

Comment l'évolution des finalités de l'école questionne-t-elle la forme scolaire ?



ISABELLE HARLÉ

UNIVERSITÉ DE CAEN NORMANDIE

Introduction

La massification de l'enseignement secondaire et la diversification des publics accueillis, la prise en compte de l'individu, la réponse à des demandes sociales... témoignent depuis une trentaine d'années de l'ouverture de l'école sur son environnement. Les « éducations à... » la santé, la citoyenneté, la vie affective..., l'introduction des compétences, des *soft skills*, participent ainsi d'une évolution des finalités assignées à l'école qui doit, pour y répondre, mettre en œuvre des dispositifs qui s'affranchissent des visions disciplinaires. La forme scolaire traditionnelle serait-elle assouplie voire bouleversée au profit d'une approche curriculaire qui privilégie cohérence entre des contenus d'enseignement non nécessairement formels, les espaces, les temps où ils sont dispensés, les enseignants et partenaires qui les prennent en charge ?

Après avoir discuté dans une première partie des critères traditionnels de légitimité des contenus d'enseignement, nous évoquerons l'ouverture de l'école aux demandes sociales qui menace la forme scolaire traditionnelle et les identités disciplinaires des enseignants qui lui sont associées ; puis nous questionnerons l'alternative que représente la forme curriculaire tout en discutant les limites.

I. Des contenus d'enseignement légitimes inscrits dans la forme scolaire

Les contenus d'enseignement dispensés à l'école s'inscrivent traditionnellement dans la forme scolaire dont la discipline¹ est la catégorisation la plus courante.

Le concept de forme scolaire, initié par Guy Vincent (Vincent, 2008), a été abondamment repris et débattu par la recherche en sciences de l'éducation². Nous retenons comme traits structuraux, d'une part l'école « comme lieu spécifique, séparé des autres pratiques sociales (les pratiques d'exercice du métier en particulier) » ; d'autre part la présence de savoirs formels, objectivés qui « ont conquis leur cohérence dans et par l'écriture, à travers un travail de classification, de découpage, de hiérarchisation, dans un rapport distancié à l'oral » (Vincent (dir.), 1994, p. 30-36) et pourrait-on dire en prolongeant les propos de Vincent, dans un rapport distancié à la pratique. Ces éléments renvoient pour partie aux critères de stratification des savoirs qui définissent des enseignements légitimes. Ce concept de stratification, produit par Young, auteur pionnier dans le champ de la sociologie des curricula, « renvoie au statut ou à la valeur sociale différentiels attribués à divers domaines et types de savoirs » (Young, 1997, p. 192-193). Cela signifie donc que « certaines filières et certaines matières 'comptent' plus que d'autres en termes de valeur académique ou de bénéfice social ». Certains savoirs bénéficient d'un prestige supérieur à d'autres : ces savoirs à haut statut sont abstraits (c'est-à-dire généraux), coupés de la vie quotidienne (ils présentent peu de liens avec les activités non scolaires), dépendants de la codification écrite, et enfin, adaptés à des modes d'activités et des procédures d'évaluation individuels. Ces critères de légitimation reflètent des rapports de domination et de pouvoir au sein de l'institution scolaire, mais également dans la société globale.

Dans ces travaux, c'est le rapport entre formalisation et légitimité des contenus enseignés qui est interrogé. Ainsi, analysant l'introduction de nouvelles matières, comme l'environnement, dans les programmes d'enseignement secondaire, Ivor Goodson (1983) souligne ses implications conflictuelles à l'égard des disciplines existantes, comme la géographie ou la biologie. Tout ce qui suppose de nouveaux regroupements, de nouveaux découpages de savoirs, est perçu comme une déstabilisation des rôles, une menace pour l'identité intellectuelle et sociale des professeurs en place. Les analyses de Goodson débouchent sur des propositions générales parmi lesquelles cette affirmation : l'inscription et la pérennité d'une nouvelle matière passeraient par la substitution d'une légitimité académique et scientifique à une légitimité pédagogique et utilitaire. Autrement dit, la référence aux savoirs formels conditionne le maintien d'une matière dans les programmes. Goodson (1981) évoquera en ce sens, dans le cas de la géographie, le rôle des membres de la *Geographical association* après 1870. Cette proposition est intéressante car effectivement, si l'on considère l'évolution des contenus proposés dans

¹ La discipline se définit entre autres selon Antoine Prost par « des contenus nettement délimités, cohérents entre eux [qui] constituent un corpus articulé, hiérarchisé, organisé en séquences successives nettement identifiées » (Prost, 1996, p. 58).

² Voir le numéro que lui consacre la revue *Raisons éducatives* intitulé « Faire forme scolaire commune ? » (2023, n°27).

l'enseignement secondaire français, force est de constater l'évacuation progressive de tout enseignement pratique (les travaux manuels sont devenus technologie³, le dessin arts plastiques en lien avec l'universitarisation de la formation des enseignants) (Harlé, 2002). D'autres enseignements, comme les sciences économiques et sociales (SES), sont au centre de débats récurrents entre les tenants d'une conception originelle de la discipline, centrée sur l'interdisciplinarité et les méthodes actives, et ceux qui identifient les SES aux disciplines universitaires économie et sociologie (Harlé & Lanéeelle, 2015). Igor Martinache intervient à ce sujet en 2018⁴ :

« Ce sont aussi les finalités de l'enseignement des SES qu'il s'agit d'interroger à l'heure de la réforme Parcoursup : s'agit-il de préparer, de manière illusoire, de futur-e-s étudiant-e-s, en leur inculquant un volume démesuré de savoirs spécialisés qu'ils auront tout loisir d'étudier à l'Université — si tant est qu'ils optent pour un cursus d'économie-gestion —, ou de fournir à des citoyen-ne-s en formation des outils intellectuels rigoureux pour leur permettre de mieux appréhender les controverses entourant les 'questions socialement vives', telles que la mondialisation, le partage de la valeur ajoutée, le chômage, les impacts des nouvelles technologies, les rapports sociaux de sexe, les formes familiales, etc. ? ».

L'exemple des SES montre que la référence à des savoirs universitaires constitués résiste face aux velléités d'interdisciplinarité et d'ouverture des programmes aux questions socialement vives.

II. L'ouverture de l'école aux demandes sociales : la forme scolaire menacée

L'école est de plus en plus sollicitée par des demandes qui bouleversent ce modèle disciplinaire traditionnel : éducation dans une perspective globale, promotion de la santé, développement durable, multiculturalité, médias.... Depuis une trentaine d'années, l'école est amenée à répondre de plus en plus à des besoins sociétaux en son sein en traitant à la fois des questions sociales (les incivilités, la violence, le développement durable...) et en tentant d'informer et/ou de modifier le comportement des élèves, voire à les faire adhérer à des valeurs. On voit alors se développer un nouveau modèle scolaire à travers à la mise en place des « éducations à... ». Celles-ci seraient un moyen de répondre aux nouvelles demandes sociales, aux questions vives qui traversent notre monde contemporain. Les questions socialement vives (Legardez et Simonneaux, 2006) peuvent être définies à partir de trois traits caractéristiques : elles sont vives dans la société puisqu'elles représentent un enjeu sociétal, engendrent des débats et font l'objet d'un traitement médiatique ; elles sont également vives dans les savoirs de référence puisqu'elles suscitent des débats entre spécialistes disciplinaires ou entre professionnels ; elles sont vives enfin dans les savoirs scolaires puisque les acteurs scolaires doivent adopter de

³ Les cours de technologie sont d'ailleurs supprimés pour les élèves de 6^e depuis la rentrée 2023 au profit de cours de soutien en français et en mathématiques.

⁴ <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/10/09102018Article636746666141069559.aspx>

nouvelles pratiques pédagogiques pour les aborder. Donnons également une définition rapide des « éducations à... ». Ce sont à la fois des savoirs (hybrides car transversaux), des compétences, des valeurs qui interrogent parfois des questions socialement vives et des pratiques qui favorisent autant que faire se peut le pouvoir d’agir des élèves (Barthes, Lange et Tutiaux-Guillon (dir.), 2017). L’objectif est non seulement d’informer les élèves mais de les former, en leur faisant acquérir des connaissances, des compétences dont ils pourront se servir dans la vie quotidienne.

Les compétences ont effectivement comme finalité de « produire des individus capables de mobiliser en situation des composants cognitifs, mais aussi motivationnels, éthiques, sociaux et comportementaux afin d’être en mesure de faire face aux exigences d’un environnement socio-économique toujours plus complexe. » (Bautier, Bonnéry et Clément, 2017, p. 77). C’est tout le sens de la mise en place du socle commun⁵. Un renversement s’opère dans la conception des programmes, qui ne sont plus construits à partir de savoirs disciplinairement identifiés et transmis dans le cadre de disciplines, mais qui priorisent des compétences auxquelles les disciplines contribuent⁶. Cette place prise par les compétences dans le socle recouvre plusieurs significations. Elle prend appui sur la recommandation du Parlement européen et du Conseil de l’Union européenne en matière de « compétences clés pour l’éducation et l’apprentissage tout au long de la vie » ; elle recouvre aussi un horizon de justice sociale. Cette thèse est défendue en particulier par Philippe Perrenoud dans son ouvrage *Quand l’école prétend préparer à la vie* : « ceux que l’école devrait mieux préparer à la vie sont ceux qui sortiront du système éducatif sans avoir acquis le niveau de culture suffisant pour apprendre facilement à l’âge adulte ce qu’ils n’auront pas acquis à l’école obligatoire ». (Perrenoud, 2011, p. 19). Selon cet auteur, l’école doit prendre en charge la formation aux compétences afin que les élèves, même et surtout les plus démunis, puissent s’insérer socialement. L’introduction des compétences dans le curriculum poursuit ainsi cette finalité : préparer à la vie professionnelle, personnelle et citoyenne.

Il semblerait ainsi que la forme scolaire, traditionnellement fondée sur les disciplines et non sur les compétences, soit déstabilisée par l’ouverture de l’école sur son environnement, par l’introduction de nouveaux savoirs, par la volonté de former des citoyens participatifs, responsables, critiques. Assisterait-on à un assouplissement voire un bouleversement de la forme scolaire traditionnelle, au profit d’une approche curriculaire qui privilégie cohérence entre des contenus d’enseignement non nécessairement formels, les espaces, les temps où ils sont dispensés, les enseignants et partenaires qui les prennent en charge ?

⁵ La *Loi d’orientation et de programme pour l’avenir de l’école* promulgue en 2005 ; le Socle commun de connaissances et de compétences transformé en Socle commun de connaissances, de compétences et de culture en 2013 par la *Loi d’orientation et de programmation pour la refondation de l’école de la République*.

⁶ La présentation du socle commun par Michel Lussault, président du Conseil supérieur des programmes est éclairante à ce sujet : <https://www.youtube.com/watch?v=1gOBVXtTpes>

III. L'approche curriculaire : une remise en question de la forme scolaire

Définissons tout d'abord ce que nous entendons par logique curriculaire (Harlé, 2023). Selon Bernstein le curriculum relève de « principes qui gouvernent la sélection des matières scolaires » (Bernstein, 1997, p. 159). Ces principes confèrent une cohérence, une visée aux contenus enseignés : « tout programme implique un principe ou une série de principes en vertu desquels, parmi tous les contenus possibles, certains seulement sont retenus » (Bernstein, 1975, p. 266).

L'attention portée à la cohérence et à l'organisation des contenus est centrale quand il s'agit de curriculum. L'analyser suppose de considérer comment les matières s'organisent les unes par rapport aux autres, les liens qu'elles entretiennent les unes avec les autres, mais également comment les matières s'organisent dans le temps, sur l'ensemble du cursus.

Le curriculum n'est donc pas une juxtaposition d'éléments mais bien un système organisé en dispositifs, activités, contenus articulés entre eux. Cette organisation horizontale se double d'une continuité verticale : « L'examen des usages de la notion de 'forme curriculaire', avec ses formulations nuancées, indique qu'elle recouvre, à des échelles différentes, la composition des contenus dans les parcours d'enseignement ou de formation, selon les axes géométriques, vertical et horizontal ». (Lebeaume, 2019, p. 48). Ainsi, si la forme disciplinaire correspond à un mode particulier d'organisation, de structuration et de communication des contenus, soutenue par un corps d'enseignants spécialisés, un corpus homogène de savoirs de références, la forme curriculaire présente en revanche une dimension systémique articulant des composantes de savoirs correspondant ou non à des disciplines, et une dimension séquentielle, qui programme dans le temps l'enseignement de chacune de ces composantes selon un plan déterminé.

C'est bien la recherche de cohérence qui caractérise un curriculum : cohérence entre les composantes de l'enseignement que sont les finalités éducatives, les contenus, les modalités d'enseignement, l'évaluation, sur des temps d'enseignement longs. On le comprend, le curriculum ne juxtapose pas des disciplines mais sollicite la perméabilité des contenus d'enseignement. Les dispositifs qui assouplissent la forme scolaire traditionnelle, comme les projets interdisciplinaires ou encore les parcours éducatifs, y sont privilégiés.

Les socles communs de connaissances et de compétences puis de culture sont des exemples de réformes curriculaire. L'approche est bien curriculaire, puisque le socle est organisé non pas à partir de savoirs disciplinairement définis, mais en cinq domaines d'enseignement⁷, proposant

⁷ Les langages pour penser et communiquer ; les méthodes et outils pour apprendre ; la formation de la personne et du citoyen ; les systèmes naturels et les systèmes techniques ; les représentations du monde et de l'activité humaine. De ce point de vue, le socle de 2015 présente une évolution par rapport au socle de 2006, structuré autour de 7 piliers identifiables, au moins pour les cinq premiers, par des disciplines ou des regroupements disciplinaires : maîtrise de la langue française ; pratique d'une langue vivante étrangère ; connaissance des principaux éléments de mathématiques et la maîtrise d'une culture scientifique ; culture humaniste ; maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ; acquisition des compétences sociales et civiques ; accession à l'autonomie et acquisition de l'esprit d'initiative.

des compétences générales auxquelles les disciplines doivent contribuer. Les quatre parcours éducatifs (avenir, de santé, d'éducation artistique et culturelle, citoyen) présents dans le socle incarnent cet esprit systémique donc curriculaire car il s'agit, au sein des différents parcours, de mettre en cohérence les « diverses expériences éducatives tout au long de la vie », d'articuler « l'éducation scolaire avec l'éducation reçue dans les autres espaces de vie des enfants/adolescents » et d'ancrer « l'éducation scolaire dans le territoire » (Jourdan, 2017). Le parcours citoyen propose ainsi de développer la compétence d'engagement des élèves poursuivie dans et en dehors de l'école, dans des territoires qui deviennent « apprenants ». « Tiers lieux formatifs », labellisation de « villes apprenantes »..., autant de désignations qui soulignent la nécessaire prise en compte des contextes locaux.

Cette ouverture sur l'extérieur interroge nécessairement l'évolution des registres de légitimité des contenus enseignés. Les didacticiens, comme Jean-Louis Martinand (1989), ont depuis longtemps pointé la nécessaire prise en compte des pratiques sociales de référence pour des enseignements, comme la technologie par exemple qui ne relèvent pas d'un savoir savant. Les références aux environnements sociaux sont désormais légion, comme par exemple dans la récente réforme des lycées, qui met en place la spécialité Numérique et Sciences Informatiques (NSI) dont les instructions officielles précisent que « le professeur s'attachera à contextualiser le plus souvent possible les activités pratiques en s'appuyant sur des thèmes d'actualité et des problématiques du monde numérique et d'ingénierie dans lesquels évoluent les élèves » (Programme de numérique et sciences informatiques de terminale générale)⁸.

Notons que cette évolution des contenus d'enseignement et des légitimités qui les sous-tendent alerte les sociologues qui y voient également une possible ouverture de l'école à des pressions extérieures dans la définition des contenus à enseigner. C'est la réflexion que propose par exemple Lucie Tanguy dans son ouvrage *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école* : « les entreprises sont-elles devenues des agents légitimes de l'éducation ? » Comment les entreprises, par le biais de partenariats, en viennent-elles à intervenir dans la sphère scolaire, ici au collège par le biais des mini-entreprises, pour proposer leur vision de l'entreprise « sans travail, sans travailleur, sans production de biens »⁹, portée par des mallettes pédagogiques clefs en main.

⁸ Bulletin officiel de l'éducation nationale de 2019, programme de numérique et sciences informatiques générale p.3.

⁹ <https://theconversation.com/enseigner-lesprit-dentreprise-a-lecole-66796>

IV. La résistance de la forme scolaire

Il semble pourtant, en dépit des injonctions du socle et des dispositifs curriculaires qu'il propose, que la forme scolaire résiste au sein du système éducatif français¹⁰.

En effet, quelle légitimité peuvent présenter ces dispositifs curriculaires souvent peu pérennes (on pense par exemple aux Enseignements pratiques interdisciplinaires dans la dernière réforme du collège), dans un système fortement structuré autour des disciplines avec des caractéristiques bien précises, comme des horaires dédiés, des savoirs de référence stabilisés, un corps d'enseignants spécialistes et des identités disciplinaires associées ?

Par ailleurs, comment « fabriquer de l'enseignable » hors discipline ? À quelle condition un contenu est-il transférable dans une a-discipline ? Ou à l'inverse comment les disciplines peuvent-elles s'emparer d'éléments présents dans les « éducations à... » ? Des réflexions didactiques sont menées sur ces questions : les travaux de Jean-Marc Lange par exemple, interrogent dans une perspective de configuration curriculaire les éléments de contenu qui peuvent être pris en charge par d'autres disciplines. Il évoque à ce propos les « contributions disciplinaires », c'est-à-dire l'extension des visées des disciplines, l'aménagement de leur contenu, leur organisation. Par exemple, comment l'éducation scientifique peut-elle prendre en charge des savoirs qui permettent de penser l'éducation au développement durable (Lange, 2014) ? Au-delà de la dimension purement didactique, il nous semble également intéressant d'examiner les ressorts explicatifs relevant des identités disciplinaires, des parcours, des contextes locaux d'exercice qui peuvent par exemple rendre compte des réticences des enseignants des disciplines à « haut statut » à participer à ces dispositifs (Young, 1971/1997, p. 192-193). Les enseignants de mathématiques, par exemple, peuvent ainsi se tenir en retrait de projets interdisciplinaires qui associent sciences et techniques alors que les professeurs de technologie, souvent malmenés par l'institution peuvent y voir un moyen de gagner en légitimité. Goodson le dit encore autrement lorsqu'il affirme que les inventions « viennent des disciplines de peu d'envergure » :

« Les inventions seront retenues lorsque des personnes s'intéressent à cette nouvelle idée, non seulement comme contenu intellectuel mais également comme moyen d'établir une nouvelle identité intellectuelle et surtout un nouveau rôle professionnel. Ainsi des disciplines scolaires de peu d'envergure, offrant peu de perspectives de carrière, voire même en sursis, peuvent très vite s'emparer de nouvelles inventions, telles que des études sur l'environnement, et les promouvoir. À l'opposé, il se peut que des disciplines importantes ignorent certaines propositions majeures car elles sont déjà très riches en contenus et qu'elles offrent de réelles perspectives de carrière. La réaction de scientifiques vis-à-vis de la technologie ou de mathématiciens vis-à-vis des études informatiques en est un parfait exemple. La promotion d'une innovation provient d'une perception de la possibilité qu'elle offre d'améliorer de façon très simple un rôle et un statut professionnel. » (Goodson, 2003, p. 108-109)

¹⁰ cf Vincent, G. (dir.), 1994, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* (1994) ou plus récemment le colloque hommage à André Robert : *La forme scolaire prisonnière de son succès?* (2017).

D'autres chercheurs mettent en garde contre ce que nous pourrions appeler un effet cosmétique des dispositifs qui peuvent effectivement infléchir des temps et des rythmes scolaires, des lieux (dans le cas d'enseignement hors de la classe ou hors de l'école), des pratiques pédagogiques (comme la coanimation, le partenariat), des contenus (décentrés sur le seul rapport à l'écrit mais privilégiant par exemple l'acquisition de compétences psychosociales). Pour autant, comme l'interroge Anne Barrère (2013), que font réellement ces dispositifs à la forme scolaire ? Qu'est ce qui change en dehors de ces moments ? De façon paradoxale, ils peuvent en renforcer la prégnance, fonctionnant comme des alternatives récréatives. La forme scolaire perdure également lorsque certains problèmes sont délégués hors de la classe, comme peut l'être la difficulté scolaire à travers le dispositif devoirs faits. Il convient alors d'être prudent quant aux effets observés mais surtout d'envisager les transformations dans une dimension systémique à l'échelle de l'établissement.

C'est ce que montre très bien Pierre Kahn dans un chapitre intitulé *Considérations historiques et actuelles sur l'innovation scolaire* (publication à venir). L'innovation a comme horizon un projet réformateur global et explicite qui concerne l'ensemble du curriculum ou la structure de l'école, sinon elle prend le risque de déploiement de pratiques, dispositifs alternatifs qui ne modifient rien en dehors des temps où ils se tiennent :

« On retrouve ici l'ambivalence d'une notion qui tend à se présenter comme une rupture avec l'ordinaire de la classe' davantage que comme une réorganisation globale de la forme scolaire, sans qu'on perçoive clairement en quoi celle-ci cesse d'être 'ordinaire' en dehors du projet innovant. [...] l'innovation se pense moins actuellement comme un appel vers le futur que comme une adaptation au temps présent [...]. On peut s'en satisfaire si on se méfie des illusions induites par les grands récits réformateurs, comme on peut le regretter si on pense que les problèmes actuels de l'École méritent non des adaptations, mais une refonte complète sur la base de principes de justice à concrétiser enfin ou à redéfinir. »

V. Les limites de l'approche curriculaire

A. Les difficultés d'apprentissage

Les dispositifs curriculaires ont été pensés comme permettant de redonner du sens aux contenus ; ils ont été mis en place en réaction à des savoirs disciplinaires cloisonnés qui ne feraient plus sens pour les élèves¹¹. Ne risquent-ils pas pourtant de mettre en difficulté des élèves qui n'identifient plus les contenus des savoirs précisément parce qu'ils échappent aux cadres structurants des disciplines ? Plusieurs concepts peuvent être convoqués pour réfléchir ces questions. Celui de « pédagogie invisible » (Bernstein, 1997 ; Mangez, 2008) tout d'abord. Si l'on admet que la pédagogie visible renvoie à la forme disciplinaire, parce qu'elle correspond à une classification nette des contenus, un découpage et un séquençage explicite des apprentissages, un cadrage codifié de la relation pédagogique, des classements qui rendent visibles les positions relatives des élèves entre eux, alors la pédagogie invisible, parce qu'elle privilégie les situations plus globales, la créativité individuelle et l'expressivité, les organisations ouvertes sur leur environnement... relève davantage de la forme curriculaire. Dès lors, ce format ne risque-t-il pas, précisément parce qu'il est moins cadrant, de leurrer les élèves les moins connivents avec l'école ? C'est cet argument qui enjoint un certain nombre de chercheurs à défendre les pédagogies explicites¹² ; tout comme Bourdieu et Passeron défendaient le modèle de pédagogie rationnelle susceptible de contrecarrer les effets des rapports sociaux sur les résultats scolaires (1970). Il s'agit alors d'explicitier formellement les procédures, les règles, les attendus, les consignes, de « vendre la mèche ». Dans une autre perspective, les travaux d'Yves Reuter sur la conscience disciplinaire, entendue comme « la manière dont les acteurs sociaux, et en premier lieu, les sujets didactiques – élèves mais aussi enseignants – reconstruisent-t-elle ou telle discipline » (Reuter, 2003), permettent également de réfléchir à ces questions. Y a-t-il un lien entre l'identification claire de caractéristiques disciplinaires et les performances scolaires ?

¹¹ Notons que bien avant la mise en place du socle, l'interdisciplinarité, au travers la multitude des dispositifs qu'elle a incarnés au collège et au lycée, a toujours été pensée comme susceptible de donner du sens aux apprentissages, en opposition à des enseignements disciplinaires, compartimentés. Le fait que la complexité du réel ne serait appréhendable que par le prisme d'approches interdisciplinaires est bien sûr à interroger.

¹² Cf l'entretien de Jean-Yves Rochex mené par Philippe Meirieu sur l'enseignement explicite : <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/extrait-video-de-jean-yves-rochex-sur-lenseignement-explicite>

B. Une socialisation démocratique ?

Si l'on admet que la forme scolaire socialise, alors il faut interroger l'évolution des socialisations à laquelle les modifications curriculaires évoquées appellent.

La forme scolaire traditionnelle ne permet pas la socialisation démocratique, comme l'avait analysé Guy Vincent (2008) mais également Philippe Foray (2018), mettant en évidence les éléments de la forme scolaire qui font obstacle au projet de l'école de former des citoyens :

« [à travers] les caractéristiques organisationnelles, les contraintes qu'elle impose, les types d'interaction qu'elle favorise, les critères de jugement qu'elle met en œuvre, routines et rituels qu'elle entretient, l'école exerce un conditionnement moral sur les élèves, soumis au pouvoir de l'adulte. Ce sont les qualités de soumission et de patience que l'école recherche (plutôt que celles de curiosité et d'efficacité intellectuelle). Ce rapport hiérarchique inhérent à la relation éducative entre en tension avec l'action politique qui implique égalité. » (Foray, 2018)

Dès lors, la prise en compte des pratiques sociales des élèves, de la singularité de leur parcours, la mutation des dispositifs pédagogiques, davantage participatifs, peuvent-ils favoriser une citoyenneté de liberté et de responsabilité soucieuse des diversités ? Comment les dispositifs curriculaires pourraient-ils le permettre ? Comment leur utilisation peut-elle être pensée par les enseignants, la vie scolaire afin de construire ces compétences citoyennes ? Comment favorisent-ils la coopération entre les élèves ?

Conclusion

En guise de conclusion, nous pourrions affirmer que ces tensions entre forme scolaire traditionnelle et forme curriculaire sont la manifestation d'un dilemme plus structurant pour l'école contemporaine : construire une école du socle commun pour tous et en même temps préparer à un cycle « bac-3 à bac +3 » qui vise à la spécialisation des élèves en fonction des performances disciplinaires. Cette tension constitutive de l'école démocratique devrait ou pourrait se résoudre en fonction des contextes à l'échelle des unités pédagogiques locales que sont les établissements scolaires. Il s'agit d'une mission épineuse qui est renvoyée aux acteurs locaux et qu'il convient d'éclairer et d'épauler, afin de trouver des accords locaux entre ces différentes formes, qui ne soient pas uniquement l'expression d'un rapport de force ou des forces en présence.

Références

- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire, *Carrefours de l'éducation*, 36 (2), 95-116.
- Barthe, A., Lange, J.-M. & Tutiaux-Guillon, N. (dir.) (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « Éducatifs à... »*. L'Harmattan.
- Bautier, E., Bonnéry, S. & Clément, P. (2017). L'introduction en France des compétences dans la scolarité unique. Enjeux politiques, enjeux de savoir, enjeux pédagogiques et didactiques, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16, 73-93.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Les Éditions de Minuit.
- Bernstein, B. (1997). Écoles ouvertes, société ouverte ? In J.-C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (pp. 155-171). De Boeck.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Les Éditions de Minuit.
- Bulletin officiel de l'Éducation nationale. (2019). *Programme de numérique et sciences de l'informatique*. Trouvé sur <https://euler.ac-versailles.fr> (p. 3).
- Foray, P. (2018). L'éducation à la citoyenneté, une mythologie ? In J.-Y. Seguy (dir.), *Variations autour de la « forme scolaire » : Mélanges offerts à André D. Robert* (pp.157-166). Presses universitaires de Nancy.
- Goodson, I. (1981). Becoming an academic subject: patterns of explanation and evolution, *British journal of sociology of education*, 2, 163-180.
- Goodson, I. (1983). *School subjects and curriculum change. Case studies in curriculum history*. Croom Helm.
- Goodson, I. (1983). Subjects for study: aspects of a social history of curriculum, *Journal of curriculum studies*, 15, 4, 391-408.
- Goodson, I. (2003). Changements de l'éducation et processus historiques : une perspective internationale. *Éducation et Sociétés*, 11 (1), 105-118.
- Harlé, I. (2002). *Analyse socio-historique de l'inscription de catégories de savoirs et de pratiques artistiques et technologiques dans l'enseignement secondaire obligatoire. Comparaison France Allemagne*. Thèse de doctorat en sociologie de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, sous la direction de Lucie Tanguy.
- Harlé, I. (2023). La forme scolaire : un concept opératoire pour penser les réformes curriculaires. *Raisons éducatives*, 27, octobre, 73-92
- Harlé, I. & Lanéelle, X. (2015). Enjeux et tensions autour de la réforme du lycée (2010-2012) en Sciences Économiques et Sociales. *Éducation et sociétés L'enseignement de l'économie : conflits, débats et controverses*, 35, 51-66.

- Jourdan, D. (2017). Parcours éducatifs. In Barthe, A., Lange, J.-M. & Tutiaux-Guillon, N. (dir.) (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « Éducatifs à... »*, (pp. 499-508). L'Harmattan.
- Lange, J.-M. (2014). Curriculum possible de l'éducation au développement durable : entre actions de participation et investigations multiréférentielles d'enjeux. *Éducation relative à l'environnement*, 11
- Lebeaume, J. (2019). Précisions sur la « forme curriculaire » et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs. *Éducation et didactique*, 13-1, 43-59.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (dir.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. ESF.
- Mangez, É. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement*. PUF
- Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* ESF.
- Prost, A. (1998). Un couple scolaire. *Espace Temps*, 66-67, 55-64.
- Reuter, Y. (2003). La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Éducation et didactique*, 1(2), 57-71.
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36 (2), 47-62.
- Young, M.F.D. (1971 / 1997). Les programmes scolaires considérés du point de vue de la sociologie de la connaissance. In J.-C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (pp. 173-199). De Boeck.