

LES DÉJEUNERS SOCIOLOGIQUES

PROGRAMME DU SEMESTRE D'AUTOMNE 2018

Jeudi 27 septembre 2018, 12h30-14h00 (salle M5193, Uni Mail)
SOMMEIL DES ADOLESCENT.E.S : PRATIQUES, NORMES ET CONTRAINTES
 Claudine Burton-Jeangros et Maxime Felder - SdS, UNIGE
 Présentation des travaux de l'atelier du Master en sociologie 2017-2018
 avec la participation des étudiant-e-s

Jeudi 4 octobre 2018, 12h30-14h00 (salle M5189, Uni Mail)
MANGER SAIN ET DURABLE EN SUISSE : PRESCRIPTIONS, PRATIQUES ET MORALE ALIMENTAIRE
 Laurence Godin - SdS, UNIGE
 Discutante : Alessandra Roversi - consultante en gastronomie

Jeudi 11 octobre 2018, 12h30-14h00 (salle M5193, Uni Mail)
ENTRE CONFIANCE ET INCERTITUDE: ETHNOGRAPHIES DES MÉDECINS EN FORMATION
 Naïke Bochatay - SdS, UNIGE
 Discutante : Claudine Burton-Jeangros - SdS, UNIGE

<https://www.unige.ch/sciences-societe/socio/fr/recherche/le-dejeuner-sociologique/>

Attention !!
Changement de salle
17 octobre ➡ MR080

CINÉMA
C.D.D.
GENÈVE



Jeudi 04 - 18:00 - Salle

Chaque année en France des dizaines de milliers de jeunes gens entreprennent des études qui les conduiront à être infirmiers(ères). Au cours de trois années intenses et difficiles, ils devront acquérir de nombreuses connaissances, maîtriser des procédures et se préparer à de lourdes responsabilités. Trois ans pour se construire et se soutenir mutuellement face aux événements trop douloureux. Le réalisateur suit certains d'entre eux afin de relier les hauts et les bas d'un apprentissage qui les mettra face, à la fragilité humaine, aux maladresses de l'âme et du corps, à la souffrance, la maladie et parfois à la fin de vie. [Communiqué de presse]

Interaction



MÉLODIE



CHARLOTTE



SOUHAD



MEHDI



MOHAMED



Cinq entretiens tripartites élève-enseignante-parents

Une question de classe(s)
Carré, 1999
extrait 8'

Fin de cycle 2
(apprentissage fondamentaux,
CE1, France = **4P**, Suisse)
[extrait et verbatim sur moodle]

[EEE-2018-01] - I. Préambule / II. Intentions et instruments / III. Ouverture

3 questions pour orienter l'expérience

1. Quelles sont les *répliques* qui vous frappent, et pour quelles raisons ?
2. Comment qualifieriez-vous *ce que fait* l'enseignante dans cette situation ?
3. [en écho aux propos de la Conseillère d'État]
Quels *parents* sont-ils à même d'être les plus *actifs* ou les plus *démissionnaires* – vis-à-vis de l'école ?



Vos réponses sur moodle:

<https://moodle.unige.ch/mod/feedback/view.php?id=104677>

[EEE-2018-01] - I. Préambule / II. Intentions et instruments / III. Ouverture

Processus de formation et d'apprentissage

MÉTIER D'ENSEIGNANT.E ET ÉVOLUTIONS DE L'ÉCOLE

**Manuel Perrenoud
Olivier Maulini
Myriam Radhouane**



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**
Section des sciences de l'éducation

MÉTIER D'ENSEIGNANT.E ET ÉVOLUTIONS DE L'ÉCOLE

Chapitre 1

**Les fonctions politiques et sociales de l'école :
entre domestication et émancipation**

[EEE-2018-03]

Un plan évolutif – 1^{er} semestre

0. Introduction générale : questionner l'école, *du dehors* (en automne) et *du dedans* (au printemps)

1. Les fonctions politiques et sociales de l'école : entre domestication et émancipation

Projet démocratique et finalités éducatives [26 SEP.]

Forme scolaire et instruction publique [3 OCT.]

Socialisation, subjectivation, (dé)scolarisation... [10 OCT.]

[invité(s) ou espace de décélération...] [17 OCT.]

2. Organisation des écoles et du travail scolaire : entre formation et sélection

Petite histoire des « classes infernales » dans l'enseignement genevois... [24 OCT.]

À quelle vie prépare l'école ? [31 OCT.]

L'échec de la lutte contre l'échec scolaire [14 NOV.]

[invité(s) ou espace de décélération...] [21 NOV.]

3. Métier d'enseignant et société participative : entre institution et discussion

« Déclin de l'institution » et « évolution de la profession enseignante » [28 NOV]

Les instruments du métier : travailler avec harmonie mais sans uniformité... [5 DEC..]

Enseigner au cœur des tensions de la forme scolaire [12 DEC.]

[invité(s) ou espace de décélération...] [19 DEC.]

1^{er} Chapitre - Les fonctions politiques et sociales de l'école : entre domestication et émancipation

1.1 Projet démocratique et finalités éducatives

Citoyenneté
(démocratique)

1.3 Socialisation, subjectivation, (dé)scolarisation...

Réflexivité
(herméneutique/critique)

concepts

1.2 Forme scolaire et instruction publique

Rationalité
(épistémique)

Quelques **tensions** émergentes de la lecture d'Honneth... (non strictement superposables entre elles...)

Forme scolaire, Socialisation, Subjectivation (ch. I)

- entre formes de socialisation
(traditionnelle / institutionnelle)
- entre conceptions du rôle de l'État
(neutre / actif)

Texte du savoir, Compétences, Curriculum (ch. II)

- entre finalités pédagogiques de l'école
(acquisition de *connaissances* / acquisition d'*habitudes pratiques*)
- entre structures des systèmes éducatifs
(compétitive / associative)
- entre projets politiques
(capitalisme / démocratie...)

entre approche *idéologique* (→ disjonctive)
et approche *pragmatique* (→ conjonctive)

Un paradoxe (?)

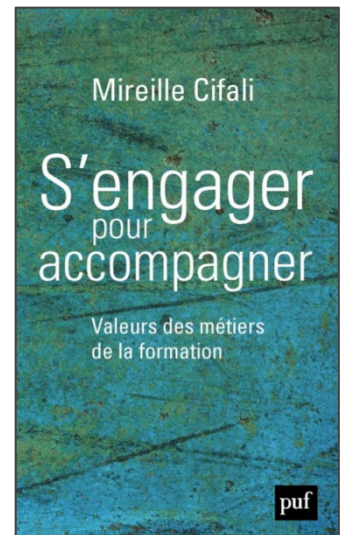
« Erziehung und demokratische Öffentlichkeit »

- Öffentlich(keit) : 2 sens: [1] publik / [2] offen
- Français: espace public
- Anglais: *plublic sphere*
- *Erziehung* = *heraus-ziehen*
- *Eduquer* : *educare* (latin) - Dérivé de *duco* (« mener, **conduire** ») ... avec le préfixe *e-* (« **hors de** »).
- Reformulation: éduquer serait **conduire vers l'ouvert**
(sortir d'une clôture ou d'une sphère privée - vers une sphère publique...)

Un paradoxe: (s') enfermer pour *aller vers l'ouvert* ?

« Un lieu est nécessaire pour qu' il y ait départ et le départ n'est possible que s'il a un lieu d'où il procède : les deux éléments – le lieu et le départ – sont relatifs l'un à l'autre, car c'est une distanciation qui permet de reconnaître à la localisation initiale sa **clôture**, et c'est pourtant ce champ fermé **qui rend possible une investigation nouvelle.** »

(De Certeau, 2003 p. 219 – cité par Cifali, 2018)



MÉTIER D'ENSEIGNANT.E ET ÉVOLUTIONS DE L'ÉCOLE

1.2

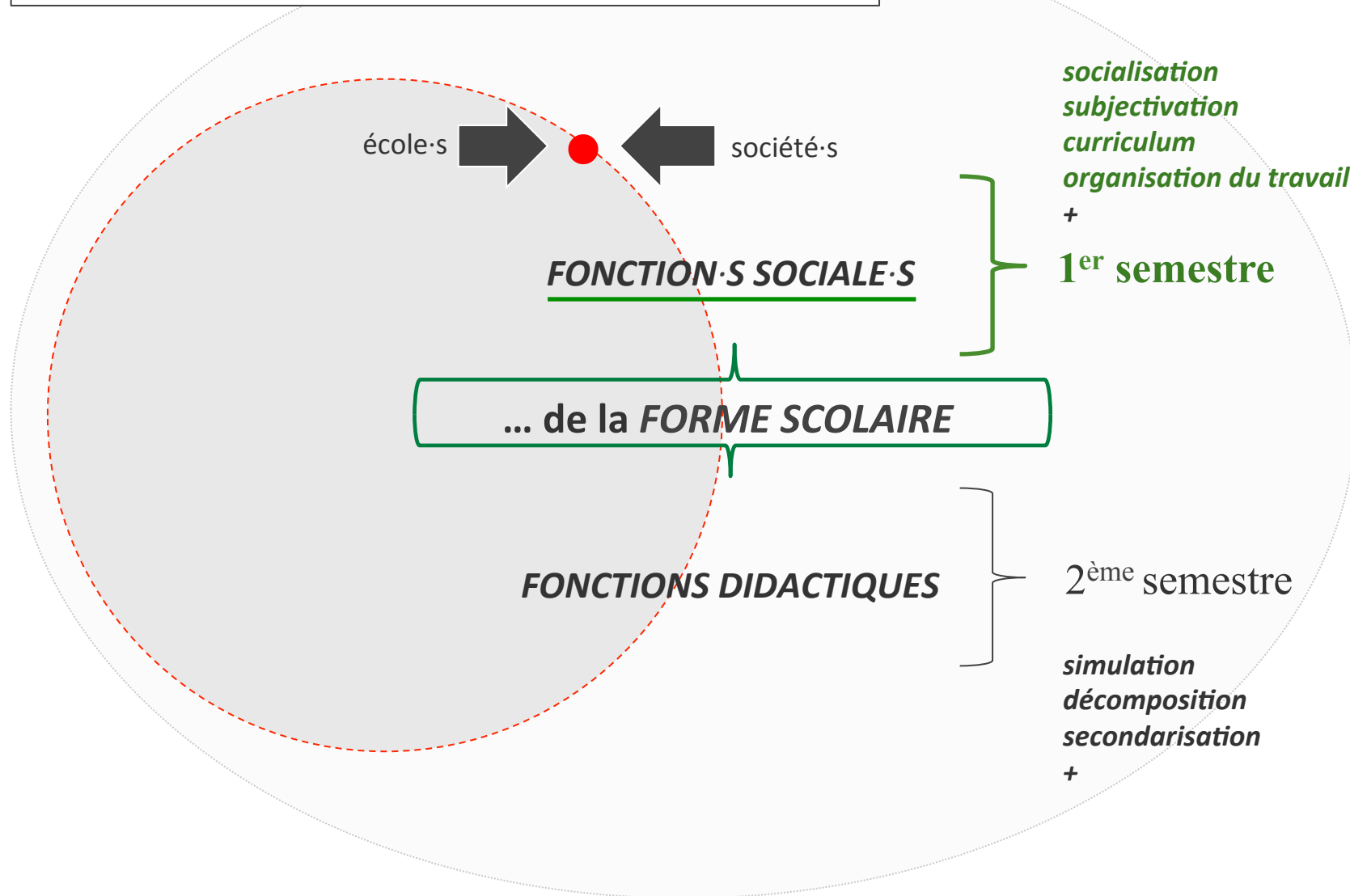
**Forme scolaire
et instruction publique**

[EEE-2018-03]

- I. Le concept de *forme scolaire*
- II. La forme « instruction publique »
- III. « Tableau noir »

- I. Le concept de *forme scolaire*
- II. La forme « instruction publique »
- III. « Tableau noir »

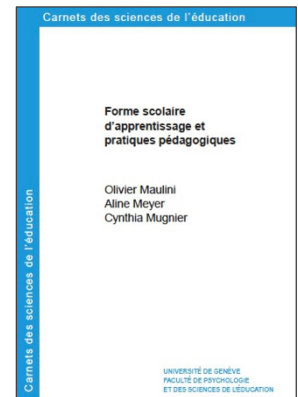
Une double problématisation...



Pourquoi conceptualiser la *forme scolaire* ? (1/4)

« On peut très bien travailler à l'école et pour l'école sans se soucier de l'origine de cette invention, sans connaître son histoire, ni s'inquiéter de la façon dont cette histoire pourra (ou non) se prolonger. Mais...

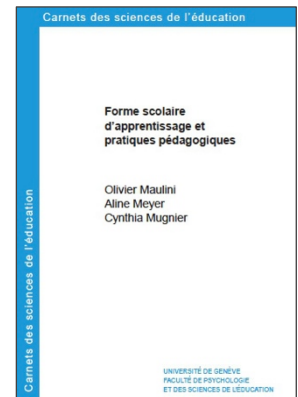
- **SI** l'on pense que **comprendre ce que l'on fait est une condition pour le faire plus lucidement; et qu'on ne peut comprendre une œuvre humaine aussi répandue que l'école sans se demander à quoi (et à qui) elle est supposée servir** fondamentalement...
- **ALORS** **remonter aux racines de la scolarisation** devient un gage, moins de simple curiosité que de **décentration et de ressource pour l'action.** »



(Maulini, et al.,
2014,
p. 23)

Pourquoi conceptualiser la *forme scolaire* ? (2/4)

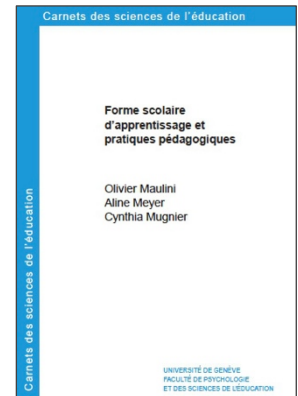
« **Partons** donc **du principe que l'école ne va pas de soi**, principe qui ne va lui-même guère de soi tant les gens d'école ont été formés par l'école, ont réussi à l'école, valorisent logiquement l'école qui les a valorisés, sont attachés à l'école dont ils assurent la pérennité, bref, sont un peu juges et parties lorsque la question de la fonction de cette invention est posée. Et voyons **comment est née cette idée**, comment elle s'est développée, **pour quoi faire**, en réponse à **quels problèmes** et au gré de **quelles remises en question**. »



(Maulini, et al.,
2014,
p. 23)

Pourquoi conceptualiser la *forme scolaire* ? (3/4)

« Où et comment cette idée est-elle née ? Les paléoanthropologues ont montré que **l'apprentissage de certaines pratiques sociales s'est très tôt détaché de ces pratiques elles-mêmes**, comme on le voit par exemple sur les sites d'industrie lithique présentant côte à côte non pas un, mais deux ateliers de taille du silex (Ferguson, 2008; Tehrani & Riede, 2008): un atelier de production, jonché des débris issus d'un travail d'expert, réalisé sur la part la meilleure et la plus rare du matériau ; un espace de formation, où les éclats sont plus grossiers et la pierre employée de moins bonne qualité. Tout indique que les tailleurs expérimentés du paléolithique supérieur ont voulu protéger à la fois leur matière première (précieuse et difficile d'accès) et leur activité (minutieuse et mentalement absorbante) de la vigueur et de la maladresse des néophytes désireux (ou contraints) de se préparer à prendre un jour la relève. »

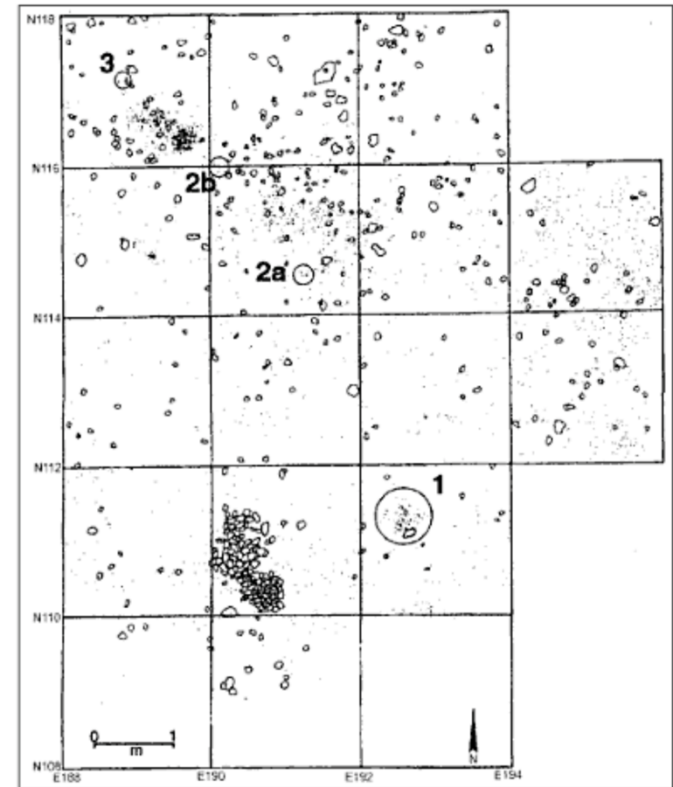


(Maulini, et al.,
2014,
p. 25-26)

Pourquoi conceptualiser la *forme scolaire* ? (4/4)

« En comparant des séquences de débitage viciées et celles produites par des artisans experts – et en reliant par remontage des déchets dispersés spatialement - [on] a pu reconstituer **un système d'apprentissage préhistorique** clairement basé sur des niveaux différenciés de savoir et de savoir-faire, aussi bien, apparemment, que des interventions éducatives d'adultes. (...) Les produits de haute qualité fournis par les maîtres artisans circulaient largement dans le campement et au-delà, mais ceux des tailleurs moins habiles étaient simplement jetés là où ils avaient été réalisés, laissés complètement dispersés et **reflétant un objectif pédagogique plutôt qu'économique**. »

(Tehrani & Riede, 2008, trad.om)



École (n.f.)

Etablissement dans lequel on donne un enseignement collectif.

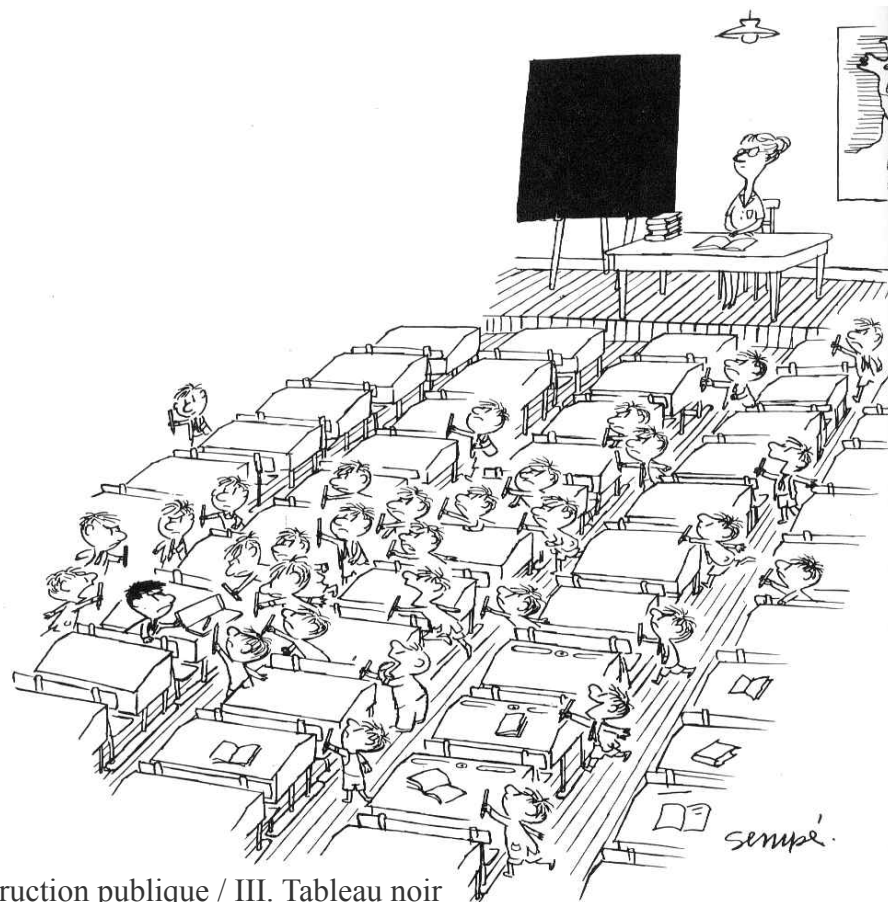
Du grec *skholè*:

- « arrêt de travail »
- « loisir consacré à l'étude »

<http://atilf.atilf.fr>

« La clôture du monde scolaire évoque celle du cloître. Il se peut que les appels à la “sanctuarisation” des écoles soient **la rationalisation tardive d'un isolement** dû à la filiation de la forme scolaire et de la forme monastique... »

(Maulini & Perrenoud, 2005)



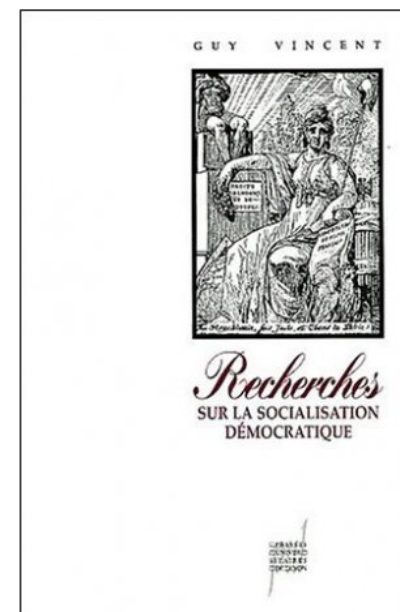
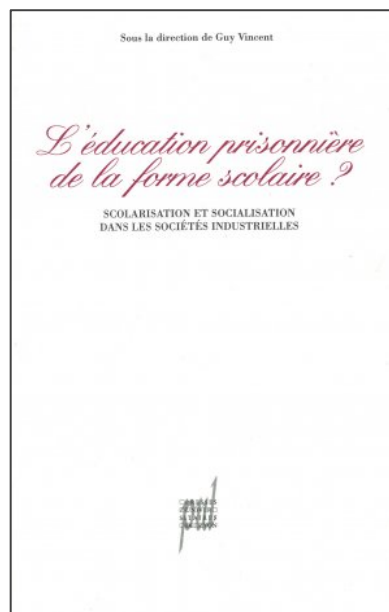
Un monde clos ?

- 74,8% des enfants d'enseignants obtiennent le baccalauréat ; 15,8% des enfants d'ouvriers qualifiés (France, 2006).
- 60% d'employés et d'ouvriers dans la population active, 1% à 6% dans les grandes écoles (France, 2006).
- 66% des enfants scolarisés dans le secteur spécialisé sont des garçons ; 85% des étudiants en formation des enseignants primaires sont des étudiantes (Genève, 2011).
- 51% de la population juge que les enseignants « ne sont pas assez ouverts » au monde extérieur à l'école ; 56% qu'ils ne dialoguent pas suffisamment avec les parents d'élèves (France, 1997).
- 82% des enseignants pensent que les parents s'en remettent trop souvent à l'école pour l'éducation de leurs enfants (Genève, 1989).

Sur le travail sociologique (et conceptuel) de Guy Vincent Joigneaux (2008)

1^{ère} approche

« Il s'agissait de construire un **cadre théorique** pour étudier les **processus de transformations scolaires** par la **mise en relation** de ses **évolutions internes** (notamment des techniques pédagogiques et des savoirs enseignés) et des **processus sociaux plus larges** (en particulier ceux qui trament les représentations dominantes de l'enfance et de l'éducation.) »



3 « représentations dominantes de l'enfance » (selon Vincent, 1980)

« enfant discipliné » « enfant raisonnable » « enfant épanoui »



Quels « représentations dominantes » *de l'éducation*
correspondent-elles à ces représentations *de l'enfance* ?

FORME SCOLAIRE (définition)

Métier d'enseignant-e et évolutions de l'école

Cours de premier cycle de baccalauréat 2018-2019 | UF 742000 | Mercredi, 16h15-17h45, [Uni Mail](#), salle S150

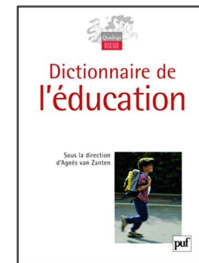
Équipe : Olivier Maulini, Manuel Perrenoud & Myriam Radhouane ||| Nous contacter : eee-fpse@unige.ch ||| Documents : Présentation | Bibliographie | Filmographie ||| Autres ressources : [Glossaire](#) | [Questions fréquentes](#) | [Moodle](#) : supports de cours, textes, extraits de films, forum lectures, corrections d'exercices, régulation de l'enseignement | [Mediaserver](#) | [Primary Pad](#) | [Ressources SEM](#) | [Plan d'Études Romand](#) ||| [Le cours 2017-2018](#)

« La forme scolaire est un mode de socialisation caractérisé par une **relation inédite – pédagogique** – entre un maître, ses élèves et des **savoirs** au sein d'un **espace** et un **temps** spécifique, codifiés par un système de **règles impersonnelles**. »

(Vincent, Lahire & Thin, 1994).

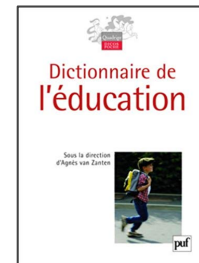
5 dimensions

Joigneaux, 2008



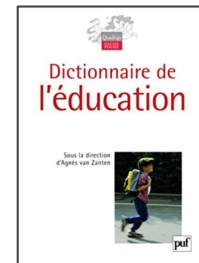
Un **espace spécifique**: par la systématique avec laquelle est codifiée l'architecture scolaire de l'école et l'aménagement de chaque classe, l'espace scolaire est clos et standardisé. Ainsi quelque soit l'école, on tend à retrouver dans chaque classe le même mobilier (armoires, bancs, tables), les mêmes supports d'enseignements (tableaux, manuels) agencés de la même façon pour permettre aux différentes activités prévues de se dérouler dans un cadre identique

Joigneaux, 2008



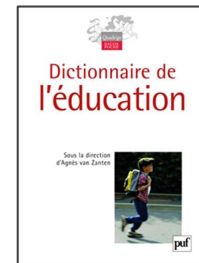
Un **temps spécifique**: par leur répartition dans des emplois du temps précis et leur articulation au sein de progressions programmées, les activités scolaires se succèdent au sein de cursus prévisibles. De ce fait le temps scolaire est strictement réglé: il y a un temps pour chaque chose parce que tout doit se faire dans un ordre, défini à l'avance.

Joigneaux, 2008



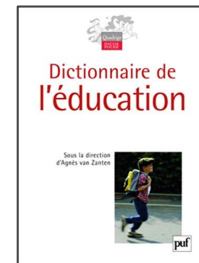
Une **relation pédagogique entre un maître et ses élèves**: cette codification stricte du temps et de l'espace scolaires est plus facilement mise en pratiques au sein de groupes (classes) de niveau. En effet ce mode de répartition à la fois spatial et temporel – la classe – est définie autant par un lieu spécifique que par le niveau des enseignements qui sont réalisés en son sein. Ce type de regroupement des élèves tout au longs de leur cursus scolaire autorise une « pédagogie simultanée » grâce à laquelle des élèves de même niveau sont en mesure de réaliser les mêmes activité, au même moment et sans le même espace.

Joigneaux, 2008



Une **relation spécifique au pouvoir**: le « rapport à des règles impersonnelles ». La codification extrêmes régissant tout aussi bien l'espace, le temps, la relation pédagogique que les enseignements disciplinaires est telle que les pratiques scolaires ainsi régulés deviennent impersonnelles. Quels que soient l'élève, le maître, le lieu, le moment ou la nature du savoir enseignée, les mêmes règles doivent être strictement suivies.

Joigneaux, 2008



Une **relation spécifique aux savoirs**: cette « décontextualisation » des règles est aussi et indissociablement au fondement d'un rapport inédit au savoir qui se met en place avec, entre autres, la naissance de la forme scolaire, au cours du XVIIème siècle. Tout ce qui est contenu dans les programmes d'enseignement est l'objet d'exercices et de leçons strictement gradués et réglés. Aussi, au-delà de la diversité (historique) des matières enseignements, il s'agit avant tout d'enseigner et d'apprendre selon « les » règles. Une nouvelle discipline, aussi bien morale que cognitive, peut ainsi être mise en pratiques.

5 termes structurants de la forme scolaire (synthèse d'après Joigneaux, 2008)

- prévisibilité des activités
- emplois du temps précis
- progressions programmées
- temps strictement réglé
- ordre et définition anticipés

**temps
spécifique**

**espace
spécifique**

**relation
au pouvoir**

**relation
aux savoirs**

**relation
maître/élèves**

- pratiques scolaires régulées par des « règles impersonnelles »
- mêmes règles doivent être strictement suivies (quels que soient l'élève, le maître, le lieu, le moment ou la nature du savoir enseignée)

- répartition en classes (logique de niveau des enseignements).
- « pédagogie simultanée » (mêmes activité, même moment, même espace)

- codification systématique de l'architecture et de l'aménagement
- clôture et standardisation
- identité des aménagements et des supports

- rapport inédit et « décontextualisé » au savoir
- exercices et leçons strictement gradués et réglés
- enseigner et apprendre selon « les » règles
- nouvelle discipline (morale et cognitive)

Une sorte d'idéal-type

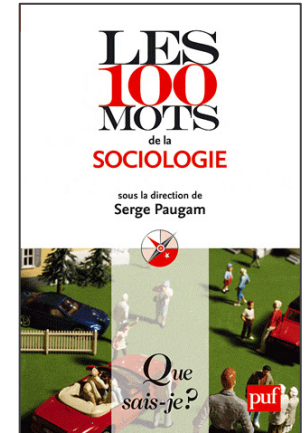
« Si tous les chercheurs, sociologues et historiens notamment, définissaient de la même manière la **forme scolaire**, il suffirait de citer la définition canonique. Ce n'est pas aussi simple, car les traits distinctifs de cette forme ne font pas l'objet d'un consensus. Ceci n'a rien d'étonnant, puisque c'est **une abstraction construite à partir d'une grande diversité de pratiques et d'organisations concrètes**, une sorte d'idéal-type. »



(Maulini & Perrenoud, 2005, p. 148)

Définir un type idéal

« Définir un type idéal ne signifie pas repérer sa forme majoritaire d'un point de vue statistique, mais **discerner** à partir des formes historiques des sociétés contemporaines **les traits principaux**, volontairement simplifiés, **qui lui donnent un sens.** »



(Paugam, 2014)

Quelques traits distinctifs de la forme scolaire (Maulini & Perrenoud, 2005)

1. Contrat didactique entre un formateur et un apprenant	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut qu'un contrat didactique lie un formateur (maître, professeur, gourou) et un ou plusieurs apprenants (étudiants, élèves, disciples, apprentis), le rôle du premier consistant à partager une partie de son savoir et à favoriser son appropriation par l'apprenant, ce dernier ayant la charge d'écouter, de travailler, de répéter, de chercher à comprendre et à mémoriser, de se prêter à une évaluation en cours de route, bref d'apprendre de façon apparemment visible et contrôlable.
2. Organisation centrée sur les apprentissages	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que formateurs et apprenants appartiennent à une organisation structurée autour de l'intention d'instruire et de faire apprendre. À la rigueur, il peut s'agir d'un sous-système d'une organisation plus vaste, à condition qu'elle présente une certaine clôture et soit essentiellement orientée vers la formation.
3. Pratique sociale distincte et séparée	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que les interactions entre formateurs et apprenants soient considérées comme une pratique sociale spécifique, distincte des autres pratiques (politiques, religieuses, de travail), même s'il y a des liens avec elles, aussi bien dans le registre de la préparation que de la simulation. Il faut que formateur et apprenant puissent s'isoler pratiquement ou symboliquement dans un lieu spécifique, à l'abri d'autres interactions et rapports sociaux. Il faut que le rapport pédagogique jouisse d'une autonomie relative par rapport à d'autres formes de rapports sociaux, de pouvoirs et de contrats.
4. Curriculum et planification	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que les apprentissages à favoriser fassent l'objet d'une représentation préalable, dans l'esprit du formateur et jusqu'à un certain point de l'apprenant, que l'apprentissage soit planifié.
5. Transposition didactique	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que les savoirs enseignés et appris aient fait l'objet d'une transposition didactique, d'une codification, d'un découpage, d'une organisation propres à en assurer la transmission et l'assimilation.
6. Temps didactique	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que le travail de formation et d'apprentissage s'étende sur une certaine durée, avec une certaine périodicité et un découpage du temps proprement didactique.
7. Discipline	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut qu'il y ait imposition et acceptation d'une discipline intellectuelle et corporelle réputée favorable aux apprentissages, que l'apprentissage soit d'une certaine façon « laborieux », qu'il ne se fasse pas spontanément mais au prix d'une volonté et d'efforts.
8. Normes d'excellence	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut qu'il y ait référence à des normes d'excellence et à des critères d'évaluation permettant de définir et mesurer une progression des apprentissages.

Quelques traits distinctifs de la forme scolaire (Maulini & Perrenoud, 2005)

1. Contrat didactique entre un formateur et un apprenant

Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut qu'un contrat didactique lie un **formateur** (maitre, professeur, gourou) et un ou plusieurs **apprenants** (étudiants, élèves, disciples, apprentis), le rôle du premier consistant à **partager une partie de son savoir et à favoriser son appropriation par l'apprenant**, ce dernier ayant la charge d'écouter, de travailler, de répéter, de chercher à comprendre et à mémoriser, de se prêter à une évaluation en cours de route, bref d'**apprendre de façon apparemment visible et contrôlable**.

Quelques traits distinctifs de la forme scolaire (Maulini & Perrenoud, 2005)

2. Organisation centrée sur les apprentissages

Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que formateurs et apprenants appartiennent à une **organisation structurée** autour de l'intention d'instruire et de faire apprendre. À la rigueur, il peut s'agir d'un sous-système d'une organisation plus vaste, à condition qu'elle **présente une certaine clôture** et soit essentiellement **orientée vers la formation**.

Quelques traits distinctifs de la forme scolaire (Maulini & Perrenoud, 2005)

3. Pratique sociale distincte et séparée

Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que les interactions entre formateurs et apprenants soient considérées comme une **pratique sociale spécifique**, distincte des autres pratiques (politiques, religieuses, de travail), même s'il y a des liens avec elles, aussi bien dans le registre de la préparation que de la simulation. Il faut que formateur et apprenant puissent s'**isoler pratiquement ou symboliquement dans un lieu spécifique**, à l'abri d'autres interactions et rapports sociaux. Il faut que le rapport pédagogique jouisse d'une **autonomie relative par rapport à d'autres formes de rapports sociaux**, de pouvoirs et de contrats.

Quelques traits distinctifs de la forme scolaire (Maulini & Perrenoud, 2005)

4. Curriculum et planification

Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que les **apprentissages à favoriser** fassent l'**objet d'une représentation préalable**, dans l'esprit du formateur et jusqu'à un certain point de l'apprenant, que l'apprentissage soit planifié.

Quelques traits distinctifs de la forme scolaire (Maulini & Perrenoud, 2005)

5. Transposition didactique

Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que les **savoirs enseignés et appris** aient fait l'objet d'une **transposition** didactique, d'une **codification**, d'un **découpage**, d'une **organisation** propres à en assurer la transmission et l'assimilation.

Quelques traits distinctifs de la forme scolaire
(Maulini & Perrenoud, 2005)

6. Temps didactique

Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que le travail de formation et d'apprentissage s'étende sur une certaine **durée**, avec une certaine **périodicité** et un **découpage du temps** proprement didactique.

Quelques traits distinctifs de la forme scolaire (Maulini & Perrenoud, 2005)

7. Discipline

Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut qu'il y ait imposition et acceptation d'une **discipline intellectuelle et corporelle** réputée favorable aux apprentissages, que l'**apprentissage** soit d'une certaine façon « laborieux », qu'il ne se fasse pas spontanément mais **au prix d'une volonté et d'efforts**.

Quelques traits distinctifs de la forme scolaire
(Maulini & Perrenoud, 2005)

8. Normes d'excellence

Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut qu'il y ait référence à des **normes d'excellence** et à des **critères d'évaluation** permettant de **définir et mesurer une progression** des apprentissages.

chercher des invariants pour *penser des variations* à l'intérieur de la forme scolaire

socialisation scolaire (trait distinctifs)

- contrat didactique
- organisation centrée sur les apprentissages
- pratique sociale distincte et séparée
- curriculum et planification
- transposition didactique
- temps didactique
- discipline
- normes d'excellence

évolutions
internes



processus
sociaux

trait non retenus

- appartenance à un système régional ou national de formation
- dimension bureaucratique de l'organisation
- évaluation formelle des apprentissages / certification à l'intention de tiers
- existence d'un groupe d'apprenants (la classe)
- structuration du cursus en degrés

caractéristiques non constitutives

- centralisation des systèmes éducatifs modernes
- importance croissante donnée au contrôle de la socialisation des masses (conjugué au développement de l'appareil d'État)
- scolarisation de masse, obligatoire, bureaucratisée.
- résistances à la scolarisation (enfants, familles)
- dimensions démographiques (un quart de la population est en âge scolaire; les enseignants représentent une fraction importante de la population active fonctionnaire)
- enjeux politiques, budgétaires, corporatifs, syndicaux, statutaires, territoriaux, ethniques, linguistiques

socialisation non-scolaire (concurrente)

- formes de socialisation plus traditionnelles: éducation familiale, socialisation par les pairs, apprentissage expérientiel
- formes de socialisation « modernes » : télévision comme « école parallèle », multimédia, communautés de pratiques, échange de savoirs
- formations en alternance; enseignement à distance

(à partir de Maulini & Perrenoud, 2005)

chercher des invariants pour *penser des variations* à l'intérieur de la forme scolaire

socialisation scolaire (trait distinctifs)

- **contrat didactique**
 - organisation centrée sur les apprentissages
 - pratique sociale distincte et séparée
- **curriculum et planification**
- **transposition didactique**
 - temps didactique
 - discipline
- **normes d'excellence**

évolutions
internes



processus
sociaux

trait non retenus

- appartenance à un système régional ou national de formation
- dimension bureaucratique de l'organisation
- évaluation formelle des apprentissages / certification à l'intention de tiers
- existence d'un groupe d'apprenants (la classe)
- structuration du cursus en degrés

Organisation du travail, différenciation (ch. II)

caractéristiques non constitutives

- centralisation des systèmes éducatifs modernes
- importance croissante donnée au **contrôle de la socialisation des masses** (conjugué au développement de l'appareil d'État)
- **scolarisation de masse, obligatoire, bureaucratisée.**
- **résistances à la scolarisation** (enfants, familles)
- dimensions démographiques (un quart de la population est en âge scolaire; les enseignants représentent une fraction importante de la population active fonctionnaire)
- **enjeux politiques**, budgétaires, corporatifs, syndicaux, statutaires, territoriaux, ethniques, linguistiques

socialisation non-scolaire (concurrente)

- formes de socialisation plus traditionnelles: **éducation familiale, socialisation par les pairs, apprentissage expérientiel**
- formes de socialisation « modernes » : télévision comme « école parallèle », multimédia, communautés de pratiques, échange de savoirs
- formations en alternance; enseignement à distance

(à partir de Maulini & Perrenoud, 2005)

Des processus qui masquent et révèlent les contradictions intinsèques de la forme scolaire

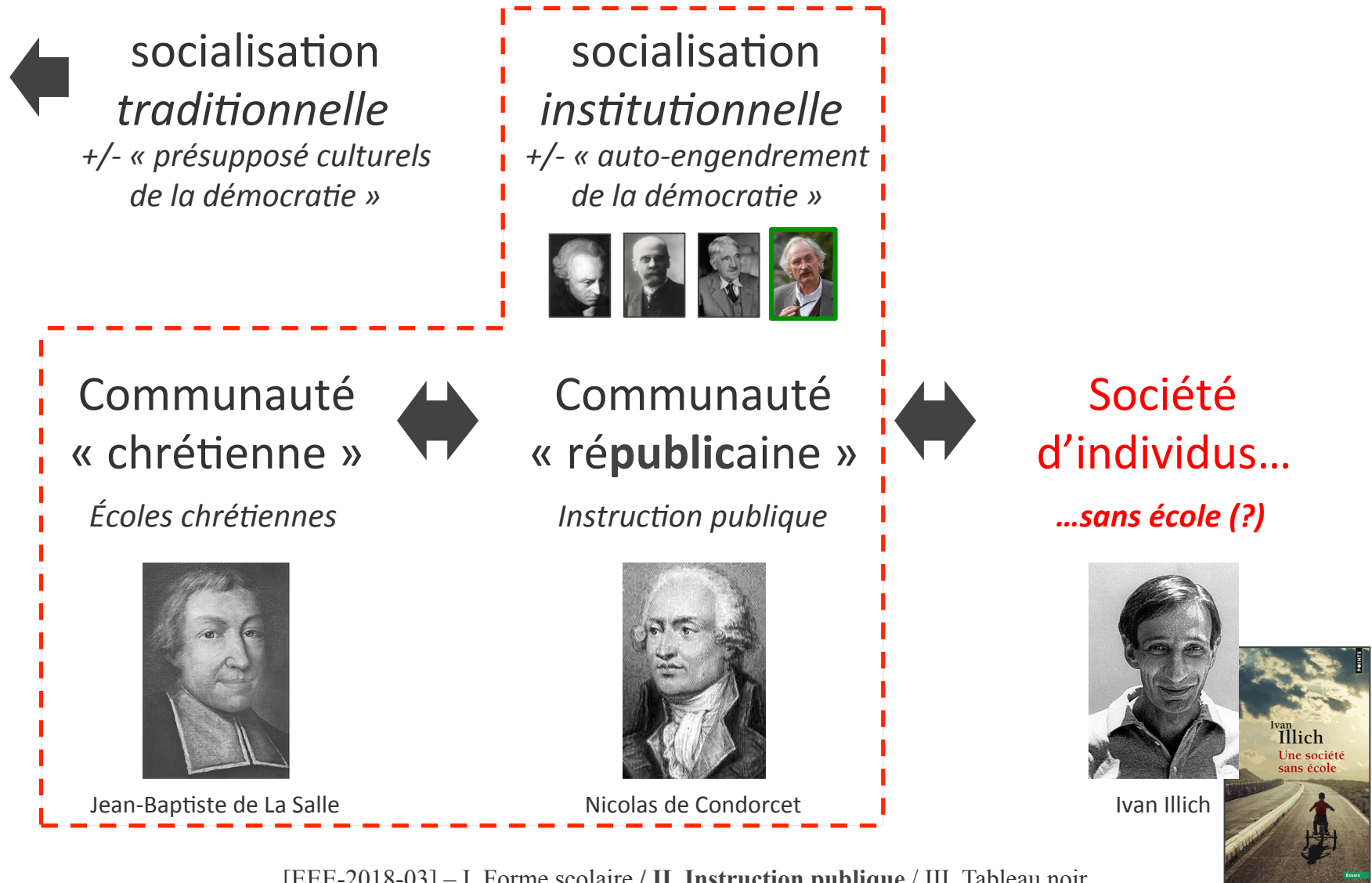
« L'obligation, la massification et la bureaucratisation de sa mise en œuvre contemporaine nous paraissent à la fois masquer les **contradictions intrinsèques de la forme scolaire** et les révéler, dans la mesure où ces processus la poussent en quelque sorte à son **paroxysme** et en dévoilent les **limites**. »

(Maulini & Perrenoud, 2005, p. 156)

- I. Le concept de *forme scolaire*
- II. La forme « instruction publique »
- III. « Tableau noir »

La forme scolaire en tant que « mode de socialisation » sous tensions...

[schéma analytique ≠ historique]



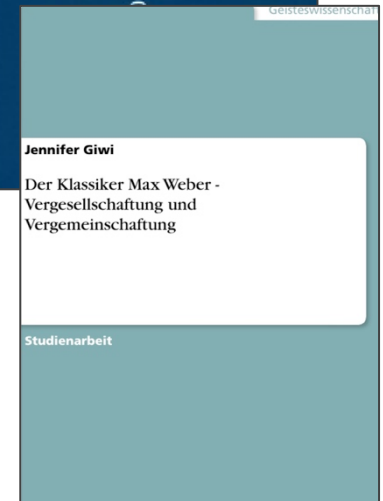
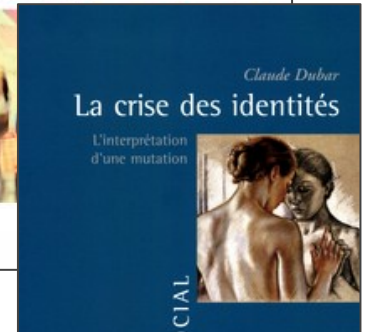
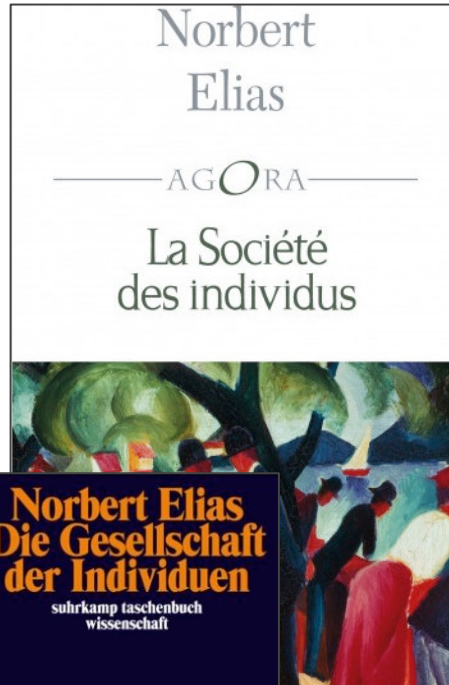
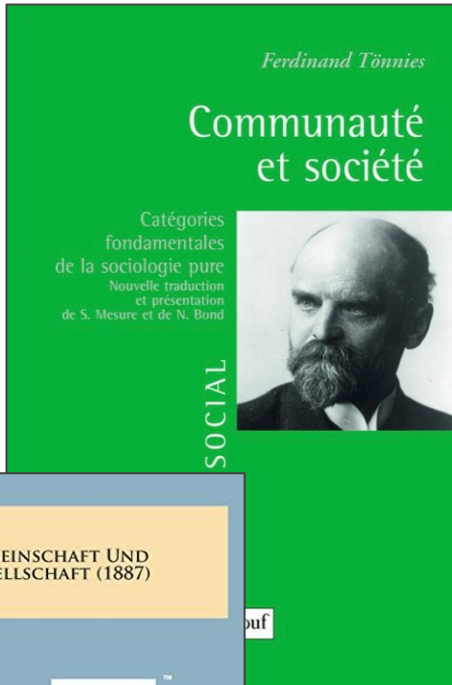
La forme scolaire en tant que « mode de socialisation » sous tensions...

[deux formes majeures de socialisation]



La forme scolaire en tant que « mode de socialisation » sous tensions...

[aperçu bibliographique]



De la *contrainte* « impersonnelle » à la *justification* des raisons

« Maintenant j'oppose nettement deux formes : la forme scolaire au sens restreint, au sens de modèle construit à partir de l'exemple des écoles chrétiennes, la forme scolaire au sens restreint telle que j'en ai rappelé la définition encore descriptive tout à l'heure et l'instruction publique, qui du point de vue philosophique, se rattache à un rationalisme et à un rationalisme en quelque sorte historique. **« L'instruction publique » est une forme de transmission qui se fonde non plus sur la contrainte mais sur la compréhension et sur la raison. Il faut justifier ce que l'on admet et il faut justifier la façon dont on pense devoir se comporter.** Tout est fondé sur l'usage de la raison. En ce sens c'est un rationalisme et un rationalisme de la raison... »



[en écho]

(Vincent, 2012a, p. 121)

Un usage systématique de la raison critique contre les despostes...

« Si au centre de la forme scolaire il y avait la règle impersonnelle, il appert que, **au centre de l'instruction publique**, il y a l'usage de la raison, **la recherche des raisons**.

[l'horizon ouvert par Condorcet] « propose le réveil, cette fois définitif et non plus momentané, de la raison, l'accès de tous au savoir et à la vérité par laquelle les hommes apprennent “ce qu'il doivent vouloir pour leur bonheur” et grâce à laquelle “ils ne voudront plus que *le bien commun* de tous”. Les préjugés et la tyrannie étant les causes du malheur des hommes, on peut désormais apercevoir une révolution qui ne consiste pas simplement à renverser un gouvernement. Les préjugés tant ce qui est admis sans que nous fassions usage de notre raison, ni sans sans critique, en particulier ce que les despostes ont intérêt à nous laisser croire ou à nous faire admettre, l'usage systématique de la raison critique permet que tous les peuples deviennent des “peuples libres” »

(Vincent, 2008)

Un pilier de la démocratie ?

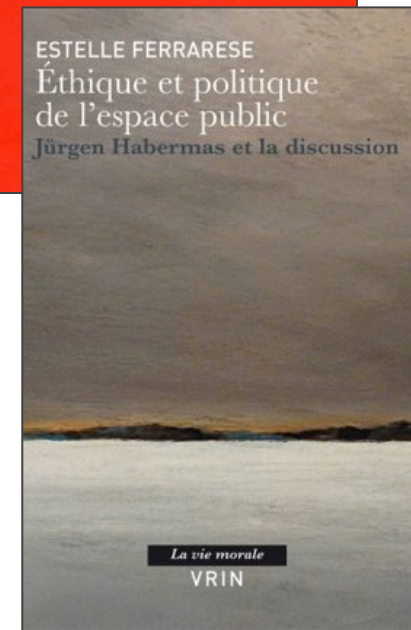
enjeu *institutionnel*

« Avec les Lumières, toute décision politique, toute orientation, doit être mise en discussion rationnelle dans ce que Habermas appellera l'*espace public*. Et nul ne doit être exclu de la discussion, d'où l'importance de l'instruction publique, pilier d'une république ou, plus exactement, de la démocratie. Une instruction qui doit être accessible à tous et qui ne peut avoir n'importe quel contenu, n'importe quelle forme. »

(Vincent, 2008)

enjeu *organisationnel*

enjeu *curriculaire*



De la règle impersonnelle à la recherche des raisons

En poursuivant ce travail anthropologique sur les formes de transmission et en reprenant les recherches sociologiques (Durkheim sur l'école à proprement parler, Weber définissant les types d'éducation) ainsi que les recherches des historiens contemporains (notamment Roger Chartier), j'en suis venu³ à distinguer très nettement de la forme scolaire, telle que je l'avais définie en schématisant l'école « chrétienne » du 17^e siècle, l'instruction publique telle que Condorcet avait cherché à la définir et à la proposer à la discussion dans les assemblées de la Révolution française. Si au centre de la forme scolaire il y avait la règle impersonnelle *imposée* à tous, y compris le maître, il appert que, au centre de l'instruction publique, il y a l'usage de la raison, la recherche des raisons. Le terme instruction publique peut apparaître aujourd'hui comme une catégorie administrative alors qu'il recouvre une philosophie politique, et donc une philosophie tout court. Nous allons donc chercher comment définir ce concept et comment éventuellement le relier à ce que j'appelle, avec d'autres philosophes (dont C. Lefort et C. Castoriadis), la *socialisation démocratique*.

Si Condorcet accordait une telle importance à un nouveau système d'instruction publique, c'est que, par l'entremise de celui-ci, s'accomplit cet horizon de l'histoire que traçait en 1794 *Lesquisses d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. Un tel horizon propose le réveil, cette fois définitif et non plus momentanée, de la raison, l'accès de tous au savoir et à la vérité par laquelle les hommes apprennent « ce qu'ils doivent vouloir pour leur bonheur » et grâce à laquelle « ils ne voudront plus que le *bien commun* de tous ». Les préjugés et la tyrannie étant les causes du malheur des hommes, on peut désormais apercevoir une révolution qui ne consiste pas simplement à renverser un gouvernement (Conclusion du cinquième mémoire sur l'instruction publique). Les préjugés étant ce qui est admis sans que nous fassions usage de notre raison, ni sans critique, en particulier ce que les despotes ont intérêt à nous laisser croire ou à nous faire admettre, l'usage systématique de la raison critique permet que tous les peuples deviennent des « peuples libres ».

Selon Condorcet, c'est avec Descartes que s'effectue cette nouveauté dans l'histoire humaine. Descartes dépasse les fondateurs de la science moderne, Bacon et Galilée. Dans ses *Principes de la philosophie*, il organise le savoir selon « l'ordre des raisons », dit aux hommes « de secouer le joug de l'autorité, de ne plus reconnaître que celle qui serait avouée par leur raison ». Et Kant, qui avait sans doute lu Condorcet, ajoutait que « les Lumières » avaient dépassé les bornes que Descartes avait laissé subsister devant la politique et la religion :

« Notre siècle est particulièrement le siècle de la critique, à laquelle il faut que tout se soumette. La religion alléguant sa sainteté, la législation sa majesté, veulent d'ordinaire y échapper, mais alors elles excitent contre elles de justes soupçons et ne peuvent prétendre à cette sincère estime que la raison accorde seulement à ce qui a pu soutenir son libre et public examen »⁴.

« Libre et public examen » : avant toute destruction institutionnelle, la monarchie absolutiste est par là détruite, comme le soulignait Roger Chartier. Avec les Lumières, toute décision politique, toute orientation, doit être mise en discussion rationnelle dans ce qu'Habermas appellera *l'espace public*. Et nul ne doit être exclu de la discussion, d'où l'importance de l'instruction publique, pilier d'une république ou, plus exactement, de la démocratie. Une *instruction* qui doit être accessible à tous et qui ne peut avoir n'importe quel contenu, n'importe quelle forme.

Sur ce point, Condorcet veut, même et surtout dans les connaissances destinées à tous les enfants, renforcer dès leur jeune âge « l'intelligence des principes ». Par exemple en arithmétique, il faut « insister beaucoup sur toutes les raisons de toutes les opérations qu'elle exige »⁵. Il n'est donc pas question, selon une telle optique, de faire apprendre mécaniquement des « recettes » pour faire une addition ou une division. Pour actualiser ces analyses, disons que l'intelligence des principes ou l'ordre des raisons s'oppose à ces formes de savoirs faits de connaissances éparpillées, sans lien entre elles, qui vont de l'érudition sans principe aux banques de données et aux questions des jeux télévisés. Ainsi, celui qui affirmerait ou ordonnerait sans produire de raisons exercerait ou tenterait de prendre sur autrui un pouvoir que la raison dénonce.

(Vincent, 2008, p.52-53)

- I. Le concept de *forme scolaire*
- II. La forme « instruction publique »
- III. « Tableau noir »

1^{er} extrait



2^{ème} extrait



Monsieur Hirshi fait-il bon usage de la *forme scolaire* (et/ou de l'*instruction publique*) selon vous ?

Juger deux fois en quelques mots
sa pratique d'enseignement...

- À **charge** (ce qu'il fait mal...)
et
- À **décharge** (ce qu'il fait bien...)

Pour partager vos jugements, connectez-vous à...

<https://annuel.framapad.org/p/eee2018>

...ou prenez la parole !

Des références bibliographiques

Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation*. Paris: PUF.

De Certeau, M. (2003). *La Faiblesse de croire*. Paris: Point-Seuil.

* Joigneaux, Ch. (2008). « Forme scolaire ». In Van Zanten, A. (Ed). Dictionnaire de l'éducation (p. 347-349). Paris: PUF.

Lahire, B. (2008). La forme scolaire dans tous ses états. In *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30 (2), 229-258.

* Maulini, O. & Perrenoud, Ph. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In O. Maulini & C. Montandon (Ed.). *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp. 147-168). Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives). [2005-02] |

Maulini, O., Meyer, A. & Mugnier, C. (2014). *Forme scolaire d'apprentissage et pratiques pédagogiques* (Carnets de la Section des sciences de l'éducation). Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Paugam, S. (2014). « Type idéal ». In *Sociologie* [En ligne], Les 100 mots de la sociologie, mis en ligne le 01 novembre 2014, consulté le 01 octobre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/sociologie/2481>

PIrone, F. & Rayou, P. (2012). Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire. In *Revue française de pédagogie*, 179, 49-63

* Tehrani, J.J. & Riede, F. (2008). Toward an archaeology of pedagogy : learning, teaching and the generation of material culture traditions. *World Archaeology*, 40(3), 316-331

Vincent, G. (1980). *L'École primaire française*. Lyon: PUL.

Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* (pp. 11-48). Lyon: PUL.

* Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. In *Éducation et francophonie*, 36(2), 47–62.

* Vincent, G. et al. (2012a). La forme scolaire : débats et mises au point. Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. In *Recherches en didactiques*, 13,1 ,109-135.

* Vincent, G. et al. (2012b). La forme scolaire : débats et mises au point. Second entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. In *Recherches en didactiques*, 2, 14, 127-143.

* Disponible sur moodle