

Certaines organisations, qualifiées d'apprenantes ou de formatrices, peuvent être plus que d'autres propices au développement des compétences des salariés. L'organisation du travail, la politique des ressources humaines et la stratégie de l'entreprise peuvent ouvrir des opportunités d'apprentissage grâce aux ressources proposées – formation, mais aussi autonomie dans le travail, organisation d'espaces de délibération, etc. Des travaux inspirés de l'approche par les capacités d'Amartha Sen mettent en avant l'importance de l'environnement professionnel dans le développement de la capacité d'agir des salariés et une réelle sécurisation des parcours, au-delà de l'accès à la formation (Sigot et Vero, 2014).

Le potentiel d'apprentissage des activités de travail est en effet de plus en plus reconnu. Les dispositifs d'alternance en formation initiale (apprentissage, stages) ou en formation continue (contrats et périodes de professionnalisation, préparation opérationnelle à l'emploi pour les chômeurs), ainsi que les dispositifs d'accompagnement dans le travail (tutorat, coaching), se multiplient. La dimension formatrice du travail, l'apprentissage par l'action sont ainsi remis en lumière. Cependant, cet apprentissage en situation de travail est une pratique « située », qui ne peut être saisie que dans le contexte dans laquelle elle s'inscrit (Bourgeois et Durand, 2012). Cela rend particulièrement complexe l'évaluation des apprentissages réalisés, notamment en ce qui concerne la formation initiale, dans le cadre de formations en alternance ou de périodes de formation en milieu de travail (Paddeu et Veneau, 2013). Mais cela interroge l'identification même de ces situations de formation, et la mesure statistique du phénomène, ce qui peut aussi expliquer sa relative invisibilité et sa faible reconnaissance, au regard de celle des cours et des stages.

► AUDE J. et POMMIER P., « Les défis des demandeurs d'emploi face à la formation professionnelle », *Formation et emploi*, Paris, INSEE Références, édition 2013. – BARRET C., RYK F. et VOLLE N., « Enquête 2013 auprès de la génération 2010. Face à la crise, le fossé se creuse entre niveaux de diplôme », *Bref*, CEREQ, 2014, n° 319. – BOURGEOIS E. et DURAND M. (dir.), *Apprendre au travail*, Paris, Puf, 2012. – CAHUC P. et ZYLBERBERG A., *La Formation professionnelle des adultes, un système à la dérive*, rapport pour la Chambre de commerce et d'industrie de Paris, 2006. – CAILLAUD P., « Un droit à la qualification enfin effectif ? », *Droit social*, 2014, n° 12, p. 1000-1006. – COUR DES COMPTES, *La*

Formation professionnelle tout au long de la vie, Paris, La Documentation française, 2008. – DUBAR C., « L'évolution des dispositifs français en matière de formation postscolaire. L'hypothèse des trois matrices de la formation », in MORVAN Y. (dir.), *La Formation tout au long de la vie. Nouvelles questions, nouvelles perspectives*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006. – ENDRIZZI L., « Le développement de compétences en milieu professionnel », *Dossiers de veille de l'IFE*, sept. 2015, n° 103. – GAZIER B., « Flexicurité et marchés transitionnels du travail : esquisse d'une réflexion normative », *Travail et emploi*, 2008, n° 113, p. 117-128. – GOFFETTE C. et RECOTILLET I., « Décrocher un diplôme, une deuxième chance pour l'insertion des non-diplômés ? », *Bref*, CEREQ, 2015, n° 329. – LAMBERT M. et MARION-VERNOUX I. (coord.), *Quand la formation continue*, Marseille, CEREQ, 2014. – LUTTRINGER J.-M., « Le compte personnel de formation : genèse, droit positif, socio-dynamique », *Droit social*, 2014, n° 12, p. 1000-1006. – MÉHAUT P., « Les enjeux futurs de la formation tout au long de la vie », in MORVAN Y. (dir.), *La Formation tout au long de la vie. Nouvelles questions, nouvelles perspectives*, op. cit., 2006, p. 163-173. – MELIVA A., « Le regard des organismes de formation sur la commande de Pôle emploi », *Bref*, CEREQ, 2012, n° 296-1. – MERLE V., « La formation tout au long de la vie : un projet pour les sociétés démocratiques », in MORVAN Y. (dir.), *La Formation tout au long de la vie. Nouvelles questions, nouvelles perspectives*, op. cit., 2006, p. 23-37. – MIGNOT J.-F., « Formation continue des salariés en Europe : les écarts entre pays se réduisent encore », *Bref*, CEREQ, 2013, n° 312. – OCDE, *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel : résultats, politiques et pratiques*, Paris, OCDE, 2010. – PADDEU J. et VENEAU P., « Modes d'évaluation dans les diplômes professionnels », *Net.Doc*, CEREQ, 2013, n° 116. – QUENSON E., « La formation en entreprise : évolution des problématiques de recherche et des connaissances », *Savoirs*, 2012, n° 28, p. 11-63. – UNESCO, *Vers les sociétés du savoir. Rapport mondial de l'Unesco*, Paris, UNESCO, 2006. – VERDIER E., « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », *Économie et société*, 2008, vol. 40, n° 1, p. 195-225.

Danièle GUILLEMOT

→ Alternance éducation-travail ; Croissance économique et éducation ; Demande d'éducation ; Économie de la connaissance ; Économie et éducation ; Insertion professionnelle ; Méritocratie ; Rendements de l'éducation.

FORME SCOLAIRE

C'est à Guy Vincent que l'on attribue la paternité du concept de forme scolaire. Bien que déjà présent dans des travaux antérieurs, c'est dans le livre de Vincent publié en 1980, *L'École primaire en France*, qu'il est travaillé plus spécifiquement. Au moyen de ce concept, il a cherché avant tout à synthétiser ce qui peut faire l'unité, la spécificité et la continuité de

l'école « comme telle » (Vincent, 1980, p. 8). Et ainsi à compléter les approches les plus surplombantes que l'on pouvait trouver, au moment de la publication de son ouvrage, dans les travaux d'histoire (quand la priorité est donnée à l'étude des grandes ruptures institutionnelles) ou de sociologie de l'éducation (quand est privilégiée une approche structurale des processus de reproduction des inégalités sociales). En cessant donc de reléguer ce qui fait « la trame de la vie quotidienne de l'écolier : [...] devoirs et leçons [...] local scolaire et emplois du temps, livres et cahiers [...] la posture et les gestes des élèves et du maître » au rang de résidus (*idem*). Sans pour autant se contenter d'une juxtaposition de monographies des différents modèles pédagogiques qui se sont succédé au sein de l'école primaire depuis la seconde moitié du XVII^e siècle. Comme Durkheim avant lui à propos de l'évolution pédagogique de l'enseignement secondaire et supérieur (Durkheim, 1990), Vincent a donc contextualisé cette micro-histoire scolaire avec les processus sociaux susceptibles de l'avoir orientée (en particulier, l'évolution des conceptions de l'éducation et de l'enfance, des rapports entre savoir et pouvoir) pour mieux cerner les spécificités et les grandes orientations de ce que nous qualifions sommairement d'école.

La spécification la plus générale

C'est à partir de cette approche relationnelle qu'il a analysé comparativement un vaste corpus composé de documents variés (règlements, cahiers d'élèves, rapports d'inspection, textes officiels, emplois du temps, manuels), de témoignages ou d'observations portant sur différentes périodes scolaires, de la naissance des écoles gratuites ouvertes par Charles Démiat et Jean-Baptiste de La Salle, à la fin du XVII^e siècle, aux écoles visitées par l'auteur à la fin des années 1970. Il en ressort que le principe d'engendrement et d'intelligibilité de la forme scolaire est le « rapport à des règles impersonnelles ». En effet, dans les établissements relevant de cette forme, tout serait « réglé », codifié : la disposition matérielle des locaux, la discipline qui y règne, la manière d'enseigner et d'apprendre jusqu'aux moindres gestes des maîtres et de leurs élèves. Pour que ces règlements « totaux » puissent être mis en

pratique, il ne faut pas d'interférence extérieure, d'où aussi les principes de clôture de l'espace scolaire et de spécialisation des maîtres qui ne se consacrent qu'à l'enseignement, contrairement aux régents des petites écoles de l'Ancien Régime. C'est la réunion de ces différents principes qui ont conduit Vincent, et les chercheurs qui ont travaillé avec lui, à donner des définitions de la forme scolaire dont une synthèse pourrait être la suivante : la forme scolaire est le mode de socialisation caractérisé par une relation inédite, qu'on peut qualifier de pédagogique, entre un maître, ses élèves et des savoirs au sein d'un espace et d'un temps spécifiques, codifiés par un système de règles impersonnelles.

Reprenons les différents termes de cette définition, tout en gardant à l'esprit qu'ils ne prennent pleinement sens qu'à travers les relations qu'ils entretiennent entre eux :

- un espace spécifique : par la systématique avec laquelle sont codifiés l'architecture de l'école et l'aménagement de chaque classe, l'espace scolaire est standardisé. Ainsi, quelle que soit l'école, on tend à retrouver dans chaque classe le même mobilier (armoires, bancs, tables), les mêmes supports d'enseignement (tableaux, manuels), agencés de la même façon pour permettre aux différentes activités prévues de se dérouler dans un cadre identique (Vincent *et al.*, 1980, p. 20-22) ;

- un temps spécifique : comme les savoirs sont répartis au sein de matières et découpés de façon à faire l'objet d'exercices et de leçons respectant une stricte progression de leur difficulté présumée, leur enseignement peut être programmé au sein d'un cursus de plusieurs années et d'emplois du temps mensuels, hebdomadaires et quotidiens. En raison de cette « transposition didactique », le temps scolaire est strictement réglé : il y a un temps pour chaque apprentissage parce que tout doit se faire dans un certain ordre, défini à l'avance (*ibid.*, p. 28-31) ;

- une relation pédagogique entre un maître et ses élèves : cette codification stricte du temps et de l'espace scolaires est plus facilement mise en pratique au sein de groupes (classes) de niveau. Ce type de regroupement des élèves autorise un enseignement « simultané » grâce auquel des élèves de même niveau sont en mesure de réaliser les mêmes activités, au même moment et dans le même espace (*ibid.*, p. 21) ;

– le système de règles impersonnelles autorise un mode d'exercice du pouvoir particulier : la codification régissant tant l'espace, le temps, la relation pédagogique que les enseignements est telle qu'elle pourrait s'appliquer indépendamment de personnes et de contextes particuliers. Quels que soient l'élève, le maître, le lieu, le moment ou la nature du savoir enseigné, les mêmes règles sont censées s'imposer (*ibid.*, p. 43) ;

– cette codification est aussi au fondement d'un nouveau rapport aux savoirs dans la mesure où ces derniers sont coupés des implications qu'ils pourraient avoir en dehors de l'école. C'est qu'ils exigent avant tout l'adoption d'un rapport détaché et réflexif au monde et à ses savoirs les plus « immédiats » (comme le langage), celui auquel peut conduire l'objectivation écrite des savoirs et de leur enseignement scolaire. Bernard Lahire en a conclu que la diffusion de la forme scolaire est indissociablement liée à un processus social plus large, « la généralisation de formes sociales scripturales, *i. e.* de formes de relations sociales tramées par les pratiques d'écriture » (Vincent, Lahire et Thin, 1994, p. 21).

L'éducation prisonnière de l'uniformité scolaire ?

À un tel niveau de généralité, cette spécification de la forme scolaire conduit parfois à amalgamer forme et formalisme scolaires, pour en déplorer les dimensions les plus sclérosées et les plus « emprisonnantes », comme semble y inviter le titre du livre dirigé par Vincent en 1994, *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Dans cette acception, le concept de forme scolaire, au même titre que l'emploi parfois péjoratif de l'adjectif « scolaire », tend à ne synthétiser que l'inertie et l'archaïsme de l'école, de sa pédagogie ou de sa culture, qui par leur clôture se seraient peu à peu autonomisées des évolutions sociales contemporaines. L'impersonnalité des règles scolaires ne peut alors être perçue que comme une source de tensions ou d'« indifférences aux différences » lorsqu'on l'oppose aux mouvements récents d'individualisation et de territorialisation de l'offre scolaire et aux qualités qu'on leur prête en termes d'adaptations accrues aux particularismes locaux et aux singularités des « aptitudes » de chaque élève.

La prolifération récente de ce type d'usages

du concept de « forme scolaire » a sans doute été facilitée par le choix initial de Vincent de privilégier l'unicité et la continuité historique de la forme scolaire, au-delà des ruptures institutionnelles les plus apparentes, comme celle qu'aurait constituée la naissance de l'école républicaine. Ce qui l'a conduit à adopter une spécification suffisamment générale pour contenir la succession des innovations pédagogiques et des réformes institutionnelles qui ont ponctué l'histoire de l'école primaire en France depuis le XVII^e siècle. Il peut par conséquent être théoriquement tentant de convoquer tout ce que synthétise le concept de forme scolaire pour minorer la portée de ces innovations ou de ces ruptures.

Pourtant, comme nous l'avons vu, le projet initial de Vincent ne se réduisait pas à de tels usages du concept de forme scolaire : il s'agissait aussi, à la suite de Durkheim, de construire un cadre théorique permettant d'étudier les transformations scolaires par la mise en relation d'évolutions internes à l'école (concernant notamment les techniques pédagogiques et les savoirs enseignés) et de processus sociaux plus larges (en particulier ceux qui trament les représentations dominantes de l'enfance et de l'éducation). C'est sans doute pour cela que dans le livre publié en 1980 il s'interroge à de multiples reprises sur la portée heuristique d'une spécification trop générale et unitaire du concept de forme scolaire. Ce qui le conduit alors à le décliner en trois variantes, caractérisées par les variations pédagogiques que rend possible l'évolution des représentations de l'enfance, et intitulées : « l'enfant discipliné », « l'enfant raisonnable », « l'enfant épanoui » (Vincent, 1980, p. 233-234). Si les règles les régissant restent impersonnelles et relativement semblables (c'est pour cela que Vincent parle de variantes, et non de formes scolaires différentes), ces trois variantes se distinguent par les rapports aux règles qu'elles cherchent à instituer : la soumission pour l'enfant discipliné, l'acceptation pour l'enfant raisonnable et la coconstruction des règles pour l'enfant épanoui. Même si elles dessinent une évolution dans le sens d'une plus grande valorisation de l'autorégulation de l'enfant, ces variantes ne se seraient pas simplement succédé dans la mesure où on peut en retrouver des manifestations à différentes époques et, surtout, elles coexistent dans les écoles d'aujourd'hui, de différentes façons selon les pédagogies pratiquées (*idem*).

On peut rapprocher ces derniers constats de ceux qu'a pu faire Durkheim, au début du ^{xx}^e siècle pourtant, à propos des évolutions pédagogiques de l'enseignement secondaire et supérieur. Bien que ce dernier distingue plus clairement une succession de « types scolaires », il n'en met pas moins en évidence que le dernier type (la « pédagogie réaliste ») est composé des multiples strates laissées par ceux qui l'ont précédé : c'est à l'âge scolastique, qui va du ^{xii}^e au ^{xiv}^e siècle, que « nous devons toute notre organisation scolaire : universités, facultés, collèges, grades, examens », et à l'âge humaniste, qui va du ^{xvi}^e au ^{xviii}^e siècle, que « nous devons cet enseignement littéraire qui est resté jusqu'à des temps récents la base de notre éducation intellectuelle » (Durkheim, 1990, p. 317). Ce qui ne l'empêche pas lui aussi de voir, dans cette succession cumulative de types scolaires, une évolution dans le sens d'une individualisation croissante de l'éducation (*ibid.*, p. 302), comme a pu le faire plus récemment Lahire à propos des dernières transformations de la forme scolaire (Lahire, 2005).

Ces différents recoupements suggèrent qu'une spécification moins englobante de la forme scolaire est sans doute nécessaire pour rompre avec la tendance actuelle à la réification de ce concept et de ce qu'il cherche à synthétiser. Cela passe sans doute par une analyse des articulations entre différents types de composantes internes et externes à la forme scolaire (Rockwell, 1999) :

- les principes structurants qui relèvent de la longue durée, par exemple la codification écrite des pratiques scolaires ;

- des variations plus régulières car liées à des processus sociaux « traversant » la forme scolaire comme d'autres formes sociales, par exemple l'autonomie croissante des enfants autorisée par l'assouplissement de l'enseigne-

ment simultané (Lahire, 2005 ; Joigneaux, 2011) ;

- des configurations qui relèvent d'espaces-temps encore plus restreints, par exemple les pratiques observables dans une classe ou au sein d'un dispositif scolaire particulier (Pirone et Rayou, 2012).

Ce mode d'investigation, moins fixiste, semble plus heuristique car il permet de sortir de débats vains, mal posés, sur la pluralité ou non de la forme scolaire ou sur son anachronisme. Il éviterait aussi les grands raccourcis théoriques conduisant à spécifier ce qui fait aujourd'hui école à un niveau de généralité tel qu'il conduit « à faire du mot forme scolaire un terme pseudo-savant, utilisé à la place du terme courant "école" » (Vincent, Lahire et Thin, 1994, p. 12).

► DURKHEIM E., *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, Puf, 1990. – JOIGNEAUX C., « Forme scolaire et différenciation des élèves à l'école maternelle. Un cas d'école ? », in ROCHEX J.-Y. et CRINON J. (dir.), *La Construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, PUR, 2011, p. 147-155. – LAHIRE B., « Fabriquer un type d'homme "autonome" : analyse des dispositifs scolaires », in LAHIRE B., *L'Esprit sociologique*, Paris, La Découverte, 2005, p. 322-347. – PIRONE F. et RAYOU P., « Nouveaux internes, anciens décrocheurs. De l'évolution de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie*, 2012, n° 179, p. 49-62. – ROCKWELL E., « Recovering history in the study of schooling : From the "longue durée" to everyday co-construction », *Human Development*, 1999, vol. 42, n° 3, p. 113-128. – VINCENT G., *L'École primaire française. Étude sociologique*, Lyon, PUL, 1980. – VINCENT G., LAHIRE B. et THIN D., « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in VINCENT G. (dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, PUL, 1994, p. 11-48.

Christophe JOIGNEAUX

→ Culture scolaire ; Disciplines scolaires ; Histoire de l'éducation ; Historiographie de l'école ; Programmes scolaires ; Socialisation scolaire.