



Article scientifique

Article

2023

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Signifier utilement, opérer lucidement ?

Maulini, Olivier

How to cite

MAULINI, Olivier. Signifier utilement, opérer lucidement ? In: Raisons éducatives, 2023, vol. 1, n° 27, p. 5–15. doi: 10.3917/raised.027.0005

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:174173>

Publication DOI: [10.3917/raised.027.0005](https://doi.org/10.3917/raised.027.0005)

© The author(s). This work is licensed under a Other Open Access license

<https://www.unige.ch/biblio/aou/fr/guide/info/references/licences/>

Signifier utilement, opérer lucidement ?

Olivier Maulini

DANS **RAISONS ÉDUCATIVES** 2023/1 (N° 27), PAGES 5 À 15
ÉDITIONS **UNIVERSITÉ DE GENÈVE**

ISSN 1375-4459

ISBN 9782940655069

DOI 10.3917/raised.027.0005

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2023-1-page-5.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Université de Genève.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Signifier utilement, opérer lucidement ?

Olivier Maulini

Université de Genève

À quoi sert un concept ? Par exemple, à quoi bon parler (savamment) de « forme scolaire » plutôt que d'« école », comme le fait (habituellement) le sens commun, c'est-à-dire le langage courant, celui que nous partageons immédiatement ? Cette question est un peu juge et partie de la délibération qu'elle appelle, puisqu'elle se pose rarement (et pour cause) dans le feu de l'action. Même réflexives, les pratiques n'ont guère le loisir de réfléchir à leur réflexion, donc de se demander si elles opèrent toujours au moyen des bonnes significations. Cela pourrait plaider pour cesser de s'interroger. À moins que faire face aux urgences soit la meilleure raison (éducative) de les hiérarchiser ?

L'ouvrage qui suit va prendre le temps d'un détour. Son projet est moins d'enquêter sur l'école que sur les manières que nous avons d'en parler, de la penser, de la concevoir, donc de la conceptualiser. Le *Trésor de la langue française* la définit par exemple comme « un établissement dans lequel on donne un enseignement collectif », le *Cambridge Dictionary* comme « a place where children go to be educated » (« un endroit où les enfants sont éduqués ») ; le *Duden Wörterbuch* la voit en « *Lehranstalt, in der Kindern und Jugendlichen durch planmäßigen Unterricht Wissen und Bildung vermittelt werden* » (« établissement d'enseignement dans lequel des savoirs et une formation sont dispensés aux enfants et aux jeunes par le biais d'une instruction planifiée ») et l'*Enciclopedia Treccani* en « *istituzione sociale, pubblica o privata, preposta all'istruzione, quale trasmissione del patrimonio di conoscenze proprio della cultura d'appartenenza, o di una formazione specifica* » (« institution sociale, publique ou privée, chargée de l'éducation en tant que transmission du patrimoine de connaissances propre à la culture à laquelle elle appartient, ou d'une formation spécifique »). Ces mots évoquent sans trop de peine notre expérience d'écolière ou d'écolier. Mais ils montrent aussi

que tous les critères ne sont pas alignés, et que pour un même signifiant, les signifiés peuvent varier : entre pratiques d'enseignement, d'éducation, de formation ou d'instruction ; entre public enfantin, jeune ou indifférent ; voire entre caractère collectif, planifié et/ou transmissif de l'activité opérée. Chacun et chacune de nous peut plus ou moins s'y retrouver, mais parce que la notion serait justement là pour unir, pas pour diviser.

Tant mieux pour la convivialité, mais dommage pour le faillibilisme, *i.e.* la quête nécessairement conflictuelle de précision (contre l'approximation), de tranchant (contre la confusion), de divergence d'opinion (contre les allants-de-soi anesthésiants). Nous savons au moins depuis Bachelard (1938/1993) que la force de « l'expérience commune » est aussi sa faiblesse : celle d'être « platement vraie, sans débat » (p. 13). Tant que tout le monde est d'accord (ou croit l'être), pas de discussion, donc pas de question, donc aucun problème à l'horizon. Sortir de cette torpeur, c'est aller de l'avant en se retournant activement et donc paradoxalement contre ce qui a pu nous paraître acquis jusqu'à aujourd'hui. Bachelard établit ainsi sa *philosophie du non* (1940/1994) : un rapport d'antagonisme entre le sens commun et le « nouveau rationalisme », assumant qu'« il y a rupture entre la connaissance sensible et la connaissance scientifique » (p. 15), que « le monde où l'on pense n'est pas le monde où l'on vit » (p. 103), qu'un esprit rationnel « rompt avec les obligations de la vie » (p. 103). Les techniques, le lexique et l'éthique de la science peuvent compléter ceux de l'existence ordinaire, mais en prenant un contrepied critique sans lequel rien ne risque de s'améliorer. « Ce qui limite une connaissance est souvent plus important, pour les progrès de la pensée, que ce qui étend vaguement la connaissance » (Bachelard, 1934, p. 83). Penser pour agir est le propre de l'être humain, penser contre cette pensée est l'apport de la science à la marche première des opérations. L'expérience scientifique n'a ainsi de valeur que lorsqu'elle conteste l'expérience initiale. Et cette objection – celle que le construit fait à l'éprouvé – se traduit forcément dans les mots chargés de la signifier. « Pour englober des preuves expérimentales nouvelles, il faut *déformer* les concepts primitifs » (p. 71). Il y a rupture dans la continuité, continuation si et seulement si quelque chose rompt. « La richesse d'un concept scientifique est sa puissance de déformation » (p. 70). Parler de « forme scolaire » plutôt que d'« école », c'est ainsi évoquer une configuration bien plus qu'un établissement, un agencement de relations et non un empilement d'éléments, une construction socialisée donc impossible à réifier, une énigme à étudier contre les évidences pouvant en dissuader. Comme l'introduction de ce volume va le revendiquer, passer de l'école que nous avons fréquentée à une forme scolaire plus ésotérique *déformerait* donc notre connaissance pratique en mystère théorique. Sauf bien sûr si le concept est lui-même trop « profus », et qu'il perd en puissance en voulant trop dire ou trop présupposer. Rupture pour rupture, pourquoi ne pas (aussi) penser les limites de la science, y compris pour conclure à leur ambigüité ?

Car rien n'est simple : ni concrètement faire l'école, ni l'abstraire en forme scolaire, ni transiger entre les deux intérêts d'opérer efficacement et de signifier rigoureusement. L'enquête qui va suivre assume cette complexité, en se demandant si et comment « faire forme scolaire commune », mais en s'écartant pour le coup du langage communément en usage dans le milieu scolaire et la société. D'un côté l'ornière de la coupure scolastique, risquant l'isolement au nom de l'universalité. De l'autre celle de l'amalgame politique, où l'idéal décide de la vérité. C'est entre les deux que se répondent pragmatiquement le besoin (rationnel) de comprendre en signifiant et celui (fonctionnel) de réussir en opérant. Avec pour viatique cognitif un lot de concepts à double qualité : utiles parce que sobrement formulés, critiques parce qu'extensivement mobilisés.

Ce raisonnement vaut pour toute pratique sociale et le champ de connaissance afférant, au croisement de ce que Vygotski (1934/1985) appelait les concepts quotidiens et les concepts scientifiques. Car si « les concepts scientifiques s'avèrent dans une situation non scientifique tout aussi inconsistants que les concepts quotidiens dans une situation scientifique » (p. 378), la frontière entre les deux mondes est tout sauf hermétique, et même régulièrement brouillée par l'évolution des modes de circulation et de légitimation des savoirs. Qu'y a-t-il par exemple de scientifique ou de quotidien, de savant ou de primitif, de précis ou de vague, de spécifique ou de commun, lorsqu'un collectif citoyen conteste les vertus des vaccins à ARN messenger face aux médecins, quand un jardinier et son client discutent du bilan carbone de différentes plantations, ou qu'une enseignante et des parents s'inquiètent d'un éventuel trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (et que les seconds ont en amont consulté le DSM-5 en ligne, interrogé une cousine psychologue, lu un *Que sais-je* et visionné deux documentaires sur la question) ? Qui décide de ce que signifie chaque notion, et de ce qu'elle incite à faire dans la situation ? Savoir qui pense et pourrait donc agir le plus sagement est l'objet même du litige, y compris et surtout lorsque le dilemme se tend entre aller vite et soigner la réflexion. Impossible d'échapper à la contradiction. Aucune doctrine ou méthode univoque ne peut l'annuler, en particulier dans des domaines professionnels qui ne peuvent se permettre ni le luxe de l'académisme (paralysant), ni celui de l'obscurantisme (aveuglant). Des compromis s'observent inévitablement, parce que notre rationalité est toujours limitée, et que nous devons faire la part des choses entre tout savoir avant d'agir et survivre pour pouvoir réfléchir. Le cas de l'école n'en est qu'un parmi d'autre, à moins de le juger particulièrement révélateur du lien entre l'expérience humaine et sa ressaisie par la raison.

Prenons donc la forme scolaire comme un cas d'école (*sic*), ce qui n'a rien d'un hasard si interroger ainsi le « loisir de l'étude » (du grec ancien σχολή ou *skholè*) est l'hygiène mentale d'une recherche à la fois actrice et observatrice de l'éducation. Et voyons d'abord ce que le concept apporte ou peut apporter à la cause de l'enseignement, pas en spéculant, mais *via* ses

usages empiriques et leur impact réellement attesté. Car nous pourrions tenter de définir d'abord la notion, comme s'y emploient la littérature et les personnes convaincues – dans la recherche comme sur le terrain – de ne pouvoir échanger que sur une base préalablement et explicitement fixée. Comment débattre de l'école ou de la forme scolaire si nous ne « mettons pas les mêmes choses » sous ces mots ? Il faudrait établir *à priori* ce dont on parle, pour ensuite pouvoir en parler sans les platitudes que Bachelard redoutait. Mais cette manière de séquencer pose plusieurs difficultés :

1. Comment *métacommuniquer* (évoquer ce qu'on dit) sans communiquer ? Légiférer sur le message est déjà un message, et peut-être même un coup de force des milieux prétendant savoir par quoi commencer.
2. Circonscrire les mots avant d'en user place leur définition en compréhension (« Une école est un établissement dans lequel on donne un enseignement... ») avant leur repérage en extension (école privée, école publique, École des Mines, autoécole, École Freinet, *High school*, *Waldschulen*, *Scuola media*...). On inverse ainsi la relation empirique (et historique) entre les concepts quotidiens (intégrés aux pratiques) et leur secondarisation (leur reprise par des schèmes de classement et de manipulation).
3. La question « qu'est-ce que X » est par excellence spéculative. Elle peut se demander sans limite ce que sont le beau, le bien, le vrai, l'être, le néant, le savoir ou l'école, en rangeant chaque item dans un réseau sémiotique autosuffisant, tournant à la limite le dos aux expériences et aux formes de vie dans lesquelles nous sommes pourtant engagés, que nous le voulions ou non.

Ces trois limites n'en font qu'une en vérité : celle d'un solipsisme refoulé, autoconfirmé, qui ne voit pas ou ne veut pas voir qu'il bride le débat en tentant de le clore avant même de l'entamer. Poser le préalable tyrannique d'une police du langage détachée de ses usages, c'est oublier que « l'enfant n'apprend pas qu'il y a des livres, qu'il y a des sièges, etc., mais [qu']il apprend à aller chercher des livres, à s'asseoir sur un siège, etc. » (Wittgenstein, 1958/1976, p. 115). Autrement dit, c'est ignorer ou faire mine d'ignorer que « la signification d'un mot est un mode de son utilisation » (p. 42), ce mot et cette signification fussent-ils scientifiques et jalousement contrôlés par une corporation moralement sûre d'elle-même. « Le monde scientifique et le monde philosophique sont infestés de pédants et de pédagogues qui essaient continuellement d'imposer une sorte de magistrature sur les pensées et autres symboles, s'offusquait Peirce (1931/1978). C'est pourquoi un des premiers devoirs de celui qui voit la situation comme elle est, est de résister énergiquement à tout ce qui ressemble à une dictature arbitraire dans les affaires scientifiques et par-dessus tout en ce qui concerne l'usage des termes et des notations » (p. 61). Sortir d'une telle cage dorée implique une bascule en deux temps : d'abord du côté des usages lexicaux, puis vers les pratiques sociales que ce langage médiatise et dont il ne peut avoir – ironie de l'expression – le dernier mot.

Ce langage d'abord. Au lieu de légiférer en surplomb, observons-le plus modestement en action. Cherchons moins ce que seraient l'école ou la forme scolaire que « ce qu'on entend » par ces termes, donc ce que sont nos pratiques de ces mots plutôt que leur hypothétique révélation (Reuter, 2010, p. 36). Le mot « école » (concept quotidien) désigne alors – dans le langage courant – toutes sortes de lieux dédiés à l'apprentissage, qu'on l'appelle socialisation, éducation, formation, instruction ou encore transmission : nous avons vu comment les dictionnaires hésitaient mais aussi convergeaient à ce propos. Croiser leurs définitions fait émerger leur plus petit dénominateur commun : organiser l'apprentissage dans un espace dédié, distant et ainsi protégé des autres pratiques sociales, ce qui le rend libre de s'autonomiser (Verret, 1975). On apprend certes en famille, dans la rue, au travail, en vacances, devant sa télévision, sur les réseaux sociaux, mais l'apprentissage est scolarisé si et seulement s'il devient « un temps libre et libéré des urgences du monde qui rend possible un rapport libre et libéré à ces urgences, et au monde » (Bourdieu, 1997, p. 10). C'est ainsi que l'école peut être publique ou privée, élémentaire ou supérieure, de gauche ou de droite, laïque ou religieuse, émancipatrice ou aliénante, séduisante ou désolante. Elle peut même se faire *homeschooling* en réintégrant les foyers dont elle s'est auparavant détachée. On ne la comprend (aurait dit Pascal) qu'en étendant le plus possible ce qu'elle comprend, donc ce qu'elle inclut dans le tout-venant de nos conversations (en extension). Réserver le mot à certaines occurrences serait un réductionnisme idéologique, comme n'appeler « éducation », « enseignement » ou « pédagogie » que des pratiques dignes de ce nom. Cela tombe-t-il sous le sens ? Pas à entendre encore si fréquemment que « l'instruction égale l'affranchissement », « les programmes sont arbitraires », « les élèves développent leurs facultés », « les devoirs enseignent la soumission » ou encore « l'école est un sanctuaire » sauf à renoncer lâchement à sa vocation. L'intelligence artificielle – cette productrice *mainstream* de textes stéréotypés – n'écrit-elle pas qu'« une école est une institution éducative qui fournit des enseignements, des apprentissages et des opportunités de développement aux élèves, favorisant ainsi leur croissance intellectuelle, sociale et personnelle » (Chat GPT) ou que c'est « une institution d'enseignement où les élèves peuvent apprendre et grandir, où ils peuvent découvrir leurs intérêts et développer leurs talents, devenir des citoyens actifs et responsables » (Google Bard) ? Autant de façons charmantes car conservatrices de positiver. Des réactions plus incarnées, donc plus colériques, n'hésitent pas à glorifier paradoxalement l'école laïque, ou l'autorité magistrale, ou même le savoir savant, quitte à diaboliser les moindres innovations en « extrémismes qui veulent en finir avec toute forme de transcendance, toute forme d'hétéronomie, et même toute forme de sacré » (Finkelkraut, cité dans Poizat & Citot, 2004, §22). Les travaux scientifiques sont généralement plus prudents, mais c'est sur son autre versant qu'ils peuvent à leur tour déshistoriciser une partie du réel, en naturalisant (contrepoint de la sacralisation) des pratiques aussi culturelles que le guidage pédagogique, la textualisation des savoirs, leur transposition

didactique ou simplement leur scolarisation, manière d'« invisibiliser les idéologies qui n'aiment guère être désignées » (Astolfi, 1998, p. 69).

Il est difficile de tenir la ligne de la disputabilité. Donc d'admettre que le temps libéré de la *skholè* peut l'être pour le meilleur ou pour le pire, qu'il oscille bon an mal an entre indépendance salutaire et indifférence funeste, et qu'exploiter ses bienfaits suppose se méfier de ses méfaits. Car si une école cherche à systématiser un apprentissage, c'est en donnant une forme singulière à l'apprentissage visé. On peut parler de « forme scolaire » si et seulement si l'entreprise configure quelque chose, et ce quelque chose est l'apprentissage humain si l'on s'en remet là encore au langage commun (Bruner, 1990/2015). De quoi l'école est-elle en somme une forme ? Peut-être de socialisation, mais pas au sens où l'on ne viendrait qu'y nouer des relations. Peut-être d'éducation, mais pas si le mot implique une infantilisation du public concerné. Le plus déflationniste serait d'observer ce qui s'apprend ou pas effectivement, de manière scolarisée ou non, certes à l'intérieur de ce que nous nommons communément des écoles, mais dans une *forme scolarisée d'apprentissage* où la clôture matérielle se prolonge en rupture symbolique, donc (à suivre Bachelard) moins en colmatage d'ignorance qu'en lutte active contre les préconceptions. Combien de fois s'étonne-t-on d'un travail « dit scolaire » mais *de facto* peu didactisé ? Et scolariser des apprentissages en famille ne programme-t-il pas, hors les murs, des inégalités ? C'est ici que l'établissement scolaire (sens commun) est cognitivement mis en crise par la forme scolaire (concept critique) : on peut être en classe et rien ne prend forme scolairement, ou rester chez soi et nos parents scolarisent davantage notre éducation. Nous approchons de l'enjeu clé : pas celui du mot juste pour le bonheur d'en parler, mais pour résoudre et poser des problèmes bien pensés, donc discernés dans le flux (sinon continu) de nos activités.

Car, enfin, et pour revenir au fait : à quoi servent nos concepts, autant dans la vie ordinaire que dans la forme qu'elle prend en s'emparant plus ou moins réflexivement du vécu premier ? Restons sur notre ligne, pour chercher moins ce que l'idée de forme scolaire *devrait* nous apporter que nos façons de l'employer en réalité. Comme les articles à venir vont le confirmer, et l'introduction de l'ensemble l'imagine d'emblée, le groupe nominal « forme scolaire » peut « nourrir la question du rôle des concepts et de leur partage en sciences de l'éducation », parce qu'il est porteur de « partis pris pragmatiques et/ou épistémiques qui fondent les prétentions ou les attentes normatives plus ou moins explicites derrière la diversité des tournures critiques ». Le croisement des dictionnaires l'a montré : confondre le nom commun « école » et des noms propres comme « École de la République, École de Jules Ferry, *Comprehensive school*, *Gesamtschule* ou *Didactica Magna* » est décidément une méprise. L'agrégat nous prive de la pluralité des manières de scolariser, il atrophie d'office ce qui pourrait sinon se développer. Remonter aux Écoles épiscopales, au Chapitre carolingien ou même aux Écoles scribales de Sumer

demeurerait arbitraire : on mettrait l'Évangile, les livres ou même l'écriture au principe du « temps libre et libéré des urgences du monde », au mépris des sociétés orales et de leurs écoles de métiers, de griots, de musique, de danse ou d'initiation, autant de lieux consacrés à un enseignement objectivement didactisé, référant à des savoirs non écrits mais textuellement mémorisés, pour former un *curriculum* en partie au moins et lui aussi détaché de l'exercice direct des activités. Ne serait-ce pas un biais normatif caractérisé : décréter (idéologiquement) une oralité excluant l'enseignement, alors que c'est de la raison graphique (Goody, 1973-1977/1979) qu'a (factuellement) découlé « l'évidence scolaire qui consiste à associer exclusivement la valeur de l'école à l'écrit » (Langlois, 2012, §13) ? Ce seul exemple suffit à montrer que les concepts ne sont jamais neutres, qu'ils défendent tous une cause plus ou moins assumée, mais que cette cause diffère si elle cherche l'humilité (par sa propre contestation) ou au contraire la domination (en s'autojustifiant). Si Wittgenstein a raison, l'usage du signifiant « forme scolaire » peut vouloir trier le bon grain de l'ivraie côté signifiés, par exemple en extrapolant de la noblesse d'un motif (valoriser l'écriture) la disqualification des pratiques roturières (moins lettrées). Mais contenir son expansionnisme peut du coup augmenter (paradoxe oblige) son utilité, en focalisant sa signification sur le seul schème (et ainsi sème) de rupture d'un loisir d'apprendre moins connoté. Après tout, en quoi les limites de l'école seraient-elles plus ou moins discutables que celles de la famille, du village ou du métavers, eux aussi et autant qu'elle, formes sociales socialement conçues et dénommées ?

Ce point de vue déflationniste se veut non réductionniste. Le concept de forme scolaire est d'un usage d'autant plus intéressant, valable, fécond – « précieux » au sens où cet ouvrage l'entend – qu'il offre de *possibilités de discernement*. Ce critère de jugement est quantitatif, mais c'est ainsi que se mesure la qualité d'une théorisation. Pour un œil sociologique, « un intérêt au contenu identique peut se présenter dans des socialisations aux formes très différentes » (Simmel, 1894/1999, p. 46). Mais attention aux emboitements : « l'intérêt pédagogique conduit [par exemple] à un rapport entre le maître et les élèves de forme tantôt libérale, tantôt despotique, tantôt à des actions réciproques de type individuel entre le maître et un élève particulier, tantôt à des actions réciproques de type plus collectiviste entre le maître et l'ensemble des élèves » (p. 46). Cela exige de distinguer *des formes d'enseignement*, mais à l'intérieur d'*une* forme scolaire dont le propre est d'extraire les apprentissages des conversations tenues sur le champ, et d'instituer le double statut de maître et d'élève hors de ces transactions (Delbos & Jorion, 1984). Ni plus ni moins, mais c'est bien sûr beaucoup, et beaucoup parce qu'un seul sème de rupture permet de poser davantage de questions : à qui profite cette disruption, quand, comment, à quelles conditions, à quelle dose, dans quelles proportions entre us et abus du schème de séparation ? Pas de fonction sociale sans danger (dysfonctionnel) de retournement : trop d'alimentation nuit à la santé, trop de déplacements créent des bouchons, trop de consommation épuise la planète ; c'est toujours entre deux seuils

qu'apparaît la zone tempérée du « développement équilibré » (Maulini & Perrenoud, 2005 ; Maulini et al., 2014).

Resserrons donc la forme scolaire autour de l'apprentissage scolaire, c'est-à-dire dissocié du solde de nos activités, celles qui devraient en profiter d'une manière ou d'une autre mais plus ou moins à contretemps. L'anthropologie indique que cette invention remonte bien avant les pupitres alignés, les programmes séquencés, le quadrillage panoptique qui n'a fait que la systématiser (Foucault, 1975). Certaines fouilles archéologiques situent son origine 35 000 ans avant l'ère moderne, à l'amorce du paléolithique supérieur (Tehrani & Riede, 2008). Ni bibliothèques, ni plumes à bec, ni diplômes d'enseignement à l'époque, mais une division déjà observable des activités au sein même d'un clan, entre le site principal de taille du silex et un site secondaire confiné à sa marge. À gauche, les traces d'un travail expert, opéré avec précision, sur un matériau de qualité. À droite, des débris plus sommaires, issus de pierres moins précieuses et maladroitement frappées, indices d'essais et d'erreurs répétés. Hypothèse des paléontologues du savoir : à côté de l'atelier, une salle de classe prototypique, dédiée à l'apprentissage décontextualisé. L'émergence de cet espace est aussi révolutionnaire que logique à expliquer : il protège d'un coup deux occupations, celle des tailleurs chevronnés (désencombrés des novices) et celle des novices ainsi pris en charge (qui ont tout « loisir » ou « liberté » de tâtonner sans gêner). Nul besoin d'écriture pour ébaucher cette école en plein air : le schème suffisant est celui d'une division des opérations, d'une sous-traitance efficiente des apprentissages, de leur externalisation aux deux fins combinées – fait décisif à séculariser le sanctuaire – d'aider la relève à croître en vase clos et les grandes personnes à vaquer sans encombrement.

Les mobiles de l'aménagement sont donc davantage prosaïques que mystiques. Ils voulurent moins élever l'âme ou émanciper les esprits que découpler les deux formes sociales « atelier » et « école », pour économiser de l'énergie et soutenir la production en spécialisant le travail de formation. Les trois fonctions de ce geste fondateur sont dans l'ordre de (1) simuler l'activité de référence, (2) la décomposer en étapes progressives, (3) la secondariser *via* un processus de double sémiotisation. Pour qu'un enseignement ait lieu, il faut et il suffit en effet que la chose à signifier ou à « mettre en signe » (*in-signere*) soit ostensiblement présentée au novice par l'expert (une tablette gravée chez les scribes, une pierre taillée chez les hominidés), puis que le tuteur « guide l'attention » de l'apprenti au moyen de signaux lui indiquant quoi extraire de l'entité « présentifiée » (Schneuwly, 2000, p. 23). L'espace-temps ainsi libéré s'étendra plus tard à la culture écrite, au savoir savant, à l'ascendant des clergés puis des États enseignants, mais son acte de naissance est donc plus reculé. Les dernières recherches en paléocognition vont jusqu'à supposer que c'est « la fabrication d'outils en pierre [qui] aurait entraîné la sélection d'une communication plus efficace, depuis l'apprentissage par l'observation jusqu'à l'émergence d'un langage à part entière »

(Laland, 2017/2022, pp. 230-231). Pas d'outillage sans fabrication, fabrication sans transmission, transmission sans enseignement, enseignement sans langage ou sémiotisation. Notre espèce peut être qualifiée d'*Homo docens* parce qu'elle serait sortie peu à peu de l'état de nature en choisissant de transmettre culturellement (et pas que naturellement) sa forme de vie à ses descendants :

Something happened during the evolution of *Homo sapiens* that also made us *Homo docens* – the teaching animal. Based on discussions of animal and hominin learning, we analyze the evolution of intentional teaching by a series of levels that require increasing capacities of mind reading and communication on the part of the teacher and the learner. The levels of teaching are (1) intentional evaluative feedback, (2) drawing attention, (3) demonstrating, (4) communicating concepts, and (5) explaining relations between concepts. (Gärdenfors & Högberg, 2017, p. 188)

Tout commence et finirait-il avec des concepts ? Pour l'éducation, celui de forme scolaire a quelque chose de fascinant, tant il a pu et peut encore servir de repoussoir ou au contraire d'attracteur à des positionnements militants. « Why Has It Been So Hard to Change ? » s'étonne-t-on par exemple d'une constante que l'anglais appelle *grammar of schooling* (Tyack & Tobin, 1994). L'éducation est-elle « prisonnière de la forme scolaire ? » traduit-on en français la même perplexité (Vincent, 1994). Guy Vincent (2012), père tutélaire de la notion, est allé jusqu'à dire que « si nous devons préserver et amplifier un mode de socialisation démocratique dans nos sociétés, il faut détruire ce qui reste de forme scolaire » (§72). Ce verdict est aussi radical que désarçonnant, puisqu'on voit mal ce que « détruire » complètement le « temps libéré des urgences du monde » produirait comme libération. Même Illich (1971/1971) et son projet de « déscolariser la société » (p. 25), voire d'« en finir avec l'institution scolaire » (p. 4), refusaient de confondre le bébé et l'eau du bain. Oui peut-être pour abattre l'école toute-puissante, prométhéenne, tentaculaire, autoritaire. Mais moins pour éradiquer que réenchâter l'apprentissage formalisé, en le poussant (cohérence libertaire) vers un « appariement » de maîtres et de disciples réseautant à égalité, dans une sorte de *skholè* au carré où « un enseignement nouveau, inventif, créateur serait logiquement considéré comme une des formes les plus désirables de 'loisir' » (p. 70). Ultime démonstration de la mixtion constative-normative en éducation. Soit l'idée de rupture, de clôture, bref de forme scolarisée d'apprentissage véhicule une « vision triste de l'école » (Schneuwly & Hofstetter, 2017), et son procès se mène à charge jusqu'à entièrement la disqualifier. Soit la relation pédagogique est le « loisir joyeux » qu'Illich rêvait de libéraliser (p. 46), et ce n'est pas l'école mais l'école *obligatoire* qui est incriminée. Confondre les deux choses est plus qu'une imprécision : c'est mal signifier les opérations à mener, se tromper de curseur à régler, en croyant par exemple

qu'un enseignement « coopératif, ouvert, inversé ou flexible » sera toujours meilleur ou moins bon qu'une pédagogie directive et cloisonnée, alors que le pouvoir dévolu aux parties ne dit rien des savoirs qui les libèreront en fin de compte, entre code sériel et intégré (Bernstein, 1996). Les générations hyperconnectées sont bien placées pour se douter que même le travail scolaire peut s'ubériser, se fluidifier, se marchandiser, et que cette évolution ne sera peut-être pas aussi heureuse que l'utopie convivialiste a pu l'espérer. Il faudrait ainsi et plus que jamais discerner la critique de la forme scolaire, la critique de cette critique, et une attitude finalement peut-être plus dialogique et élaborée, renvoyant dos à dos les deux préjugés : d'abord parce que le rôle des concepts est d'organiser nos perceptions, pas de les censurer ; ensuite – ou en même temps – parce que rien d'humain n'est jamais parfait, et que signifier utilement rime avec opérer lucidement. Disons que cela rime à quelque chose. Scolairement parlant.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Astolfi, J.-P. (1998). Du « tout » didactique au « plus » didactique. *Revue française de pédagogie*, 120, 67-73.
- Bachelard, G. (1938/1993). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à la psychanalyse de la connaissance* (15^e tirage). Vrin.
- Bachelard, G. (1940/1994). *La philosophie du non : essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*. Presses universitaires de France.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique* (2^e éd.). Rowman & Littlefield.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Seuil.
- Bruner, J. S. (1990/2015). *Car la culture donne forme à l'esprit* (trad. par Y. Bonin). Retz.
- Delbos, G., & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Éditions de la Maison des Sciences de l'homme.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Gallimard.
- Gärdenfors, P., & Högberg, A. (2017). The Archaeology of Teaching and the Evolution of *Homo docens*. *Current Anthropology*, 58(2). <https://doi.org/10.1086/691178>
- Goody, J. (1973-1977/1979). *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage* (traduit de l'anglais et présenté par J. Bazin et A. Bensa). Minuit.
- Illich, I. (1971/1971). *Une société sans école* (trad. par G. Durand). Seuil.
- Laland, K. (2017/2022). *La symphonie inachevée de Darwin : comment la culture a façonné l'esprit humain* (trad. par T. Hoquet). La Découverte.
- Langlois, R. (2012). *Les précurseurs de l'oralité scolaire en Europe : de l'oral à la parole vivante*. Presses universitaires de Rouen et du Havre. <http://books.openedition.org/purh/5802>

- Maulini, O., Meyer, A., & Mugnier, C. (2014). *Forme scolaire d'apprentissage et pratiques pédagogiques* (Carnets des sciences de l'éducation). Université de Genève.
- Maulini, O., & Perrenoud, Ph. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In O. Maulini & C. Montandon (Éds.), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (Raisons éducatives n° 9 ; pp. 147-168). De Boeck.
- Peirce, Ch. S. (1931/1978). *Écrits sur le signe* (trad. par G. Deledalle). Seuil.
- Poizat, J., & Citot, V. (2004). Entretien avec Alain Finkielkraut. *Le Philosophoire*, 22, 7-23. <https://doi.org/10.3917/phoir.022.0007>
- Reuter, Y. (Éd.) (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2^e éd.). De Boeck.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- Schneuwly, B., & Hofstetter, R. (2017). Forme scolaire : un concept trop séduisant. In A. Dias-Chiaruttini & C. Cohen-Azria (Éds.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture : fondements d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter* (pp. 153-167). Presses universitaires du Septentrion.
- Simmel, G. (1894/1999). *Sociologie : étude sur les formes de la socialisation* (trad. par L. Deroche-Gurcel et S. Muller). Presses universitaires de France.
- Tehrani, J. J., & Riede, F. (2008). Toward an archaeology of pedagogy : learning, teaching and the generation of material culture traditions. *World Archaeology*, 40(3), 316-331.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The 'grammar' of schooling : why has it been so hard to change ? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Honoré Champion.
- Vincent, G., Courtebras, B., & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point. Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 13, 109-135. <https://doi.org/10.3917/rdid.013.0109>
- Vincent, G. (Éd.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon.
- Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage* (trad. par F. Sève). La Dispute.
- Wittgenstein, L. (1958/1976). *De la certitude* (trad. par J. Fauve). Gallimard.

Notice biographique

Olivier Maulini est professeur ordinaire à l'Université de Genève dans le domaine « Analyse du métier d'enseignant·e ». Il dirige l'Institut universitaire de formation des enseignant·es (IUFÉ) et le Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation (LIFE).

COURRIEL : OLIVIER.MAULINI@UNIGE.CH