

L'École est-elle soluble dans la Cité ?¹
Démocratiser l'institution scolaire :
les dilemmes de la décentralisation et du partenariat

Olivier Maulini

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation ²

1997

L'école est un lieu admirable. J'aime que les bruits extérieurs n'y entrent point. J'aime ces murs nus. Je n'approuve point qu'on y accroche des choses à regarder, même belles, car il faut que l'attention soit ramenée au travail.
Alain

Il arrive un moment où le travail d'écriture (s')épuise. C'est l'occasion, pour le futur conférencier, de changer d'air en passant par exemple à la lecture. Une lecture qui aura tôt fait de le ramener à ses moutons. Voyons par exemple de quoi était faite l'édition du 20 octobre 1997 du *Nouveau Quotidien* (romand). La rubrique *Société* y évoquait l'École allemande. Quant au *Courrier des lecteurs*, il donnait la parole à un père d'élève :

SOCIETE

En Allemagne, les cours de récréation s'ouvrent à la pub

Confrontées comme le reste du pays aux restrictions budgétaires, les écoles allemandes peuvent vendre désormais des espaces publicitaires dans leur préau ou sur le toit des salles de classe pour renflouer les caisses. Après la Hesse et la Bavière, (...) l'Etat régional de Berlin vient de lever à son tour un tabou en invitant la publicité à pénétrer dans le monde fermé des établissements scolaires, de l'école jusqu'au lycée (...). Les écoles disposeront désormais librement de leurs recettes publicitaires. Elles décideront elles-mêmes quelles publicités elles sont prêtes à accepter et négocieront directement avec les annonceurs potentiels. Cette autogestion des directeurs d'école doit permettre d'éviter tous les excès, espèrent les responsables de l'éducation.

COURRIER DES LECTEURS

Les élèves, des cobayes ?

Lorsque vous discutez avec des enseignants, ils insistent en général lourdement sur leur responsabilité dans l'éducation des élèves, se lamentant sur la démission des parents. Refrain connu. J'ose affirmer au contraire, même si ce n'est pas politiquement correct, qu'il y a encore des parents qui assument leurs responsabilités et qui attendent de l'école publique qu'elle remplisse la tâche de transmettre les connaissances nécessaires pour évoluer dans le monde de demain et qu'elle s'en tienne à cela.

¹ Texte de la conférence de clôture de la 8^e Biennale de l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES). Lausanne, 30 octobre 1997. Publié dans la *Revue des Echanges*, 15(1), 39-45.

² Coordonnées de l'auteur: Université de Genève, Section des sciences de l'éducation. 9, route de Drize, CH-1227 Carouge. Tél: (41-22) 705'98'46. Fax: (41-22) 705'98'28. E-mail: maulini@fapse.unige.ch

Quel rapport entre ces deux textes ? Le premier évoque les préoccupations mercantiles de l'Ecole berlinoise, l'autre vitupère contre les enseignants romands³. *A priori*, les convergences ne sont pas évidentes. Pourtant, un même dilemme traverse les deux réflexions : où et comment fixer les **limites** qui séparent l'Ecole de son environnement ? Jusqu'où l'Ecole doit-elle ou ne doit-elle pas **s'ouvrir** ? Est-elle menacée d'invasion ? Ou est-elle, au contraire, trop inquisitrice ? A Berlin, la publicité va *pénétrer* dans le *monde fermé* des établissements scolaires. A Genève et à Lausanne, les enseignants se lamentent sur la démission des parents au lieu de transmettre des connaissances et *de s'en tenir à cela*. A l'évidence, le 20 octobre 1997 fut une journée agitée pour l'Ecole publique. A l'évidence aussi, ce fut une journée comme les autres, une journée banale dans l'histoire tumultueuse des relations Ecole-Cité.

1. Démocratiser l'Ecole : un couteau à double tranchant

Les systèmes scolaires sont tous différents. Dans les plus pyramidaux, un Ministère et/ou une Direction générale omnipotents (?) assument le pilotage. Dans les plus horizontaux, une large autonomie est laissée aux établissements et aux enseignants. Cette diversité est le fruit des histoires et le reflet des politiques publiques. En France, le Ministère de l'Education nationale est une entreprise gigantesque : il doit coordonner le travail de 1,3 millions de salariés chargés de l'encadrement de 14,7 millions d'élèves et d'étudiants (Troger, 1997). En Suisse, 23 Départements de l'instruction publique (un par canton) se répartissent la tâche. A Genève, on compte environ 8'000 enseignants pour 80'000 élèves et étudiants.

Ces différences d'échelle, mais aussi de structure et de culture scolaires, rendent les comparaisons à la fois ardues et instructives. La France est l'héritière d'une tradition jacobine qui donne mission à l'Ecole de fonder la République. Axiome impensable dans des pays moins centralisés (la Suisse), plus attachés aux initiatives locales (l'Amérique du Nord) ou à la pérennité des écoles confessionnelles (la Belgique). Axiome plus facilement transposable dans certains pays africains qui comptent sur l'Ecole, non seulement pour alphabétiser, mais aussi pour rassembler les populations autour d'identités nationales en construction. Axiome, enfin, qui pèse de tout son poids dans le débat relatif à l'ouverture de l'Ecole.

Au-delà de leur diversité, les systèmes scolaires sont tous confrontés aux mêmes questions : comment piloter l'organisation, comment gérer le quotidien, comment promouvoir le changement ? Faut-il privilégier les initiatives locales ou les politiques nationales ? Faut-il élargir ou au contraire restreindre les prérogatives des enseignants ? Faut-il impliquer les usagers ou les tenir à l'écart ? Les réponses sont différentes d'un pays à l'autre, d'une institution à l'autre, d'un ordre d'enseignement à l'autre. Mais les politiques contemporaines ont aussi leurs convergences. Partout, les groupes d'acteurs revendiquent davantage de concertation et de coopération. Au Québec, les *Etats généraux sur l'éducation (1995-1996)* font par exemple, au chapitre du *partage des pouvoirs et des responsabilités*, le constat suivant :

Beaucoup de participants sont venus nous faire part de leur insatisfaction à l'égard du mode de fonctionnement actuel du système d'éducation. Les décisions

³ 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 garçons que de filles, de directeurs que de directrices.

sont prises loin du terrain. Les enseignants et les enseignantes se plaignent d'être ignorés et de ne pas recevoir le soutien nécessaire ; les parents se disent mal informés et sans recours devant des décisions arbitraires ; quant aux gestionnaires, ils s'estiment " déresponsabilisés " et sous-utilisés. Il y a trop de fonctionnaires à tous les échelons. Le personnel de base est oublié. Le système est trop rigide dans ses structures, ses processus et ses normes. Parce qu'il est technocratique, hyperhiérarchisé et bureaucratisé, il est lourd et lent à réagir.

On peut parier que les griefs ne sont guère différents dans les autres pays francophones. Ce diagnostic partagé entraîne naturellement des remèdes, et donc des initiatives, comparables. J'en retiendrai trois :

1. Les enseignants sont de moins en moins considérés comme de simples courroies de transmission des décisions de l'autorité. Ils doivent jouer, parfois à leur corps défendant, un rôle actif dans la gestion et le développement des écoles. Ce phénomène de "**professionnalisation**" (Vonk, 1992 ; Perrenoud, 1996b ; Gather Thurler, 1996a) ne prive pas les directions de leurs responsabilités, mais implique leur redéfinition.
2. La tendance est un peu la même vis-à-vis des usagers et des interlocuteurs du système scolaire (familles, entreprises, associations, collectivités locales, etc.). L'École n'est plus en mesure de leur imposer des diktats. Suivant les circonstances, elle consulte, elle négocie, elle coopère. Aujourd'hui, on ne modifierait plus l'horaire scolaire sans (au moins) consulter les parents et/ou leurs représentants. Pour travailler sur des temps longs et ne pas piloter au coup par coup, l'institution accepte ou suscite différentes collaborations qui, dans leurs versions les plus abouties et les plus formalisées, accèdent au statut de **partenariat** (Gather Thurler, 1996b ; Glasman, 1992).
3. Ces deux tendances supposent (en même temps qu'elles entraînent) une translation de certaines responsabilités du haut vers le bas de l'organigramme. Projets pédagogiques, gestion des ressources humaines et financières, coopération avec les autorités politiques, les familles et le monde du travail, autant de dossiers qui sont peu à peu aiguillés " en direction de la base ". L'idée est assez simple : si l'École veut tenir compte de la diversité de ses publics, elle doit amorcer une **décentralisation**. Seuls des professionnels " proches du terrain " seront capables de mesurer les attentes des usagers et d'imaginer les moyens *ad hoc* d'y répondre. Ce processus de " territorialisation " est censé permettre une meilleure " adaptation " de l'offre scolaire aux contraintes locales⁴.

Ce triple processus découle d'une intention générale : responsabiliser les acteurs, à tous les échelons du système, tirer profit de leurs compétences, les impliquer dans la recherche de solutions concertées. Parfois, les décideurs en attendent des économies budgétaires : pour faire " mieux avec moins " (ou avec autant), on cesse d' " arroser " tous les établissements avec les mêmes ressources. Mais l'essentiel n'est pas là. Le plus intéressant, c'est, à coût égal, d'optimiser le service rendu. Et de répondre à ces questions : Comment diversifier les moyens qui permettront à chaque école de poursuivre les mêmes fins ? Comment renoncer à un pilotage bureaucratique, centré sur les modalités et les procédures formelles (par exemple : " faire le programme ") sans abandonner tout point de repère ? Comment adopter un pilotage plus souple et plus ambitieux, centré sur les finalités et les objectifs (par exemple : " apprendre à lire à tous les élèves "), sans tomber dans un dangereux travers : celui qui

⁴ C'est en tout cas l'avis du ministre Jean-Pierre Chevènement (1985 ; p.214) : *L'éducation doit rester nationale conformément à la tradition républicaine, sans cependant être uniforme. Il faut une bonne adaptation à la diversité des publics scolaires, à l'environnement économique, social et culturel de chaque région : c'est le sens de la décentralisation.*

consisterait à ajuster nos attentes au niveau et aux intérêts supposés des élèves ? (Maulini, 1997a).

Il y a deux façons de concevoir la décentralisation. Dans la première, on se conforme tellement bien au “ génie local ” qu’on y enferme les enfants. On fait preuve de “ réalisme ”, on “ respecte ” les différences, on “ élague ” les programmes, on “ abaisse ” les exigences, en un mot, on “ s’adapte ”. Dans la seconde, on conserve les mêmes ambitions pour tous, mais on varie les moyens d’action. Comme le dit Philippe Meirieu (1996a), on ne “ respecte ” plus les différences, on en “ tient compte ”. On ne les nie pas, on ne s’y soumet pas, on “ fait avec ”. On ne se met pas “ au niveau ” des élèves, mais “ à leur portée ”. Dans le premier cas, celui que les politologues appellent le “ repli stratégique sur les objectifs ”, on risque l’éclatement du système scolaire : chacun fera pour le mieux dans un espace restreint, sans référence nationale (Combaz, 1996). Dans le second, on renoncera à une équité de façade pour investir des moyens différents (en qualité et en quantité) dans les zones prioritaires. A la “ discrimination négative ” qui fabrique des inégalités, on opposera la “ discrimination positive ” qui tente de leur faire barrage. A cette condition, et à cette condition seulement, la décentralisation ne rimera pas avec libéralisation sauvage (Duru-Bellat, 1997 ; Hutmacher, 1994).

L'autonomie des établissements est une excellente chose dans la mesure où elle permet de mobiliser des acteurs locaux : administration, enseignants, élèves, parents, partenaires associatifs et économiques. Elle peut fournir l'occasion de se concerter, d'inventer des moyens toujours plus originaux au service d'une ambition nationale. Mais en aucun cas elle ne doit jouer sur les objectifs de ces établissements, au risque d'une dérive particulièrement dangereuse (Meirieu & Guiraud, 1997, p.74).

“ Démocratiser l’Ecole ”, qui serait contre ? Encore faut-il s’entendre sur les mots, et admettre que le couteau est à double tranchant. Que faut-il d’abord viser ? La fraternité, i.e. la création d’un espace convivial et protecteur ? L’égalité, i.e. la transmission des mêmes savoirs à tous les enfants, quelle que soit leur origine ? La liberté, i.e. le libre-choix des filières et des établissements par les familles ? Evidemment, ces trois principes de justification ne sont pas complètement exclusifs. Pas plus qu’ils ne sont tout à fait compatibles⁵. Ils obligent à des compromis fragiles et ambigus qui ne sont plus assumés par les directions centrales. Selon Derouet, c’est aux enseignants et aux chefs d’établissements de construire au jour le jour des arrangements “ tenables ”.

L'Ecole est irrémédiablement entrée dans un univers où les principes de justification sont multiples et elle doit trouver un mode de régulation qui tienne compte de cette pluralité. Le compromis entre les différents principes ne peut se faire à l'échelon national (...). Il faut donc décentraliser le système et le faire fonctionner à partir des compromis locaux. (Derouet, 1992, p.62-63)

Si les grands systèmes de pensée ont disparu et si les administrations centrales peinent à dépasser certaines contradictions, quelqu’un doit prendre la relève. Ce volontaire désigné, c’est l’établissement scolaire, situé à l’interface du “ local ” et du “ national ”. Ce chaînon manquant des politiques éducatives est aujourd’hui confronté à de nouveaux dilemmes. A lui, par exemple, de choisir comment collaborer avec ses partenaires, comment doser ouverture et

⁵ Derouet (1992) distingue trois modèles, trois principes de justification : le modèle de *l'intérêt général* (qui met l’accent sur la transmission de *savoirs abstraits* et la spécificité scolaire), le modèle *communautaire* (qui privilégie *la chaleur, la confiance, la proximité entre les êtres*) et le modèle de *l'efficacité* (qui s’intéresse aux *performances mesurables*).

fermeture. A lui de faire en sorte que l'autonomie débouche sur un *rapprochement du service public et des citoyens* plutôt que sur un *démantèlement* (Derouet & Dutercq, 1997). A lui de réaliser ce pari impossible : se rapprocher de la Cité sans s'y dissoudre.

Si l'on veut relever ce pari, il faut bien comprendre sa nature et son ampleur. Et commencer peut-être par un détour. Un détour par l'histoire des institutions et des idées pédagogiques, par l'histoire de la **clôture scolaire**.

On a beaucoup dit, beaucoup écrit et beaucoup polémique autour de l'isolement de l'Ecole. Pour certains, l'institution est trop cloisonnée, trop hermétique, trop prétentieuse aussi. En un mot, elle serait "coupée de la vie". Pour d'autres, elle est plutôt assaillie, submergée, envahie par des attentes (voire des exigences) contradictoires en provenance des parents, des entreprises, du monde politique. Elle serait menacée d'éclatement ou, pire encore, d'implosion.

Je me propose d'analyser tour à tour chaque hypothèse, puis de les articuler dans une troisième partie. Je vais donc successivement :

- rappeler les arguments qui militent en faveur d'une **fermeture** de l'Ecole (*Pour la clôture scolaire : l'Ecole-rempart*) ;
- les confronter à des arguments symétriques, qui préconisent son **ouverture** (*Contre la clôture scolaire : l'Ecole portes ouvertes*) ;
- proposer quelques pistes de réflexion et d'action qui nous permettent de dépasser (ou d'assumer) les contradictions identifiées (*Entre rupture et lien : une institution sous haute tension*).

2. Pour la clôture scolaire : l'Ecole-rempart

L'Ecole est un lieu dédié à l'apprentissage. On pourrait même dire que, dans nos sociétés, il est **le** lieu dédié à l'apprentissage.

Bien entendu, l'enfant et l'adolescent peuvent apprendre - et apprennent - en dehors de l'espace scolaire. La famille, d'abord, mais aussi le quartier, les associations locales, les mouvements religieux, les clubs sportifs, les médias contribuent à sa découverte du monde.

Toute expérience personnelle peut donner lieu à des apprentissages explicites ou non, volontaires ou non, souhaités ou non. En général, on apprend à marcher sous la conduite de ses parents. On découvre les rites et les textes liturgiques à l'église, au temple, à la mosquée. On perfectionne son tir au but et son sens du placement dans son équipe de football. On enrichit son vocabulaire météorologique et géographique ("l'anticyclone des Açores", "la dépression située sur les îles britanniques", etc.) en regardant la télévision ou en écoutant la radio.

Les apprentissages sont donc nombreux hors l'Ecole. Peut-être même plus nombreux et, pour beaucoup d'enfants, plus captivants qu'à l'Ecole. J'en distinguerai personnellement trois catégories :

1. Les *apprentissages fortuits* : ils ne sont pas souhaités, ni même anticipés, par l'enfant ou les adultes. Lorsque Jules revient de l'Ecole en ayant découvert l'expression "fils de pute" ou "nique ta mère", il ne provoque pas forcément l'enthousiasme de ses parents. La plupart des acquisitions lexicales et grammaticales sont de cet ordre : l'enfant capte

des bribes de sens qu'il réorganise dans un langage de plus en plus structuré, de plus en plus riche, sans qu'il soit nécessaire pour ses parents de pratiquer un enseignement explicite et systématique. Parfois consciemment, parfois inconsciemment, l'enfant " fait son miel " des situations de communication qui s'offrent à lui.

2. Les *apprentissages induits* : ils ne sont pas non plus planifiés, et trouvent leur origine dans les événements quotidiens. Mais à la différence des apprentissages fortuits, ils supposent une forme ou une autre de *rupture didactique* : la situation vécue suscitant une question, un obstacle, un problème identifié, elle est exploitée par l'enfant ou par l'adulte à des fins d'apprentissage. Lorsque Lucie, aux prises avec sa tartine, met de la confiture dans toute la cuisine, son papa ou sa maman peuvent, à l'occasion, se transformer en professeurs : " attends, je vais t'apprendre ". L'occasion faisant le larron, une situation inopinée peut induire un apprentissage explicite, donc un enseignement. Par moments, c'est l'enfant lui-même qui provoque la rupture nécessaire. En promenade, il demandera la signification des panneaux routiers ; en pique-nique, il voudra apprendre à griller sa saucisse.
3. Les *apprentissages conduits* : ils ne sont plus subordonnés à la logique de l'action. Ils ne découlent pas des questions ou des problèmes identifiés " dans le feu de l'action ", ils les anticipent. Cette anticipation peut-être diversement cadencée : elle peut venir quelques heures, quelques jours ou quelques années avant le besoin supposé. Les parents de Diego lui apprendront à mettre ses skis et à plier son sac de couchage avant son départ en classe de neige. Son entraîneur lui fera tirer des penalties avant un match décisif. Le prêtre lui enseignera les préceptes religieux qui régissent le mariage catholique, dans la perspective de ses futures obligations d'époux et de père. A leur initiative ou à celle de l'enfant, les adultes conduisent un enseignement qui doit servir " pour plus tard " ⁶.

Apprentissages fortuits, induits, conduits : l'existence des enfants est tissée de ces trois types d'expériences. Il n'y a pas là trois avenues parallèles, mais trois dynamiques qui se chevauchent, s'interpénètrent et se télescopent dans des situations hybrides. On sait par exemple que les intentions des l'adulte sont rarement celles de l'enfant, que des situations vécues en commun peuvent induire des projets contradictoires. Tous les parents vous le diront : il suffit d'être en retard un matin pour que votre fils ou votre fille décide d'apprendre, précisément ce matin-là, à nouer ses lacets. Et les enfants ? Combien de fois leurs sollicitations ne provoquent-elles pas cette réponse irritée : " vraiment, ce n'est pas le moment ! ".

L'enfant apprend donc tout le temps et partout. Dans le pire des cas, quand la situation provoque le désœuvrement et l'ennui, il y a toujours de quoi apprendre : apprendre à se taire, à méditer, à " tuer le temps ", à simuler l'intérêt, etc. Mais cela suffit-il ? Peut-on déduire de cette omniprésence des apprentissages :

1. Que l'enfant apprend tout ce dont il a et aura objectivement et subjectivement besoin ?
2. Qu'il l'apprend dans des conditions optimales de probité, d'équité et d'efficacité ?

On sait que la réponse est deux fois négative. Lorsqu'il est projeté dans la Cité, l'enfant doit faire face au désordre, à la fébrilité, à la précipitation, à l'égoïsme, à l'ostracisme des

⁶ Pour être complet, et comme me le suggérait ma collègue Etienne Vellas, il faudrait parler des apprentissages pilotés par l'enfant lui-même, à l'insu des adultes ou des " plus grands ". En observant (voire en espionnant) ses aînés, l'enfant construit ses propres compétences. Cela ne signifie pas que rien n'est " conduit ". Seulement, le conducteur a changé. En fait, le passager a pris le volant...

individus et des communautés. Chacun vaque à ses occupations, dans une logique qui privilégie la réussite bien plus que l'apprentissage. Prenons un exemple : dans le monde professionnel, l'important est d'abord de décrocher des contrats, de réaliser des projets, de produire des biens et des services, de satisfaire le client, de payer les fournisseurs, de générer des profits. Si, dans l'intervalle, les employés et les dirigeants ont acquis de nouvelles connaissances et construit de nouvelles compétences, c'est tant mieux. Mais là n'est pas l'objectif principal. Si les entreprises et les administrations sont de plus en plus nombreuses à investir dans la formation continue, ce n'est pas par philanthropie. Dans l' "organisation qui apprend", les apprentissages sont finalisés par le profit, par l'efficacité. Ils doivent contribuer au développement des nouveaux produits et des nouvelles stratégies de la maison.

L'Ecole est née d'une **rupture** (progressive) avec cette logique productiviste. Exonérée des contraintes de l'action, elle est **le** lieu consacré à la réflexion. Si elle n'a pas, comme on vient de le voir, le monopole du savoir, elle possède un privilège en même temps qu'une responsabilité : **conduire** les apprentissages des enfants vers un double au-delà : l'au-delà des péripéties et des obligations de la vie quotidienne ; l'au-delà des spécificités familiales et locales.

Cette rupture implique, on l'a vu, une **clôture**. Si l'Ecole doit compléter, compenser ou même corriger les influences de la Cité⁷, il lui faut, d'une manière ou d'une autre, aménager un espace *ad hoc*, exempt de la plupart des enjeux politiques, économiques et sociaux. Comment justifier ce relatif isolement ? On pourrait procéder en trois temps, et examiner tour à tour chacun des trois sommets du système didactique : l'élève, le maître, le savoir. Je vais brièvement évoquer les deux premiers sommets pour m'arrêter plus longuement sur le troisième.

Première question : pourquoi les **enfants** entrent-ils à l'Ecole ? Pour deux raisons en apparence contradictoires :

- se préparer à leur vie de citoyens ;
- le faire sous haute protection, à l'écart des adultes et des bruits de la Cité.

L'Ecole traditionnelle est un milieu clos qui cherche à protéger l'enfant à la fois contre la société corrompue et contre la corruptibilité de la nature humaine. Elle ne prend pas appui sur les intérêts de l'enfant mais combat au contraire ses impulsions naturelles. Elle se détourne donc volontairement de la réalité sociale et de l'expérience enfantine et elle s'efforce de les remplacer par l'expérience d'une réalité proprement scolaire. Elle élabore un système de motivations artificielles et d'exercices formels, et elle accorde une grande importance à l'apprentissage des règles. Cependant, cette Ecole coupée de la réalité prétend préparer l'enfant à la vie sociale dans ce qu'elle a d'idéal : elle cherche à lui inculquer les vertus morales, qui, selon elle, sont à la base de la société idéale. (...) L'Ecole traditionnelle n'oublie pas la vie, elle la refoule. (...) L'Ecole est un milieu éducatif qui matérialise l'idée du détour culturel : pour préparer l'enfant à la vie sociale, il faut commencer par l'écartier de la société. (Charlot, 1976, p.135-138)

⁷ La loi sur l'instruction publique genevoise stipule par exemple que l'école **complète** l'action éducative de la famille (art.4C) et qu'elle a pour but de **tendre à corriger** les inégalités de chance (art.4).

L'Ecole, " traditionnelle " ou non⁸, doit assumer ce paradoxe : enfermer les enfants pour mieux les libérer ; les retirer du monde pour mieux les y préparer. Pour ses pères et ses défenseurs, cette Ecole *forteresse* n'est pas une *cage*, c'est une *citadelle* ; elle n'est point faite pour emprisonner l'enfant, mais pour le garder des attaques venues de l'extérieur (Chateau, 1957, p.126, 168). Au passage, et pour compliquer le tableau, il faut signaler que la retraite a parfois valeur d'entrée dans le monde. Une récente exposition genevoise montre par exemple à quel point les jeunes filles du début de ce siècle ont considéré la scolarisation comme l'antichambre de la vie publique (Renevey Fry, 1997).

Les républicains les plus farouches avaient cette crainte : que les enfants (les garçons d'abord, les filles plus tard) subissent de néfastes influences, que leurs familles les enferment dans l'irrationnel, la superstition, le laisser-faire, en un mot le " local ". Pour constituer la Nation, ils décidèrent de réunir tous ses jeunes citoyens autour d'un bien commun, le savoir et la raison, et à l'abri d'un solide bâtiment enceint d'une épaisse muraille, la maison d'école (Derouet, 1992 ; Heller & Fornet, 1997).

Cet isolement impliquait la présence d'un adulte responsable, chargé de la surveillance, de l'instruction et de l'éducation des jeunes âmes : régent, instituteur, maître ou professeur des écoles, l'**enseignant** était (et demeure) *a priori* trois fois mieux armé que les parents pour instruire les nouvelles générations :

1. Il maîtrise **des savoirs, des savoir-faire, des compétences spécifiques**. Il connaît les subtilités de l'orthographe et de la grammaire, la géographie des cinq continents, l'histoire nationale ; il a lu Rousseau et Pestalozzi, puis Freud et Piaget : il est donc savant. Il sait construire une leçon, sermonner un élève, " tenir " une classe : il connaît son " métier ". Aujourd'hui, il étudie la didactique des mathématiques, les processus métacognitifs, la sociologie de la famille : c'est un " professionnel " compétent. Au total, c'est un spécialiste de l'enseignement et de l'apprentissage. Il sait traiter des problèmes que les parents ne peuvent ni résoudre, ni même identifier.
2. Il entretient un **rapport distancié** à chaque élève. Contrairement aux parents, il n'est pas " aveuglé " par l'amour, il n'est pas soumis aux passions qui lient le père ou la mère au fruit de leurs entrailles. Il est donc plus lucide, plus pondéré et plus équitable dans ses jugements. Il ne se laisse pas emporter par l'affection qu'il porte aux enfants. Il s'efforce d'être réfléchi et impartial. Il fait tout pour émanciper les élèves. Il n'a pas les réticences de certains parents qui " maternent " leurs enfants par crainte de se voir trop vite abandonnés.
3. Enfin, il est en charge d'un **collectif** irréductible à la somme de ses membres. Cela entraîne deux conséquences : premièrement, il peut comparer les élèves entre eux, mieux identifier leurs compétences et leurs lacunes, mais aussi les relativiser ; deuxièmement, il peut articuler intérêts individuels et bien commun, de façon à engager les élèves sur la voie de la générosité, de la tolérance et de la solidarité.

Selon Durkheim, *le maître est l'organe d'une grande personne morale qui le dépasse : c'est la société*. Alain (1932) en conclut que l'enseignant doit ériger l'Ecole en espace de *justice* où l'on *se passe d'aimer*. Sans aller si loin dans l'austérité, on peut admettre ce principe : si le maître et la maîtresse ne sont ni le père, ni la mère, c'est bien entendu parce qu'ils ont d'autres compétences, mais aussi un autre rapport affectif aux enfants. Un rapport moins fervent, un rapport moins immédiat, un rapport " médiatisé " par le troisième sommet

⁸ Charlot souligne un point important : la clôture n'est pas l'apanage de l'école traditionnelle. Les pédagogies nouvelles tournent elles aussi le dos à la société civile. Certaines veulent protéger les enfants, d'autres les émanciper. Toutes se méfient du quotidien et du local.

de notre triangle : les savoirs scolaires. C'est sur ce troisième pôle que j'avais promis de m'arrêter.

La transmission des oeuvres

L'Ecole a pour vocation de transmettre des savoirs, des savoir-faire, des compétences, des attitudes. En les sélectionnant d'abord, au sein de la multitude des champs disciplinaires ; en les structurant ensuite, dans le cadre des programmes et des plans d'études ; en les enseignant enfin, par l'entremise d'un corps d'instituteurs et de professeurs.

Il existe un malentendu autour de l'idée de " transmission ". D'un côté, on sait désormais que l'élève, si on m'autorise ce jeu de mots, n'est pas plus une *jarre* qu'on remplit qu'un *jars* qu'on gave. Le savoir n'est pas une substance que l'on peut transférer mécaniquement du cerveau du professeur à celui de l'élève. La connaissance se construit, elle ne se transvase pas. Si l'enfant n'a pas le goût d'apprendre, s'il n'effectue pas lui-même certaines découvertes, s'il ne structure et ne restructure pas lui-même ses représentations, il restera imperméable aux arguments du maître. Conclusion : seul l'élève peut apprendre, rien ne sert de l'y contraindre.

D'un autre côté, on sait que le petit d'homme n'est rien sans la masse immense des connaissances et des compétences humaines qui ont été capitalisées par les générations précédentes. Il est donc entièrement dépendant des adultes qui ont pour mission de transmettre aux nouvelles générations un héritage irremplaçable. Comme le dit Jerome Bruner (1996), l'éducation n'est rien d'autre que *l'entrée dans la culture*, la transmission à l'enfant, et l'appropriation par l'enfant, des outils intellectuels et matériels élaborés par *homo sapiens sapiens*.

Philippe Meirieu (1996a,b) a bien analysé ce paradoxe : transmettre est à la fois un *impératif* et une *impasse* pédagogiques. Un impératif, parce que *l'enfant ne peut grandir que s'il est " introduit dans le monde "*. Une impasse, parce qu'apprendre est *une décision que personne ne peut prendre à la place de quiconque*.

C'est ainsi que nous sommes en face d'une difficulté qui constitue sans doute le cœur du " pédagogique " : " transmettre " sans " imposer ", donner à l'enfant des moyens de se construire dans une histoire sans le condamner à la reproduire ou à la récuser, offrir au sujet les occasions d'exprimer sa liberté dans une culture sans, pour autant, anticiper sur ses propres choix. (Meirieu, 1996b, p.87).

La contradiction qu'analyse Meirieu n'est que relative. Il s'agit en effet de distinguer deux niveaux : individuel et collectif. Au plan individuel, la transmission (mécanique) est à l'évidence une voie sans issue. Le sujet se constitue par construction et assimilation de savoirs librement investis. Au plan collectif, le raisonnement est différent. La transmission de s'effectue pas d'un collectif vers un autre, mais à l'intérieur d'un seul et unique corps social, en perpétuel mouvement et en perpétuel renouvellement. Comme l'indique Régis Debray (1997, p.21), la transmission est de nature sociale et collégiale :

La communication est interindividuelle, la transmission a des méthodes collégiales et des cadres collectifs. C'est un enjeu de civilisation. Elle opère en corps. Elle assure la survie de ce qui ne relève pas des programmes vitaux de base – alimentaires ou sexuels – d'exécution automatique, mais de la personnalité collective [que l'homme] tient de son histoire.

L'Ecole est, dans l'ici et le maintenant de nos sociétés, le vecteur privilégié de cette transmission. Elle bénéficie de plusieurs compétences (i.e. des autorisations et des savoir-

faire) que je vais évoquer tour à tour : la programmation des savoirs, le droit à l'erreur, la distanciation, la connexion.

Programmation

Le projet de Comenius était de fonder une Ecole de la Sagesse universelle qui ressemblerait à une horloge parfaite et merveilleuse. Au principe de cette sublime mécanique : un découpage logique et parfaitement fluide des savoirs. En décomposant les éléments complexes en unités plus simples, en ordonnant ces unités de façon systématique, Comenius pensait exempter les étudiants des obstacles les plus rebutants, les plus déstabilisants, les plus décourageants. Le paradoxe n'est pas mince : les didacticiens contemporains militent pour une pédagogie de l'énigme, suscitant le questionnement de l'élève au moyen de situations-problèmes émaillées d'objectifs-obstacles (Astolfi, 1993 ; Chevillard, 1985 ; Develay, 1996). Or, l'inventeur de la *Didactica magna* (la "Grande Didactique"), loin de multiplier les embûches, souhaitait *épargner tout tâtonnement* aux élèves (Comenius, 1641/1994, p.77). Il a donc conçu une grande ambition : élaborer des méthodes didactiques *admirablement claires, faciles, agréables* (ibid., p.74).

Comenius justifiait son entreprise par un constat désabusé : dans la Cité, le savoir est certes disponible, mais dans le plus complet désordre. Au contact de ses parents et de ses maîtres-compagnons, l'enfant ne saurait construire des connaissances solides. Lorsqu'il voit le charpentier fixer une poutre, ou le notaire élaborer un contrat, l'apprenti doit s'efforcer de l'imiter, le plus souvent sans grande explication. Il se trouve face à une compétence complexe, mobilisant de nombreux savoirs et savoir-faire, que son maître n'a ni le temps, ni l'envie, ni la compétence de commenter longuement. Cette logique de l'imitation, de l'imprégnation, même (et surtout) si elle a lieu au contact des experts, paraît trop approximative au philosophe morave. A ses yeux, elle manque de cohérence. Il s'agit de commencer par le commencement, autrement dit, par le *simple* qui a *la priorité par rapport à ce qui est composé* (ibid.). Mais une démarche aussi méthodique est impossible dans l'activité quotidienne. Il faut donc aménager un espace spécifique, affranchi des contraintes de production : l'Ecole de la Sagesse universelle.

Les institutions contemporaines d'enseignement gardent la trace de cette intention première : les curricula **planifient** les apprentissages, ils les désyncrétisent, les dépersonnalisent, les **programment** (Verret, 1975). Parfois, ils se focalisent sur des savoirs et des savoir-faire élémentaires, dûment compilés dans une succession de prérequis. Exemple : le plan d'études des Ecoles de Suisse Romande. En 2^e primaire, on y trouve la conjugaison du verbe "chanter" au présent ; en 3^e primaire, la conjugaison du même verbe à l'imparfait et au futur ; en 4^e primaire, au passé composé ; en 5^e primaire, à l'impératif et au conditionnel présent ; en 6^e primaire, au passé simple, au plus-que-parfait et au subjonctif présent.

A d'autres moments, les programmes raisonnent de manière moins linéaire, moins séquentielle. Ils identifient des noeuds conceptuels autour desquels gravitent des éléments satellites. Tantôt, ils privilégient une approche notionnelle : on parle par exemple d'*objectifs-noyaux*. Tantôt, ils préfèrent une entrée par les compétences. Dans le premier cas, un programme d'histoire fera référence à des concepts comme ceux de nation, d'état, de démocratie, de révolution. Dans le second cas, il énumérera des verbes d'action : construire une chronologie, comparer des événements du passé et d'aujourd'hui, confronter des documents, etc. (Perrenoud, 1997).

Chaque point de vue s'appuie sur une conception différente des processus d'apprentissage. Même s'ils présentent souvent un caractère hybride, les programmes et les manuels scolaires sont tous fondés sur un ou deux paradigmes qui leur assurent une forme d'identité et

d'homogénéité. La presse se fait souvent l'écho des débats, voire des polémiques, qui président à l'élaboration ou la transformation de ces textes. Mais elle privilégie en général la pointe de l'iceberg : la liste des matières et, à l'intérieur de ces matières, des contenus sanctifiés. Supprimer le grec ancien ? Introduire l'anglais ? Fusionner l'histoire et la géographie dans un enseignement de sciences humaines ? Telles sont les questions qui déchaînent les passions du grand public. On a par exemple frisé le scandale lorsqu'un journaliste français s'est rendu compte que l'ouverture du procès Papon (octobre 1997) coïncidait avec une restructuration du programme d'histoire qui, sans préteriter aucun étudiant, voyait la Seconde Guerre mondiale boutée hors des lycées pour l'année scolaire 1997-1998⁹. Du point de vue des enseignants (ou de certains d'entre eux), le problème est moins le contenu pièce par pièce du catalogue que sa structure générale : passer d'une énumération de micro-objectifs à des compétences de haut niveau peut bouleverser le sens et la nature du travail scolaire. Comme le montre Philippe Perrenoud (1997) dans un ouvrage récent, c'est tout le métier d'enseignant qui s'en trouve transformé.

De ces débats, nous pouvons retenir deux constats importants :

1. Le manuel et le plan d'études sont les produits en même temps que les générateurs ou les catalyseurs d'une certaine conception de l'apprentissage et de l'enseignement.
2. Les paradigmes retenus partagent tous une même caractéristique : ils structurent le travail scolaire de façon plus ou moins décontextualisée. Qu'ils privilégient les savoirs ou les compétences, les disciplines ou les aspects transversaux, ils décrivent et systématisent une intention. Or, cette intention n'est, dans la Cité, jamais aussi explicite, aussi structurée. Chacun à leur façon, ces textes supposent une forme ou une autre de spécificité et donc de clôture scolaire.

Droit à l'erreur

A son point le plus utopique, le projet de Comenius rendait l'erreur improbable, voire impossible. Une méthode *absolument claire* n'a d'intérêt que si elle évite aux élèves de se perdre dans les *labyrinthes* du savoir.

On sait maintenant que l'apprentissage n'a rien de cette croisière rectiligne, mais qu'il suppose des détours, des contours, des culs-de-sac, des retours en arrière. On sait que les élèves peuvent non seulement se tromper, mais s'enfermer dans leur erreur ou se décourager. Or, même si cela peut paraître contradictoire avec le principe précédent, l'Ecole a précisément cette fonction : permettre à l'enfant, si ce n'est un apprentissage sans erreur, du moins un apprentissage où l'erreur est sans conséquence grave. C'est un autre philosophe de l'éducation qui en a fait la démonstration :

L'apprentissage est une rude chose. Comment s'instruire quand on n'a pas le droit de se tromper ? (...) L'Ecole instruit parce que l'Ecole ne se propose pas de gagner sur le travail de l'enfant. Parce que la faute est naturelle, aussitôt oubliée que corrigée. (Alain, 1932, p.323).

Supposons une enfant, Inès, fille de Marc. Marc l'envoie au marché avec un billet de 100 francs. Sa mission : acheter trois melons et un kilo de tomates. Les melons coûtent 4 francs pièce, les tomates 3 francs le kilo. Quelle somme Inès doit-elle ramener à la maison ? Réponse : $100 - [(3 \times 4) + 3] = 85$ francs. Mais voilà, Inès ne rapporte que 35 francs. Que

⁹ L'aménagement était purement technique. Sauf erreur, il consistait à faire glisser la Seconde Guerre mondiale du programme de seconde à celui de première. Tous les lycéens auraient donc, un jour ou l'autre, à l'étudier. Mais, afin éviter toute redondance, l'année de transition (97-98) faisait une double impasse : en seconde (le conflit mondial serait au programme l'année suivante) et en première (il y était l'année précédente).

s'est-il passé ? Le marchand a-t-il pris le billet de 100 francs pour un billet de 50 francs ? A-t-il fait mine de se tromper ? Ou Inès a-t-elle perdu une partie de la somme sur le chemin du retour ? Dans tous les cas, l'erreur n'est pas sans conséquence. Marc est fâché, Inès désolée. Osera-t-elle retourner au marché avant d'avoir complètement maîtrisé les subtilités de la soustraction ?

Les appels se font de plus en plus pressants pour que l'Ecole redonne du *sens* aux apprentissages (Develay, 1996 ; Perrenoud, 1994 ; Rochex, 1995 ; Vellas, 1993). Mais le dilemme est bien connu : plus la situation a de sens, plus l'erreur porte à conséquence. Lorsqu'un élève dénombre des jetons sur son pupitre, il peut se tromper sans risque. S'il trouve la tâche absurde, il le fera même sans beaucoup de scrupules. Faire les courses pour son papa, voilà une situation plus mobilisatrice. Mais une situation où l'erreur, cette fois, pardonne peu.

L'Ecole, c'est l'espace de l'**apprentissage protégé**. A l'Ecole, l'élève a (ou devrait avoir) tout loisir de se tromper. Dans la vie, il a moins souvent ce privilège. Les adultes n'ont ni les moyens ni le temps d'assumer ses erreurs. Ils n'ont pas non plus la compétence de les corriger et d'en tirer parti. Pour apprendre l'escalade, on peut suivre un peintre en bâtiment dans son travail de réfection de la Tour Eiffel. Même s'il est expert en équilibre, il n'est pas certain qu'il ait le temps et l'envie de vous enseigner les ficelles du métier. Il paraît donc plus prudent de commencer par acquérir quelques habiletés fondamentales en suivant un cours d'alpinisme. Une progression dans la difficulté et différentes techniques d'assurage pourraient faciliter les premiers apprentissages.

Jusqu'où l'école doit-elle ou ne doit-elle pas "materner" les enfants ? La question est cruciale dans les petits degrés. En réponse à une interpellation d'une journaliste, une enseignante française affirmait récemment à la télévision :

Personnellement, je trouve qu'on vit dans un monde à côté de la société. Même si l'école débouche sur la vie. Dans ma classe, je fais très peu entrer l'information. L'information n'est pas belle actuellement. Et nous, dans notre petite classe, on vit dans le monde des contes, des histoires. Donc, c'est vraiment à côté de la société. Vu l'âge des petits, il faut les protéger. Pour l'instant.

Comme son *étymologie* l'indique, l'Ecole (du grec *skholê* = loisir) est le lieu des *loisirs consacrés à l'étude*. Elle s'affranchit des contraintes quotidiennes pour prendre le temps de l'apprentissage, le temps de l'enseignement. C'est l'éternel dilemme des maîtres d'apprentissage. Quand et comment prendre le *temps*, le *loisir* de véritablement former les apprentis. Dans l'usine, l'atelier ou le bureau, il y a toujours quelque chose de plus urgent : décharger une palette, nettoyer une mobylette, coller des timbres. L'apprenti n'a qu'à le faire. Au risque de n'apprendre que ce qu'il maîtrise déjà. A l'Ecole, la pédagogie de projet se heurte aux mêmes contradictions : difficile de choisir entre la logique du "faire" et celle de l'"apprendre". Dans l'urgence, les élèves qui savent écrire rédigeront le programme du spectacle tandis que les autres peindront les décors. Qui donc apprendra ce dont il aurait besoin ?

Pour le grammairien Festus (III^e siècle), *le nom d'Ecole ne s'explique pas par l'oisiveté (...) mais par le fait que, toutes autres occupations laissées de côté, les enfants doivent s'y adonner aux études dignes d'hommes libres*¹⁰. Dans ces conditions, l'Ecole-skholê dessine un espace privilégié, d'où les dilemmes seraient évacués. Si elle offre (et si elle s'offre) le

¹⁰ Source : Robert, dictionnaire étymologique du français, 1984.

loisir de l'étude, elle n'est pas le lieu du *farniente*. Elle assume un travail essentiel, mais spécifique, un travail où le temps de l'apprentissage n'est pas subordonné à celui de l'action.

Distanciation

Les savoirs scolaires sont des savoirs transposés (Chevallard, 1985). Ils sont distincts des savoirs savants et des pratiques sociales : la mathématique scolaire n'est pas la mathématique universitaire ; le concept de respiration n'est pas identique à l'Ecole primaire et dans les facultés de biologie ; les principes tactiques des "Chicago Bulls" ne sont pas ceux des tournois scolaires de basket-ball.

Très souvent, on attribue à cette transposition le dessein (et le mérite) d'une **simplification**. Les savoirs savants ou experts seraient trop éloignés des capacités des élèves. Il s'agirait donc d'en élaguer les éléments superflus, d'en extraire l'essentiel afin de le reformuler dans un langage abordable. Certes, il y a là une part de vérité. Mais la transposition ne s'arrête pas là. Quand elle se saisit d'un savoir, elle lui fait subir différentes transformations : simplification, mais aussi décomposition (on l'a vu plus haut), décontextualisation, distanciation.

Ce dernier aspect est bien mis en évidence par Chevallard (1997) :

Toute société est faite d'œuvres censées répondre aux questions que l'on s'y pose. Entrer dans une société, c'est entrer dans les œuvres de cette société. L'Ecole est un opérateur d'entrée dans les sociétés. C'est une institution où, à une distance calculée de la société, de son immédiateté et de ses évidences, les jeunes générations viennent "apprendre" la société, en apprenant certaines des œuvres qui la composent. Le problème curriculaire est donc d'abord le problème du choix des œuvres. (...) Le rapport scolaire aux œuvres est, traditionnellement, un rapport d'étude, un rapport didactique, et non un rapport de simple pratique. Telle est la distance fondatrice, consubstantielle à l'idée même d'Ecole.

Lorsque l'Ecole transmet les œuvres qui constituent le savoir scolaire, elle le fait dans une **posture** et à une **distance** spécifiques. Cette distance, c'est la prise de recul nécessaire à **l'étude**. Or, l'étude, c'est l'*application méthodique de l'esprit cherchant à apprendre et à comprendre* (Robert). Sa racine étymologique (*steu* = frapper) la relie au verbe "percer". Etudier, ce n'est pas s'immerger dans le savoir pour s'en imprégner. C'est "percer" ses mystères, de façon "méthodique", dans le but, non seulement d'apprendre, mais aussi de "comprendre".

Ces considérations peuvent paraître abstraites. Elles sont pourtant au cœur des pratiques pédagogiques. La notion de distance nous renvoie en effet à plusieurs points de vues :

- Le point de vue *métadisciplinaire*. L'exemple le plus évident est ici la grammaire : l'enfant qui maîtrise une langue ne le fait vraiment que lorsqu'il est capable d'en analyser la structure et le fonctionnement. Or, cette compétence métalinguistique n'est pas également partagée : certains enfants l'acquièrent dans leur famille, d'autres non. Pour de nombreux chercheurs, il est non seulement souhaitable, mais nécessaire que les enfants apprennent dès leur plus jeune âge (en maternelle) à utiliser la langue, mais aussi à l'ausculter, à l'investiguer, à la comprendre (Bentolila, 1996 ; Bernardin, 1997 ; Thévenaz Christen, 1997).
- La posture *réflexive*. Les élèves les plus autonomes sont capables d'analyser leurs propres apprentissages, leurs compétences et leurs lacunes. Ils possèdent une capacité de décentration qui les aide à organiser leur travail, à l'évaluer, à fixer des priorités, à

anticiper des difficultés. Les autres enfants doivent construire de telles aptitudes **dans** la classe, sans quoi leur manque d'indépendance sera vite sanctionné par l'École elle-même.

- Le rapport *critique* au savoir. Les élèves entretiennent des rapports plus ou moins soumis ou critiques avec le savoir. Selon Charlot, Bautier et Rochex, seul un rapport de *distanciation* permet une véritable émancipation (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Rochex, 1995 ; Charlot, 1997). Dans le cas contraire, le savoir est considéré comme une substance qu'on a ou qu'on n'a pas, jamais comme une ressource pour comprendre le monde et se comprendre soi-même.

Dans la vie quotidienne, ces postures ne coulent pas de source. Le sujet est engagé, immergé dans son action. Sa priorité n'est pas d'analyser les " comment " et les " pourquoi ", mais d'obtenir l'effet désiré à un moindre coût.

Connexion

Par essence, l'activité humaine se déroule dans un éternel ici et un éternel maintenant. Les savoirs et le savoir-faire mobilisés dans l'action sont jugés à l'aune de leur efficacité immédiate. Le paysan qui laboure son champ est préoccupé par sa terre, son tracteur et sa charrue. Il n'a aucune raison *a priori* de se passionner pour d'autres lieux ou d'autres époques. Les labours sous Ramsès II ou Louis XIV, au Nebraska ou au Népal peuvent intéresser l'agriculteur curieux. Elles ne sont pas d'un profit commercial instantané.

L'École a pour mission de transmettre des savoirs, c'est un fait acquis. Mais elle ne doit pas se contenter de les juxtaposer les uns aux autres. L'École a pour vocation de **créer du lien**. Du lien social, bien entendu, qu'elle doit tisser entre les élèves. Mais du lien épistémologique aussi, qu'elle doit nouer entre les savoirs.

Trois types de connexions sont possibles :

1. Des connexions dans l'espace. C'est ce que font les pédagogies " interculturelles " lorsqu'elles jettent des ponts entre les langues et les cultures. Exemple : la découverte des contes et des légendes à la maternelle. Pour les jeunes élèves, c'est l'occasion de constater que tous les enfants du monde sont confrontés aux mêmes défis et qu'ils vibrent aux mêmes récits.
2. Des connexions dans le temps. Elles donnent toute leur valeur aux savoirs modernes, en les inscrivant dans une filiation. Au cours de français, on enseignera l'étymologie. Au cours d'anglais, on lira Faulkner pour mieux comprendre Shakespeare (et inversement). Sur le stade, on racontera l'invention du jeu de rugby par un fantasque footballeur anglais qui, un jour de 1823, courut jusqu'au but adverse, le ballon dans les mains. Si elle veut redonner du sens aux savoirs, l'École ne doit pas cantonner la mémoire de l'humanité à la leçon d'histoire. Elle doit articuler l'ontogenèse des connaissances (leur appropriation par chaque élève) avec une réflexion sur leur phylogenèse (leur construction par les générations précédentes). C'est ce que font par exemple les activités d'auto-socio-construction des savoirs conçues par les militants du Groupe français d'éducation nouvelle. C'est ce que pourraient faire les lycées professionnels si on les considérait comme des " *conservatoires* ", des lieux de formation, mais aussi de *transmission* de la culture ouvrière, industrielle et artisanale. Les apprentis y deviendraient les *héritiers* de leur métier, des héritiers conscients et *fiers* d'une histoire dont ils vont assumer la prolongation (Meirieu & Guiraud, 1997, p.163).
3. Des connexions entre les disciplines. C'est le serpent de mer des activités pluri-, inter-, ou trans-disciplinaires à l'École. Inutile d'y insister, si ce n'est pour mettre en évidence un nouveau dilemme dont nous reparlerons plus loin : isoler d'une part, relier de l'autre,

l'Ecole est confrontée à une dialectique qui frise parfois l'oscillation d'un pôle vers l'autre. Comment en effet relier ce qui n'est pas d'abord séparé (Imbert, 1985, 1996) ?

Le postulat n'est pas toujours respecté " en fait ", mais il est fondé " en droit " : l'Ecole doit *organiser [la] réalité*, elle doit *éduquer l'enfant à relier ce qu'il voit, entend ou lit, à ce qu'il sait* (Schwartz, 1977, p.90). Elle doit connecter les jeunes générations aux savoirs et à leur histoire. Elle doit montrer que, si les hommes n'y ont pas toujours apporté les mêmes réponses, ils se sont par contre posés, en tout lieu et à toute époque, les mêmes questions. Pour faire ce travail en toute sérénité, l'Ecole a besoin d'une *ambiance de réflexion et de calme, voire d'isolement* (ibid.).

Programmation des savoirs, droit à l'erreur, distanciation, connexion : autant d'arguments qui plaident en faveur d'une fermeture de l'école. Autant d'arguments qui ont trouvé, comme il se doit, leurs contradicteurs.

3. Contre la clôture scolaire : l'Ecole portes ouvertes

On l'a déjà entr'aperçu : sur chacun des points évoqués, l'Ecole a subi et subit encore des critiques. Nous pourrions procéder systématiquement, et reprendre chaque raisonnement l'un après l'autre. Programmation des savoirs, droit à l'erreur, distanciation, connexion : autant de principes contestables, autant de principes contestés. A chaque fois, l'Ecole aurait tendance à confondre " clôture " et " circuit fermé " :

Aujourd'hui encore, dans certains systèmes éducatifs, on prétend maintenir le grec ancien comme une discipline indispensable à offrir aux élèves de douze ou treize ans, sous prétexte que ceux qui feront des études classiques doivent pouvoir s'initier aussi vite que possible aux langues et aux cultures gréco-latines, dont ils deviendront à leur tour, pour le bien des générations suivantes, les plus ardents défenseurs...

Dans cette logique, la mission de l'école primaire n'est pas de préparer à la vie, mais au collège, qui, lui, prépare au lycée, ce dernier préparant à l'université, dont la finalité est de préparer à la recherche. Pour tenir ce discours, il faut ignorer délibérément que les trois quarts de ceux qui sortent de l'université ne feront pas de recherche, que tous ceux qui achèvent le lycée n'iront pas en faculté, etc. Les fictions ont la vie dure : tout au long du cursus, on ne se réfère pas à des situations de la vie, mais à l'étape suivante de la scolarité. L'école travaille donc largement en circuit fermé et s'intéresse davantage à la réussite aux examens ou l'admission au cycle d'études suivant qu'à l'usage des savoirs scolaires dans la vie. Un enseignant peut faire carrière sans jamais se sentir obligé, ni même invité, à se demander quel rapport il y a entre le programme et la vie. (Perrenoud, 1997, p.101).

Quels sont les symptômes de cet enfermement ? Pour aller vite, je me limiterai aux protestations les plus virulentes et les plus fréquentes.

Au procès de la clôture scolaire, on entend deux types de témoins à charge : ceux qui reprochent à l'Ecole de ne pas tenir ses promesses ; ceux qui lui reprochent... de les tenir trop bien. Autrement dit, les " déçus en mal " et les " déçus en bien ". Commençons par les seconds.

“ L’Ecole contre la vie ”

Pour les “ déçus en bien ”, l’Ecole en fait beaucoup trop. A force de programmer les savoirs, elle les atomise. A force de les isoler, elle les étouffe. A force de les assécher, elle les lyophilise (Bain, 1994). Comme le dit le slogan, “ elle enseigne les réponses avant les questions ”. Lorsqu’ils entrent en classe, les enfants seraient tous avides d’apprendre et de comprendre. Lorsqu’ils en sortent, la plupart auraient perdu leur appétit. Les exclus du système sont “ dégoûtés ” à tout jamais. Les forts en thème ne sont pas mieux lotis : ils ont tellement bien appris leur “ métier d’élève ” (Perrenoud, 1994), qu’ils ont perdu toute curiosité. Certes, ils écoutent le maître, ils apprennent leurs leçons. Certes, ils sont “ sages ” et “ attentifs ”. Mais jamais ils ne s’étonnent, ils ne contestent. Lorsqu’ils posent une question, c’est celle que le maître attend.

Pour compenser une apathie intellectuelle qu’elle a elle-même provoqué, l’Ecole a employé de gros moyens. Comme les savoirs ont perdu tout attrait, il a fallu imaginer une nouvelle astuce : l’“ émulation ” scolaire.

Au début était le châtiment corporel : l’élève indiscipliné était flagellé. Les Jésuites, inventeurs d’un collège *refermé sur lui-même et coupé du monde ambiant* (Charlot, 1976), trouvèrent le principe trop rudimentaire. Ils lui adjoignirent un dispositif destiné, non plus à effrayer l’élève, mais à le “ motiver ”. Tableau d’honneur, classements, bons points, prix, etc., tous ces artifices étaient censés provoquer une motivation “ extrinsèque ” pour pallier l’absence de motivation “ intrinsèque ”. Les savoirs étant isolés des problèmes qui, dans la vie, leur donnaient un sens, il fallait enrôler les élèves de façon indirecte.

L’Ecole publique a récupéré, puis transformé, les inventions des Jésuites. Les livrets et les notes scolaires¹¹ sont les traces de cette fébrile activité de classement, de comparaison, de compétition (De Dainville, 1978 ; Maulini, 1996b). Pour les militants pédagogiques, ces reliques sont non seulement absurdes, mais néfastes : elles stigmatisent les échecs, elles réifient les savoirs en les transformant en marchandises monnayables.

Les notes, mais aussi les programmes, les manuels, le mobilier : autant de produits typiquement scolaires condamnés par les promoteurs de l’Education nouvelle et des pédagogies actives qui y voyaient des instruments maléfiques destinés à soumettre l’enfant, à le discipliner, à le *surveiller* et le *punir* (Foucault, 1975), à le mettre sous *tutelle*, à le *domestiquer* au lieu de l’*affranchir* (Hameline, 1977, 1986).

Le constat est sans appel : cette Ecole *coupée de la vie* (Schwartz, 1977), cette Ecole *contre la vie* (Gilliard, 1945) est néfaste. Elle partage une corruption avec sa cousine la philosophie scolastique : *rupture libératrice* à l’origine, elle se ferme ensuite sur elle-même et entraîne *la séparation, la déconnexion, la mutilation* (Bourdieu, 1997, p.27). Elle prive les enfants du *bonheur d’apprendre* (De Closets, 1996). Elle fabrique de l’indifférence, de l’échec, de l’exclusion. Elle suscite la rivalité et la tricherie, le mercantilisme et le cynisme. Elle brise dans l’œuf la spontanéité et la soif d’apprendre :

L’entreprise scolaire n’a-t-elle pas obéi jusqu’à ce jour à une préoccupation dominante : améliorer les techniques de dressage afin que l’animal soit rentable ? Aucun enfant ne franchit le seuil d’une Ecole sans s’exposer au risque de se perdre : je veux dire de perdre cette vie exubérante, avide de connaissances et d’émerveillements, qu’il serait si exaltant de nourrir, au lieu de la stériliser et de la désespérer sous l’ennuyeux travail du savoir abstrait. Quel terrible constat que ces regards brillants souvent ternis ! (Vaneigem, 1995, p.8)

¹¹ Sans oublier le redoublement, né du souci d’homogénéiser les cohortes d’élèves.

Les remèdes préconisés ont un point commun : ils doivent rapprocher l'Ecole du " vécu " des élèves. Or, qu'est-ce que le " vécu " ? C'est *le naturel, le réel, l'actuel, le milieu du travail, la vie active* (Schwartz, 1977, p.79). On innovera donc tous azimuts : ateliers, imprimeries, correspondances, enquêtes, projets, interviews d'ouvriers et d'artisans, etc., ces innovations pédagogiques devront contribuer à faire advenir " l'école populaire " préconisée par Célestin Freinet.

Un fait important est à noter : à la critique de gauche (socialiste, communiste, anarchiste) s'ajoute une critique de droite. Là aussi, on insiste pour que l'Ecole se rapproche du monde du travail. Mais avec, à l'évidence, d'autres arrière-pensées. Là où Freinet voulait libérer le prolétariat et le rendre maître de son destin, les forces libérales mettent l'accent sur la formation de jeunes travailleurs entrepreneurs et ambitieux. Dans le vocabulaire de gauche, l'Ecole doit contribuer à la **transformation collective** de l'espace économique et social. Dans le vocabulaire de droite, elle doit plutôt garantir l'**adaptation des individus** au marché du travail. A Genève, la Présidente du Département de l'instruction publique est membre du parti libéral. Dans le programme du parti pour les élections législatives de cet automne, on trouvait l'illustration de ce point de vue " utilitariste " :

[L'Ecole doit] développer les échanges entre le monde de l'enseignement et celui de l'économie. [Elle doit] multiplier les stages en entreprise, s'ouvrir au monde professionnel (...). L'Ecole et l'économie doivent travailler ensemble pour préparer la jeunesse à son insertion et aux évolutions technologiques. C'est ainsi que notre pays, que notre canton relèveront le défi de la concurrence internationale.

On voit que les deux projets sont différents, voire incompatibles. Dans les faits, ils constituent une alliance objective contre le *statu quo*. Pour des raisons diamétralement opposées, ils revendiquent et suscitent des assouplissements, des changements, des ouvertures.

Un remède qui fait mal

En eux-mêmes, ces désaveux sont cuisants. Ils poursuivent l'Ecole publique depuis sa naissance, ce qui ne fait qu'amplifier leur portée. S'y ajoute une autre forme de critique, moins fréquente : celle qui considère la clôture scolaire comme un autogol.

Exemple : le droit à l'erreur. Nous avons vu qu'il était au fondement de l'institution scolaire. Dans la vie, il est dangereux de se tromper. A l'Ecole, ce devrait être anodin. Comment expliquer dans ces conditions qu'on observe plutôt l'inverse ? Comment justifier que l'erreur ait acquis à l'école le statut de " faute " ? Comment comprendre que Jean-Pierre Astolfi (1997) ait dû la réhabiliter dans sa fonction d'*outil pour apprendre* ? Ces questions nous renvoient aux dispositifs de classement et de notations évoqués plus haut.

Le paradoxe nécessiterait de longs développements, mais nous nous contenterons d'une démonstration schématique. En programmant les apprentissages, l'Ecole a perdu en réalisme ce qu'elle a gagné en systématisme. Souvenons-nous d'Inès : en allant au marché, elle prenait le risque de perdre son argent. La sanction fut immédiate : une erreur de calcul et l'argent fut perdu. A l'Ecole, aucun risque de ce genre. En alignant des chiffres ou en manipulant des jetons, Inès ne risque pas de ruiner ses parents. Et c'est justement là que le bât blesse : c'est pour compenser l'absence des effets régulateurs inscrits **dans** la situation réelle (la perte de l'argent et la réprimande de son père) que l'école a dû imaginer des palliatifs sous forme de sanctions " artificielles " (la note, le redoublement, etc.). Des artifices si sophistiqués et si puissants qu'ils ont fini par se révéler plus traumatisants que les sanctions " naturelles " qu'ils devaient atténuer. C'est le paradoxe du remède qui ajoute au mal : en évitant les situations *in*

vivo, l'Ecole s'oblige à leur trouver des succédanés *in vitro*. Or, ces ersatz ont parfois de surprenants effets secondaires¹².

Qu'ils lui reprochent d'en faire trop ou pas assez, les procureurs de la clôture scolaire n'ont pas de mots assez durs pour en condamner l'anachronisme. Ce mouvement a culminé après mai '68. Le projet d'alors : immerger l'Ecole dans la société, inventer une Ecole non pas tant *ouverte sur la vie* que *plongée dans la vie*, une *Ecole sans murs* (Piveteau, 1972), une *Ecole portes ouvertes sur la Cité* (Maison des Trois Espaces, 1993).

4. Entre rupture et lien : une institution sous haute tension

Comment concevoir l'Ecole du 3^e millénaire ? Comme un **lieu clos**, à l'écart des affaires de la Cité, protégé et protégeant de l'agitation ambiante ? Ou comme un **espace ouvert**, perméable aux enjeux contemporains, en phase avec les préoccupations et les projets de la société civile ? L'un et l'autre peut-être. Ou, pour le dire de façon plus paradoxale, l'un **parce que** l'autre.

Selon Edgar Morin, nos sociétés sont désormais confrontées à une incontournable complexité. Distribution des richesses, développement équilibré, protection de l'environnement, aménagement du territoire, protection sociale, relations internationales : tous ces enjeux sont traversés par de tels dilemmes, de telles contradictions, de telles ambivalences qu'ils excluent toute solution simple (simpliste) et définitive. Pour Morin (1977, p.379), nous sommes entrés dans l'ère du paradoxe permanent et de la pensée complexe :

Le noyau même de la complexité est, non seulement dans la liaison du séparé/isolé, mais dans l'association de ce qui était considéré comme antagoniste. La complexité correspond, dans ce sens, à l'irruption des antagonismes au cœur des phénomènes organisés, à l'irruption des paradoxes ou contradictions au cœur de la théorie. Le problème de la pensée complexe est dès lors de penser ensemble, sans incohérence, deux idées pourtant contraires.

Ainsi défini, le " complexe " n'est pas le " compliqué ". Tout problème " compliqué " peut être décomposé en éléments simples, pour autant qu'on y investisse le temps et l'intelligence nécessaires. Démêler un écheveau de laine est un problème compliqué, mais au bout du compte, on se trouvera face à un fil rectiligne d'une grande simplicité. Un problème complexe n'admet pas de telles solutions : il oblige à *penser ensemble* des éléments contradictoires. Si l'on renonce à cette tension, on brise le *complexus*, on tranche le nœud gordien, on résout le paradoxe par une solution radicale mais réductrice et dangereuse. Une solution contre laquelle Winnicott (1971) nous met en garde :

Je demande qu'un paradoxe soit accepté, toléré et qu'on admette qu'il ne soit pas résolu. On peut résoudre le paradoxe si l'on fuit dans un fonctionnement

¹² Autre exemple : la connexion. L'Ecole échoue trop souvent à créer les liens qu'elle prétend nouer entre les disciplines et les savoirs. Certains élèves en souffrent plus que d'autres : *Certains élèves des écoles ZEP ou " sensibles " ont une sorte de fonctionnement cognitif saucissonné : ils passent d'une séance à l'autre " sans comprendre ce qui se passe ", " sans faire le lien " avec toutes ces activités. (...) Ils décrivent leur journée d'écoliers comme une suite d'événements isolés, morcelés, " à la queue leu leu ".* (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1995)

intellectuel qui clive les choses, mais le prix payé est alors la perte de la valeur du paradoxe.

Il y a différentes manières de penser des idées contraires. L'une d'elle est spécifiquement helvétique : c'est le compromis, le " juste milieu ", la " formule magique " ¹³. L'autre est plus jacobine : c'est l'alternance, la cohabitation. Ces figures ont chacune leurs avantages et leurs limites. A Berne, on évite les oscillations, on négocie longuement à la recherche de solutions équilibrées. A Paris, on préfère le mouvement, le lyrisme, voire l'affrontement. Dans un cas, on privilégie la minutie. Dans l'autre, l'utopie. Au risque, à chaque fois, de " bloquer " l'ensemble du système (Crozier, 1970).

Partons d'un principe simple : une Ecole " bloquée " n'est d'aucun intérêt. Face au dilemme de l'ouverture et de la fermeture, il nous faut donc éviter trois types de dérives :

1. Figer l'Ecole sur l'un des pôles : la complète fermeture ou l'ouverture aux quatre vents.
2. Ballotter entre l'un et l'autre, au gré des modes et des majorités politiques.
3. Ménager la chèvre et le chou, dans un compromis trop hybride pour tenir lieu de projet collectif.

" Donner du sens à l'Ecole " (Develay, 1996), c'est n'est pas rompre le paradoxe de l'ouverture et de la fermeture : c'est précisément... lui **donner un sens**. Or, ce qui donne sens à l'Ecole, c'est **le regard spécifique qu'elle porte sur le monde**. Ouvrir l'Ecole à tous les vents, la transformer en entreprise, en supermarché, en centre de loisirs, c'est tuer sa spécificité. La fermer sur elle-même, c'est la couper du monde. Dans les deux cas, l'Ecole sera en déficit de sens. Seul un projet assumant la tension entre ouverture et fermeture sera capable d'affermir l'école au-dedans en l'arrimant au-dehors.

La tendance " républicaine " est aujourd'hui au recentrage : de nombreux intellectuels, de droite comme de gauche, revendiquent un retour aux principes fondateurs - voire aux pratiques pédagogiques - de l'Ecole de Jules Ferry (Finkielkraut, 1987 ; Milner, 1984). François Bayrou, alors ministre de l'Education nationale, a proposé d'ériger l'Ecole en " sanctuaire ", un sanctuaire qui pourrait bien se transformer en mausolée. Si elle ne se laisse pas questionner, si elle coupe court à toute interpellation sous prétexte qu'on touche au " sacré ", l'Ecole risque de s'enfermer définitivement dans le nombrilisme et l'arrogance. Une telle occlusion ne serait pas sans conséquence : il est probable que les enfants et les familles les plus éloignés de la forme et de la culture scolaires en souffrent avant les autres.

La raison, la culture, la pensée universelle, tels sont les enjeux de la " guerre civile " qui agite l'Ecole (Meirieu & Guiraud, 1997). Une guerre paradoxale, une guerre où les appels à l'universalisme font le lit de l'exclusion. Aveuglés par leur propre expérience, de doctes professeurs parisiens ont tendance à confondre le résultat recherché avec ses réquisits. Soit un objectif ambitieux : permettre à tous les élèves d'accéder à des savoirs et des compétences émancipateurs. Le meilleur moyen d'échouer, c'est de considérer la raison, la sagesse, la curiosité et la rigueur comme des prérequis à l'apprentissage. Pourtant, n'est-ce pas ce que font certains enseignants lorsqu'ils affirment aux parents : *vos enfants ne m'intéressent plus ?* (Maschino, 1983).

¹³ On parle souvent, lorsqu'on évoque les exécutifs helvétiques (gouvernement national ou cantonaux), de " formule magique ". Le Conseil fédéral est par exemple composé de sept ministres : deux radicaux, deux chrétiens-démocrates, deux socialistes et un agrarien. C'est notre " formule magique ", véritable monument national. Tellement " équilibrée " qu'elle n'a pas changé depuis la fin de la deuxième guerre mondiale...

Au nom d'un passé glorieux (et mythique), on pourrait bien creuser le fossé qui sépare l'Ecole et ses maîtres de certains élèves. En fin de compte, *le conservatisme est devenu républicain* (Dubet & Martucelli, 1996, p.346), alors que la meilleure façon de défendre une Ecole démocratique consisterait :

1. à lui fixer des objectifs ambitieux ;
2. à prendre les élèves comme ils sont et, dixit Meirieu, à “ faire avec ”.

La voie médiane entre ouverture et fermeture, entre confinement et délitement est une voie étroite, mais c'est la seule possible. C'est ce qu'affirment en tout cas de fins connaisseurs de l'institution scolaire :

Tout est affaire distance, de bonne distance : dès qu'elle se trouble, la vocation de l'Ecole paraît menacée par l'indifférence des uns et par la trop forte présence des autres. (...) On voit bien les deux risques qui menacent l'Ecole : celui d'une fermeture sur ses principes, celui d'une ouverture qui en accentuerait les inégalités. Il nous faut donc apprendre à négocier entre ces deux principes opposés. (Dubet, 1997, p.17 et 39)

D'un côté, certains veulent transformer l'Ecole en “ sanctuaire ”. De l'autre, on trouve les partisans de “ l'Ecole ouverte sur la société ”. Renvoyons dos à dos esprits mesquins et rêveurs naïfs. Ouvrir l'Ecole à tous les vents serait irresponsable. Professeurs et élèves s'y enrhumeraient, les courants d'air balaieraient la réflexion, les tourbillons empêcheraient l'étude. Mais confiner l'Ecole, c'est l'asphyxier. (...) On ne peut pas placer l'Ecole sous une bulle stérile pour la protéger de tous les problèmes de la société. (Meirieu & Guiraud, 1997, p.113)

La question n'est pas de savoir si l'Ecole doit aujourd'hui se défendre ou se transformer. Mais d'imaginer des stratégies qui lui permettent de se **défendre en se transformant**, de **s'affermir sans s'enfermer**.

5. Fermeté vs fermeture

Fort bien. Mais concrètement, que faire ? Comment vivre ces dilemmes au jour le jour ? Comment poser des garde-fous pour une action ni naïve ni cynique ? Mon propos n'est pas de rédiger un catalogue d'outils ou de recettes. Je raisonnerai de façon plus générale, et en trois temps. Si l'on veut transformer l'école sans la défigurer, on doit :

1. Renoncer à l'ultime pacification.
2. Ne pas se payer de mots.
3. Distinguer fermeture et fermeté.

Renoncer à l'ultime pacification

La division du travail est un principe constitutif de nos sociétés : chaque individu, chaque entreprise, chaque institution a un rôle à jouer dans la production et la reproduction du système économique et social. D'un point de vue taylorien, cette division est censée contribuer à l'efficacité et à la prospérité collectives. Chacun de nous, à sa place, exerce sa fonction, en coordination avec les individus, les groupes et les organisations situés plus en amont ou plus en aval dans la chaîne de production. Le rendement et la pérennité du

processus dépendent de deux éléments principaux qui se combinent : la compétence de chacun de acteurs du système ; la coordination de leurs contributions dans un ensemble cohérent.

L'Ecole ne déroge pas à cette règle. D'abord, elle vit de la coopération plus ou moins harmonieuse entre différents corps professionnels : les enseignants, bien entendu, mais aussi les inspecteurs, les directeurs, les formateurs, les surveillants, les concierges, les animateurs des activités parascolaires, l'encadrement médical, etc. Ensuite, elle occupe, en tant qu'institution, une place particulière dans l'espace social. Une place qui lui est propre, et qui la met en contact avec d'autres instances parmi lesquelles :

- les familles, qu'elle assiste dans leur tâche éducative ;
- les entreprises, vers qui elle oriente les futurs travailleurs ;
- les collectivités publiques et le monde associatif, qu'elle accompagne dans leur mission de socialisation et d'encadrement des enfants et des adolescents.

Comme on l'a vu à propos de la clôture scolaire, le partage des responsabilités n'est pas automatique. Face aux familles, aux entreprises, aux associations, quels sont les droits et les obligations de l'Ecole ? Que doit-elle, que peut-elle faire ou ne pas faire ? Qui doit décider des limites à fixer et qui les fera respecter ? Ces questions, dans leur récurrence, saturent le débat pédagogique. Les enseignants (et les usagers) sont dès lors nombreux à revendiquer et à promouvoir une **clarification** des rôles. Comme je l'ai montré ailleurs (Maulini, 1996a, 1997b,c), l'argumentation procède en trois temps :

1. La division du travail suppose des **limites** claires entre les prérogatives de l'Ecole et celles de ses partenaires. Il s'agit de tracer des " frontières ", de définir des " territoires " bien identifiables.
2. Il faut organiser une surveillance de la ligne de démarcation. Dans le cas contraire, on risque la **transgression**. Le voisin pourrait " dépasser les limites " et faire " intrusion ".
3. Si la surveillance, l'explication et la négociation ne suffisent pas, il faut entreprendre une **défense** active de la zone menacée. Il ne faut pas hésiter à mener de dures " batailles " et de longs " combats ".

Les enseignants, même s'ils les provoquent ou les encouragent parfois, déplorent ces conflits. De leur point de vue, le commun des mortels s'autorise trop souvent à régenter l'Ecole sous le double prétexte : 1. Qu'il l'a fréquentée étant jeune et qu'il la connaît donc bien. 2. Qu'il en est aujourd'hui - en tant que chef d'entreprise, maître d'apprentissage ou tout simplement parent - un partenaire essentiel.

Les maîtres se plaignent d'un manque de confiance et revendiquent leur autonomie de " professionnels " compétents. Ils dénoncent un " malentendu " (Dubet, 1997). La cohabitation entre partenaires étant structurée comme un " dilemme du prisonnier ", l'agressivité semble la solution la plus prudente pour chacun des interlocuteurs (Boudon, 1979). Conséquence : l'élucidation est considérée comme la condition *sine qua non* de la **pacification**. Il faut expliquer pour clarifier, clarifier pour convaincre, convaincre pour apaiser. Une fois que les choses auront été dites, qu'elles auront été comprises, elles seront forcément admises. Charge aux derniers récalcitrants de se convertir ou de se soumettre.

Ne pas se payer de mots

Cet appel à la transparence est une médaille à deux faces. Côté pile, il est évident que l'Ecole a beaucoup à entreprendre pour expliciter l'implicite, pour rendre visibles et lisibles ses objectifs, ses attentes, ses pratiques, ses critères d'évaluation et de sélection. On sait que

l'opacité de la forme scolaire n'est pas démocratiquement partagée, que les familles populaires sont les premières à en souffrir. Côté face, l'inflation nous guette : à force d'informer, de diffuser, de communiquer, l'Ecole pourrait bien rester sourde aux appels des usagers qui s'obstinent à ne pas (vouloir) entendre sa bonne parole. La clarification peut certes contribuer à rapprocher certaines familles de l'Ecole. Mais à la condition qu'elle ne soit pas unilatérale. Le paradigme " explicatif ", s'il est à sens unique, pourrait entraîner l'Ecole et les enseignants dans une fuite en avant. Informer, expliquer, convaincre, c'est postuler qu'on a raison et que l'autre a tort (" il n'a pas compris ", ou " il a peur ", ou " il résiste ", etc.). Dans ces conditions, quand et comment l'Ecole remettra-t-elle ses propres postulats en question ? Informer, et informer encore, un usager considéré comme ignorant, c'est peut-être la meilleure façon de justifier ce qu'il faudrait plutôt transformer. C'est ajouter " plus du même " là où manquerait " autre chose ".

Les appels à l'ouverture ne sont pas exempts de telles ambiguïtés. Lorsqu'elle initie des partenariats, l'Ecole le fait - c'est naturel - à partir de ses propres considérants. On la voit mal promouvoir des collaborations qui lui seraient étrangères ou néfastes. Pour que l'ouverture réponde aux besoins des élèves, il faut éviter de se payer de mots. Rien ne sert de claironner ses bonnes intentions si elles débouchent sur des dérives. Je retiendrai sept biais possibles, non exclusifs :

L'ouverture diversion consiste à manipuler le partenaire en le séduisant ou en le leurrant. On organise des sondages et des enquêtes ; on constitue un conseil consultatif ; on rédige des rapports. Mais au total, on conserve un pouvoir complet sur les décisions¹⁴. Mieux encore, on renforce ce pouvoir en neutralisant la partie adverse et en la rendant complice de sa propre mystification. Les ministres font cela fréquemment, mais s'en plaignent aussi :

Pour les pouvoirs, économiques et politiques (...), la participation, c'est le mime de la participation, comme la concertation n'est pas autre chose que le mime de la concertation. Participation et concertation, ce n'est pas autre chose pour eux que la meilleure façon de " faire passer la pilule ". Ils sont fermement et sincèrement convaincus que la décision se prend entre experts, entre savants, dans le secret des cabinets. Ensuite, on la " vend ". On cherche à convaincre le citoyen immature (...) qu'il s'agit de la bonne solution. (Bayrou, 1996, p.247).

Mais les bénéfices du simulacre ne s'arrêtent pas là. Le plus subtile - et le plus intéressant - consiste à invoquer le soutien du partenaire afin de faire pression sur un tiers. Ainsi, des enseignants pourront se targuer de l'appui des parents pour réclamer des ressources auprès de la direction. Une direction qui, en retour, prendra appui sur les familles pour imposer une modification de l'horaire scolaire.

L'ouverture prescription est moins subtile. Les ficelles tirées par l'Ecole sont trop grosses pour passer inaperçues. Elles ne trompent personne, si ce n'est, parfois, l'Ecole elle-même. La stratégie consiste à attirer le partenaire à soi pour mieux le phagocyter. Il ne s'agit pas d'écouter, d'entendre, de prendre en compte, de négocier. Il faut, à partir d'un contact initial, " expliquer ", " convaincre ", " rallier ". Si l'Ecole est - et pourquoi ne le serait-elle pas ? - raisonnable, équitable et altruiste, tout contradicteur ne peut-être, de son côté, qu'ignorant, poltron ou égoïste. Dans le premier cas, il doit être informé ; dans le second, rassuré ; dans le troisième, sermonné. Certaines campagnes d'information sont construites sur ce principe prescriptif et unilatéral, proche du marketing : pour que les récalcitrants

¹⁴ On peut même prendre quelques décisions et organiser quelques actions communes. Pour autant qu'elles demeurent marginales.

“ entendent raison ”, on engage des conseillers en communication chargés de diffuser des messages aseptisés, voire de “ vendre ” le produit Ecole.

L’**ouverture assimilation** est la version ultime du dialogue à sens unique. Quand l’Ecole ignore (ou feint d’oublier) que les valeurs et les conduites des enseignants ne sont pas universelles, quand elle tente de convaincre les usagers du contraire, elle contribue à disqualifier des pans entiers de la population. Combien d’enfants, mais combien d’adultes aussi, ne retiennent-ils de l’Ecole qu’un sentiment plus ou moins diffus d’indignité, d’incompétence, d’ignorance. Leur non-conformité aux normes et aux exigences scolaires entraîne (et légitime) leur marginalisation. Pour les maîtres, la tentation est forte d’éviter ces exclusions en annihilant les différences. Qui de nous n’a jamais eu ce fantasme : modeler l’autre à sa propre image ? Quelle salle des maîtres n’a jamais vécu ce rêve collectif : une société entièrement acquise à son Ecole, des enfants parfaitement scolarisables en provenance de familles parfaitement scolarisées. Non pas “ une société sans Ecole ”, mais bien plutôt “ une société **comme** l’Ecole ” (Illich, 1971). Le rêve ultime, c’est un enfant et des parents parfaitement assimilés (dévorés ?) par l’institution. Quoi de plus simple, en matière de “ gestion de différences ”, que l’assimilation définitive, et quoi de plus conseillé pour l’Ecole que d’y prendre une part active ? C’est en tout cas le soupçon de certains sociologues pour qui la plupart des actions entreprises par l’Ecole en direction de son environnement ont pour principale fonction une scolarisation de la Cité, une *normalisation des comportements*, une *nouvelle imposition de cadres sociaux et symboliques* (Lahire, 1995, p.272).

L’**ouverture séparation** poursuit une autre chimère : la parfaite division du travail. La tentation n’est plus à l’impérialisme, mais au repli sur des frontières stabilisées. En Israël, les pacifistes appellent cela : “ les territoires contre la sécurité ”. On perd un peu en superficie, mais on gagne en sérénité. On abandonne quelques zones-tampons, de toute façon peu sûres, au profit d’un apaisement complet dans le reste du pays. Si chacun connaît et admet les limites à ne pas dépasser, il sera inutile de pénétrer dans les cités pour y semer la violence terroriste. Cette dynamique séparatiste est très paradoxale : on pourrait dire qu’elle s’apparente davantage à une fermeture qu’à une ouverture. En fait, elle consiste à se rapprocher provisoirement du partenaire pour mieux s’en éloigner. On se réunit pour dialoguer, mais avec le secret espoir de vite se séparer. “ Que l’Ecole instruisse, *s’en tienne à cela*, et les familles feront leur travail éducatif ”. L’image est parlante, mais on a déjà vu ses limites. Elle résiste tant qu’on considère l’Ecole et son environnement comme des territoires accolés, aux intérêts divergents. Elle perd son sens si l’on admet : 1. Que l’Ecole partage certaines responsabilités avec ses partenaires, dans une superposition (partielle) plutôt qu’une juxtaposition des rôles. 2. Que le “ jeu ” du partenariat n’est pas un jeu à somme nulle, et que des gains sont possibles d’un côté comme de l’autre.

La dérive symétrique, c’est l’**ouverture séquestration**. Les partenaires s’entendent sur le dos de celui qu’ils prétendent servir : l’enfant ou l’adolescent. En temps normal, ce dernier fait le “ go-between ” entre l’Ecole et son environnement (Perrenoud, 1987). Il passe d’un lieu à l’autre en utilisant différentes stratégies pour conserver des marges de liberté. Les adultes n’y trouvant pas toujours leur compte, ils peuvent contracter des alliances contre nature, dans le but de mieux contrôler ses faits et gestes. C’est le cas, par exemple, lorsque les devoirs à domicile sont tellement bien coordonnés entre Ecole et familles que toute fuite, même partielle, est impossible.

J’ai déjà évoqué les risques de l’**ouverture démission**. J’en rappelle juste l’élément-clé : au lieu d’ajuster ses moyens aux besoins locaux, l’Ecole y accommode ses ambitions. Ce qui est bon dans les beaux quartiers est jugé superflu dans les banlieues. On lira Baudelaire et Proust dans le 15^e arrondissement, Spirou et l’annuaire téléphonique aux Minguettes. Sous couvert de “ respecter ” les différences, on y enfermera les enfants. Sous prétexte de

“ satisfaire ” l’usager, on l’abandonnera à son sort. Il y a deux façons très actives de démissionner : l’utilitarisme et l’hédonisme. Dans le premier cas, l’Ecole “ aide les pauvres ” : elle leur fait déchiffrer des modes d’emploi d’aspirateurs. Dans le second, elle les “ distrait ” et les “ amuse ” : elle leur enseigne la poésie du hit parade. A nul moment elle ne leur propose des leviers ou des points d’appuis intellectuels. Elle distribue de la *morphine sociale*, elle aménage *des dispositifs d’accompagnement social de l’exclusion de la relégation*, elle banalise les établissements et les transforme en *équipements polyvalents de quartier* (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1995). Non contente de *détruire* les traditions culturelles marginales en les ignorant ou les dénigrant, elle barre l’accès de certains élèves à *la culture centrale, aux conditions mêmes de l’accès à l’universel* (Bourdieu, 1997, p.86, 92).

Un dernier mot pour évoquer l’**ouverture machination**. A la différence des précédentes, elle exclut la contribution des maîtres. En fait, ils en sont victimes, comme les enfants étaient tout à l’heure victimes d’une étrange coalition. Cette fois, c’est la direction qui prospecte des soutiens extérieurs pour faire pression sur le corps enseignant. Mais contrairement à la stratégie de diversion, ces appuis ne sont pas des simulacres. Ils contribuent objectivement à conforter la direction dans ses choix stratégiques. Par exemple, le chef d’établissement peut imposer le déplacement de certains maîtres en invoquant le soutien des parents. Les débats *intra muros* sont subordonnés aux alliances *extra muros*.

Distinguer fermeture et fermeté

Il faut refuser la énième version de la “ querelle des Anciens et des Modernes ” qui est en train de se jouer autour de l’ouverture, (...) se défier des alternatives simplistes du genre : pour ou contre l’ouverture, pour ou contre les savoirs, pour l’éducation ou pour l’instruction... Ouverture et fermeture ne sont pas les pôles antinomiques qu’on nous présente couramment : pour être réussie, l’ouverture suppose peut-être que l’Ecole commence par “ se fermer ”, c’est-à-dire par s’affermir/s’affirmer en tant qu’école et se caractériser comme lieu à part. (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1995, p.72).

Gérard Chauveau et Eliane Rogovas-Chauveau ont étudié les établissements français situés en zones d’éducation prioritaire (ZEP). Ils préconisent une ouverture sans dilution, une fermeté sans fermeture. Quelques unes de leurs formulations peuvent prêter à discussion : par exemple, lorsqu’ils font de la clôture un **prérequis** à l’ouverture (*l’ouverture suppose que l’école commence d’abord par se fermer ; si l’on souhaite ouvrir l’école, il faut d’abord affirmer sa spécificité*, souligné par moi, p.72 et 77¹⁵), ou lorsqu’ils prétendent édifier une pédagogie populaire en sacralisant l’Ecole (*l’ouverture de l’école suppose sa réhabilitation, voire sa resacralisation*, p.77). Pour le reste, on peut suivre leur raisonnement : c’est en cultivant sa spécificité que l’Ecole gagnera en fermeté.

Quelles sont les conditions d’un raffermissement de l’Ecole et des établissements ? J’en vois au moins quatre :

1. Une **(re)centration sur les savoirs**. Une école forte, c’est une école centrée non seulement sur les enfants, mais également sur les savoirs. Ou, pour le dire autrement, sur le rapport des élèves au(x) savoir(s). Lorsqu’elle travaille avec ses partenaires, l’Ecole doit assumer et revendiquer cette particularité : elle est le lieu de l’apprentissage protégé. N’y voyons pas un alibi pour le repli. Il faut au contraire ériger l’établissement en *pôle intellectuel du quartier* (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1995 ; 1997). Ce qui implique :

¹⁵ Pour ma part, je préfère partir du principe que l’école s’affermira aussi **en** s’ouvrant. Ne serait-ce que parce que le travail avec ses partenaires l’aidera à prendre conscience de sa propre mission.

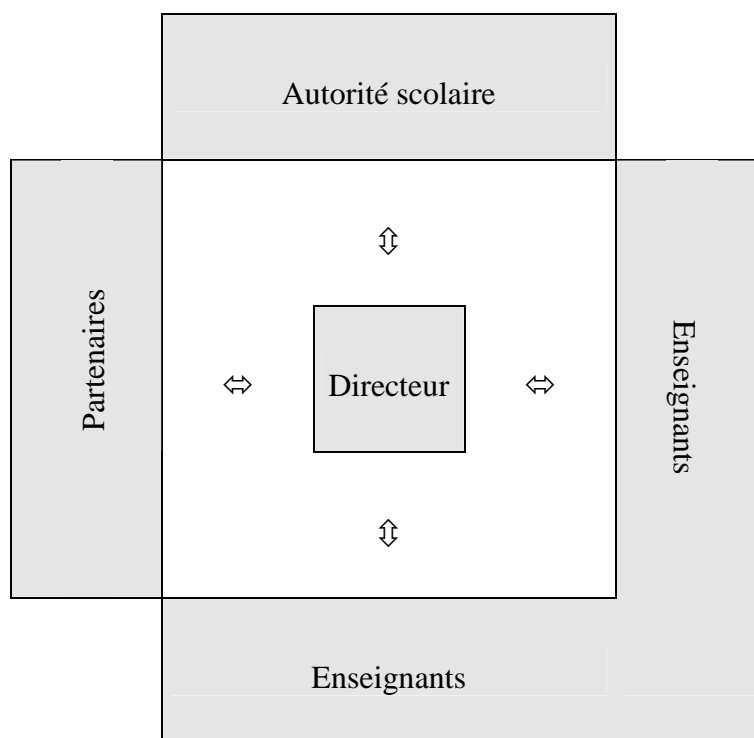
1. De privilégier les jumelages avec d'autres foyers scientifiques, artistiques et culturels (bibliothèques, musées, conservatoires, observatoires, laboratoires, etc.). 2. De placer les savoirs et les apprentissages au fondement des autres collaborations (avec les parents et les entreprises par exemple). Dans ces conditions, s'ouvrir, ce n'est pas s'abandonner. C'est produire " plus d'école et mieux d'école ".
2. Un **haut niveau d'attente et d'exigence**. Cette condition découle de la précédente. Il n'y a aucune raison *a priori* de réserver certains savoirs, et donc certains partenariats, aux " élites ". C'est indéfendable, non seulement parce que c'est injuste, mais aussi parce que c'est erroné. On sait maintenant que les élèves en " rupture d'école " sont capables de se mobiliser, pour autant qu'on leur propose de véritables défis intellectuels (Astolfi, 1993 ; Meirieu, 1996a,c). En les privant de tels défis, on commet deux erreurs : d'abord, on les conforte dans l'idée que les savoirs scolaires sont sans intérêt ; ensuite, on les " tire " vers le bas en les convaincant que nos attentes sont inconsistantes.
3. La **construction d'arrangements modulables**. Comme l'explique Jean-Louis Derouet, et comme je le disais en préambule, un projet d'établissement peut s'inscrire dans plusieurs registres de justification. Il peut privilégier l'égalité, la convivialité, l'efficacité, etc. En général, il compose avec ces différents registres pour parvenir à un *modus vivendi* " tenable ". Ce compromis a plusieurs caractéristiques : c'est un montage composite et instable ; il est le fruit d'une coordination entre les différents acteurs ; il nécessite des ajustements constants. Facteur important, *il n'est pas nécessaire qu'il y ait accord entre les personnes pour qu'elles coordonnent leur action* (Derouet & Dutercq, 1997, p.17). Au contraire. Si l'on veut conserver la souplesse nécessaire à ce type d'arrangement, il faut éviter, comme on l'a déjà vu, de tout clarifier. Il faut admettre une part d'incertitude et de précarité. C'est parce qu'on le suppose capable de cette souplesse que l'établissement est devenu *le premier espace des politiques éducatives* (Derouet, 1989, 1992, 1996 ; Derouet & Dutercq, 1997).
4. Une **direction stratégique et démocratique**. Toutes les recherches convergent sur un point : les chefs d'établissements jouent un rôle capital dans la construction des arrangements locaux. Ils en sont la plaque tournante et la cheville ouvrière. Or, et comme le dit le proverbe chinois, *une petite cheville de bois peut remettre d'aplomb une pagode*. S'il sait impulser des élans, un directeur peut métamorphoser son établissement. Quelles sont les caractéristiques d'un tel leader ? Il est à l'écoute des acteurs, il connaît leurs conditions de travail, il admet l'existence des contradictions et du désordre, il a des objectifs clairs, il fixe des priorités, il ne brusque pas les hésitants, il sait faire des concessions, négocier des compromis et conclure des alliances, il ose et il sait déléguer, il valorise les réussites, il anticipe les difficultés, il évalue les résultats des projets, il assume ses décisions, il pense de manière systémique et complexe (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1995 ; Garther Thurler, 1996a, 1997 ; Perrenoud, 1996a). En un mot, il est un *macro-acteur*, capable de construire et de faire partager une *vision de l'établissement* dans laquelle chacun puisse s'inscrire (Derouet & Dutercq, 1997, p.18).

L'établissement, rappelons-le en guise de conclusion, est désormais un maillon essentiel des politiques scolaires. Pour en préserver la solidité, on doit bien entendu éviter de le tirer à hue et à dia. Mais on peut aussi l'arrimer à la Cité en l'aidant à tisser quelques solides liens avec ses partenaires.

Dans cet exercice, le directeur ou la directrice assume un double interface : entre l'autorité centrale et les enseignants d'une part, entre ces mêmes enseignants et les partenaires locaux de l'autre. Sa modestie dut-elle en souffrir, et l'angoisse dut-elle le saisir, il est sans conteste au centre des politiques de décentralisation et d'ouverture.

Schématiquement, on pourrait voir les choses ainsi :

Tableau : le chef d'établissement : au carrefour des politiques scolaires



Au centre de son carrefour, le directeur peut jouer au gendarme en distribuant coups de sifflets et amendes d'ordre. Ou à la mouche du coche, s'agitant du haut vers le bas, de la gauche vers la droite, amusant les uns, agaçant les autres. Il peut aussi se montrer plus entreprenant et plus lucide. S'il fait preuve de *patience*, mais aussi d'*imagination* et de *courage* (Crozier, 1970), il saura créer des synergies. Chef d'orchestre ou metteur en scène de son établissement, il pourra confier à chaque acteur un rôle à sa mesure.

La citoyenneté, la responsabilité, la fraternité sont des valeurs essentielles en ces temps de mondialisation et de précarisation. La meilleure façon de les vider de leur sens consisterait à en boursoufler de généreux discours pour mieux occulter des pratiques égoïstes. L'Etat, la Justice, la Solidarité, la Liberté ne sont pas des abstractions philosophiques. Ils doivent s'incarner au quotidien, dans l'espace local, au contact des agents du service public, au premier rang desquels les enseignants. "Think globally, act locally". Voir loin, voir grand, c'est entendu. Mais surtout : agir ici et maintenant.

Un rôle pour chacun, dans un projet collectif qui le dépasse, voilà tout sauf une démission, tout sauf une dissolution. Voilà plutôt l'ambition d'une Ecole et d'une Cité vraiment démocratiques.

Références bibliographiques

- Alain (1932). *Propos sur l'éducation*. Paris, PUF.
- Astolfi, Jean-Pierre (1993). *L'école pour apprendre*. Paris, ESF.
- Astolfi, Jean-Pierre (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, ESF.
- Avanzini, Guy (dir.) (1981). *Histoire de la pédagogie du 17^e siècle à nos jours*. Toulouse, Privat.
- Bain, Daniel (1994). *La "scolarisation" du savoir : un dérapage inévitable de la transposition didactique ?* Genève, Centre de recherche psycho-pédagogique.
- Ballion, Robert (1982). *Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles*. Paris, Stock/Laurence Pernoud.
- Bayrou, François (1996). *Le droit au sens*. Paris, Flammarion.
- Bentolila, Alain (1996). *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris, Plon.
- Bernardin, Jacques (1997). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*. Paris, Retz.
- Boudon, Raymond (1979). *La logique du social. Introduction à l'analyse sociologique*. Paris, Hachette.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris, Seuil.
- Bourdieu, Pierre (dir.) (1993). *La misère du monde*. Paris, Seuil.
- Bruner, Jerome (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris, Retz.
- Charlot, Bernard (1976). *La mystification pédagogique. Réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation*. Paris, Payot.
- Charlot, Bernard; Bautier, Elisabeth; Rochex, Jean-Yves (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, Armand Colin.
- Chateau, Jean (1957). *Ecole et éducation*. Paris, Vrin.
- Chauveau, Gérard; Rogovas-Chauveau, Eliane (1995). *A l'école des banlieues*. Paris, ESF, p.25-26.
- Chauveau, Gérard; Rogovas-Chauveau, Eliane (1997). *Etablissements ZEP : quelle efficacité ?* in : *Cahiers pédagogiques*, n°354, p.22-25.
- Chevallard, Yves (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée sauvage.
- Chevallard, Yves (1997). *Questions vives, savoirs moribonds: le problème curriculaire aujourd'hui*. Communication au colloque "Défendre et transformer l'école pour tous". Marseille, 3-4-5 octobre.
- Chevènement, Jean-Pierre (1985). *Apprendre pour entreprendre*. Paris, Livre de Poche.
- Combaz, Gilles (1996). *Décentralisation, autonomie des établissements scolaires et égalité des chances. L'exemple des collèges publics d'un département français*, in : *Revue française de pédagogie*, n°115, p.43-57.
- Comenius (1638). *Didactica Magna*. La Grande Didactique.
- Comenius (1641/1994). *Pansophiae diatyposis*. Esquisse d'une école pansophique et l'Atelier de la Sagesse, in Denis, Marcelle. *Comenius*. Paris, PUF.
- CRESAS (1981). *Le handicap socio-culturel en question*. Paris, ESF.
- CRESAS (1982). *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*. Paris, ESF.
- Crozier, Michel (1970). *La société bloquée*. Paris, Seuil.
- Crozier, Michel; Friedberg, Erhard (1977). *L'acteur et le système*. Paris, Seuil.
- Debray, Régis (1997). *Transmettre*. Paris, Odile Jacob.
- De Closets, François (1996). *Le bonheur d'apprendre... et comment on l'assassine*. Paris, Seuil.
- De Dainville, François (1978). *L'éducation des Jésuites (16^e-18^e siècles)*. Paris, Minuit (le Sens commun).
- Derouet, Jean-Louis (1987). *Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. 2. Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique*, in : *Revue française de pédagogie*, n°78, janvier-février-mars, p.86-108.
- Derouet, Jean-Louis (1989). *Les établissements scolaires dans leur environnement : une entreprise composite*, in : *Cohérence et dynamisme des établissements scolaires : études sociologiques*, Tours, INRP, p.24-43.
- Derouet, Jean-Louis (1992). *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris, Métailié.
- Derouet, Jean-Louis (1996). *Pluralité des mondes et coordination de l'action : l'exemple des établissements scolaires*. INRP.
- Derouet, Jean-Louis ; Duterc, Yves (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris, ESF.
- Develay, Michel (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris, ESF.
- Dubet, François (1997a). *Les promesses du changement sont dans le "micro" ?* in : *Cahiers pédagogiques*, n°354, p.12-14.

- Dubet, François (dir.) (1997b). *Ecole, familles : le malentendu*. Paris, Textuel.
- Dubet, François; Martucelli, Danilo (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, Seuil.
- Durkheim, Emile (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris, PUF.
- Duru-Bellat, Marie (1997). Les effets pervers de la mise en marché des établissements, in : *Cahiers pédagogiques*, n°354, p.29-30.
- Ecole et familles (1995), in: *Cahiers pédagogiques*, n°339.
- Finkielkraut, Alain (1987). *La défaite de la pensée*. Paris, Gallimard.
- Foucault, Michel (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris, Gallimard.
- Gather Thurler, Monica (1996a). *Professionnaliser le métier de chef d'établissement : pourquoi et comment ?* Département genevois de l'instruction publique.
- Gather Thurler, Monica (1996b). Le projet d'établissement : quelques éléments pour construire un cadre conceptuel, in : *Le projet d'établissement en partenariat*. Neuchâtel, IRDP, p.11-19.
- Gather Thurler, Monica (1997). *Savoirs d'action, savoirs d'innovation des chefs d'établissement*. Texte présenté au Réseau francophone d'Education et de Formation, Montréal, septembre 1996. Genève, Groupe de recherche et d'innovation.
- Gewirtz, S.; Ball, S.J.; Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham, Open University Press.
- Gilliard, Edmond (1945). L'école contre la vie, in : *Trois pamphlets pédagogiques*, Lausanne, L'Age d'Homme.
- Glasman, Dominique (1992). L'École réinventée. Le partenariat dans les ZEP. L'Harmattan.
- Groupe français d'éducation nouvelle (1996). *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*. Lyon, Chronique sociale.
- Hameline, Daniel (1977). *Le domestique et l'affranchi: essai sur la tutelle scolaire*. Paris, Editions ouvrières.
- Hameline, Daniel (1986). Scolariser l'enfance, enjeu centenaire pour la cité, in : *Educateur*, n°5, p.36-39.
- Heller, G.; Fornet, M. (1997). *La Cage dorée, de la chambre d'école au groupe scolaire, deux siècles d'architecture vaudoise*. Moudon, Ketty & Alexandre.
- Henriot, Agnès (1987). Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. 1. L'école et la communauté. Problématique surannée ou renouveau d'un champ de recherche ?, in : *Revue française de pédagogie*, n°78, janvier-février-mars, p.73-86.
- Henriot-Van Zanten, Agnès (1988a). L'école et ses nouveaux partenaires : enjeux locaux et zones d'éducation prioritaires, in : Perrenoud, Philippe; Montandon, Cléopâtre (eds). *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne, Réalités sociales, p.39-54.
- Henriot-Van Zanten, Agnès (1988b). Les ressources du "local". Innovation éducative et changement dans les Zones d'Education prioritaires, in : *Revue française de pédagogie*, 83, p.23-30.
- Hutmacher, Walo (1994). Vocation unitaire de l'enseignement primaire et réalité des différences entre écoles, in : *Educateur*, n°4, p.61-63.
- Illich, Ivan (1971). *Une société sans école*. Paris, Seuil.
- Imbert, Francis (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux, Matrice.
- Imbert, Francis (1996). *L'inconscient dans la classe. Transferts et contre-transferts*. Paris, ESF.
- Lahire, Bernard (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris, Gallimard & Seuil.
- Léger, Alain; Tripier, Maryse (1986). *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris, Méridiens Klincksieck.
- Legrand, Louis (1988). *Les politiques de l'éducation*. Paris, PUF (Que sais-je ?).
- Maison des Trois Espaces (1993). *Apprendre ensemble, apprendre en cycles*. Paris, ESF.
- Maschino, Maurice T. (1983). *Vos enfants ne m'intéressent plus*. Paris, Hachette.
- Maulini, Olivier (1996a). *A chacun son métier ! Innovation scolaire et rôle des parents : discours et pratiques des enseignants*. Genève, Groupe de recherche et d'innovation de l'enseignement primaire.
- Maulini, Olivier (1996b). *Qui a eu cette idée folle, Un jour d'inventer [les notes à] l'école ?* Genève, Agatha.
- Maulini, Olivier (1997a). Le paradoxe de l'innovation. Changer l'école: pour éloigner ou rapprocher les familles ?, in : *Educateur*, 5, p.12-15.
- Maulini, Olivier (1997b). *Insaisissable clarification. Enjeux et dilemmes des relations familles-école*. Texte d'une intervention devant l'ADESOV (Association des directeurs d'établissements scolaires officiels vaudois). Université de Genève.
- Maulini, Olivier (1997c). " *La porte la mieux fermée est celle que l'on peut laisser ouverte* ". *La collaboration parents-enseignants dans l'école publique* Texte d'une intervention dans le cadre de la conférence-débat " Relations école-familles : regards pluriels " organisée par l'Association vaudoise des parents d'élèves (Groupe de Lausanne). Université de Genève.
- Meirieu, Philippe (1996a). *Frankenstein pédagogue*. Paris, ESF.

- Meirieu, Philippe (1996b). Le maître: de la transmission à la médiation, in : *Entretiens Nathan*, Paris, Nathan.
- Meirieu, Philippe (1996c). Vers une école de la citoyenneté, in : *GFEN. Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*, Lyon, Chronique sociale.
- Meirieu, Philippe; Guiraud, Marc (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris, Plon.
- Milner, Jean-Claude (1984). *De l'école*. Paris, Seuil.
- Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation de la Communauté française de Belgique (1996). *Réussir l'école...* Bruxelles.
- Montandon, Cléopâtre (1996). Les relations des parents avec l'école, in : *Revue internationale d'action communautaire (RIAC)*, n°35, p.63-73.
- Montandon, Cléopâtre; Perrenoud, Philippe (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne, Peter Lang.
- Montelh, Bernard (1993). *Ainsi change l'école. L'éternel chantier des novateurs*. Autrement (série "Mutations"), n°136.
- Morin, Edgar (1977). *La méthode. 1. La nature de la nature*. Paris, Seuil.
- Morin, Edgar (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, ESF.
- Mouvement populaire des familles (1978). *L'école en question. Un millier de parents s'expriment*. Lausanne, MPF.
- Perrenoud, Philippe (1987). Le go-between: entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message, in : Montandon, Cléopâtre; Perrenoud, Philippe. *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne, Peter Lang, p.49-87.
- Perrenoud, Philippe (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Philippe (1995). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Philippe (1996a). *Diriger en période de transformation ou de crise, n'est-ce pas tout simplement diriger ?* Université de Genève.
- Perrenoud, Philippe (1996b). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Philippe (1997). *Construire des compétences dès l'école : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Philippe; Montandon, Cléopâtre (eds) (1988). *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne, Réalités sociales.
- Petitpierre, Cyril (1997). Projets d'établissement : construire l'école ensemble, in : Société pédagogique romande. *Projets d'établissement : construire l'école ensemble, mais pas à n'importe quel prix !* SPR.
- Piveteau, Jacques (1972). Le langage des structures, in: *Attention! Ecoles*. Paris, Fleurus.
- Prost, Antoine (1968). *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*. Paris, Armand Colin.
- Rochex, Jean-Yves (1995). *Le sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*. Paris, PUF (l'Éducateur).
- Saltiel, Michèle; Coutty, Marc (dir.) (1985). *L'école plus. De la maternelle au lycée, 1000 expériences novatrices*. Autrement (série "Mutations"), n°67.
- Santerre, Annie; Boulerice, Marcel (1996). Les conseils d'école en Ontario : un partenariat entre l'école, les parents et la communauté, in : *Revue des échanges*, n°49, vol.XIII.
- Schwartz, Bertrand (1977). *Une autre école*. Paris, Flammarion.
- Société pédagogique romande (1997). *Projets d'établissement : construire l'école ensemble, mais pas à n'importe quel prix !* SPR.
- Szaday, Christopher; Bueler, Xaver; Favre, Bernard (1996). *Qualité et développement des écoles*. Aarau, CSRE.
- Tandjio, David (1996). Quels partenaires pour l'établissement scolaire ? in : *Revue des échanges*, n°49, vol.XIII.
- Terrail, Jean-Pierre (dir.) (1997). *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris, La Dispute.
- Thévenaz Christen; Thérèse (1995). Sur quel territoire?, in : *Cahiers pédagogiques*, 339, p.47-48.
- Thévenaz Christen; Thérèse (1997). La communication orale, in : *Cahiers pédagogiques*, n°352, p.31-32.
- Troger, Vincent (1997). *L'école, de l'ardoise à internet*. Paris, Le Monde Éditions.
- Vaneigem, Raoul (1995). *Avertissement aux écoliers et lycéens*. Paris, Mille et une nuits.
- Vellas, Etienne (1993). La formation du citoyen se cache, à l'école, au coeur de la construction des savoirs, in : *Éducateur*, n°8, p.24-26.
- Vellas, Etienne (1997). Des écoles porteuses d'un "projet social", in : *Cahiers pédagogiques*, n°354, p.40-43.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études* (2 volumes). Honoré Champion.
- Vial, Jean (1995). *Histoire de l'éducation*. Paris, PUF (Que sais-je ?).
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Étude sociologique. Paris et Lyon, Presses universitaires.

- 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.
- Vonk, J.H.C. (1992). *Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe*. Neuchâtel, IRDP.
- Winnicott, D.W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris, Gallimard.