

Le temps d'apprendre à l'ère de l'immédiateté : cinq tensions dans l'école et le travail des enseignants¹

Olivier Maulini
Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)

2015

Les élèves ont beau trouver plus de plaisir au bourdonnement d'une mouche verte qu'à la racine cubique, le maître d'école martèle, martèle, martèle jusqu'à leur faire péniblement entrer la racine cubique dans la tête. L'estimation immédiate du savoir est celle des élèves, celle du maître d'école l'estimation à long terme.

Jack London

Disons qu'un enfant se passionne pour la vie des insectes. À en croire Jack London, deux comportements bien différents s'offrent à lui. Première option : il se consacre tout de suite aux diptères ; il guette leur bourdonnement, poursuit les mouches et les taons sans attendre, s'il faut à travers champs. Ou alors, option moins rapide et *a priori* plus confinée : il vise des études d'entomologie ; d'ici là, il prend le temps de comprendre les langues, les sciences et les nombres complexes requis pour entrer un jour à l'Université et que le maître s'obstine patiemment à lui « marteler ». D'un côté : le profit instantané d'assouvir un intérêt spontané. De l'autre : l'avantage différé de disposer d'un savoir plus lointain mais aussi plus élaboré. Entre user sans délai ou plus tard de sa liberté, entre estimer « immédiatement [ou] à long terme » la valeur d'un savoir, on peut difficilement tout s'octroyer : c'est pour cela que le temps d'apprendre à devenir compétent² est généralement en tension avec celui d'agir à sa guise et sur le champ.

Ce temps dédié, ce « loisir de l'étude », c'est précisément ce que les Grecs appelaient « *skholè* ». Si nos ancêtres inventèrent l'école, ce n'était ni pour fonder une République laïque, ni pour distribuer des diplômes une fois par an, ni même pour forcer leurs enfants à s'asseoir en rangs et à écouter un maître silencieusement. C'est plus fondamentalement – et ce fut beaucoup – pour séparer le moment de la formation du moment de l'action, pour protéger ces deux activités l'une de l'autre, pour laisser l'apprentissage se dérouler selon sa logique, en marge des urgences fonctionnelles du reste de l'existence. À l'école : un temps hors du temps, consacré à l'instruction. Puis, hors de l'école : le temps commun de la vie ordinaire, celui de l'usage des savoirs en situation. Alain (1932/1986, pp. 15, 16, 45) prônait par exemple « un enseignement retardataire », exigeant des élèves « privation, attente, patience » parce que, pour ensuite s'empresseur intelligemment, « il faut savoir s'ennuyer d'abord ».

¹ Article pour la revue *Diversité*. Dossier « Les temps d'apprentissage », n°183, pp. 52-58.

² Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composé aussi bien de filles que de garçons, d'hommes que de femmes, d'enseignants que d'enseignantes.

Qu'en est-il aujourd'hui, à l'ère de la vitesse triomphante, de l'hyperconnectivité, d'une triple accélération (du changement technique, de l'innovation sociale et des rythmes de vie) qui pourrait nous précipiter vers toujours plus d'impatience vis-à-vis des autres et de course en avant pour nous-même ? (Rosa, 2012 ; Stengers, 2012 ; Streeck, 2014). Meirieu (2007, pp. 35-37) se demande ce qu'il adviendra du « temps de s'interroger, d'anticiper, de réfléchir, de métaboliser ses pulsions, de construire sa volonté » si le « capitalisme pulsionnel », son « égocentrisme infantile » et ses « caprices mondialisés du tout, tout de suite » devaient continuer de prospérer. Mais ne spéculons pas trop (vite !) sur un avenir dissuasif. Prenons plus concrètement la place des enseignants d'aujourd'hui, pour observer les pratiques pédagogiques ordinaires : le temps contingenté du travail scolaire, son découpage, sa répartition ; une « gestion des rythmes d'apprentissage » qui préoccupe particulièrement les novices, mais qui place leurs aînés devant des dilemmes dont ils prennent la mesure en acceptant pour partie la permanence. Les convulsions du présent ne s'arrêtent certainement pas au seuil des classes et des programmes : elles peuvent franchir et même bousculer la clôture scolaire parce que les professionnels du savoir sont aussi des citoyens comme les autres, et parce que leur environnement de travail peut explicitement ou implicitement s'inquiéter de leur rendement et décompter leur temps.

Partons donc de ce que les praticiens peuvent éprouver au quotidien pour remonter, par cercles concentriques, en direction des contraintes qui conditionnent chaque fois le dilemme précédent. Aucune des tensions qui suivent n'est entièrement nouvelle, mais toutes peuvent donner le sentiment de se durcir sous l'effet combiné des exigences qui pèsent sur les enseignants et de celles qui s'affrontent au demeurant dans la profession. D'un côté, des attentes sociales plus ou moins pressantes, susceptibles de malmenier l'école et les maîtres depuis l'extérieur. De l'autre celles des gens d'école eux-mêmes, qui peuvent prescrire toujours plus de rapidité, d'intensité et de réactivité au travail de leurs collègues et au leur. Entre privilège de s'ennuyer (Alain) et urgence de s'interroger (Meirieu), comment le « loisir de l'étude » se pratique-t-il en réalité ?

1. Entre formulation et compréhension du savoir

« *Pourvu qu'ils m'écoutent* » serait le premier souci des professeurs débutants. « *Pourvu qu'ils apprennent* » le second (Davisse & Rochex, 1997, 1998). C'est que le maître a d'abord des choses à dire, des savoirs à exposer, un programme à « faire », à « tenir » ou à « respecter ». Il doit « donner des leçons » à un rythme régulier, charge aux élèves de « recevoir » son enseignement bon gré mal gré. À eux de prendre, d'apprendre, de comprendre, bref, de s'approprier la connaissance de leur côté. Mais justement : c'est sous stricte condition d'appropriation que la connaissance sera effectivement transmise, pas juste exposée devant un auditoire médusé.

Car lire le manuel est une chose, instruire les élèves une autre. Vieille évidence, mais point de départ de la difficulté. On peut vite passer d'un chapitre du cours à un autre s'il s'agit uniquement de formuler ce qu'on sait. C'est plus compliqué quand on veut que ce savoir soit saisi *in fine*. Si l'instruction de masse a ses ratés, c'est que le temps de l'enseignement n'est pas celui de l'apprentissage, et que le second peut par ailleurs varier pour chaque enfant scolarisé. C'est aussi parce que plans d'études sont facilement soupçonnés de laxisme quand ils s'affirment réalistes (*i.e.* « allégés »), et que les alourdir pour paraître ambitieux peut être un calcul pédagogiquement téméraire mais électoralement payant. Agenda scolaire contre agenda politique : deux rationalités pour une complexité.

Le rythme du travail scolaire est d'abord dicté du dehors par les rédacteurs des programmes, et par la société dont ils incarnent les attentes plus ou moins élevées. Les polémiques récurrentes sur la baisse du niveau ne doivent pas occulter le fait que bien des compétences sont désormais attendues des élèves, et de plus en plus tôt. Il y a à peine trente ans, les jeunes suisses romands commençaient par exemple l'étude d'une langue seconde à douze ans. Aujourd'hui, l'apprentissage de l'allemand débute à huit ans, celui de l'anglais à dix, et les élites soucieuses de la compétitivité du pays suggèrent de généraliser rapidement l'initiation au chinois. Viser toujours plus haut à l'intérieur d'un temps plafonné, en décrétant un gain sans cesse possible de productivité : c'est d'autant plus envisageable que la « course à l'excellence » fait l'impasse sur les élèves qui ne « suivent pas » le rythme imposé (Duru-Bellat, 2009).

2. Entre abstraction et dévolution des problèmes

Que manque-t-il donc aux plus « lents » pour ne pas « décrocher » ? Le bon sens laisserait croire que c'est du temps d'exposition : ce qui prend une minute au premier de la classe en demande deux au dernier, qui se laisse peu à peu distancer ; dans ce cas, répétons les leçons non comprises aux retardataires, offrons-leur ou imposons-leur des rattrapages, des répétitoires, des redoublements. Si l'apprentissage était une question de maturation des circuits neuronaux, ajouter des heures de présence aux décrocheurs serait la meilleure façon de les mettre à niveau. Le problème, c'est que « plus du même » n'est guère la solution. Et qu'aucun élève ne comprendra ce qu'on lui répète s'il pense, à tort, que la répétition d'un énoncé conditionne sa compréhension.

Réciter « $a^2 + b^2 = c^2$ » ou « *l'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie* » ne signifie pas avoir compris les concepts de nom, d'adjectif, de genre ou de nombre, de carré ou d'hypoténuse... C'est tout le problème des élèves qui croient que bien apprendre consiste à bien mémoriser le texte du savoir, pour fidèlement le restituer sur commande (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Comprendre un concept, c'est pouvoir le reconnaître à bon escient et en situation. La phrase « *Ces abricots sont bien mûrs...* » demande par exemple « *s* » à « *mûrs* » mais pas à « *bien* ». Pas parce que le maître le prétend, mais parce que « *bien* » est un adverbe invariable, et « *bien mûrs* » un groupe adjectival, accordable car logiquement permutable avec un simple adjectif. On risque d'écrire « *biens mûrs* » (sic) si l'on n'a pas compris ces nuances, donc si les schèmes de permutation sous-tendant le raisonnement n'ont pas été expérimentés, connus et reconnus cognitivement. Les élèves « rapides » semblent certes faire cette opération quasi spontanément : cela ne veut pas dire qu'ils sont nés en permutant des mots, mais qu'ils ont *appris à le faire* sans qu'on s'en aperçoive, là où d'autres ont maintenant besoin d'une phase de dévolution.

On connaît les polémiques autour de la (non) directivité en éducation. *Direct instruction* contre *learning by doing* : une doctrine peut toujours en diaboliser une autre pour les besoins de sa cause. En vérité, les pratiques ordinaires ne sont jamais d'un seul bord. Le cours dialogué – moitié directif, moitié participatif – est actuellement le format hybride et dominant d'interaction, parce qu'il offre un compromis entre les questions imparties aux élèves et le guidage de leur réflexion par l'enseignant (Maulini, 2005). Mais attention : autant un simulacre de participation peut faire abstraction des problèmes en les émiettant, autant un excès de dévolution peut devenir paralysant si l'auditoire doit deviner une convention plutôt que chercher une solution. Les enseignants débutants peuvent par exemple perdre bien du temps à demander à leur classe « *Comment s'appelle tout ça : le couteau, la louche, le fouet et le rouleau à pâtisserie ?* » au début d'une séquence didactique sur la recette de cuisine. Les maîtres chevronnés savent que parler directement d'ustensile peut être à la fois plus rapide, plus ras-

sembleur et d'ailleurs mieux conforme à ce que font les parents qui enseignent ce genre de catégorie à la maison.

3. Entre explicitation et mobilisation des opérations

Plus un programme est chargé, moins on a de temps pour le traiter. Et plus les élèves doivent s'interroger, moins vite on cible les savoirs programmés. Le problème se complique encore si l'on tient compte du fait que toute leçon requiert des opérations cognitives qu'elle ne va pas toutes enseigner, mais dont elle présuppose la présence ou au moins l'accessibilité. Des connaissances et des compétences spécifiques sont donc nécessaires pour participer à chaque étape du travail planifié. Cela peut les consolider au passage, mais aussi les dissimuler si l'on postule trop vite que les implicites sont collectivement mobilisables, puisque *a priori* partagés.

Prenons l'exemple de la lecture et de ce que les élèves sont censés à la fois en maîtriser et en apprendre d'inédit, souvent de manière simultanée. Un manuel pour le cycle élémentaire donne à lire un épisode des *Malheurs de Sophie* de la Comtesse de Ségur. On sait que l'héroïne fait des bêtises et subit des sanctions à proportion. Cette fois, elle apprécie étrangement d'être punie en public pour avoir coupé ses sourcils : « *Sophie restait les bras pendants, la tête baissée, ne sachant où se cacher. Aussi fut-elle presque contente quand sa maman lui dit : 'Allez-vous-en dans votre chambre, mademoiselle, vous ne faites que des sottises.'* » Les bons lecteurs comprennent tout de suite cette situation : Sophie est « presque contente » parce que mieux vaut l'isolement que le pilori. Les autres élèves ne saisissent pas l'implicite, ce qui les « bloque » dans leur compréhension : ont-ils besoin de lire le texte plus lentement, qu'on leur explique patiemment certains mots ou (plus fondamentalement) de mettre le récit en images, de mimer la scène pour la représenter interactivement avant de *se la* représenter intérieurement ? Passer par le théâtre demanderait également du temps, mais un temps qualitativement différent, privilégiant l'*explicitation intersubjective* de ce qu'une *relecture intrasubjective* laisserait dans l'ombre irrémédiablement.

On devine que tout ne peut pas tout le temps se déplier de cette façon. D'abord parce que le texte littéraire est dense et que tout mettre en scène empièterait sur d'autres priorités. Ensuite parce que ce texte est unique, les besoins des élèves variés et le passage par le théâtre, cas échéant, à différencier. Enfin parce qu'apprendre à lire consiste (aussi) à accepter une part de déséquilibre, de doute ou de confusion, quitte à postposer le moment de telle ou telle clarification. Les forts en thème savent qu'on peut buter sur l'œuvre de Tolkien ou de Rabelais avant d'en saisir les subtilités, voire l'essentiel souvent caché. Vouloir tout de suite tout comprendre serait une forme hâtive et contre-productive d'anxiété (Boimare, 2008). Encore faut-il distinguer les énigmes accessoires de celles qui peuvent durablement nous embarrasser, ce qui peut demander à nouveau un temps d'apprentissage, de compréhension et d'explicitation encadré. En fin de compte, peut-être s'agit-il moins de pratiquer rapidement ou lentement la lecture que de l'interrompre le temps qu'il faut, donc en gagnant davantage de compétence à terme que ce qu'on en perdrait à se précipiter.

4. Entre continuité et rupture des motivations

L'enjeu n'est pas que didactique. Il porte autant sur le processus de lecture que sur le contenu de ce qu'il faut lire, sur les significations à comprendre que sur le sens que chaque enfant trouve à devoir les décrypter. Si lire et apprendre sont des activités humaines, et s'« il est psychologiquement impossible de provoquer une activité sans quelque intérêt » (Dewey,

1910/1997, p. 42), l'engagement des élèves dépend de la valeur qu'ils accordent à ce que l'école prétend leur enseigner et qu'elle emploiera pour les évaluer elle-même à l'arrivée. Suivant comment on les conçoit, les *Malheurs de Sophie*, l'accord de l'adjectif ou la géométrie euclidienne sont des objets symboliques constitutifs d'une culture commune ou simplement disponibles sur un marché : *de facto*, ils sont plus ou moins proches des préoccupations de certains jeunes et des choses auxquelles leur milieu juge pertinent d'accorder du temps. Quand le sens d'un apprentissage est déjà là, inutile de s'en soucier trop longtemps. Mais s'il fait défaut, est-il ruineux ou impérieux d'en produire les conditions ?

Rousseau (1762/1966) milita clairement pour la seconde option. Son éducation négative ne voulait rien brusquer, surtout pas le besoin enfantin d'expérimenter. « La plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation ? Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre. » (p. 112) Si la leçon d'astronomie rebute Émile qui ne comprend pas « à quoi sert tout cela » (p. 232), rien ne sert au maître d'insister. Autant suspendre le propos, partir en promenade, se perdre dans les bois et justifier l'enseignement des points cardinaux par le besoin naturel de rentrer chez soi se remplir l'estomac. Morale de la fable : le savoir théorique peut toujours attendre, sauf à le rendre nécessaire pour combler des besoins vitaux difficiles à contester. Une fois l'élève égaré, son intérêt n'est plus d'agir mais de s'asseoir pour raisonner, et d'abord d'écouter le maître qui sait, lui, ce qu'il faut savoir pour se repérer. Cette éducation-là apparaît sans conflit, parce que l'autorité de l'éducateur est réclamée par l'éduqué. Est-elle vraiment libératrice, ou manipule-t-elle l'élève et le lecteur pour mieux les dominer ? Peu importe que la randonnée soit ici imposée ou habilement suggérée. L'important, c'est qu'elle mène loin de la classe pour produire un motif d'y retourner. Elle exige donc un temps d'évasion qui diminue d'autant celui de la réclusion.

Jean-Jacques triche bien sûr pour les besoins de sa démonstration. Les pratiques ordinaires composent davantage entre les limites et les vertus de la clôture scolaire. Certains élèves peuvent avoir besoin, comme Émile, de passer par une pratique sociale (la promenade) pour trouver du sens à un savoir théorique (les points cardinaux). D'autres préfèrent les bancs de l'école aux excursions. On en connaît même qui résistent à l'une et l'autre option. Heureusement que chaque contestation n'appelle pas un projet hors les murs : cela entraînerait davantage de sorties que de leçons, donc une disparition de la clôture scolaire au motif que rien ne peut s'apprendre en dehors du monde et de la vie des gens... En réalité, la motivation des apprentissages s'opère aujourd'hui entre continuité et rupture, *via* des séquences didactiques qui croisent la simulation de certaines pratiques sociales (une correspondance scolaire, un journal de classe, une pièce de théâtre, un course d'orientation ...) avec les concepts qui justifient de s'engager dans ces activités (narration, description, paragraphe, phrase, réplique, émotion, échelle, angle, ligne de niveau...). Là aussi, les besoins peuvent différer d'un élève à l'autre et demander des arbitrages entre la finalisation des apprentissages (« donner du sens ») et leur formalisation (« comprendre des significations »).

5. Entre égalisation et distribution des conditions

Car, à la fin, le temps qu'on prend est toujours le bon (ou le mauvais) pour tel ou tel enfant. On peut rêver d'une individualisation qui donnerait en permanence à chaque élève ce qu'il lui faut personnellement. Mais outre qu'une telle utopie est impraticable, elle escamoterait la principale caractéristique de la vie en société : partager son temps avec d'autres. Avant d'être un enjeu didactique, le temps scolaire est en fait un enjeu politique. D'abord, à quel élève l'accorder en priorité ? Ensuite, qui en décidera, et en fonction de quel pouvoir sur le temps de la communauté ? Si l'on pense que l'école doit avant tout égaliser les conditions d'apprentissage, on règlera les curseurs didactiques sur les besoins des plus faibles. Si une

distribution équitable des conditions de vie nous semble au contraire découler d'une égalité des chances postulée d'emblée, on laissera les différences d'origine faire leur effet. Postuler maintenant l'égalité formelle et/ou viser petit à petit l'égalité réelle : voilà aussi une question de rapport au temps, à la stabilité ou à l'évolution de nos mœurs, à l'historicité de nos sociétés.

Par vocation, l'école enseigne (ou devrait enseigner) ce qui ne rapporte pas immédiatement. C'est le lieu de l'analyse, de la délibération, de la pensée spéculative à l'abri de l'agitation ambiante. Mais à trop se retirer dans ses murs, elle prend le risque de la coupure scolastique, d'un enseignement abusivement décroché du monde auquel elle prétend pourtant préparer à plein temps la jeunesse (Perrenoud, 2011). Si l'enseignement de base sélectionne trop vite les élèves en vue d'une vie de lettré, il perd en route tous ceux qui ne remplissent pas aussitôt les conditions requises, qui souhaiteraient moins parler des pratiques sociales qu'y participer, qui envisagent l'école comme une ressource de passage plutôt qu'un lieu où rester. Et comme la vie ne prête qu'aux riches, les élèves les moins à l'aise avec les contraintes de l'étude sont souvent les plus pressés d'en terminer...

La révolution numérique comble-t-elle ou creuse-t-elle le fossé ? Pour Serres (2012, p. 19), Internet (ce réseau universel) et le *smartphone* (ce terminal portatif) font que « l'accès au savoir est désormais ouvert ; d'une certaine manière, il est toujours et partout déjà transmis ». On pourrait en conclure que l'avenir appartiendra aux moteurs de recherche plutôt qu'aux traités de philosophie. Mais les élèves qui pensent que *Wikipédia* et *Google Translate* les dispenseront de la lecture laborieuse de *Walden ; or, Life in the Woods* courent le risque de confondre débrouillardise et intelligence, succès d'un jour et réussite à long terme. Leurs camarades plus futés étudient *vraiment* l'anglais, y compris les pensées de Thoreau s'ils croient que comprendre les partisans de la décroissance aide ensuite à leur damer le pion. Mine de rien, les familles dominantes envoient leurs enfants en classes préparatoires parce que les années qu'ils y passent sont amplement remboursées par la suite, une socialisation silencieuse forgeant chez ces élites un rapport « ascétique et intensif » à la durée, une sorte de « floutage de la distinction entre travail et loisir » distinguant précisément les « maîtres du temps » (Darmon, 2013, pp. 135-186). Dans ces conditions, on devine combien l'école publique peut être tour à tour soupçonnée d'attentisme et de précipitation : doit-elle aller droit aux compétences utiles comme une certaine modernité semble l'y inciter, ou prendre à l'inverse le temps du détour (voire de la contemplation) parce que c'est à l'abri du monde qu'on apprend le mieux à le penser, voire à le diriger ?

Conclusion : la forme scolaire sous pression ?

Dès le paléolithique, les tailleurs débutants s'entraînaient à l'écart des experts de leur clan pour ne pas déranger ni ralentir la production : ils fabriquaient de fausses armes à partir de mauvais silex ; ils commençaient par les gestes les plus simples et progressaient en tâtonnant ; ils observaient la pratique de leurs aînés pour *ensuite* les imiter et innover cas échéant (Maulini, Meyer & Mugnier, 2014). Aujourd'hui encore, ces trois fonctions de *simulation* (« faire semblant... »), de *décomposition* (« ...élément par élément... ») et de *secondarisation* (« ...mentalement ») sont la marque distinctive de la forme scolaire d'apprentissage (Vincent, Lahire & Thin, 1994). Nous pouvons apprendre la serrurerie, la rumba ou encore l'espagnol sur le tas, mais il existe des écoles de mécanique, de danse et de langues qui enseignent l'essentiel de ces pratiques dans des lieux et des temps spécifiques, dévolus à la formation.

L'école publique, ses programmes, ses degrés, ses classes, ses cahiers quadrillés, ses professeurs assermentés et ses élèves (plus ou moins) bien alignés sont l'archétype du « loisir de l'étude » tel qu'il s'est historiquement constitué. Mais nous venons de voir que ce loisir est relatif, et que le travail des enseignants est travaillé de l'intérieur par de puissantes contradictions, à la source de ses évolutions (Maulini & Perrenoud, 2005). Savoirs, problèmes, opérations, motivations, conditions de l'apprentissage : ces cinq variables (au moins) disposent d'un temps structurellement limité dans le travail des élèves et des enseignants. Chacune d'elles doit composer avec d'autres exigences, qui font que les heures disponibles sont matériellement comptées et les arbitrages complexes à assumer. Si quelque chose change, c'est moins cette alchimie que « l'urgence et l'incertitude » dans lesquelles les enseignants semblent désormais contraints de la pratiquer (Perrenoud, 1996).

Car le brouillage de la frontière entre temps de l'action et temps de l'apprentissage n'est-il pas en train de se généraliser ? Nous savons que dans les écoles professionnelles, les formations alternent de plus en plus souvent théorie et pratique, explications au tableau noir et exercices en atelier, voire expérience en entreprise pour gagner en authenticité. Dans les salons de danse, les professeurs donnent quelques consignes à leurs classes puis les mettent tout de suite à l'œuvre, sans quoi la clientèle n'éprouve pas assez vite les sensations qu'elle est venue chercher. Au collège ou au lycée, en marge des conflits de méthodes, les langues s'enseignent par mixage de leçons de grammaire et de séquences situées de communication. Avec *FaceBook*, *Skype* et les voyages *low-cost* en avion, les échanges culturels se fluidifient et déplacent les lignes entre ce qui s'acquiert *dans* et *hors* d'une forme instituée d'interaction. C'est le paradoxe d'un monde à la fois de plus en plus facile à arpenter et de moins en moins prêt à se laisser contrôler : l'école est en tension entre contextualisation et décontextualisation des apprentissages au moment même où ses fonctions essaient dans les *MOOCs*, les *FabLabs*, les *learning centers*, les forums en ligne ou les réseaux d'échange de compétences qui recyclent la pédagogie en ordre dispersé. Illich (1971) pronostiquait « une société sans école » : notre siècle sonnera peut-être le triomphe de l'enseignement distribué.

Tout enseignement implique deux intervalles temporels. D'une part l'intervalle *biographique* de la vie de chaque sujet, où son incompétence précède sa compétence ; d'autre part l'intervalle *historique* de la succession des générations, où le maître compétent précède l'élève incompétent. De ce point de vue, l'école subit aujourd'hui la pression, non pas d'une, mais de *deux demandes d'immédiateté*. D'abord, nous voulons apprendre rapidement : c'est l'impact de l'accélération. Ensuite, nous voulons vite nous passer de tutelle : c'est l'effet de la libéralisation. Tout cela pourrait s'emballer, mais aussi déboucher sur de nouvelles formes de médiations pédagogiques, moins données *a priori* que produites et légitimées en situation (Rosanvallon, 2011). À condition que nos démocraties et leurs écoles se donnent moins la tâche de comprimer que de protéger le temps nécessaire à la recherche du bien commun, donc aux délibérations et aux savoirs partagés que toute discussion à armes égales suppose en arrière-fond.

Références

- Alain (1932/1986). *Propos sur l'éducation. Pédagogie enfantine*. Paris : PUF.
- Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Davisse, A. & Rochex, J.-Y. (Ed.) (1997). *Pourvu qu'ils m'écoutent... : autorité et discipline dans la classe. Recueil de mémoires professionnels*. F-Champigny : CRDP de l'académie de Créteil.

- Davisse, A. & Rochex, J.-Y. (Ed.) (1998). *Pourvu qu'ils apprennent... : face à la diversité des élèves. Recueil de mémoires professionnels*. F-Champigny : CRDP de l'académie de Créteil.
- Dewey, J. (1910/1913). *L'école et l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Seuil.
- London, J. (1902/2009). *Quiconque nourrit un homme est son maître*. Paris : Editions du Sonneur.
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner & pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF.
- Maulini, O., Meyer, A. & Mugnier, C. (2014). *Forme scolaire d'apprentissage et pratiques pédagogiques* (Carnets de la Section des sciences de l'éducation). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, O. & Perrenoud, Ph. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In O. Maulini & C. Montandon (Ed.). *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp. 147-168). Bruxelles : De Boeck.
- Meïrieu, Ph. (2007). *Pédagogie : le devoir de résister*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Paris : ESF.
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. Paris : La Découverte.
- Rosanvallon, P. (2011). *La société des égaux*. Paris : Seuil.
- Rousseau, J.-J. (1762/1966). *Émile ou de l'éducation*. Paris : Flammarion.
- Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Paris : Le Pommier.
- Stengers, I. (2012). *Une autre science est possible ! Manifeste pour un ralentissement des sciences*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond.
- Streeck, W. (2014). *Du temps acheté. La crise sans cesse ajournée du capitalisme démocratique*. Paris : Gallimard.
- 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.