modèles et méthodes en pédagogie*, Paris, Nathan.
- OELKERS, J. (2006), *Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma*, Weinheim & Basel, Beltz.
- OSBORN, M., MCNESS, E. & BROADFOOT, P. with POLLARD, A. & TRIGGS, P. (2000), *What Teachers Do : Changing Policy and Practice in Primary Education*, Cassell/London, Continuum.
- PAQUAY, L. (dir.) (2004). *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*, Paris, L'Harmattan.
- PASSERIEUX, Ch. (2007), « Apprentissages et construction du sujet dès l'école maternelle », *L'entrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages*, M. Bolsterli & O. Maulini (dir.), Bruxelles, De Boeck, pp. 89-104.
- PASTRE, P. (2007), « Activité et apprentissage en didactique professionnelle », *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités*, M. Durand & M. Fabre (dir.), Paris, L'Harmattan, pp. 103-121.
- PERISSET BAGNOUD, D. (2007). « 'Touche pas à mon école !' Permanence et changement dans l'organisation de l'enseignement », *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* M. Gather Thurler & O. Maulini (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 39-56.

- PERRENOUD, Ph. (1983). « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation », *Éducation et Recherche*, 2, pp. 198-212.
- PERRENOUD, Ph. (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- PERRENOUD, Ph. (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.
- PERRENOUD, Ph. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF.
- REBOUL, O. (1980), « Pour une pédagogie de la compétence », *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*, Paris, Presses universitaires de France, pp. 180-197.
- REY, B. (2007), « Pourquoi l'école s'obstine-t-elle à vouloir faire acquérir des savoirs ? », *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités*, M. Durand & M. Fabre (dir.), Paris, L'Harmattan, pp. 171-189.
- RIEBEN L. (2004). « Le 21^e siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles [sur l'enseignement de la lecture] ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, pp. 17-25.
- ROUSSEAU, J.-J. (1762/1966), *Émile ou de l'éducation*, Paris, Flammarion.
- SARKOZY, N. (2007), *Lettre aux éducateurs*, Paris, Palais de l'Elysée.
- SCHNEUWLY, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, N°118), Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- SEMBEL, N. (2003), *Le travail scolaire*, Paris, Nathan.
- TARDIF, M. & LESSARD, C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Paris, De Boeck.
- THEVENAZ-CHRISTEN, T. (2005), *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- TURPIN, F. (Ed.) (2003), De l'efficacité des pratiques enseignantes ?, *Revue internationale des sciences de l'éducation* (Université de Toulouse, Presses universitaires du Mirail), 10.
- VINCENT G., LAHIRE, B. & THIN, D. (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- VYGOTSKI, L. S. (1935/1985), « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire », *Vygotski aujourd'hui*, B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (dir.), Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 95-117.