



Forme scolaire et évolutions paradigmatiques

Laurent Petit

► To cite this version:

Laurent Petit. Forme scolaire et évolutions paradigmatiques. Distances et Médiations des Savoirs, 2018, Débat-discussion, 24, 10.4000/dms.3233 . hal-03966415

HAL Id: hal-03966415

<https://hal.science/hal-03966415>

Submitted on 31 Jan 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Forme scolaire et évolutions paradigmatiques

Définitions

Bien qu'assez bien documentée, il n'est pas aisé de définir simplement la forme scolaire. Maulini et Perrenoud (2005) notent que les traits distinctifs de cette forme ne font pas l'objet d'un consensus. « Ceci n'a rien d'étonnant, puisque c'est une abstraction construite à partir d'une grande diversité de pratiques et d'organisations concrètes, une sorte d'idéal-type », selon eux, le « dénominateur commun » d'un ensemble d'organisations à la fois différentes et semblables, en charge de formation, d'éducation ou d'instruction. « L'école », en ce sens, se distingue de l'hôpital, de la fabrique, de la prison, du tribunal, du magasin, autres formes génériques d'organisation. La forme scolaire se définit donc d'abord par distinction d'autres formes sociales ayant des finalités différentes. Les deux auteurs se risquent ensuite à un tableau des traits distinctifs de la forme scolaire : elle se caractériserait par un contrat didactique entre un formateur et un apprenant, serait une organisation centrée sur les apprentissages présentant une certaine clôture, renvoyant à une pratique distincte et séparée (par exemple des pratiques politiques, religieuses ou de travail), supposerait curriculum et planification, et comprendrait une transposition et un temps didactiques, une discipline et des normes d'excellence. En d'autres termes, elle serait une forme sociale générique délimitant un espace-temps propre aux activités d'enseignement, pris au sens large.

Ce modèle idéal-typique peut s'accommoder de bien d'approches pédagogiques (ou de « modes » comme l'on aurait dit au XIX^e siècle), dans des contextes différents et composer avec des institutions variées (Fluckiger, 2018). En ce sens, peut-être pourrait-on considérer qu'il existe une forme universitaire distincte de la forme scolaire ou bien, et nous privilégierions cette deuxième hypothèse, considérer que la forme scolaire s'appliquerait à l'Ecole au sens générique du terme : la forme universitaire pourrait dès lors être vue comme une déclinaison de la forme scolaire. Cela ne revient pas à nier les différences entre le scolaire et l'universitaire mais la « forme » est pour moi ce qui les unit et qui tolère des « institutionnalisations » différenciées quoique liées entre elles dans la mesure où l'on parle, à juste titre, de système scolaire.

Le fait de se situer au carrefour des institutions scolaire et universitaire peut aider à la caractérisation de l'une et de l'autre, l'une en « miroir de l'autre » (Pera, 2018). Si l'une irrigue l'autre (on pense ici à la distinction mais aussi au lien entre les savoirs scolaires et les savoirs universitaires), les différences sont importantes. La plus grande distinction me semble reposer sur un principe hiérarchique fort pour l'enseignement scolaire (primaire et secondaire) tandis que l'enseignement universitaire est régi – non sans tensions ni évolutions – par un principe électif et de gouvernance par les pairs. Si l'enseignement – plus que l'apprentissage – s'applique à tous les niveaux, il convient là aussi de nuancer en distinguant le cours magistral, propre à l'université (Petit, 2015), de l'enseignement simultané, caractéristique forte de l'enseignement primaire et secondaire depuis la fin du XIX^e siècle (Buisson, 1911), les deux étant souvent – à tort – confondus. Le cours magistral à l'université ne me semble tenir que grâce à l'existence de la trilogie CM-TD-TP¹ toujours bien présente – ne serait-ce que pour la prise en compte des temps de service des enseignants – quand bien même elle est jugée obsolète par presque tous les acteurs. Peut-être, hypothèse qu'il conviendrait d'étayer plus solidement, serait-il trop risqué de démanteler cette trilogie faute d'une

¹ Cours magistral, travaux dirigés, travaux pratiques.

alternative crédible. En somme, elle pourrait être considérée comme la clé de voûte de la déclinaison universitaire de la forme scolaire prise au sens large comme le manuel l'est toujours (aussi décrié soit-il lui aussi) pour la forme scolaire prise au sens strict, au niveau secondaire principalement.

La forme scolaire dans sa dimension paradigmatique

Ces considérations ne sauraient épuiser la définition d'une « forme », particulièrement floue et malléable ? Lahire (2008) s'attache, dans une approche généalogique passionnante, à comprendre les étapes du processus de sédimentation ayant abouti à la forme scolaire que l'on connaît aujourd'hui. Au fil d'une histoire vieille de deux siècles, à travers de nombreuses vicissitudes politiques, s'esquisse une forme de socialisation liée à l'acte d'apprendre, distincte d'autres formes. L'auteur montre bien qu'elle s'affirme avec « la constitution de savoirs écrits explicites et avec l'objectivation écrite des moyens nécessaires à leur apprentissage », en d'autres termes, par une double codification des savoirs et de la relation sociale.

Un tel travail de mise en perspective est d'autant plus salubre que ces codifications semblent toujours avoir été présentes. Ce processus de naturalisation – ne plus discuter ni chercher à comprendre l'origine des choses tant elles semblent évidentes – me semble en tout point caractériser un paradigme. Kuhn (2008) nous parle du paradigme comme un « problème admissible », une « solution légitime » à un moment donné du développement de la science situé entre deux révolutions scientifiques. Par analogie, on peut l'appliquer à d'autres contextes. Ici la « forme » peut être considérée dans sa dimension paradigmatique dans la mesure où elle délimite un ensemble de questions possibles et de réponses admises sur une période relativement longue. Les caractéristiques mises en évidence par Maulini et Perrenoud (2005), relativement stabilisées, constituent une « boîte noire » difficile à ouvrir dans la mesure où cette opération suppose de mettre au jour les circonstances et les tensions qui ont présidé à sa conception et que cette construction cherche précisément à masquer.

Or, je fais l'hypothèse que le paradigme change. De nombreux facteurs y concourent comme l'évolution des courants pédagogiques et les technologies d'information et de communication (TIC), cités par Daniel Peraya (2018). Il y en a d'autres. Citons, sans prétention à l'exhaustivité, la pression des parents, « nouveaux » acteurs de l'école qui réclament une adaptation de la prestation éducative, loin de la standardisation univoque que l'on cherche encore à administrer à leurs enfants ; l'approche par compétences, injonction équivoque s'il en est qui amène à mettre l'accent sur le processus d'apprentissage davantage que sur des contenus à enseigner et qui, dans le même temps, peut alimenter une approche applicationniste dans une recherche d'adéquation immédiate entre une formation et un métier ; la formation tout au long de la vie, injonction d'organisations internationales multiples (UNESCO, OCDE, Commission européenne...) qui responsabilise l'individu dans son rapport à la formation, pour le meilleur et pour le pire ; l'individualisation des droits à la formation professionnelle qui s'affirme au gré des multiples réformes de ce secteur ; la mise en avant d'approches modulaires et courtes de la formation professionnelle plus certifiantes que diplômantes, etc.

Ces évolutions dont on pourrait compléter l'inventaire me semblent remettre en question les deux concepts fondamentaux rappelés par Daniel Peraya que sont la clôture et l'accent mis sur l'enseignement. Je qualifierai ces changements à l'œuvre de paradigmatiques dans la mesure où ils sont susceptibles de toucher à la nature de l'école et à la place qui lui est assignée dans la société.

Néo-industrialisation

La question qui nous est donc posée collectivement est comment mettre au jour d'éventuels indices de ces changements et, dès lors qu'ils auraient été identifiés, quel sens leur donner ? Il nous faut certes observer les acteurs mais pour dépasser le constat d'innovations de terrain nécessairement « cassées » par l'institution ou bien celui de la résilience de la forme scolaire. L'ensemble des facteurs mentionnés ci-dessous se rapportent en effet à un projet de société plus général, différent de celui qui a présidé à la construction de la forme scolaire telle que nous la connaissons encore aujourd'hui. Ce nouveau projet de société est parfois qualifié de post-industriel comme si les évolutions en cours rendaient obsolètes les visées industrialisantes dans et de la formation, considérées comme bien réelles au stade antérieur au vu des processus de standardisation et de normalisation qui y ont eu (et ont toujours) cours et jugées dépassées dès lors qu'une forte demande sociale d'individualisation se ferait jour. La standardisation nous disent Maulini et Perrenoud (2005, p. 157) est « constitutive de la rationalité de la forme scolaire ». Et, ajoutent-ils, « l'économie d'échelle ainsi réalisée est inséparable de la standardisation des procédés et du caractère collectif de l'action enseignante. Le paradoxe de l'individualisation des parcours de formation serait de faire imploser la forme scolaire. » (*op. cit.*, p. 158). Faut-il, dès lors que l'on parie sur le caractère immuable de la forme scolaire, faire le deuil d'une éducation sur mesure ? Pas nécessairement si l'on considère que l'adjectif post-industriel peut certes signifier la fin de l'industrialisation mais aussi renvoyer à une néo-industrialisation qui ne s'opérerait pas selon un modèle taylorien. Je pense en effet qu'il ne faudrait pas évacuer trop rapidement la question de nouvelles formes d'industrialisation éducative, processus caractérisé, rappelons-le, par l'existence des trois marqueurs que sont la rationalisation, la technologisation et l'idéologisation (Mœglin, dir., 2016).

L'ensemble des questions posées pour ouvrir ce débat, notamment celles portant sur le rôle de l'innovation et particulièrement de l'innovation technopédagogique, peuvent prendre des sens différents suivant les finalités présentées ou observées dans les expérimentations menées, plus particulièrement suivant les caractéristiques des visées industrialisantes poursuivies. Pour reprendre les formulations de Daniel Peraya, il me semble que des innovations qui ne remettraient pas fondamentalement en question la forme scolaire sont tout à fait assimilables par un « processus de pédagogisation » ou de « scolarisation » qui a fait ses preuves depuis longtemps, qu'il s'agisse de l'introduction massive du TBI dans la lignée du tableau noir, devenu blanc puis interactif, pour des usages jugés le plus souvent peu innovants par les pédagogues les plus exigeants ou encore de l'absorption de la logique de certification par l'Ecole notamment dans le cas du brevet informatique des collèges ou B2i (Devauchelle, 2004). Nous avons bien ici l'illustration du « tout changer pour que rien ne change ». Pour autant, une technologie « hors cadre » ne me semble pas nécessairement devoir rester « confinée dans des pratiques individuelles, non généralisables, à la marge des formes scolaire ou universitaire » (Peraya, 2018).

Tout dépend de la façon dont le « hors cadre » est susceptible de créer un cadre nouveau, pour le dire autrement de la réalité et de la vitesse d'adoption de nouvelles formes paradigmatiques dans l'éducation. Le problème est que ce changement de paradigme ne se laisse pas facilement appréhender.

Penser par cas

Une piste (parmi d'autres) pourrait consister à étudier ce que j'ai par ailleurs appelé « nœuds » dans une approche par cas assumée (Petit, 2018). Cette approche amène à ne pas se contenter d'un constat de contradictions inhérentes à tout système ni même d'un défaut d'ajustement des projets entre les niveaux macro, méso et micro du même système. Pour cela, il est nécessaire de repérer préalablement les « discordances » ou « nœuds », là où des logiques contradictoires s'affrontent et où paradoxalement les éléments si emmêlés soient-ils peuvent soudain se dénouer et laisser place à un nouveau paradigme.

J'ai appliqué en son temps cette méthode au cas *Université en ligne, Premier cycle sur mesure* auquel Daniel Peraya (2018) fait référence². J'avais alors cherché à donner sens à une déception sur les usages, considérés comme sans rapport avec les efforts consentis et les moyens attribués, comme si l'injonction massive de ressources numériques dans l'enseignement des sciences du premier cycle universitaire avait pu à elle seule générer des usages tout aussi massifs. J'ai pu mettre au jour (Petit, 2009) que ce manque de résultat provenait de contradictions internes certes, mais plus précisément de l'enchâssement d'une forme universitaire nouvelle prônant la modularité et le sur-mesure dans une forme traditionnelle qui reprenait la trilogie classique CM-TD-TP. Cette branche épiphyte novatrice devait même à cet enchâssement son existence.

Les évolutions instrumentées du cours magistral m'ont paru également pouvoir présenter un cas potentiellement fécond dans le cadre de cette problématique. L'utilisation de boîtiers-cliqueurs dans le cadre d'une expérimentation menée à l'Université Pierre et Marie Curie³ en Licence de physique au cours de l'année universitaire 2011-2012 qui a concerné 800 étudiants et une vingtaine d'enseignants visait deux objectifs : favoriser l'acquisition en profondeur des concepts-clés de la physique et rendre les étudiants plus actifs dans l'acquisition du savoir. Le projet a été évalué de deux manières : une analyse quantitative qui a procédé par administration de QCM entrée/sortie avec échantillons d'étudiants témoins et de questionnaires de satisfaction des étudiants et des enseignants ainsi que par comparaison des résultats aux examens des différents groupes ; une analyse qualitative sous la forme d'observations et d'un suivi par un groupe mêlant chercheurs et praticiens (Lamine, Petit, 2014).

Les résultats de l'analyse quantitative ont montré, par les pré- et post-tests, des gains en matière de compréhension tandis que les résultats à l'examen final n'étaient pas sensiblement différents d'un amphi à l'autre. L'analyse qualitative a, quant à elle, mis en évidence le changement de posture de l'enseignant passant d'une logique de la « bonne prestation » au souci d'une progression effective de ses étudiants.

Au-delà de ces constats, le suivi de l'expérimentation a pu mettre au jour le nœud que constitue l'évaluation (Villemontex, 2018). Comment passer d'un contrôle de performance (par rapport à un idéal) à la mesure d'une progression individuelle ? L'évaluation peut être considérée comme un frein à toute évolution réelle et justifier que ce type d'innovation technopédagogique reste cantonnée à une portion d'UFR. Mais elle peut aussi être analysée comme la clé d'un changement de paradigme et inciter à poursuivre l'analyse à d'autres échelles, celle de l'établissement qui amènerait s'interroger sur la façon dont l'établissement, soumis à des contraintes et des injonctions multiples,

² Appelé également CampuSciences, il existe toujours aujourd'hui au sein de l'Université numérique thématique Unisciel.

³ Devenue Sorbonne université après la fusion avec l'université Paris Sorbonne au 1^{er} janvier 2018.

prend en compte la question de l'évaluation et son évolution, celle enfin d'un système en construction dont le paradigme qui l'inspire détermine des usages légitimes.

Il faudrait bien sûr multiplier les cas jusqu'à arriver à constituer un faisceau d'indices probants susceptible de situer les innovations (techno) pédagogiques « hors cadre » dans des dynamiques, certes le plus souvent non abouties, et d'identifier les nœuds, situés à l'articulation de différentes échelles du système, qui les empêchent – provisoirement ? – de construire de nouvelles formes paradigmatiques.

Le GIS Innovation Interdisciplinarité Formation

Il est bien sûr difficilement envisageable de mener à bien seul un tel chantier. On voit ici l'intérêt du GIS2IF Innovation Interdisciplinarité Formation⁴ officiellement créé en 2018 et issu d'une initiative marquée par des journées fondatrices organisées en décembre 2016. Prenant la suite du Séminaire Industrialisation de la formation (SIF) et en élargissant les perspectives, il se donne pour ambition de mettre en réseau des chercheurs et des équipes de recherche travaillant sur les phénomènes d'innovation dans la formation, et en particulier les phénomènes associés à l'innovation technologique, sur les phénomènes d'industrialisation de la formation ainsi que sur les interactions entre innovation et industrialisation. Il est ouvert à de nombreuses disciplines de sciences humaines et sociales, les sciences de l'éducation et les sciences de l'information et de la communication bien sûr mais aussi l'économie, la gestion, l'histoire, la psychologie et la sociologie de l'éducation, ou bien encore la philosophie et les sciences politiques. Il est destiné également à être un lieu d'échange avec des communautés scientifiques ne relevant pas des sciences humaines et sociales (SHS), notamment l'informatique et les sciences de la vie.

Plusieurs thématiques émergentes se font jour (sans qu'il soit ici question de les présenter dans leur intégralité). Outre l'étude de nouvelles formes d'industrialisation, le GIS envisage de fédérer des recherches sur les modalités de conception et de mise en œuvre des nouvelles ressources pédagogiques par les enseignants et les formateurs, plus généralement la question du design des dispositifs d'apprentissage. Il cherche également à promouvoir des études sur l'évolution des métiers d'enseignants et de formateurs, plus généralement sur la question de la professionnalisation. Il souhaite également contribuer à interroger les visions de la technique, les idéologies et les normes sous-jacentes par la mise en perspective de l'introduction des technosciences dans l'éducation que l'on pourrait qualifier de grand projet périodiquement reconduit.

Dans une perspective critique, le GIS souhaite être en mesure d'analyser et d'apporter des réponses au processus d'idéologisation qui touche la recherche elle-même dès lors qu'elle a vocation à prendre l'éducation comme objet. Loin d'une vision scientiste et techno-centrée qui, si elle n'est pas nouvelle, connaît depuis quelque temps un regain d'intérêt, il s'agit de mettre en avant les apports irremplaçables des SHS dans la manière de construire des problématiques, la maîtrise d'une culture de l'enquête et la distance critique des analyses menées.

Enjeux scientifiques et épistémologiques

Si l'on revient sur la question initialement posée par Daniel Peraya (les technologies peuvent-elles modifier la forme universitaire ?), à première vue est-il évident, sous peine de tomber dans le

⁴ <https://2if.hypotheses.org/>

déterminisme dénoncé à juste titre ici par Cédric Fluckiger (2018), de répondre par la négative. Mais à y regarder de plus près, en prenant la mesure de l'idéologie véhiculée par les tenants de réponses essentiellement techniques à l'ensemble des maux dont souffrent ou sont censés souffrir les systèmes éducatifs, on est en droit d'y apporter une réponse plus nuancée. Learning analytics, big data, intelligence artificielle : les promesses de la technique n'ont jamais été aussi alléchantes. Et si on pouvait désormais embarquer, encapsuler, chiffrer, tracer le social en faisant l'économie de sciences humaines et sociales émiettées, aux conclusions trop nuancées, proposant des résultats insuffisamment transférables, en un mot jugées trop molles ?

Dans ce contexte, la recherche est sommée de répondre à la question de l'efficacité des innovations soutenues et à celle, qui est son corollaire, d'une diffusion large des expérimentations à partir de « bonnes pratiques » repérées. La question apparaît parfois sous la forme d'une injonction à une généralisation que l'on serait bien en peine de définir précisément. Le problème – et c'est une question qui nous est posée collectivement – est que certains courants de recherche prétendent pouvoir y répondre seuls, en y ignorant les facteurs sociaux, la dimension culturelle des mécanismes en jeu, la portée économique des mutations, retombant – cela est particulièrement manifeste dans le cas des neurosciences – dans les illusions physiologistes de la phrénologie.

On aurait tort de ne voir ici qu'un nouvel épisode d'une sempiternelle guerre de territoires disciplinaires ou que la volonté de constituer un camp retranché des SHS travaillant sur l'innovation et la formation. Derrière ces questions, se font jour en premier lieu des enjeux méthodologiques importants : s'insinue en effet une disqualification potentielle des recherches qui ne procèdent pas – à la manière des disciplines expérimentales – à des études comparatives avec groupes témoins ou bien encore à des études de corrélation. La mise en avant de tests standardisés pour comparer par exemple les « effets » du numérique sur deux populations reste dans une logique de comparaison entrée/sortie qui ne prend pas en compte ce qui se passe « au milieu » et est en phase, le plus souvent implicitement, avec une approche behavioriste de l'éducation.

Je m'insurge contre l'instrumentalisation de la recherche, spécialement en sciences humaines et sociales. C'est bien en effet la remise en question de la place du chercheur qui est en jeu. On ne lui demande plus d'analyser la pertinence de la question posée ni de la mettre en perspective en mettant au jour dans quelle lignée elle s'inscrit par une étude généalogique des dispositifs et des manières de les penser qui se sont succédé. Les affirmations qui lui sont soumises, qu'elles procèdent d'intuitions ou d'une visée idéologique plus ou moins explicite, toutes présupposant une irréductible nouveauté (« la révolution de... »), ne sont pas destinées à être questionnées. Le chercheur peut tout au plus y apporter quelques nuances dans la mesure où elles ne sapent pas le postulat d'une efficacité accrue. Il se doit en revanche de mettre son expertise au service d'une amélioration pratique du dispositif analysé et de proposer des solutions pour une diffusion élargie.

Non-conclusion

En guise de non-conclusion, et pour revenir à la question initiale, il resterait à s'interroger sur le fait que les changements dont je n'ai qu'esquissé les contours, et au sein desquels la technologisation a toute sa place, puissent être absorbés dans une forme scolaire malléable. A moins qu'ils soient susceptibles de générer une nouvelle forme scolaire, elle-même issue de changements paradigmatiques qu'il importe de mettre au jour et de rapporter à un ou plusieurs projets d'industrialisation éducative.

Bibliographie

Buisson Ferdinand (1887, 1911), *Dictionnaire de pédagogie. Instruction primaire*, Paris, Hachette, <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>

Devauchelle Bruno (2004), *Le B2i, d'un geste institutionnel aux réalités pédagogiques*, thèse, université de Paris 8.

Fluckiger Cédric (2018), « La forme universitaire comme analyseur des « effets » de la technologie : perspective critique », *Distances et médiations des savoirs*, 22. Repéré sur : <http://journals.openedition.org/dms/2329>

Maulini Olivier, Perrenoud Philippe (2005), « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions » in Maulini Olivier et al. (2005), *Les formes de l'éducation : variété et variations*, Bruxelles, De Boeck Supérieur « Raisons éducatives », pp. 147-168.

Lahire Bernard (2008), « La forme scolaire dans tous ses états », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30 (2), 2008, pp. 229-258.

Kuhn Thomas S. (2008) (1962), *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.

Lamine Brahim, Petit Laurent (2014), « Les boîtiers de réponse pour un apprentissage interactif en amphithéâtre. Une expérience d'accompagnement et d'évaluation par la recherche », in Lameul Geneviève, Loisy Catherine, dir. (2014), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Regards croisés de chercheurs et de praticiens*, Bruxelles, De Boeck Université.

Mœglin Pierre, dir. (2016), *Industrialiser l'éducation. Textes historiques commentés*, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes.

Peraya Daniel (2018), « Technologies, innovation et niveaux de changement : les technologies peuvent-elles modifier la forme universitaire ? », *Distances et médiations des savoirs*, 21. Repéré sur : <http://journals.openedition.org/dms/2111>

Petit Laurent (2009), *Ressources numériques pour l'enseignement supérieur : le cas de l'Université en ligne*, Paris, Hermès-Lavoisier.

Villemonteix François (2018), « Compatibilité et conformation des innovations technopédagogiques à la forme scolaire : jusqu'à quel point ? », *Distances et médiations des savoirs*, 23. Repéré sur : <https://journals.openedition.org/dms/2845>