

# diversité

Entretien avec **Patrick Rayou**

« *L'école, entre sanctuarisation et innovation* »

**Patrick Rayou** est professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université Paris VIII et membre du laboratoire CIRCEFT-ESCOL.

Entretien réalisé par **Régis Guyon** en septembre 2015.

**Régis GUYON.** Comme l'indique le titre de l'ouvrage que vous avez dirigé et qui a récemment été publié aux Presses universitaires de Vincennes, vous interrogez « les Frontières de l'école (Institutions, acteurs et objets) », posant à la fois la question de son étanchéité et de sa porosité. Comment en êtes-vous arrivé, au fil de vos recherches, à la nécessité d'interroger l'école, aujourd'hui, sous l'angle de ses frontières – une notion qui retourne d'abord de géopolitique ?

**Patrick RAYOU.** Il me semble que c'est l'école, dans sa variante républicaine en tout cas, qui a commencé par tracer les frontières. Il suffit de regarder ce qu'a été l'architecture scolaire pendant des années pour s'en apercevoir. Au contraire d'autres pays, en France, les bâtiments scolaires sont immédiatement identifiables. En effet, pour des raisons historiques et politiques, l'école républicaine a montré une volonté de se clore sur elle-même, par crainte de voir son éducation concurrencée par celle que le clergé continuait de diffuser à l'extérieur. D'après les historiens, les caractéristiques de l'école républicaine résideraient ainsi dans cette clôture sur

elle-même, clôture qui fait que les objets qui circulent entre elle-même et son extérieur, comme les devoirs ou les notes, sont surinvestis tant par les enseignants que par les familles.

L'école a les plus grandes difficultés à remplir sa mission d'éducation pour tous et se trouve aujourd'hui face à une fausse alternative : ou bien elle se resanctuarise, en se réinstallant derrière ses frontières, pour retrouver toute sa pureté originelle, ou bien elle s'ouvre complètement, en adoptant les modes de vie et de communication de la société, dans une espèce d'innovation permanente, sans référence à son passé.

Il a donc semblé à notre équipe qu'il valait la peine d'interroger cette idée de frontière qui, je le répète, existait bel et bien.

**R.G.** On peut voir dans l'histoire récente de l'école – des années 1960 jusqu'à aujourd'hui – qu'elle a fait œuvre d'une certaine ouverture, en accueillant de nouveaux élèves : nouveaux lycéens, collégiens ou encore étudiants. Pour autant, est-ce que l'on peut parler d'une ouverture de l'école ?

**P.R.** Parler d'une ouverture généralisée absolue n'a pas grand sens. Je crois qu'il faut faire une distinction entre les ouvertures à « caractère social » et les ouvertures à « caractère cognitif ».

L'école ne peut plus être close sur elle-même comme elle le fut, par exemple, à l'époque du *Code Soleil*<sup>1</sup> qui prescrivait aux enseignants le type de comportement qu'ils devaient avoir, à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution... Au contraire, le fait d'avoir allongé la durée des études représente en effet déjà une forme d'ouverture parce qu'on imagine bien que les élèves, en grandissant, ne vont plus se comporter comme les élèves qu'ils acceptaient d'être dans le primaire obligatoire. Mais l'allongement de la durée des études s'est également conjugué avec la massification : non seulement les études sont plus longues – ce qui était déjà le cas pour des élèves « bien nés » – mais elles concernent toujours plus d'effectifs, jusqu'à la quasi-totalité des élèves.

Un autre élément qui incite à regarder les frontières, selon moi, réside dans le fait que l'école républicaine, qui était jusque-là le dispensateur presque exclusif de savoirs, est aujourd'hui concurrencée par la multiplication des canaux de diffusion des connaissances. Celles-ci s'acquièrent donc désormais aussi largement à l'extérieur – d'autant que beaucoup d'élèves passent plus de temps devant les écrans qu'ils ne sont exposés aux savoirs scolaires.

Le renforcement d'inégalités de territoire fait que cette école un peu mythique, close sur elle-même, générant ses propres savoirs, supposée homogène sur l'ensemble du territoire et composée d'un corps de maîtres qui correspondait à des élèves triés, est désormais obsolète.

**R. G.** Depuis les années 1980, et avec la décentralisation, on a l'impression que l'école est comme submergée par son extérieur et englobée dans ce que l'on appelle

aujourd'hui « la communauté éducative ». Quelle est justement l'influence de cette « communauté » sur l'école ?

**le phénomène  
franco-français d'une  
forme scolaire qui  
s'est imposée partout**

**P. R.** Aujourd'hui, le temps scolaire est plus ou moins « éclaté », dans la mesure où l'on estime que les processus d'apprentissage des élèves peuvent se dérouler aussi à l'extérieur. Ainsi, une forte pression des familles s'exerce, par-delà la demande institutionnelle, pour que l'on continue à scolariser les lieux du périscolaire, et même au-delà.

Quand l'école s'ouvre et conquiert le reste du monde, il faut évidemment s'attendre à ce qu'il y ait un mouvement réciproque.

L'école a gagné la bataille de la formation dans notre pays car elle a un quasi-monopole de la certification. Antoine Prost, et d'autres, ont décrit la « pédagogisation de la vie » : un phénomène franco-français d'une forme scolaire qui s'est imposée partout, dans les jeux par exemple, qui en ont adopté les schémas, notamment dans les familles de cadres supérieurs. La France est ainsi l'un des rares pays dans lequel on peut faire une dictée invraisemblable suivie en direct à la télévision.

L'ouverture de l'école n'est donc pas à sens unique, et il apparaît par ailleurs extrêmement difficile de discerner quelle sphère influence l'autre. Je pense que certains modes conviviaux, qui consistent à dire que l'on ne peut pas apprendre sans jouer par exemple, se fondent à la fois sur des réflexions pédagogiques bien sûr, mais aussi sur d'autres, issues du monde périscolaire, comme les ludothèques, etc., et qui n'ont pas le souci de faire apprendre des équations mais font en sorte que les enfants se développent d'autres manières. Est-ce que ces pratiques différentes suppriment la forme scolaire ? Je n'en suis pas sûr du tout, même si elles en rendent la nature moins évidente.

Ce brouillage est certainement pour partie responsable de ce que nous appelons, dans notre équipe, les malentendus. Nombre d'élèves ne perçoivent plus du tout, dans les formes « fun, cool, agréables » qu'ils rencontrent de plus en plus, qu'il y a une manière très spécifique d'apprendre à l'école. Prenons le cas auquel s'intéresse Stéphane Bonnéry, professeur en sciences de l'éducation à l'université Paris VIII et membre de l'équipe de recherche ESSI-ESCOL (cf. son article p.119). Longtemps proscrits de l'école, les albums de jeunesse ont ensuite fait leur apparition dans les programmes scolaires. Ceci peut apparaître comme une concession

■ 1 *Le Code Soleil* – du nom de son auteur, Joseph Soleil –, également appelé *Le Livre des instituteurs*, est un guide à l'usage de ces professionnels publié à partir de 1923 par le Syndicat national des instituteurs (62<sup>e</sup> éd. 2005).

au milieu ambiant. Mais quand Stéphane Bonnéry va voir dans les familles comment sont utilisés ces albums de jeunesse, on voit bien que l'on trouve des types d'albums très différents de ceux de l'école, et selon les familles, entre ceux que l'on achète dans une librairie ou en supermarché. Il y a aussi des méthodes de lecture induites par les familles, certaines étant plus du côté de la littérature scolaire, d'autres de la leçon de morale... Les élèves capables de se déplacer d'un univers à l'autre font ainsi preuve de «l'omnivorerie» qui, selon la sociologie de la culture, caractérise ces nouveaux profils de cadres supérieurs qui fréquentent tout autant les salles de concerts classiques que les karaokés, des pratiques jusque-là inconciliables dans une société stratifiée.

**R.G.** Pour revenir à cette forme de scolarisation des temps non scolaires de l'enfant que vous évoquiez, il apparaît, de plus, que ces temps sont de plus en plus positionnés comme étant au service de l'école ou de la scolarité, comme des prolongements de l'école.

**P.R.** Oui, évidemment. Si l'école a acquis le pouvoir qu'elle a, ce n'est pas par hasard. Ce n'est pas parce que les gens ont plaisir à aller à l'école, toujours un peu ennuyeuse à un moment ou un autre, mais parce qu'il existe une conscience très aiguë que, hors de l'école, pas de salut.

Si une certaine homogénéisation, apparente, des modes de vies s'est opérée –les jeunes bourgeois ont pu adopter le verlan, par exemple, devenu une caractéristique de fraternisation–, les clivages demeurent. Mais les frontières sont plus invisibles.

Le scolaire et le périscolaire sont en tension du fait de réminiscences, toujours vives, de l'histoire conflictuelle entre éducation populaire d'un côté et Éducation nationale de l'autre. Il y a eu une époque où les organisations de la classe ouvrière refusaient

d'envoyer leurs enfants à l'école bourgeoise au motif qu'il valait mieux les former à l'extérieur, sans les couper de leurs racines. Puis des personnages comme Jaurès ont réussi à fédérer l'ensemble de la population autour de la laïcité –qui est à nouveau ébranlée aujourd'hui– et l'école a eu le monopole de l'éducation obligatoire.

**il existe une  
conscience très aiguë  
que, hors de l'école,  
pas de salut**

Les mêmes problématiques se déplacent: la question de la lutte d'influence se pose toujours pour savoir ce que doit être l'école, comment on construit ses programmes, qui les met en œuvre, comment se font les certifications. La scolarité s'allonge, les diplômés deviennent de plus en plus

importants et l'école se révèle incapable de résoudre à elle seule des problèmes d'apprentissage que pose l'existence de l'hétérogénéité des élèves dans les classes. Dès lors, la tentation est extrêmement grande de s'en remettre au périscolaire, en le sommant de faire ce qu'il peut. On est arrivé à une forme de division du travail assez malhonnête sur le fond: au lieu de penser ce partage en termes de spécificités de chacun pour le développement des élèves, on est plutôt dans un partage de territoires, avec des chartes qui tentent de garantir les plates-bandes respectives. Ainsi, les enseignants ne doivent surtout pas se mêler d'animation et réciproquement, les animateurs ne doivent pas se mêler d'enseignement. Mais est-ce vraiment possible? On a évidemment multiplié les nouveaux acteurs, sans doute à proportion de la difficulté pour l'école à être, comme le disait Philippe Meirieu, «son propre recours». Elle manifeste en effet chaque jour un peu plus sa difficulté à assumer ce rôle.

**R.G.** On assiste en effet aujourd'hui à un «gonflement d'acteurs», qui sont peut-être concurrents entre eux, dans la prise en charge des questions scolaires.

**P.R.** Bien sûr: parce que l'école n'y arrive pas. Quand on lit des collègues canadiens comme Maurice Tardif et Louis Levasseur, dans *La Division du travail éducatif* (PUF, 2010), on est un peu horrifié. Car si le modèle anglo-saxon précède de dix, quinze ou vingt ans ce qui va nous arriver, eux dénoncent une espèce de taylorisation extrêmement importante de l'acte éducatif, avec notamment des gens qui s'occupent de tous les «dys» –dyslexiques, dyscalculies–, ceux qui administrent la Ritaline... Une nuée de gens tronçonnent

aujourd'hui le geste éducatif quand ils pourraient travailler ensemble. Il faudrait alors ré-internaliser un certain nombre de choses pour faire face à la difficulté de porter à un niveau supérieur la démocratisation scolaire. Comment fait-on, par exemple, avec des élèves qui ne sont pas acquis, ni même pré-acquis aux codes scolaires ?

**R.G.** L'exemple du numérique, pratique extrêmement répandue, est devenu une question sociétale majeure. Ce n'est pas qu'une question d'équipement, c'est vraiment une question de pratiques, puisqu'on tente de le scolariser. Quelle peut être alors la place de l'école face à un tel objet ?

**P.R.** On voit bien que le numérique pose problème à l'école, car c'est une pratique qui est vraiment invasive. Les enfants sont des « *digital natives* », nés avec le numérique et Internet, qui ont cliqué avant d'écrire. L'école ne peut donc maîtriser cette pratique planétaire mais elle s'y intéresse : faut-il, à côté d'une maîtrise des usages en informatique, introduire aussi des notions de codage, est-ce que cela va être le fait des maths ou de la technologie... ? L'école s'interroge mais toujours avec cette double pulsation, entre sanctuarisation et innovation. D'un côté, on penche vers la diabolisation – cela ne sert à rien –, d'un autre, on envisage que les enfants passent au clavier en court-circuitant l'étape de la graphie, et on va même jusqu'à imaginer que ce sont les enfants qui nous apprennent puisqu'ils en savent plus que nous. Il y a là deux positions qui sont chacune des capitulations d'une école qui parvient difficilement à être ancrée dans son époque sans abandonner néanmoins ses objectifs fondamentaux.

Ces questionnements sont théorisés sous des approches diverses. D'un point de vue psychologique, par Vygotski, qui affirme qu'il faut prendre les gens là où ils sont pour

les emmener le plus loin possible ; sous l'angle des curriculums, avec Bernstein, qui montre que les élèves se sentent dominés si on ne fait avec eux que des choses ésotériques, mais que l'école ne leur apprend rien si l'on se contente de reproduire ce qu'ils font déjà chez eux. Selon moi, les « éducations à » sont le moment où l'école et les disciplines ne sont plus capables d'intégrer dans leurs propres fondamentaux et dans les programmes scolaires des choses qui sont appelées par le siècle mais rejetées par des refus d'évolutions des curricula, et des manières d'appréhender les phénomènes. Il me semble que c'est Martinand, et cela a été repris par Forquin, qui distingue matrices curriculaires et matrices disciplinaires. Les matrices curriculaires sont des manières de lisser les savoirs pour les rendre scolaires, de les séquencer, de les rendre évaluables. Elles impliquent toute une transformation qui préside à la formation d'un curriculum, avec les valeurs qui le constituent, la construction sociale, la distribution dans les pédagogies et l'évaluation... quand les disciplines en sont une restriction et supposent des

**faire en sorte que les programmes soient assimilés par des élèves qui n'ont pas tous les mêmes prérequis**

corps particuliers d'enseignants qui sont bivalents ou monovalents. Je crois que cette difficulté – s'inspirer des matrices curriculaires pour reconfigurer les matrices disciplinaires – est véritablement centrale et se pose aujourd'hui a fortiori, car les publics du second degré et du supérieur ont changé. Là où il s'agissait pendant longtemps de simples ajustements, il faut aujourd'hui faire en sorte que les programmes soient assimilés par des élèves qui n'ont pas tous les mêmes prérequis.

**R.G.** Dans les nouveaux programmes que le Conseil supérieur des programmes a publiés, on parle des enseignements pratiques interdisciplinaires. Est-ce une manière de résoudre cette difficulté, de ne plus mettre ces « éducations à » en périphérie, mais bien de les intégrer dans un enseignement ?

**P.R.** Ils peuvent y contribuer, bien que leur appellation ne me semble pas la meilleure : l'idée « d'enseignements pratiques interdisciplinaires » me paraît assez aberrante et contradictoire car des enseignements ne sont jamais seulement pratiques. L'enquête internationale PISA (*Programme for International Student Assessment*), quant aux performances – pour employer ce terme horrible – de nos élèves français de 15 ans nous apprend des

choses sur ces besoins. Les élèves, pour la partie française, sont bons pour repérer des éléments dans un texte, dénoter les choses, ou encore pour attribuer les bons propos à la bonne personne. Mais dès qu'on leur demande de dire avec leurs propres mots ce qu'ils en pensent, on assiste à un phénomène tout à fait curieux : soit ils restent mutiques, soit leurs réponses sont moins pertinentes que celles des autres élèves. Ce qui pose la question des compétences complexes, de plus en plus requises dans le monde contemporain, qui permettent

de contextualiser, décontextualiser, recontextualiser. Or, ces compétences sont difficiles à mettre en œuvre dans le cadre d'une seule discipline, d'autant plus dans un enseignement secondaire disciplinarisé et compartimenté. Elles étaient requises par exemple dans les TPE, qui ne sont plus obligatoires en terminale, et deviennent aujourd'hui un genre scolaire que l'on retrouve dans le post-bac. Il faut ainsi, selon moi, former les élèves dès le collège à ce type d'enquête autonome dans laquelle ils vont, face à des situations-problèmes, apprendre à utiliser des connaissances qui n'ont pas été apprises à cette fin, à en fabriquer d'autres le cas échéant, par fusion, torsion, bricolage de notions.