

L'école entre la légitimité et l'efficacité

Rui Canário, *Université de Lisbonne, Portugal*

La démocratisation de l'accès à l'école et sa massification, dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle, marquent un point de virage qui correspond à une double perte de cohérence. D'une part, cette perte de cohérence est externe, dans la mesure où l'école a été historiquement produite en consonance avec un monde qui n'existe plus. Ce monde, le capitalisme libéral fondé sur un système d'États-nations, s'est éteint avec le conflit mondial de 1914-1918. D'autre part, cette perte de cohérence est interne, dans la mesure où le fonctionnement interne de l'école n'est pas compatible avec la diversité des publics auxquels elle est désormais confrontée, ni avec les missions « impossibles » qui lui sont attribuées. Dans un contexte de crise généralisée des instances de socialisation normative, l'école participe d'un phénomène général de « désinstitutionnalisation », indissociable du déclin de son articulation avec l'État-nation, entendu comme l'unité cohérente d'un système politique avec un système de valeurs. Pour certains, l'école n'est plus une *institution* et l'*organisation* scolaire, aussi bien que la *forme* scolaire, paraissent entachées d'une obsolescence irréversible. La conséquence de cette mutation est une perte de sens du travail réalisé à l'école (par les enseignants et par les élèves), renforcée par une perte de légitimité qui découle du fossé de plus en plus large entre les attentes sociales fondées à l'égard de l'école et la possibilité qu'elles se concrétisent.

Dans un passé plus récent, le débat sur l'école (et sur l'éducation en général) s'est structuré autour d'un ensemble de concepts tels que la « qualité », l'« évaluation », l'« entrepreneurialisation », l'« innovation », autant de concepts qui forment sur les maux de l'école un diagnostic centré sur la question de l'efficacité.

L'école : un système contre-productif

Dans la dernière moitié du XX^{ème} siècle, l'école, initialement présentée comme la « solution », est devenue un problème de plus en plus vaste, car elle fabriquait des légions d'insatisfaits ou, pour reprendre les termes d'Illich (1973, p. 149), des individus « frustrés qui sont diplômés en fonction de leurs échecs pour être utilisés dans une réserve de travail marginal ». Solution devenue problème, l'évolution de l'école est concomitante à sa transition d'une école des élites vers une école de masse. Sa croissance exponentielle s'est traduite par des manifestations de contre-productivité.

La première de ces manifestations est la croissance quantitative de publics réfractaires à la logique scolaire, dont le refus de scolarisation se manifeste par des indices très élevés d'absentéisme, d'abandon et d'échec scolaire. L'élargissement progressif d'une scolarité obligatoire et universelle a créé un phénomène inexistant dans l'école des élites, qui se traduit par l'invention sociale d'une enfance « anormale ». L'émergence d'un phénomène massif d'illettrisme dans les sociétés les plus intensément scolarisées exprime l'inefficacité de l'école face à de vastes publics qui « résistent » à la scolarisation. Cette résistance se manifeste également par la croissance en flèche (ou subjectivement perçue comme telle, tout au moins) des phénomènes d'indiscipline, d'incivilité et de violence. C'est dans ce contexte que l'on constate l'amplification d'univers de plus en plus nombreux, et aux contours de plus en plus diffus, de populations ayant des « besoins éducatifs spéciaux », tandis que les problèmes de « maintien de l'ordre » (Millet et Thin, 2003) constituent désormais l'une des priorités des autorités éducatives. Celles-ci consacrent une part de plus en plus large de leur activité à essayer de construire des modes de gestion et d'encadrement des publics menacés par la « désaffiliation scolaire »

(Geay, 2003). Aux problèmes d'efficacité découlant du changement de nature des publics scolaires s'ajoutent les problèmes issus d'un changement d'échelle qui rend les systèmes scolaires virtuellement ingouvernables, en raison de leur « gigantisme ».

En devenant un problème, l'école a pris, aux yeux de ses utilisateurs, les caractéristiques d'un « mal nécessaire », où la rareté des emplois conjuguée avec la dévalorisation des diplômes rend ces derniers à la fois moins rentables et plus indispensables. Auparavant entendue comme un jeu à résultat positif, l'école est devenue un jeu à somme nulle où la logique de démocratisation donne lieu à une logique d'exclusion relative. Comme l'a écrit Pierre Bourdieu à propos des « exclus de l'intérieur », l'école est une espèce de « terre promise qui, comme l'horizon, recule quand on s'en approche », prenant la forme d'une énorme « déception collective ». On ne sera donc pas surpris de constater qu'une grande partie des ressources d'énergie mises dans la gestion des systèmes scolaires est consacrée à corriger, sans succès, les dysfonctionnements créés et aggravés par leur croissance constante. Parmi les problèmes intrinsèques à l'école, inscrits dans sa matrice génétique, on compte l'incapacité d'apporter une réponse aux questions de l'égalité et de l'hétérogénéité.

L'école et l'égalité

Pendant toute la période moderne, la croissance et l'élargissement de la scolarisation ont été accompagnés par le maintien et l'accentuation des inégalités sociales, particulièrement stigmatisantes de nos jours. La genèse de l'école s'inscrit dans le contexte de la double révolution libérale et industrielle, contribuant à un nouvel ordre social, politique et économique où, dans le contexte de l'abolition des privilèges des classes dominantes de l'Ancien Régime, le statut social n'est plus, en règle générale, hérité mais socialement acquis. La répression sanglante de toutes les tentatives de transformation sociale égalitaire est une constante de l'histoire de la modernité. Elle a comme exemple pionnier, dans la révolution française, la « conspiration des égaux » conduite par Babeuf, suivie, un siècle plus tard, par l'écrasement de la Commune de Paris, puis par la déroute des tentatives d'instauration d'une organisation basée sur le modèle démocratique des soviets. La vocation de promouvoir l'égalité sociale ne fait pas partie de l'origine génétique des systèmes scolaires, qui sont demeurés profondément et consciemment élitistes jusqu'en 1945. Le temps des promesses (1945-1975) représente une courte période où la démocratisation de l'accès à l'école et sa massification ont contribué à présenter l'école comme un éventuel instrument correcteur d'inégalités sociales, mais cette illusion n'a pas été durable.

En effet, très tôt, et jusque dans les années 60, des études extensives et la contribution de la sociologie dite « de reproduction » ont permis de mettre en évidence des processus de production d'inégalités scolaires articulées avec la production d'inégalités sociales, exprimées sous forme de « macro régularités persistantes » (Duru-Bellat, 2000), celles-ci découlant de la somme du différentiel de valeur scolaire cumulée (inégalité de résultats) avec les effets des choix opérés au long du parcours scolaire (stratégies des acteurs). La persistance de ces inégalités sociales face à l'école a occupé une place centrale dans le débat sociologique et politique de l'époque, dans la mesure où, selon Boudon (2001), cette inégalité était non seulement entendue comme persistante et importante, mais surtout comme illégitime.

Paradoxalement, alors qu'elle ouvre ses portes et démocratise son accès, et qu'elle devient donc moins élitiste, l'école est perçue, par l'effet conjugué des attentes suscitées et de la critique démolissante à laquelle elle est soumise, comme un appareil idéologique de l'État (Althusser, 1970) qui, par des mécanismes de violence symbolique, assure la reproduction sociale des inégalités sociales. Dans la mesure où elle participe à la production d'inégalités sociales, l'école est alors entendue comme productrice d'injustice, ce qui n'était pas le cas lorsque ces inégalités sociales se situaient en amont de l'école.

En se massifiant, l'école a changé de nature, mais comme l'élitisme n'était pas démocratisable dans une société fondée sur l'inégalité et sur la relation entre statut social et statut scolaire, le passage de l'euphorie au désenchantement face à l'école, qui marque la période postérieure au dernier quart du XX^{ème} siècle, s'est alimenté de la fabrication d'une légion d'inadaptés, multipliée par une société urbanisée et industrialisée, comme le reconnaît René Lenoir (1974) dans un ouvrage qui a introduit et popularisé l'usage commun du

concept d'« exclusion sociale ». Cette multiplication d'inadaptés ou d'insatisfaits se constate notamment dans le cadre des systèmes scolaires et elle se comprend à la lumière du concept de contre-productivité, central dans la pensée de l'un des critiques les plus radicaux des sociétés industrielles modernes (je me réfère à Ivan Illich qui, dans les années 70, s'est rendu célèbre en défendant « une société sans école »). Cette contre-productivité se manifeste par le fait que, en atteignant un seuil critique dans leur processus de croissance exponentielle, les systèmes scolaires fonctionnent désormais pour résoudre les problèmes créés par leur propre croissance.

On entre ainsi dans une période où la persistance et l'aggravation des inégalités scolaires vont de pair avec le renforcement de la relation entre les inégalités scolaires et les inégalités sociales. Ce processus, qui réduit la rentabilité des diplômes scolaires sans que l'on puisse cependant s'en passer, permet de comprendre pourquoi la demande scolaire croît, mais est « désenchantée », selon l'heureuse formule de Sérgio Grácio (1986), et comment l'école, dépositaire de tous les espoirs pendant une brève période, devient pour beaucoup un mal nécessaire. Cette mutation se comprend à la lumière de la conjugaison d'une série de facteurs :

- La démocratisation de l'accès aux systèmes scolaires et la recherche d'avantages comparatifs individuels ont conduit les acteurs sociaux à miser sur des parcours scolaires de plus en plus longs, phénomène favorisé par les politiques publiques, qu'elles soient orientées par la théorie du capital humain ou par la rhétorique de l'égalité des chances.
- Cette démocratisation de l'accès et de la permanence dans les systèmes scolaires se traduit par un phénomène de dévalorisation des diplômes, aggravé par un effet de régulation divergente ; en d'autres termes, plus ils sont dévalorisés, plus ils sont demandés.
- Cette dévalorisation atteint de façon plus drastique et accentuée le diplôme défini comme un niveau minimum de la scolarité considérée comme obligatoire, ce qui signifie que les successifs élargissements de la durée de la scolarité obligatoire ne résolvent pas les problèmes d'inégalité, ni au niveau de l'école, ni au niveau de la société.
- Paradoxalement, l'école ne fonctionne plus comme un « ascenseur social » garanti, promoteur de mobilité sociale ascendante, alors même qu'elle s'est démocratisée et qu'elle a renforcé les attentes. Ce rôle était plus clair et perceptible pour des groupes minoritaires d'origine populaire, pendant la période historique précédant l'« explosion scolaire ».
- Les problèmes intrinsèques de l'école se combinent et s'aggravent en coïncidant avec des mutations du monde du travail où le chômage acquiert un caractère structurel et de masse et où, surtout, le lien de travail précaire devient la règle. La plus longue permanence des jeunes dans le système scolaire devient un palliatif dans une situation sociale où la transition de l'école vers le monde du travail est de plus en plus difficile.
- Le jeu scolaire qui était entendu, dans les années 60 et 70, comme un jeu à résultat positif où tous les participants pouvaient légitimement et avec de bonnes raisons alimenter l'espoir d'en tirer un bénéfice, est actuellement vécu et entendu comme un jeu à somme nulle, où ce que gagnent les uns correspond à ce que perdent les autres.

C'est cet ensemble de transformations qui conduit de nombreux chercheurs à s'interroger sur la possibilité de construire une école juste. Une question ou un doute qui peut être plus précisément formulé de la façon suivante : une école juste est-elle possible dans le cadre d'une société injuste (stratifiée et fondée sur l'exploitation du travail) ? Rappelons la réponse proposée par l'équipe dirigée par le chercheur américain Jencks à la suite d'un solide travail empirique, dont les résultats ont été divulgués au début des années 70. Il n'est pas raisonnable de s'attendre à ce que ce soit à l'école de résoudre la « question sociale ». Si l'on veut vraiment une société qui ne soit pas marquée par l'inégalité, au lieu de prendre des mesures indirectes (à travers l'école) et dont l'expérience a déjà montré l'inefficacité, il faut directement agir sur la réalité sociale (régime de propriété, régime fiscal, salaires, organisation politique, etc.).

Il ne me semble pas que ces transformations et cette tendance puissent être élucidées ou clarifiées à partir d'un discours et de pratiques renvoyant à une description simpliste et à un moralisme stérile, sur la base de la dichotomie fautive et réductrice entre « exclusion sociale » et « inclusion sociale ». La même absence de pertinence s'applique à la transposition postérieure de cette dichotomie à l'analyse de l'univers éducatif et scolaire, sous forme d'opposition entre « école exclusive » et « école inclusive ».

École et hétérogénéité

L'invention historique de systèmes scolaires modernes est revenue à instituer et à rendre hégémonique une « autre » façon de concevoir le processus d'enseignement/apprentissage, à partir de la création d'une relation sociale jusqu'alors inédite, la relation « pédagogique » entre un enseignant et un groupe homogène d'élèves. Cette relation tend, d'une part, à s'autonomiser des autres relations sociales et, d'autre part, à devenir hégémonique par rapport à d'autres modalités de penser et organiser les apprentissages. Ce nouveau type de relations sociales, désignée par « forme scolaire », peut pour l'essentiel, selon Vincent, Lahire et Thin (1994), être caractérisé comme suit :

“(…) non pas une relation de personne à personne, mais une soumission du maître et des élèves à des règles impersonnelles. Dans un espace fermé et entièrement subordonné à la réalisation par chacun de ses devoirs, dans un temps si rigoureusement réglé qu'il ne peut donner lieu à aucun mouvement imprévu, chacun soumet son activité aux principes ou règles qui la régissent ” (p.17/18)

La forme scolaire introduit et généralise, en termes historiques, une façon d'apprendre qui est en rupture avec les processus jusqu'alors dominants, qui privilégiaient la continuité de l'expérience individuelle et sociale. Se basant sur un principe de révélation (le maître qui sait enseigne à l'élève ignorant) et sur un principe de cumulativité (on apprend en cumulant des informations), le mode scolaire propose des processus d'apprentissage basés sur l'extériorité par rapport aux sujets. La mémorisation, l'approche analytique, la pénalisation de l'erreur et l'apprentissage de réponses configurent un processus où l'apprentissage est pensé sur la base de la dévalorisation de l'expérience des apprenants.

Comme l'a montré João Barroso à partir d'une approche empirique de l'évolution historique et du fonctionnement des lycées (1995, 1996), l'organisation scolaire que l'on connaît s'est constituée à partir d'une structure nucléaire, la classe, entendue comme un groupe d'élèves qui reçoit, en simultané, le même enseignement. L'homogénéité de la classe, en termes d'âge et de connaissances, exprime un principe plus général d'homogénéité qui marque l'organisation de l'espace, du temps, des savoirs, et qui représente un signe distinctif de l'école. Une typification des principaux éléments caractérisant l'organisation scolaire et une perspective diachronique de l'évolution des deux derniers siècles permettent d'une part de mettre en évidence, comme le fait Perrenoud (2002), le mode uniforme et stable des modalités organisationnelles du travail scolaire et, d'autre part, d'observer comment le noyau central de cette organisation (la technologie de la classe) tend à s'instituer comme quelque chose qu'il n'est pas concevable de changer. Les différences ou « nuances » organisationnelles, entre différents niveaux d'enseignement, différentes périodes ou différentes régions, ne permettent pas d'occulter l'universalité d'une solution organisationnelle, qui s'apparente clairement avec le mode tayloriste d'organisation de la production industrielle. L'organisation scolaire fondée sur la classe permet qu'un enseignant enseigne à de « nombreux élèves comme s'ils étaient un seul » (Barroso, 1995). C'est ce qui a historiquement rendu possible la scolarisation à grande échelle, mais qui en même temps est à l'origine de l'indifférence de l'école aux différences des élèves. L'uniformité de traitement est la règle et « l'école fonctionne comme un hôpital qui donnerait le même traitement à tous ses patients » (Perrenoud, 2002, p.212).

La difficulté de dépasser cette matrice organisationnelle de l'école, fondée sur la classe et sur l'enseignement simultané, résulte non seulement de l'efficacité historique dont elle a fait preuve dans la construction d'une école de masse, mais également du processus de « naturalisation » auquel elle a été soumise et qui fait qu'il est difficile d'imaginer d'autres modes de fonctionnement. Pour l'essentiel, les critiques adressées à la forme scolaire ciblent précisément la sous-estimation de l'expérience et du rôle central du sujet dans son propre apprentissage, c'est-à-dire qu'elles renvoient à des logiques d'individualisation, dans le cadre d'une grammaire organisationnelle créée pour enseigner à un « élève moyen ». C'est là l'origine de la plupart des équivoques et des échecs qui ont marqué les vagues successives de réformes et d'innovations de ces 40 dernières années.

La croissance exponentielle des systèmes scolaires dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle n'a fait qu'aggraver et rendre plus explicite le problème de la confrontation de l'école à une croissante hétérogénéité de ses publics,

puisque la base de recrutement s'est élargie, les parcours scolaires se sont allongés et les options pour des sections scolaires discriminatoires ont été différées. Par ailleurs, en raison de cette hétérogénéité croissante, l'école est devenue perméable aux problèmes sociaux qui lui étaient extérieurs et dont elle était protégée pendant une période nettement élitiste. Comment l'école a-t-elle répondu à cette croissante diversité de publics, cette espèce de « maladie de l'hétérogénéité », qui est au cœur de ce que l'on a désigné par « crise de l'école » ? Par la seule façon qui soit conforme à ses caractéristiques intrinsèques, c'est-à-dire en recréant de nouvelles formes d'homogénéité qui, souvent au nom du respect de la différence, tendent à rassembler en groupes homogènes tous les élèves qui se ressemblent. Ces diverses façons de recréer l'homogénéité reprennent des formules déjà classiques comme les fameuses « classes de redoublants », ainsi qu'un vaste répertoire de formules et de mesures, que l'on peut observer au Portugal et dans beaucoup d'autres pays, comprenant aussi de nombreuses « innovations » :

- Des mesures de soutien sous plusieurs formes, des cours complémentaires, des cours de « rattrapage » ou, par exemple, « l'étude accompagnée¹ » ;
- Les expériences des groupes dits « de niveau », validés par des procédures techniques ou créés « *de facto* » par les critères de composition des classes ;
- La diversification précoce de voies scolaires socialement discriminatoires, comprenant des mesures de « lutte contre l'exclusion », comme dans le cas des « curriculums alternatifs », ou des mesures rétablissant des voies professionnalisantes précoces, dans la perspective de rétablir un élitisme « juste » ;
- Des mécanismes de ségrégation spatiale dans l'aménagement urbain, accompagnés par des pratiques de choix des élèves par les écoles qui induisent des processus de ségrégation scolaire ;
- La scolarisation de l'éducation d'enfance qui, en impliquant la détection « précoce » des « difficultés d'apprentissage », déclenche précocement la fabrication sociale de l'« échec scolaire »² ;
- La pathologisation des difficultés scolaires, « lues » comme des « difficultés d'apprentissage » et, par conséquent, la signalisation d'un nombre disproportionné d'enfants, acheminés vers des modalités « spéciales » de soutien.

Or prétendre changer l'école qui existe, une école qui reproduit pour l'essentiel le modèle hérité du XIX^{ème} siècle, tout en maintenant ses invariants structurels, notamment la classe, revient à poser un problème de façon à le rendre insoluble.

Une autre école est possible

Nous partageons tous le désir de construire un service public d'éducation qui soit juste, démocratique, qui accueille tout le monde sans discrimination, qui ne soit pas générateur direct d'inégalités scolaires, qui ne les amplifie pas, ni ne les reproduise au niveau social. Il est douteux que l'éducation ainsi entendue puisse être dissociée d'un projet social lui aussi fondé sur l'égalité et la justice. L'école et la société que nous avons ne répondent pas à ces idéaux, elles ne semblent même pas s'en rapprocher. Puisque nous ne voulons être l'otage d'aucune forme de déterminisme, nous sommes condamnés à agir dans le présent pour influencer le choix de l'avenir parmi les différents futurs possibles. En ce qui concerne les problèmes que j'ai abordés avec vous, je suis convaincu qu'on ne pourra pas les résoudre si l'on reste prisonnier du modèle scolaire et si l'on ne développe pas une critique radicale sur les fondements de l'école que l'on connaît et que l'on considère comme « naturelle », ce qui fait toute la difficulté d'un exercice de lucidité sur notre façon de penser nos pratiques et nos tentatives de changement. C'est pour cela que j'attribue autant d'importance à la critique et à la clarification des concepts. C'est en effet avec ces outils que nous lisons le monde et essayons de le transformer.

Sur le plan de l'action immédiate, j'aimerais alimenter le débat par une notion tirée des textes de Derrida (1997), qui peut nous aider à orienter notre intervention et à penser en d'autres termes le problème d'une école pour tous. Je me réfère ici au concept et à la pratique de l'« hospitalité ». Considérée dans tout son sens, la pratique de l'hospitalité correspondrait à la pleine acceptation de l'autre qui, même s'il est soumis à des règles, passerait de la condition d'« étranger » à la condition d'« hôte ». Celui qui se voit refuser l'hospitalité

se sentirait alors tel que se définissait le célèbre compositeur Mahler (cité par l'historien Hobsbawm) : « Je suis apatride pour trois raisons : en tant que natif de Bohême en Autriche ; en tant qu'Autrichien en Allemagne et en tant que Juif dans le monde entier. Je suis un intrus partout et jamais désiré ». Combien d'enfants, combien d'élèves, ont-ils expérimenté dans leur peau ce sentiment d'être un intrus, un indésirable. Comment rendre nos écoles hospitalières ?

Dans l'impossibilité de développer ce thème, j'aimerais vous parler d'un travail concret, bien documenté, développé depuis plusieurs années par Mirna Montenegro, en particulier au sein de communautés gitanes. Celle-ci a commencé à travailler dans un Centre d'animation pour les enfants et la communauté (CAIC) situé dans le quartier de Bela Vista (particulièrement « problématique »), dans une ville de la région de Lisbonne. Je lui laisse la parole. La citation est longue (Montenegro, 1996), mais elle en vaut la peine :

« (...) jamais comme dans ce CAIC la présence de l'hétérogénéité n'a été aussi forte, non seulement par la diversité des âges, qui allaient de 3 à 16 ans, en passant par les adultes, mais aussi par la diversité des habitudes et des valeurs culturelles, avec des groupes sociaux africains, timorais, gitans et ceux qu'on appelle les lusos.

Pour assumer la présence constante de différences si disparates et gérer les conflits internes que cela provoquait en moi, j'ai dû me dépouiller de tout ce que l'on m'avait enseigné à l'école de formation initiale et me remplir de ce que j'apprenais tous les jours.

(...) J'ai décidé d'adopter l'attitude des « gens du peuple » qui en savent tant sur la vie et « je me suis assise sur le seuil de la porte » de la salle en attendant que les événements se déroulent. Face à ce qui est inconnu, étrange et insolite, j'ai essayé de faire ce que le proverbe somalien nous enseigne : avant de me haïr, connais-moi ! »

C'est dans notre façon de traiter les élèves que réside la clé du problème et c'est là aussi notre principal territoire d'autonomie. Pour construire une école basée sur l'hospitalité, nous n'avons pas besoin de plus de « réformes », ni de plus de « formation », ce dont nous avons surtout besoin, c'est d'être capable de « désapprendre » pour construire quelque chose de nouveau.

Ravel est l'un de mes compositeurs préférés. Parmi ses œuvres les plus connues, comme le célèbre « Bolero », il a écrit un « concert pour main gauche », destiné à alimenter le répertoire d'un ami pianiste qui avait perdu sa main droite pendant la première guerre mondiale. Serons-nous capables de transposer ce geste dans notre relation avec les élèves ? En d'autres termes, outre la capacité de « désapprendre », serons-nous nous aussi prêts à composer des concerts pour main gauche afin qu'aucun de nos élèves ne se sente un intrus ou un indésirable ? C'est seulement ainsi que nous aurons non pas une « école de qualité », mais une école « ayant des qualités ».

Références bibliographiques

- ALTHUSSER, L. (1970). Idéologie et appareils idéologiques de l'Etat. Sur la reproduction des conditions de la production. *La Pensée*, Juin.
- BARROSO, J. (1995). *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica.
- BARROSO, J. (1996). Génese e evolução da organização pedagógica e da administração dos Liceus. *Análise Psicológica* 4 (XIV), pp. 487-506
- BOUDON, Raymond (2001). Les causes de l'inégalité des chances scolaires. In: Boudon, R., Bulle, N. e Cherkaoui, M. (Dir.). *École et société. Les paradoxes de la démocratie*. Paris: Puf.
- CORREIA, J.A. e MATOS, M. (2001). Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores. Porto: ASA
- CORREIA, J.A. e MATOS, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: ASA.
- DUFOURMANTELLE, Anne et DERRIDA, Jacques (1997). De l'hospitalité. Paris: Calmann-Lévy
- DURU-BELLAT, M. (2000). L'analyse des inégalités de carrières scolaires: pertinence et résistance des paradigmes des années soixante-dix. *Education et Sociétés*, 5, 25-41
- GRÁCIO, Sérgio (1986). *Política educativa como tecnologia social. As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- HOBBSAWM, E. (2005). *Memórias de tempos interessantes*. Lisboa: Campo das Letras
- ILLICH, I (1971). *Une société sans école*. Paris: Seuil.

- ILLICH, I. (1973). *Libertar o futuro*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- MILLET, M. et THIN, D. (2003). Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du “désordre scolaire” dans les dispositifs-relais. *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, 149, 32-41.
- MONTENEGRO, M. (1996). *Numa comunidade de “iliteratos”. As competências sociais. Educação e ensino*, 13, pp. 45-47.
- MONTENEGRO, M. (2003). Aprendendo com ciganos. Processos de ecoformação. Lisboa: Educa.
- PERRENOUD, Ph. (2002). Espaces-Temps de formation et organisation du travail. In: Vários. *Espaços de Educação. Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 221-235.
- VINCENT, G. (Dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Pul.

(Footnotes)

¹ Le domaine curriculaire non disciplinaire de l’“étude accompagnée”, en devenant une extension scolaire, dispensée par un enseignant à une classe, fait que des élèves ayant de « bonnes » notes dans les domaines disciplinaires puissent avoir de « mauvaises » notes dans l’étude accompagnée, comme on peut le constater en consultant les registres de nos écoles.

² Lors d’une visite récente dans une IPSS (institution d’utilité publique pour l’accueil des enfants), j’ai été stupéfait de constater que des enfants d’âge préscolaire étaient divisés en groupes placés dans des espaces différents, en fonction de leurs « difficultés d’apprentissage ».