

## AUTOUR DES MOTS

### « LE TRAVAIL SCOLAIRE »

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSIVE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

Le travail scolaire, travail des élèves et des étudiants, de la maternelle à l'université (et autres établissements d'enseignement supérieur), est presque toujours défini de manière étroite et descriptive. Étroite, car le travail scolaire ne serait que ce que demande et reconnaît l'école. Descriptive, car le terme de « travail » n'est pris que dans son acception la plus simple, la plus répandue, la moins théorisée.

Cet article a un double objectif. Proposer une définition plus large du travail scolaire : selon nous, il recouvre tout ce que les élèves produisent et peuvent produire comme réflexion intellectuelle à partir de l'école, y compris « malgré » l'école (Sembel, 2003). Ensuite, construire le travail scolaire en objet d'étude sociologique, en recensant les apports et les limites des concepts voisins de celui de travail scolaire, et en exploitant les potentialités théoriques offertes par une analogie avec la sociologie du travail.

125

## Apprentissage et réussite

Le concept d'apprentissage permet d'examiner au plus près les mécanismes d'acquisition des savoirs par les élèves, pour en souligner la complexité. Cependant, ce concept ne reconnaît généralement que la part du travail scolaire qui permet à l'élève de réussir. La réussite, définie par l'institution scolaire, devient l'indicateur principal d'efficacité. L'apprentissage se doit d'être efficace : « tout pédagogue cherche à faire réussir », défend Marguerite Altet (1997).

Le concept d'apprentissage a un indéniable intérêt pour l'ordre scolaire, pour les politiques éducatives, pour une pédagogie visant la réussite et pour une sociologie évaluant l'efficacité ; mais pas pour la théorisation du travail scolaire. En effet, la problématique de l'« apprentissage efficace » constitue une double limite à la

construction du travail scolaire en objet d'étude. Le concept d'apprentissage a une limite intrinsèque : il s'inscrit par définition dans une perspective uniquement institutionnelle. Il a aussi une limite politique et conjoncturelle, liée aujourd'hui à l'impératif d'efficacité (Sembel, 2003). Par exemple, il ne prend pas pleinement en compte, pour lui-même, le travail jugé inefficace, qualifié de « laborieux », ou « hors-sujet », ou « inutile ». Une sociologie du travail scolaire devrait s'intéresser à l'ensemble des faits qui caractérisent ce travail. La réflexion autour du concept de curriculum permet d'aller plus loin dans cette direction.

## Curriculum formel, réel, caché

Le concept de curriculum s'inscrit dans la problématique de la « nouvelle sociologie » anglaise de l'éducation. Celle-ci a pour objectif de « saisir le savoir véhiculé par l'enseignement non plus comme une entité absolue et douée d'une valeur intrinsèque, mais comme une construction sociale et un enjeu social, comme ce qui est produit dans une arène institutionnelle et constitue le résultat précaire d'interactions et d'interprétations négociées entre des groupes [enseignants, élèves, parents, etc.] aux perspectives divergentes » (Forquin, 1996).

Trois aspects peuvent être étudiés : 1. le décalage entre le curriculum « formel », correspondant aux programmes officiels et à leur application réelle par les enseignants, et le curriculum « réel », travail effectivement réalisé par les élèves ; 2. le lien entre le curriculum « formel » et le curriculum « caché », ce dernier recouvrant ce qu'il est nécessaire à l'élève de faire pour réussir, sans que cela ne soit explicitement annoncé par l'institution scolaire et par les enseignants ; 3. le lien entre curriculum « réel » et « caché », nécessaire à un travail scolaire réellement efficace. Ce lien montre que tout travail réel n'est pas efficace et que la nécessaire prise de distance par rapport au « formel » ne suffit pas pour réussir. Seul l'accès au « caché » garantit l'efficacité, elle-même condition de la réussite.

Le principal intérêt du concept de curriculum réside donc dans la distanciation construite par rapport au curriculum formel ; mais sa principale limite est de rester toujours défini à partir de ce curriculum formel. Philippe Perrenoud (1994) tente de dépasser cette limite en faisant l'hypothèse, selon ses termes, d'un curriculum « vraiment caché », d'un travail scolaire « strictement clandestin », « indécélable même pour un observateur attentif, armé de concepts et d'instruments adéquats ».

## Métier et affiliation

Le concept de métier d'élève (Coulon, 1993 ; Sirota, 1993), permet de relier l'activité intellectuelle des élèves et des étudiants au fonctionnement réel des institutions scolaires. Une distanciation, une autonomie des individus par rapport aux attentes explicites de l'institution dans le domaine du travail scolaire devient possible. Par exemple, « un étudiant devient compétent lorsqu'il entend ce qui n'est pas dit, lorsqu'il voit ce qui n'est pas désigné, lorsqu'il a routinisé ce qui lui paraissait d'abord étrange » (Coulon, 1997). L'institution scolaire doit rendre possible, même implicitement, une activité de « mise en pratique » de ses attentes par les élèves et les étudiants. Ceux-ci doivent par exemple « réveiller » les « propriétés dormantes » (*id.*) des règles et des informations sur le déroulement de leurs cursus, les comprendre vraiment, et pas seulement les lire ou les entendre dire, pour être véritablement affiliés. L'affiliation est une forme de socialisation scolaire : « S'affilier, c'est donc apprendre l'institution du travail scolaire. » (Coulon, 1993)

Cependant, en dernière analyse, la problématique du métier est elle aussi liée à celle de l'efficacité en vue de la réussite : qui s'affilie réussit, qui échoue n'est pas affilié. La « réversibilité » de l'affiliation est à peine évoquée par Alain Coulon. Elle permettrait pourtant de ne plus considérer l'affiliation comme un processus d'intégration irréversible, à sens unique, des activités d'élèves et d'étudiants au fonctionnement d'institutions scolaires et universitaires. Le métier accèderait alors à une véritable autonomie d'un point de vue théorique. En effet, seule la prise en compte de l'activité intellectuelle des élèves *pour elle-même* offre la possibilité de dépasser les limites évoquées jusqu'ici. Le concept d'activité cognitive peut être, de ce point de vue, précieux.

## Activité cognitive

Le principal intérêt de la sociologie des activités cognitives en éducation pour la question du travail scolaire est de construire comme objet d'étude la relation entre les niveaux d'analyse macrosociologique et microsociologique, au lieu de les opposer comme les deux branches d'une alternative entre lesquelles il faudrait choisir (Coulon, 1993). De nouvelles hypothèses sur le travail scolaire peuvent alors être formulées (Sembel, 2000). Celui-ci n'est plus une activité seulement déterminée, plus ou moins explicitement et implicitement, au niveau « macro » par les attentes de l'institution scolaire, notamment sous la forme de la réussite. Il n'est plus seulement une action individuelle au niveau « micro », simple description d'activités d'élèves ayant un intérêt et une portée théoriques limités. Il devient rencontre, interaction, du « macro » et du « micro », dans une perspective d'intégration mutuelle de ces deux niveaux. Le travail scolaire n'est plus simplement le produit d'une

agrégation de déterminants, tels que : les capacités de l'élève, plus ou moins déterminées par son origine familiale ; l'effet-maître ; les attentes et prescriptions de l'institution scolaire ; l'effet-classe ; l'effet-établissement. Le travail scolaire devient autant déterminé que déterminant. Il est à la fois la cause et le produit d'une rencontre entre des actions individuelles et collectives et des déterminations sociales. Et ce, *en toute objectivité*, sans qu'aucune hiérarchie ne soit instaurée, ni entre les déterminations et les actions, ni entre les déterminations elles-mêmes, ni enfin entre les actions elles-mêmes.

Dans la lignée de deux problématiques bien différentes que sont la « nouvelle sociologie » anglaise de l'éducation d'une part (cf. supra), et la sociologie cognitive de l'action sociale (Ladrière et alii, 1993 ; Borzeix et alii, 1998) d'autre part, se dégage l'idée que le sens principal du travail scolaire ne peut émerger qu'à l'issue de la rencontre entre enseignant(s), élève(s), savoirs, institution scolaire. C'est-à-dire la rencontre entre plusieurs points de vue, dont l'adéquation n'est ni garantie, ni forcément souhaitable, *a priori*. Entre les normes, règles, prescriptions, attentes de l'institution scolaire, et ce que la situation scolaire en fait, il existe un décalage qui doit être pris au sérieux, objectivé, et non pas, en dernière analyse, toujours être déploré, selon une logique de normativité institutionnelle, obéissant à des « schèmes scolaires de perception », véritables obstacles à l'analyse (Lahire, 2002). Le travail scolaire est produit, notamment, par ce que ces divers éléments deviennent une fois mis en relation. L'hypothèse peut être également faite d'une influence importante du travail des élèves jugé inefficace sur la définition de la situation scolaire et sur le comportement des acteurs de cette situation.

128

La réflexion autour de la notion d'activité cognitive permet de souligner les limites d'une sociologie de l'éducation du travail scolaire. Limites pouvant être dépassées, selon nous, par l'analogie avec la sociologie classique du travail, à partir de notions, empruntées notamment à Georges Friedmann, permettant l'élaboration d'une sociologie du *travail* du travail scolaire et la formulation de nouvelles hypothèses (Sembel, 2003).

## Logiques « centripète » et « centrifuge » du travail

Friedmann a été l'un des principaux sociologues du travail en France. Sa réflexion s'est construite dans une double critique, d'abord du taylorisme, puis des recherches de Mayo, lui-même critique de Taylor. L'actualité de sa sociologie, pour ce qui concerne notre objet, se situe moins dans son analyse du travail de l'époque, que dans les éléments qu'il a pu relier à la sociologie *générale*. En effet, seul le « détour » par la dimension généraliste rend possible une analogie entre deux domaines différents d'une même discipline. De ce point de vue, il nous semble que

la sociologie de l'éducation du travail scolaire ait à apprendre de la sociologie « classique » du travail.

Principalement, la sociologie du travail a réussi à pousser bien plus loin l'objectivation du travail salarié que la sociologie de l'éducation ne l'a fait pour le travail scolaire. La distanciation prise dans l'analyse du travail salarié, tant par rapport aux différentes déterminations sociales du phénomène que par rapport aux effets normatifs des points de vue *non-sociologiques* sur le problème, a valeur d'exemple pour une sociologie du travail scolaire. Elle permet de progresser dans la recherche d'« *invariants structuraux* », caractérisant le travail par-delà ses différenciations. Un nouveau programme de recherche se dessine alors, entraînant de nouvelles hypothèses.

Dans *Problèmes humains du machinisme industriel* (1946), Friedmann distingue en premier lieu deux logiques d'orientation du travail salarié par rapport à l'institution, en l'occurrence l'entreprise: une logique « centripète » qui oriente le travail vers l'institution, vers les intérêts des employeurs; et une logique « centrifuge » qui oriente le travail vers l'extérieur de l'entreprise. Cette distinction est fondamentale pour penser le travail comme non nécessairement défini, sur un plan descriptif, par la normativité institutionnelle; et sur un plan analytique, comme se démarquant d'une perspective plus ou moins fonctionnaliste d'intégration à cette normativité. Dès lors, le travail peut être objectivé comme activité à part entière, à la fois déterminée et déterminante.

Dans la lignée de Friedmann, Alain Touraine (1965) défend une sociologie du « travail déterminant », et non une sociologie des « déterminations du travail ». Selon lui, « le travail se définit d'abord comme une relation de l'homme à ses œuvres et comme un principe d'orientation des conduites, du simple fait que le travailleur valorise la création d'œuvres et revendique en même temps que celles-ci soient considérées comme des produits de son activité et non comme des choses ». Ainsi, « le travail est à la fois action et situation; ni idée, ni donnée naturelle de la vie sociale, mais praxis, portant en soi ses principales orientations normatives ». Car, selon l'expression de Canguilhem commentant Friedmann (1947), « tout homme veut être sujet de ses normes ». D'où une manière nouvelle d'envisager la question de la normativité dans les situations scolaires, avec l'objectivation de la normativité propre du travail scolaire. D'où, ensuite, une manière nouvelle d'envisager la conflictualité entre les normativités de l'école et de la culture scolaire d'un côté, et la normativité du travail scolaire de l'autre côté, autour de notions comme l'intérêt intellectuel, l'esprit critique, la didactique des méthodes de travail, la métacognition, l'autoformation (pour des développements, cf. Sembel, 2003). D'où, enfin, la possibilité de faire l'hypothèse d'une *normativité de la conflictualité* dans les situations scolaires, conception « forte » de la normativité, dégagée de toute détermination institutionnelle (Sembel, 2000).

Par analogie avec la distinction de Friedmann, les notions d'apprentissage, de curriculum et de métier d'élève sont toujours inscrites dans une logique « centripète ». Elles se définissent par rapport à la normativité de l'institution et de la réussite scolaires. Elles ne peuvent donc analyser que la partie la plus « visible » du travail scolaire, souvent la seule prise en compte par les recherches, le travail explicitement et implicitement prescrit par l'institution, travail « pour l'institution » (Sembel, 2003). Animé par un principe d'efficacité, orienté vers une amélioration de la réussite scolaire des élèves, ce type de travail a une légitimité qui évite tout véritable questionnement à son encontre. Le souci d'efficacité renforce sa simplification, et justifie parfois sa limitation, voire sa diminution. Là se situe, selon nous, une des sources principales de deux phénomènes particulièrement problématiques aujourd'hui : le consumérisme et la violence scolaires.

La notion d'activité cognitive offre par contre la possibilité de prendre en compte la logique « centrifuge » du travail scolaire. Celui-ci peut alors être défini, selon les termes de Touraine (1965), ni seulement comme « situation subie », ni seulement comme intention d'élève, « pure intention créatrice », mais bien comme « rapport de l'homme et de ses œuvres » ; et, par analogie, « rapport » de l'élève et de ses productions intellectuelles, reconnues ou non comme efficaces, produites à l'issue de ce qui se rencontre dans les situations scolaires.

## Engagement dans le travail

130

Après avoir établi l'autonomie, relative mais bien réelle, du travail, Friedmann cerne l'autonomie relative du travailleur. Il critique avant tout la conception taylorienne du travail. Celle-ci empêche, selon lui, le travailleur de construire la bonne distance à sa tâche. D'où son aliénation. Transposée aux situations scolaires, celle-ci survient dans deux cas. Soit lorsque l'élève est, durablement, « plus grand » (Friedmann) que chaque tâche prise séparément et excessivement simple à effectuer ; et/ou « plus grand » que des cadences de travail trop lentes pour maintenir une quelconque dynamique de travail, un quelconque intérêt intellectuel en éveil. Soit lorsqu'il est « plus petit » (Friedmann) que des tâches trop complexes, interdisant toute progressivité pédagogique et didactique ; et/ou « plus petit » des cadences trop rapides pour pouvoir être respectées.

Contre l'aliénation, Friedmann défend un degré minimum d'« ajustement » du travailleur aux tâches, pour permettre l'« engagement de sa personnalité » dans son travail. Ce qui est impossible lorsque le travail est « en miettes » (Friedmann, 1964), caractérisé par des « tâches répétées et parcellaires de toutes sortes, et d'où la variété, l'initiative, la responsabilité, la participation à un ensemble, la signification même, sont exclues ; tâches qui, à l'encontre de celles où l'opérateur peut

trouver un intérêt renouvelé, des satisfactions intrinsèques, voire même de la joie, ne comportent que des cycles de brève durée, et n'appellent que des motivations à court terme » (Friedmann, 1946). Il montre encore que la satisfaction au travail augmente avec la complexité de la tâche, et diminue avec sa simplification. La raison est que seule la complexité du travail *ajustée* aux possibilités du travailleur permet un réel engagement de sa personnalité, une possible compréhension des tâches, puisqu'elles peuvent être « rapportées à l'ensemble dont elles font partie », et donc avoir du sens. Finalement, la taylorisation du travail ne demande pas trop au travailleur, mais trop peu et mal. Au lieu de laisser le travailleur agir, en l'aidant à s'engager dans son travail, le taylorisme, en simplifiant son travail, dissocie son activité, et donc augmente son effort.

Les notions d'« ajustement » et de « désajustement » des élèves avec leur travail sont au centre de l'analogie avec les situations scolaires.

## Désajustement et simplification du travail scolaire

Le « désajustement », cause possible d'aliénation, peut apparaître dans des situations scolaires très diverses, que l'analogie avec la sociologie du travail *rapproche*, d'un point de vue *théorique*; alors que la sociologie de l'éducation, se cantonnant à une approche *descriptive*, les *sépare*.

Par exemple, Pierre Bourdieu (1981), étudiant les CPGE (Classes préparatoires aux Grandes Écoles), décrit une situation où le travail prescrit est trop simplifié, décomposé en tâches simples à effectuer à une cadence plus ou moins élevée. Le travail produit dans ces conditions est à la fois important (quantitativement) et simplifié (qualitativement). Il n'a de sens qu'extrinsèquement, par rapport à la réussite future. La cadence « folle » et marquée « du sceau de l'urgence », selon les termes de Bourdieu, parachève la production d'un travail scolaire réifié, instrumentalisé, rendu purement utilitaire, simple instrument qui n'a pas de sens en lui-même mais seulement à l'extérieur de lui-même.

En outre, à ce travail simplifié correspond une culture scolaire également simplifiée, la « culture générale ». Elle est caractérisée par sa superficialité. Bourdieu la définit comme « l'art de mobiliser instantanément et aussi complètement que possible les ressources disponibles (si pauvres soient-elles) et d'en tirer le parti maximum ». Au plus près de la réussite et au plus loin du sens du travail. Bourdieu fait un rapprochement avec la conception du travail scolaire des Jésuites, que Durkheim a lui aussi critiquée, car poussant l'élève à « produire prématurément et d'une manière inconsidérée », sur la base d'une culture scolaire « extraordinairement intensive et forcée », et réduite à l'essentiel (Durkheim, 1990, 1<sup>re</sup> éd. 1938).

D'autres exemples de cette logique de désajustement existent, différents sur la forme mais identiques sur le fond et sur l'analyse théorique qui peut en être faite. À l'autre « bout » du système éducatif, le travail « pour l'institution » dans les Zones d'éducation prioritaires (ZEP) correspond trop souvent (Rochex, 1997), à une activité focalisée sur des tâches trop simples, éloignées du « quotidien de la vie de la classe » et d'une véritable mise en situation d'apprentissage de l'élève. Mais, faute d'une prise en compte de la « culture technique » comme *point de départ* de dynamiques d'apprentissage, et nous serions tentés d'ajouter, de travail « pour soi », les tâches proposées ne sont jamais ajustées, et condamnées à n'être que trop simples ; ou au contraire trop complexes, supposant pour être exécutées des implicites, une « connivence » avec la culture scolaire que les élèves ne possèdent pas. Et que, selon nous, ils ne doivent pas particulièrement posséder, car cela ne résoudrait pas le problème du désajustement et de l'aliénation, qui persisterait, même si la réussite augmentait (Sembel, 2003). Les ZEP, comme les CPGE, sont des lieux caractérisés par une même absence de travail « pour soi » et par un même travail « pour l'institution » dénué de sens. Leurs différences, maximales, se situent dans le domaine de la réussite scolaire. Mais le problème essentiel est ailleurs : comment favoriser l'ajustement des élèves et des étudiants à leur travail ?

## Ajustement et subjectivation du travail scolaire

Lorsque les tâches sont d'une complexité « ajustable » aux capacités des élèves, à effectuer selon une cadence « ajustée » ; lorsque la subjectivation peut être investie dans le travail ; et lorsque l'intérêt intellectuel peut se développer, un travail que nous avons appelé « pour soi » peut être produit, créé, par les élèves et les étudiants. Et ce, souvent « malgré » l'école d'aujourd'hui, qui ne tend pas particulièrement à reconnaître et valoriser une activité cognitive à fort potentiel « centrifuge » et à faible efficacité « centripète » (Sembel, 2003). Le travail « pour soi » des élèves et des étudiants leur permet la construction d'une distanciation critique aux tâches et cadences proposées, à l'appauvrissement culturel, l'émulation, l'instrumentalisation, la réussite scolaire. Cette distanciation critique s'apparente au « désengagement conflictuel » (Lüdtke, 1995), autre analogie avec la sociologie du travail salarié. Alf Lüdtke décrit des ouvriers qui « n'en font qu'à leur tête », dont les comportements « ne relèvent ni de la soumission à la domination ni de la résistance ouverte », mais de « l'aspiration à une affirmation autonome et spécifique de leurs propres exigences », construisant « leur propre *patchwork*, fait d'acceptation et de distance, de coopération par nécessité et de moments où l'on en fait qu'à sa tête (*eigensinn*) ». Ni intégration, ni conflit, ni retrait. Nous avons dénommé le type d'élèves et d'étudiants, analogues à celui de ces salariés, ajustés à leur travail scolaire « pour soi », des « hérétiques », à la fois satisfaits, critiques et peu « rentables », peu efficaces, mais également peu pressés de sortir du système scolaire (Sembel, 2003).



Selon Yves Clôt (1995), dans une autre analogie avec le travail salarié, il faut laisser se « dérouler le fil » de l'activité individuelle ; à chaque fois qu'elle atteint un but, elle peut s'ouvrir de nouveaux horizons. D'où une perspective « séquentielle » du travail avec de multiples « récréations » de buts ; d'où la nécessité d'institutions ouvertes aux « déplacements » de l'activité humaine ; d'où la nécessité, pour l'enseignant, de construire la distance adéquate aux élèves pour qu'existe un espace possible pour leur activité ; d'où la nécessité, enfin, d'une culture scolaire qui autorise le « déploiement » de l'activité de l'élève, qui ne la limite pas, une culture qui soit un « point de départ » et non une « formation achevée et terminale ».

## Le travail enseignant

À la lumière de ce qui précède, une des caractéristiques sociologiques principales du travail enseignant devient sa détermination partielle par le travail de l'élève. Le problème ne se pose plus dès lors en termes de volonté individuelle de l'enseignant d'adapter ou non son enseignement aux élèves, à leur « niveau réel ». Le problème devient la capacité de l'enseignant à construire son travail comme partiellement soumis à celui des élèves. Enfin, il est possible de faire l'hypothèse que le travail enseignant est toujours moins complexe, ou plus simple, mais pas simplifié, que le leur.

La relation pédagogique peut être ensuite recentrée sur l'instruction, elle-même redéfinie autour de deux éléments principaux, la transmission *contextualisée* des savoirs et, indissociablement, la valorisation du « pouvoir intellectuel » des élèves (Woods, 1990). Ce pouvoir a l'intérêt intellectuel comme fin et le travail « pour l'institution » et « pour soi » comme moyens. Pour Woods, le pouvoir de l'enseignant doit toujours être plus limité que celui des élèves, limité dans le domaine intellectuel, sous peine, pour l'enseignant, qui en sait toujours plus que l'élève, d'être dans une position d'« abus de pouvoir » (Durkheim, 1992, 1<sup>re</sup> éd. 1963). Le pouvoir de l'enseignant devrait être encore plus limité hors du domaine intellectuel, ce qui est garanti en théorie par son éthique pédagogique (Meirieu, 1991). Sinon, la relation pédagogique risque de dériver hors du champ de l'instruction, jusqu'aux terrains incertains des rapports de force et de la violence (Sibony, 1998). Ce pouvoir ainsi limité rend possible une autorité enseignante véritablement « morale », au sens de Durkheim. L'enseignant est toujours « supérieur » aux élèves sur un plan intellectuel et statutaire, mais « égal » sur un plan relationnel (Meirieu, 1991) et « inférieur » chaque fois que doit s'exprimer son abnégation. Son autorité est expliquée aux élèves, s'appuie sur leur « consentement » (Durkheim), qui seul rend possible leur travail, le travail de l'enseignant, la relation pédagogique et l'instruction.

## Conclusion

La réflexion sur le travail scolaire disparaît presque complètement lorsque sont abordés les thèmes qui dominent la réflexion actuelle sur les caractéristiques et le devenir du système scolaire. La lutte contre l'échec scolaire et la démocratisation de la réussite sont centrées, par définition, sur la réussite avant tout, et parfois à tout prix. L'égalité des chances concerne l'amont du travail scolaire. La culture scolaire commune, telle qu'elle est envisagée dans la plupart des cas, n'ouvre pas d'autres perspectives que la simplification du travail scolaire. L'évaluation de l'efficacité des pratiques et des dispositifs pédagogiques prend pour principal indicateur la réussite des élèves et des étudiants, à travers la notation. La définition des seuils de sélection, des politiques et des pratiques d'orientation s'effectue selon un impératif d'efficacité, ce qui peut paraître légitime ; mais cette approche ignore les réflexions critiques produites sur le sujet (Boutinet, 1992, 2<sup>e</sup> éd.). La redéfinition des missions des enseignants, des missions de l'« éducation populaire », des finalités de l'école, s'orientent également vers l'amélioration des conditions de la réussite des élèves. Primat du travail scolaire, primauté de la réussite scolaire.

Cependant, un risque commun au travail des élèves et des enseignants existe : celui du consumérisme scolaire. Ce risque apparaît lorsque le travail est excessivement soumis à la logique de l'efficacité en vue de la réussite, que traduit bien l'expression anglo-saxonne d'*exit velocity*, de sortie rapide du système éducatif. Le travail scolaire est simplifié, la culture scolaire est simplifiée, l'intérêt intellectuel s'apparente à une option facultative, l'esprit critique et la conflictualité sont des obstacles. Une configuration analogue à la nôtre sur ce plan a existé à partir du XVI<sup>e</sup> siècle. Durkheim (1990, 1<sup>re</sup> éd. 1938), en a décrit la principale caractéristique : « Voilà donc le système des prix, des concours, la discipline de l'émulation, inconnue du Moyen Âge, qui fait son apparition. » L'émulation, c'est-à-dire « les bonnes notes, témoignages solennels de satisfaction, distinctions honorifiques, compositions et concours, distribution des prix ». Et Durkheim critique la normativité produite par l'émulation sur le travail scolaire. Un système scolaire a existé « sans une savante organisation de primes graduées qui tiennent perpétuellement en éveil l'ardeur des élèves » : le Moyen Âge, « qui a complètement ignoré ces artifices pédagogiques ». Son intérêt est « pour nous » dit Durkheim, « tout actuel » ; le poids de la réussite scolaire y est considérablement allégé, « tout candidat ayant suivi avec assiduité et application les exercices scolaires était sûr de réussir ».

Nicolas SEMBEL  
IUFM d'Aquitaine ; LAPSAC (Université de Bordeaux 2)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> - Je remercie René Amigues et Martine Kherroubi pour leurs conseils, qui m'ont été précieux pour la rédaction de cet article.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1997). – *Les pédagogie de l'apprentissage*, Paris, PUF.
- BORZEIX A., BOUVIER A., PHARO P. (1998). – *Sociologie et connaissance. Nouvelles approches cognitives*, Paris, CNRS Éditions.
- BOUTINET J.-P. (1992, 2<sup>e</sup> éd.).- *Anthropologie du projet*, Paris, PUF.
- BOURDIEU P. (1981). – « Épreuve scolaire et consécration sociale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 39, pp. 3-70.
- CANGUILHEM G. (1947). – « Milieux et normes de l'homme au travail », *Cahiers internationaux de sociologie*, III, pp. 120-136.
- CLOT Y. (1995).- *Le travail sans l'homme ?*, Paris, La Découverte.
- COULON A. (1997). – *Le métier d'étudiant*, Paris, PUF.
- COULON A. (1993). – *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF.
- DURKHEIM E. (1992, 1<sup>re</sup> éd. 1963).- *L'éducation morale*, Paris, PUF.
- DURKHEIM E. (1990, 1<sup>re</sup> éd. 1938).- *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.
- FORQUIN J.-C. (1996). – *École et culture*, Bruxelles, De Boeck.
- FRIEDMANN G. (1964). – *Le travail en miettes*, Paris, Gallimard.
- FRIEDMANN G. (1946). – *Problèmes humains du machinisme industriel*, Paris, Gallimard.
- LADRIÈRE P., PHARO P., QUÉRÉ L. (1993). – *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat*, Paris, CNRS Éditions.
- LAHIRE B. (2002). – « Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement professoral », *Sociétés contemporaines*, n° 48, pp. 87-105.
- LÜDTKE A. (1995). – « Ouvriers, *Eigensinn*, et politique dans l'Allemagne du XX<sup>e</sup> siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 108, pp. 91-101.
- MEIRIEU P. (1991). – *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, Paris, ESF.
- MONTMOLLIN M. DE, PASTRÉ O. (1984). – *Le taylorisme*, Paris, La Découverte.
- PERRENOUD P. (1994). – *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- ROCHEX J.-Y. (1997). – « les ZEP: un bilan mitigé », in J.-P. Terrail., *La scolarisation de la France*, Paris, La Dispute.
- SEMBEL N. (2003). – *Le travail scolaire*, Paris, Nathan.
- SEMBEL N. (2000). – « Sociologie des activités cognitives en éducation », *Les sciences cognitives en éducation*, Paris, Nathan, pp. 12-39.
- SIBONY D. (1998). – *Violence*, Paris, Le Seuil.
- SIROTA R. (1993). – « Le métier d'élève », *Revue française de pédagogie*, n° 104, pp. 85-108.
- TOURAINÉ A. (1965). – *Sociologie de l'action*, Paris, Le Seuil.
- WOODS P. (1990). – *Ethnographie de l'école*, Paris, A. Colin.