

# Raisons éducatives

---

n° 27 – octobre 2023

## **Faire forme scolaire commune ?**

*Manuel Perrenoud,  
Andreea Capitanescu Benetti,  
Sandrine Aeby Daghé (Éds.)*

### **Raisons éducatives – volume 27**

ISBN 978-2-940655-06-9 (Imprimé)

ISSN 1375-4459 (Imprimé)

ISSN 2673-8953 (En ligne)

**Raisons éducatives** est une revue scientifique francophone publiée par les Éditions Interroger l'éducation, le pôle éditorial de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Les thématiques abordées par la revue privilégient les questions vives des théorisations éducatives, en développant une approche restituant la diversité disciplinaire des sciences de l'éducation.

La revue est disponible en accès ouvert.

<https://www.unige.ch/fapse/editions>

<https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives.htm>

La revue applique les rectifications de l'orthographe recommandées par le Conseil supérieur de la langue française.

### **Contact**

raisons-educatives@unige.ch

Éditions Interroger l'éducation

Section des sciences de l'éducation

Université de Genève

CH-1211 Genève 4

## SOMMAIRE

Signifier utilement, opérer lucidement ? <i>Olivier Maulini</i>	5
Introduction : le concept de forme scolaire à l'épreuve de ses usages <i>Manuel Perrenoud, Andreea Capitanescu Benetti et Sandrine Aeby Daghé</i>	17
<b>Première partie : de la culture scolaire à l'engagement des savoirs</b>	
« Culture scolaire » et « scolarisation » : des concepts didactiques pour questionner la « forme scolaire » <i>Nathalie Denizot</i>	35
Quelques débats en didactiques autour du concept de forme scolaire <i>Yves Reuter</i>	51
La forme scolaire : un concept opératoire pour penser les réformes curriculaires <i>Isabelle Harlé</i>	73
Responsabilité sociale et didactique de l'histoire : comment articuler engagement(s) et forme scolaire ? <i>Jean-Charles Buttier</i>	93
<b>Deuxième partie : de la règle impersonnelle au besoin personnel</b>	
La forme scolaire, un concept à (re)travailler : illustration avec le cas limite de la pédagogie Montessori <i>Bérengère Kolly et Christophe Joigneaux</i>	115
Modifier l'aménagement de la classe pour le bien-être des élèves : vers une forme scolaire flexible ? <i>Marie-Charlotte Allam et Marie Chartier</i>	131
<b>Troisième partie : de l'apprentissage par à la formalisation de l'expérience</b>	
Scolarisation de la formation professionnelle initiale : approche conventionnelle de la forme scolaire <i>Pauline David</i>	155

Faire le deuil de la forme scolaire en situation de migration ? Contribution pour un modèle d'entrée dans la culture de l'écrit à l'âge adulte <i>Samra Tabbal Amella</i>	173
L'expérience en(-)quête, entre espaces, temps, savoirs et altérités : une tentative de modélisation de <i>la forme de formation</i> à l'enseignement <i>Katja Vanini De Carlo et Yann Volpé</i>	195
<b>Postface</b> <i>Bernard Schneuwly</i>	215

## Signifier utilement, opérer lucidement ?

Olivier Maulini

*Université de Genève*

À quoi sert un concept ? Par exemple, à quoi bon parler (savamment) de « forme scolaire » plutôt que d'« école », comme le fait (habituellement) le sens commun, c'est-à-dire le langage courant, celui que nous partageons immédiatement ? Cette question est un peu juge et partie de la délibération qu'elle appelle, puisqu'elle se pose rarement (et pour cause) dans le feu de l'action. Même réflexives, les pratiques n'ont guère le loisir de réfléchir à leur réflexion, donc de se demander si elles opèrent toujours au moyen des bonnes significations. Cela pourrait plaider pour cesser de s'interroger. À moins que faire face aux urgences soit la meilleure raison (éducative) de les hiérarchiser ?

L'ouvrage qui suit va prendre le temps d'un détour. Son projet est moins d'enquêter sur l'école que sur les manières que nous avons d'en parler, de la penser, de la concevoir, donc de la conceptualiser. Le *Trésor de la langue française* la définit par exemple comme « un établissement dans lequel on donne un enseignement collectif », le *Cambridge Dictionary* comme « a place where children go to be educated » (« un endroit où les enfants sont éduqués ») ; le *Duden Wörterbuch* la voit en « *Lehranstalt, in der Kindern und Jugendlichen durch planmäßigen Unterricht Wissen und Bildung vermittelt werden* » (« établissement d'enseignement dans lequel des savoirs et une formation sont dispensés aux enfants et aux jeunes par le biais d'une instruction planifiée ») et l'*Enciclopedia Treccani* en « *istituzione sociale, pubblica o privata, preposta all'istruzione, quale trasmissione del patrimonio di conoscenze proprio della cultura d'appartenenza, o di una formazione specifica* » (« institution sociale, publique ou privée, chargée de l'éducation en tant que transmission du patrimoine de connaissances propre à la culture à laquelle elle appartient, ou d'une formation spécifique »). Ces mots évoquent sans trop de peine notre expérience d'écolière ou d'écolier. Mais ils montrent aussi

que tous les critères ne sont pas alignés, et que pour un même signifiant, les signifiés peuvent varier : entre pratiques d'enseignement, d'éducation, de formation ou d'instruction ; entre public enfantin, jeune ou indifférent ; voire entre caractère collectif, planifié et/ou transmissif de l'activité opérée. Chacun et chacune de nous peut plus ou moins s'y retrouver, mais parce que la notion serait justement là pour unir, pas pour diviser.

Tant mieux pour la convivialité, mais dommage pour le faillibilisme, *i.e.* la quête nécessairement conflictuelle de précision (contre l'approximation), de tranchant (contre la confusion), de divergence d'opinion (contre les allants-de-soi anesthésiants). Nous savons au moins depuis Bachelard (1938/1993) que la force de « l'expérience commune » est aussi sa faiblesse : celle d'être « platement vraie, sans débat » (p. 13). Tant que tout le monde est d'accord (ou croit l'être), pas de discussion, donc pas de question, donc aucun problème à l'horizon. Sortir de cette torpeur, c'est aller de l'avant en se retournant activement et donc paradoxalement contre ce qui a pu nous paraître acquis jusqu'à aujourd'hui. Bachelard établit ainsi sa *philosophie du non* (1940/1994) : un rapport d'antagonisme entre le sens commun et le « nouveau rationalisme », assumant qu'« il y a rupture entre la connaissance sensible et la connaissance scientifique » (p. 15), que « le monde où l'on pense n'est pas le monde où l'on vit » (p. 103), qu'un esprit rationnel « rompt avec les obligations de la vie » (p. 103). Les techniques, le lexique et l'éthique de la science peuvent compléter ceux de l'existence ordinaire, mais en prenant un contrepied critique sans lequel rien ne risque de s'améliorer. « Ce qui limite une connaissance est souvent plus important, pour les progrès de la pensée, que ce qui étend vaguement la connaissance » (Bachelard, 1934, p. 83). Penser pour agir est le propre de l'être humain, penser contre cette pensée est l'apport de la science à la marche première des opérations. L'expérience scientifique n'a ainsi de valeur que lorsqu'elle conteste l'expérience initiale. Et cette objection – celle que le construit fait à l'éprouvé – se traduit forcément dans les mots chargés de la signifier. « Pour englober des preuves expérimentales nouvelles, il faut *déformer* les concepts primitifs » (p. 71). Il y a rupture dans la continuité, continuation si et seulement si quelque chose rompt. « La richesse d'un concept scientifique est sa puissance de déformation » (p. 70). Parler de « forme scolaire » plutôt que d'« école », c'est ainsi évoquer une configuration bien plus qu'un établissement, un agencement de relations et non un empilement d'éléments, une construction socialisée donc impossible à réifier, une énigme à étudier contre les évidences pouvant en dissuader. Comme l'introduction de ce volume va le revendiquer, passer de l'école que nous avons fréquentée à une forme scolaire plus ésotérique *déformerait* donc notre connaissance pratique en mystère théorique. Sauf bien sûr si le concept est lui-même trop « profus », et qu'il perd en puissance en voulant trop dire ou trop présupposer. Rupture pour rupture, pourquoi ne pas (aussi) penser les limites de la science, y compris pour conclure à leur ambigüité ?

Car rien n'est simple : ni concrètement faire l'école, ni l'abstraire en forme scolaire, ni transiger entre les deux intérêts d'opérer efficacement et de signifier rigoureusement. L'enquête qui va suivre assume cette complexité, en se demandant si et comment « faire forme scolaire commune », mais en s'écartant pour le coup du langage communément en usage dans le milieu scolaire et la société. D'un côté l'ornière de la coupure scolastique, risquant l'isolement au nom de l'universalité. De l'autre celle de l'amalgame politique, où l'idéal décide de la vérité. C'est entre les deux que se répondent pragmatiquement le besoin (rationnel) de comprendre en signifiant et celui (fonctionnel) de réussir en opérant. Avec pour viatique cognitif un lot de concepts à double qualité : utiles parce que sobrement formulés, critiques parce qu'extensivement mobilisés.

Ce raisonnement vaut pour toute pratique sociale et le champ de connaissance afférant, au croisement de ce que Vygotski (1934/1985) appelait les concepts quotidiens et les concepts scientifiques. Car si « les concepts scientifiques s'avèrent dans une situation non scientifique tout aussi inconsistants que les concepts quotidiens dans une situation scientifique » (p. 378), la frontière entre les deux mondes est tout sauf hermétique, et même régulièrement brouillée par l'évolution des modes de circulation et de légitimation des savoirs. Qu'y a-t-il par exemple de scientifique ou de quotidien, de savant ou de primitif, de précis ou de vague, de spécifique ou de commun, lorsqu'un collectif citoyen conteste les vertus des vaccins à ARN messenger face aux médecins, quand un jardinier et son client discutent du bilan carbone de différentes plantations, ou qu'une enseignante et des parents s'inquiètent d'un éventuel trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (et que les seconds ont en amont consulté le DSM-5 en ligne, interrogé une cousine psychologue, lu un *Que sais-je* et visionné deux documentaires sur la question) ? Qui décide de ce que signifie chaque notion, et de ce qu'elle incite à faire dans la situation ? Savoir qui pense et pourrait donc agir le plus sagement est l'objet même du litige, y compris et surtout lorsque le dilemme se tend entre aller vite et soigner la réflexion. Impossible d'échapper à la contradiction. Aucune doctrine ou méthode univoque ne peut l'annuler, en particulier dans des domaines professionnels qui ne peuvent se permettre ni le luxe de l'académisme (paralysant), ni celui de l'obscurantisme (aveuglant). Des compromis s'observent inévitablement, parce que notre rationalité est toujours limitée, et que nous devons faire la part des choses entre tout savoir avant d'agir et survivre pour pouvoir réfléchir. Le cas de l'école n'en est qu'un parmi d'autre, à moins de le juger particulièrement révélateur du lien entre l'expérience humaine et sa ressaisie par la raison.

Prenons donc la forme scolaire comme un cas d'école (*sic*), ce qui n'a rien d'un hasard si interroger ainsi le « loisir de l'étude » (du grec ancien σχολή ou *skholè*) est l'hygiène mentale d'une recherche à la fois actrice et observatrice de l'éducation. Et voyons d'abord ce que le concept apporte ou peut apporter à la cause de l'enseignement, pas en spéculant, mais *via* ses

usages empiriques et leur impact réellement attesté. Car nous pourrions tenter de définir d'abord la notion, comme s'y emploient la littérature et les personnes convaincues – dans la recherche comme sur le terrain – de ne pouvoir échanger que sur une base préalablement et explicitement fixée. Comment débattre de l'école ou de la forme scolaire si nous ne « mettons pas les mêmes choses » sous ces mots ? Il faudrait établir à *priori* ce dont on parle, pour ensuite pouvoir en parler sans les platitudes que Bachelard redoutait. Mais cette manière de séquencer pose plusieurs difficultés :

1. Comment *métacommuniquer* (évoquer ce qu'on dit) sans communiquer ? Légiférer sur le message est déjà un message, et peut-être même un coup de force des milieux prétendant savoir par quoi commencer.
2. Circonscrire les mots avant d'en user place leur définition en compréhension (« Une école est un établissement dans lequel on donne un enseignement... ») avant leur repérage en extension (école privée, école publique, École des Mines, autoécole, École Freinet, *High school*, *Waldschulen*, *Scuola media*...). On inverse ainsi la relation empirique (et historique) entre les concepts quotidiens (intégrés aux pratiques) et leur secondarisation (leur reprise par des schèmes de classement et de manipulation).
3. La question « qu'est-ce que X » est par excellence spéculative. Elle peut se demander sans limite ce que sont le beau, le bien, le vrai, l'être, le néant, le savoir ou l'école, en rangeant chaque item dans un réseau sémiotique autosuffisant, tournant à la limite le dos aux expériences et aux formes de vie dans lesquelles nous sommes pourtant engagés, que nous le voulions ou non.

Ces trois limites n'en font qu'une en vérité : celle d'un solipsisme refoulé, autoconfirmé, qui ne voit pas ou ne veut pas voir qu'il bride le débat en tentant de le clore avant même de l'entamer. Poser le préalable tyrannique d'une police du langage détachée de ses usages, c'est oublier que « l'enfant n'apprend pas qu'il y a des livres, qu'il y a des sièges, etc., mais [qu']il apprend à aller chercher des livres, à s'asseoir sur un siège, etc. » (Wittgenstein, 1958/1976, p. 115). Autrement dit, c'est ignorer ou faire mine d'ignorer que « la signification d'un mot est un mode de son utilisation » (p. 42), ce mot et cette signification fussent-ils scientifiques et jalousement contrôlés par une corporation moralement sûre d'elle-même. « Le monde scientifique et le monde philosophique sont infestés de pédants et de pédagogues qui essaient continuellement d'imposer une sorte de magistrature sur les pensées et autres symboles, s'offusquait Peirce (1931/1978). C'est pourquoi un des premiers devoirs de celui qui voit la situation comme elle est, est de résister énergiquement à tout ce qui ressemble à une dictature arbitraire dans les affaires scientifiques et par-dessus tout en ce qui concerne l'usage des termes et des notations » (p. 61). Sortir d'une telle cage dorée implique une bascule en deux temps : d'abord du côté des usages lexicaux, puis vers les pratiques sociales que ce langage médiatise et dont il ne peut avoir – ironie de l'expression – le dernier mot.

Ce langage d'abord. Au lieu de légiférer en surplomb, observons-le plus modestement en action. Cherchons moins ce que seraient l'école ou la forme scolaire que « ce qu'on entend » par ces termes, donc ce que sont nos pratiques de ces mots plutôt que leur hypothétique révélation (Reuter, 2010, p. 36). Le mot « école » (concept quotidien) désigne alors – dans le langage courant – toutes sortes de lieux dédiés à l'apprentissage, qu'on l'appelle socialisation, éducation, formation, instruction ou encore transmission : nous avons vu comment les dictionnaires hésitaient mais aussi convergeaient à ce propos. Croiser leurs définitions fait émerger leur plus petit dénominateur commun : organiser l'apprentissage dans un espace dédié, distant et ainsi protégé des autres pratiques sociales, ce qui le rend libre de s'autonomiser (Verret, 1975). On apprend certes en famille, dans la rue, au travail, en vacances, devant sa télévision, sur les réseaux sociaux, mais l'apprentissage est scolarisé si et seulement s'il devient « un temps libre et libéré des urgences du monde qui rend possible un rapport libre et libéré à ces urgences, et au monde » (Bourdieu, 1997, p. 10). C'est ainsi que l'école peut être publique ou privée, élémentaire ou supérieure, de gauche ou de droite, laïque ou religieuse, émancipatrice ou aliénante, séduisante ou désolante. Elle peut même se faire *homeschooling* en réintégrant les foyers dont elle s'est auparavant détachée. On ne la comprend (aurait dit Pascal) qu'en étendant le plus possible ce qu'elle comprend, donc ce qu'elle inclut dans le tout-venant de nos conversations (en extension). Réserver le mot à certaines occurrences serait un réductionnisme idéologique, comme n'appeler « éducation », « enseignement » ou « pédagogie » que des pratiques dignes de ce nom. Cela tombe-t-il sous le sens ? Pas à entendre encore si fréquemment que « l'instruction égale l'affranchissement », « les programmes sont arbitraires », « les élèves développent leurs facultés », « les devoirs enseignent la soumission » ou encore « l'école est un sanctuaire » sauf à renoncer lâchement à sa vocation. L'intelligence artificielle – cette productrice *mainstream* de textes stéréotypés – n'écrit-elle pas qu'« une école est une institution éducative qui fournit des enseignements, des apprentissages et des opportunités de développement aux élèves, favorisant ainsi leur croissance intellectuelle, sociale et personnelle » (Chat GPT) ou que c'est « une institution d'enseignement où les élèves peuvent apprendre et grandir, où ils peuvent découvrir leurs intérêts et développer leurs talents, devenir des citoyens actifs et responsables » (Google Bard) ? Autant de façons charmantes car conservatrices de positiver. Des réactions plus incarnées, donc plus colériques, n'hésitent pas à glorifier paradoxalement l'école laïque, ou l'autorité magistrale, ou même le savoir savant, quitte à diaboliser les moindres innovations en « extrémismes qui veulent en finir avec toute forme de transcendance, toute forme d'hétéronomie, et même toute forme de sacré » (Finkelkraut, cité dans Poizat & Citot, 2004, §22). Les travaux scientifiques sont généralement plus prudents, mais c'est sur son autre versant qu'ils peuvent à leur tour déshistoriciser une partie du réel, en naturalisant (contrepoint de la sacralisation) des pratiques aussi culturelles que le guidage pédagogique, la textualisation des savoirs, leur transposition

didactique ou simplement leur scolarisation, manière d'« invisibiliser les idéologies qui n'aiment guère être désignées » (Astolfi, 1998, p. 69).

Il est difficile de tenir la ligne de la disputabilité. Donc d'admettre que le temps libéré de la *skholè* peut l'être pour le meilleur ou pour le pire, qu'il oscille bon an mal an entre indépendance salutaire et indifférence funeste, et qu'exploiter ses bienfaits suppose se méfier de ses méfaits. Car si une école cherche à systématiser un apprentissage, c'est en donnant une forme singulière à l'apprentissage visé. On peut parler de « forme scolaire » si et seulement si l'entreprise configure quelque chose, et ce quelque chose est l'apprentissage humain si l'on s'en remet là encore au langage commun (Bruner, 1990/2015). De quoi l'école est-elle en somme une forme ? Peut-être de socialisation, mais pas au sens où l'on ne viendrait qu'y nouer des relations. Peut-être d'éducation, mais pas si le mot implique une infantilisation du public concerné. Le plus déflationniste serait d'observer ce qui s'apprend ou pas effectivement, de manière scolarisée ou non, certes à l'intérieur de ce que nous nommons communément des écoles, mais dans une *forme scolarisée d'apprentissage* où la clôture matérielle se prolonge en rupture symbolique, donc (à suivre Bachelard) moins en colmatage d'ignorance qu'en lutte active contre les préconceptions. Combien de fois s'étonne-t-on d'un travail « dit scolaire » mais *de facto* peu didactisé ? Et scolariser des apprentissages en famille ne programme-t-il pas, hors les murs, des inégalités ? C'est ici que l'établissement scolaire (sens commun) est cognitivement mis en crise par la forme scolaire (concept critique) : on peut être en classe et rien ne prend forme scolairement, ou rester chez soi et nos parents scolarisent davantage notre éducation. Nous approchons de l'enjeu clé : pas celui du mot juste pour le bonheur d'en parler, mais pour résoudre et poser des problèmes bien pensés, donc discernés dans le flux (sinon continu) de nos activités.

Car, enfin, et pour revenir au fait : à quoi servent nos concepts, autant dans la vie ordinaire que dans la forme qu'elle prend en s'emparent plus ou moins réflexivement du vécu premier ? Restons sur notre ligne, pour chercher moins ce que l'idée de forme scolaire *devrait* nous apporter que nos façons de l'employer en réalité. Comme les articles à venir vont le confirmer, et l'introduction de l'ensemble l'imagine d'emblée, le groupe nominal « forme scolaire » peut « nourrir la question du rôle des concepts et de leur partage en sciences de l'éducation », parce qu'il est porteur de « partis pris pragmatiques et/ou épistémiques qui fondent les prétentions ou les attentes normatives plus ou moins explicites derrière la diversité des tournures critiques ». Le croisement des dictionnaires l'a montré : confondre le nom commun « école » et des noms propres comme « École de la République, École de Jules Ferry, *Comprehensive school*, *Gesamtschule* ou *Didactica Magna* » est décidément une méprise. L'agrégat nous prive de la pluralité des manières de scolariser, il atrophie d'office ce qui pourrait sinon se développer. Remonter aux Écoles épiscopales, au Chapitre carolingien ou même aux Écoles scribales de Sumer

demeurerait arbitraire : on mettrait l'Évangile, les livres ou même l'écriture au principe du « temps libre et libéré des urgences du monde », au mépris des sociétés orales et de leurs écoles de métiers, de griots, de musique, de danse ou d'initiation, autant de lieux consacrés à un enseignement objectivement didactisé, référant à des savoirs non écrits mais textuellement mémorisés, pour former un *curriculum* en partie au moins et lui aussi détaché de l'exercice direct des activités. Ne serait-ce pas un biais normatif caractérisé : décréter (idéologiquement) une oralité excluant l'enseignement, alors que c'est de la raison graphique (Goody, 1973-1977/1979) qu'a (factuellement) découlé « l'évidence scolaire qui consiste à associer exclusivement la valeur de l'école à l'écrit » (Langlois, 2012, §13) ? Ce seul exemple suffit à montrer que les concepts ne sont jamais neutres, qu'ils défendent tous une cause plus ou moins assumée, mais que cette cause diffère si elle cherche l'humilité (par sa propre contestation) ou au contraire la domination (en s'autojustifiant). Si Wittgenstein a raison, l'usage du signifiant « forme scolaire » peut vouloir trier le bon grain de l'ivraie côté signifiés, par exemple en extrapolant de la noblesse d'un motif (valoriser l'écriture) la disqualification des pratiques roturières (moins lettrées). Mais contenir son expansionnisme peut du coup augmenter (paradoxe oblige) son utilité, en focalisant sa signification sur le seul schème (et ainsi *sème*) de rupture d'un loisir d'apprendre moins connoté. Après tout, en quoi les limites de l'école seraient-elles plus ou moins discutables que celles de la famille, du village ou du métavers, eux aussi et autant qu'elle, formes sociales socialement conçues et dénommées ?

Ce point de vue déflationniste se veut non réductionniste. Le concept de forme scolaire est d'un usage d'autant plus intéressant, valable, fécond – « précieux » au sens où cet ouvrage l'entend – qu'il offre de *possibilités de discernement*. Ce critère de jugement est quantitatif, mais c'est ainsi que se mesure la qualité d'une théorisation. Pour un œil sociologique, « un intérêt au contenu identique peut se présenter dans des socialisations aux formes très différentes » (Simmel, 1894/1999, p. 46). Mais attention aux emboitements : « l'intérêt pédagogique conduit [par exemple] à un rapport entre le maître et les élèves de forme tantôt libérale, tantôt despotique, tantôt à des actions réciproques de type individuel entre le maître et un élève particulier, tantôt à des actions réciproques de type plus collectiviste entre le maître et l'ensemble des élèves » (p. 46). Cela exige de distinguer *des* formes d'enseignement, mais à l'intérieur d'*une* forme scolaire dont le propre est d'extraire les apprentissages des conversations tenues sur le champ, et d'instituer le double statut de maître et d'élève hors de ces transactions (Delbos & Jorion, 1984). Ni plus ni moins, mais c'est bien sûr beaucoup, et beaucoup parce qu'un seul sème de rupture permet de poser davantage de questions : à qui profite cette disruption, quand, comment, à quelles conditions, à quelle dose, dans quelles proportions entre us et abus du schème de séparation ? Pas de fonction sociale sans danger (dysfonctionnel) de retournement : trop d'alimentation nuit à la santé, trop de déplacements créent des bouchons, trop de consommation épuise la planète ; c'est toujours entre deux seuils

qu'apparaît la zone tempérée du « développement équilibré » (Maulini & Perrenoud, 2005 ; Maulini et al., 2014).

Resserrons donc la forme scolaire autour de l'apprentissage scolaire, c'est-à-dire dissocié du solde de nos activités, celles qui devraient en profiter d'une manière ou d'une autre mais plus ou moins à contretemps. L'anthropologie indique que cette invention remonte bien avant les pupitres alignés, les programmes séquencés, le quadrillage panoptique qui n'a fait que la systématiser (Foucault, 1975). Certaines fouilles archéologiques situent son origine 35 000 ans avant l'ère moderne, à l'amorce du paléolithique supérieur (Tehrani & Riede, 2008). Ni bibliothèques, ni plumes à bec, ni diplômes d'enseignement à l'époque, mais une division déjà observable des activités au sein même d'un clan, entre le site principal de taille du silex et un site secondaire confiné à sa marge. À gauche, les traces d'un travail expert, opéré avec précision, sur un matériau de qualité. À droite, des débris plus sommaires, issus de pierres moins précieuses et maladroitement frappées, indices d'essais et d'erreurs répétés. Hypothèse des paléontologues du savoir : à côté de l'atelier, une salle de classe prototypique, dédiée à l'apprentissage décontextualisé. L'émergence de cet espace est aussi révolutionnaire que logique à expliquer : il protège d'un coup deux occupations, celle des tailleurs chevronnés (désencombrés des novices) et celle des novices ainsi pris en charge (qui ont tout « loisir » ou « liberté » de tâtonner sans gêner). Nul besoin d'écriture pour ébaucher cette école en plein air : le schème suffisant est celui d'une division des opérations, d'une sous-traitance efficiente des apprentissages, de leur externalisation aux deux fins combinées – fait décisif à séculariser le sanctuaire – d'aider la relève à croître en vase clos et les grandes personnes à vaquer sans encombrement.

Les mobiles de l'aménagement sont donc davantage prosaïques que mystiques. Ils voulurent moins élever l'âme ou émanciper les esprits que découpler les deux formes sociales « atelier » et « école », pour économiser de l'énergie et soutenir la production en spécialisant le travail de formation. Les trois fonctions de ce geste fondateur sont dans l'ordre de (1) simuler l'activité de référence, (2) la décomposer en étapes progressives, (3) la secondariser *via* un processus de double sémiotisation. Pour qu'un enseignement ait lieu, il faut et il suffit en effet que la chose à signifier ou à « mettre en signe » (*in-signere*) soit ostensiblement présentée au novice par l'expert (une tablette gravée chez les scribes, une pierre taillée chez les hominidés), puis que le tuteur « guide l'attention » de l'apprenti au moyen de signaux lui indiquant quoi extraire de l'entité « présentifiée » (Schneuwly, 2000, p. 23). L'espace-temps ainsi libéré s'étendra plus tard à la culture écrite, au savoir savant, à l'ascendant des clergés puis des États enseignants, mais son acte de naissance est donc plus reculé. Les dernières recherches en paléocognition vont jusqu'à supposer que c'est « la fabrication d'outils en pierre [qui] aurait entraîné la sélection d'une communication plus efficace, depuis l'apprentissage par l'observation jusqu'à l'émergence d'un langage à part entière »

(Laland, 2017/2022, pp. 230-231). Pas d'outillage sans fabrication, fabrication sans transmission, transmission sans enseignement, enseignement sans langage ou sémiotisation. Notre espèce peut être qualifiée d'*Homo docens* parce qu'elle serait sortie peu à peu de l'état de nature en choisissant de transmettre culturellement (et pas que naturellement) sa forme de vie à ses descendants :

Something happened during the evolution of *Homo sapiens* that also made us *Homo docens* – the teaching animal. Based on discussions of animal and hominin learning, we analyze the evolution of intentional teaching by a series of levels that require increasing capacities of mind reading and communication on the part of the teacher and the learner. The levels of teaching are (1) intentional evaluative feedback, (2) drawing attention, (3) demonstrating, (4) communicating concepts, and (5) explaining relations between concepts. (Gärdenfors & Högberg, 2017, p. 188)

Tout commence et finirait-il avec des concepts ? Pour l'éducation, celui de forme scolaire a quelque chose de fascinant, tant il a pu et peut encore servir de repoussoir ou au contraire d'attracteur à des positionnements militants. « Why Has It Been So Hard to Change ? » s'étonne-t-on par exemple d'une constante que l'anglais appelle *grammar of schooling* (Tyack & Tobin, 1994). L'éducation est-elle « prisonnière de la forme scolaire ? » traduit-on en français la même perplexité (Vincent, 1994). Guy Vincent (2012), père tutélaire de la notion, est allé jusqu'à dire que « si nous devons préserver et amplifier un mode de socialisation démocratique dans nos sociétés, il faut détruire ce qui reste de forme scolaire » (§72). Ce verdict est aussi radical que désarçonnant, puisqu'on voit mal ce que « détruire » complètement le « temps libéré des urgences du monde » produirait comme libération. Même Illich (1971/1971) et son projet de « déscolariser la société » (p. 25), voire d'« en finir avec l'institution scolaire » (p. 4), refusaient de confondre le bébé et l'eau du bain. Oui peut-être pour abattre l'école toute-puissante, prométhéenne, tentaculaire, autoritaire. Mais moins pour éradiquer que réenchâter l'apprentissage formalisé, en le poussant (cohérence libertaire) vers un « appariement » de maîtres et de disciples réseautant à égalité, dans une sorte de *skholè* au carré où « un enseignement nouveau, inventif, créateur serait logiquement considéré comme une des formes les plus désirables de 'loisir' » (p. 70). Ultime démonstration de la mixtion constative-normative en éducation. Soit l'idée de rupture, de clôture, bref de forme scolarisée d'apprentissage véhicule une « vision triste de l'école » (Schneuwly & Hofstetter, 2017), et son procès se mène à charge jusqu'à entièrement la disqualifier. Soit la relation pédagogique est le « loisir joyeux » qu'Illich rêvait de libéraliser (p. 46), et ce n'est pas l'école mais l'école *obligatoire* qui est incriminée. Confondre les deux choses est plus qu'une imprécision : c'est mal signifier les opérations à mener, se tromper de curseur à régler, en croyant par exemple

qu'un enseignement « coopératif, ouvert, inversé ou flexible » sera toujours meilleur ou moins bon qu'une pédagogie directive et cloisonnée, alors que le pouvoir dévolu aux parties ne dit rien des savoirs qui les libèreront en fin de compte, entre code sériel et intégré (Bernstein, 1996). Les générations hyperconnectées sont bien placées pour se douter que même le travail scolaire peut s'ubériser, se fluidifier, se marchandiser, et que cette évolution ne sera peut-être pas aussi heureuse que l'utopie convivialiste a pu l'espérer. Il faudrait ainsi et plus que jamais discerner la critique de la forme scolaire, la critique de cette critique, et une attitude finalement peut-être plus dialogique et élaborée, renvoyant dos à dos les deux préjugés : d'abord parce que le rôle des concepts est d'organiser nos perceptions, pas de les censurer ; ensuite – ou en même temps – parce que rien d'humain n'est jamais parfait, et que signifier utilement rime avec opérer lucidement. Disons que cela rime à quelque chose. Scolairement parlant.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Astolfi, J.-P. (1998). Du « tout » didactique au « plus » didactique. *Revue française de pédagogie*, 120, 67-73.
- Bachelard, G. (1938/1993). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à la psychanalyse de la connaissance* (15<sup>e</sup> tirage). Vrin.
- Bachelard, G. (1940/1994). *La philosophie du non : essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*. Presses universitaires de France.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique* (2<sup>e</sup> éd.). Rowman & Littlefield.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Seuil.
- Bruner, J. S. (1990/2015). *Car la culture donne forme à l'esprit* (trad. par Y. Bonin). Retz.
- Delbos, G., & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Éditions de la Maison des Sciences de l'homme.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Gallimard.
- Gärdenfors, P., & Högberg, A. (2017). The Archaeology of Teaching and the Evolution of *Homo docens*. *Current Anthropology*, 58(2). <https://doi.org/10.1086/691178>
- Goody, J. (1973-1977/1979). *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage* (traduit de l'anglais et présenté par J. Bazin et A. Bensa). Minuit.
- Illich, I. (1971/1971). *Une société sans école* (trad. par G. Durand). Seuil.
- Laland, K. (2017/2022). *La symphonie inachevée de Darwin : comment la culture a façonné l'esprit humain* (trad. par T. Hoquet). La Découverte.
- Langlois, R. (2012). *Les précurseurs de l'oralité scolaire en Europe : de l'oral à la parole vivante*. Presses universitaires de Rouen et du Havre. <http://books.openedition.org/purh/5802>

- Maulini, O., Meyer, A., & Mugnier, C. (2014). *Forme scolaire d'apprentissage et pratiques pédagogiques* (Carnets des sciences de l'éducation). Université de Genève.
- Maulini, O., & Perrenoud, Ph. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In O. Maulini & C. Montandon (Éds.), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (Raisons éducatives n° 9 ; pp. 147-168). De Boeck.
- Peirce, Ch. S. (1931/1978). *Écrits sur le signe* (trad. par G. Deledalle). Seuil.
- Poizat, J., & Citot, V. (2004). Entretien avec Alain Finkielkraut. *Le Philosophoire*, 22, 7-23. <https://doi.org/10.3917/phoir.022.0007>
- Reuter, Y. (Éd.) (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- Schneuwly, B., & Hofstetter, R. (2017). Forme scolaire : un concept trop séduisant. In A. Dias-Chiaruttini & C. Cohen-Azria (Éds.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture : fondements d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter* (pp. 153-167). Presses universitaires du Septentrion.
- Simmel, G. (1894/1999). *Sociologie : étude sur les formes de la socialisation* (trad. par L. Deroche-Gurcel et S. Muller). Presses universitaires de France.
- 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.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The 'grammar' of schooling : why has it been so hard to change ? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Honoré Champion.
- Vincent, G., Courtebras, B., & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point. Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 13, 109-135. <https://doi.org/10.3917/rdid.013.0109>
- Vincent, G. (Éd.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon.
- Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage* (trad. par F. Sève). La Dispute.
- Wittgenstein, L. (1958/1976). *De la certitude* (trad. par J. Fauve). Gallimard.

## Notice biographique

**Olivier Maulini** est professeur ordinaire à l'Université de Genève dans le domaine « Analyse du métier d'enseignant-e ». Il dirige l'Institut universitaire de formation des enseignant-es (IUFE) et le Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation (LIFE).

COURRIEL : OLIVIER.MAULINI@UNIGE.CH



# **Introduction : le concept de forme scolaire à l'épreuve de ses usages**

Manuel Perrenoud, Andreea Capitanescu Benetti,  
Sandrine Aeby Daghé

*Université de Genève*

Ce volume trouve son origine dans une curiosité collective qui cherche à mieux comprendre l'usage profus du concept de forme scolaire dans de nombreuses publications récentes en sciences de l'éducation, en sociologie et en philosophie de l'éducation.

Les contributions réunies dans ce volume peuvent être lues comme autant d'explorations du potentiel de « séduction » du concept de forme scolaire, en partant du principe qu'il « constitue un outil intellectuel précieux » à condition d'être « dynamique, précis et dialectique » (Schneuwly & Hofstetter, 2017, p. 164). Il s'agit donc de faire le point sur ce concept, que Vincent, Lahire et Thin (1994) définissaient comme « le 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 spécifiques, codifiés par un système de règles impersonnelles » (p. 19), pour mieux le comprendre mais aussi pour le critiquer et le faire évoluer, au-delà d'un « usage commode » (Charlier & Croché, 2021, p. 19) qui désignerait l'école de manière englobante, en évoquant son excès de formalisme et sa dimension traditionnelle.

Une rapide revue de littérature révèle de nombreuses et récentes modulations de la forme scolaire sous couvert de : *reconstruction* (Go, 2006 ; Sensevy, 2011), *révolution* (Chaptal, 2005), *naturalisation* (Carraud, 2018), *infléchissement* (Maroy, 1994), *mise à l'épreuve* (Boutida, 2019 ; Cerisier, 2016 ; Coen, 2018 ; Francomme, 2010 ; Kerlan, 2018), *remise en cause* (Barthes &

Alpe, 2018 ; Hamon & Villemonteix, 2015 ; Pirone & Rayou, 2012), *métamorphoses et contradictions* (Hofstetter & Schneuwly, 2018), *renouveau* (Deslyper & Kechichian, 2018), ou encore de *contournement* ou de *subversion* (Robert, 2018), et enfin de *libération* (Barrère & Bozec, 2015).

Notre proposition consiste à aller « moins vite », selon une recommandation de Guy Vincent<sup>1</sup>, pour interroger certaines pratiques et pédagogies à l'aune du concept de forme scolaire et du travail de pensée qu'il inspire. Sur quelles dimensions temporelle, spatiale, didactique, relationnelle, règlementaire porte la critique de la forme scolaire ? Quelles sont les partis pris pragmatiques et/ou épistémiques – dénonçant souvent l'existant et assumant une revendication d'alternatives en matière d'enseignement et d'éducation – qui fondent les prétentions ou les attentes normatives plus ou moins explicites derrière la diversité des tournures critiques ?

Les présentes contributions s'inscrivent dans des champs didactiques, historiques, sociologiques ou transversaux aux sciences de l'éducation et de la formation, et sont portées par des engagements dans différents domaines, auprès de différents publics, incluant la formation professionnelle et la formation d'adultes. Elles reflètent des manières de *faire avec* le concept de forme scolaire, en l'adaptant et en le croisant avec d'autres concepts pour penser l'école, les institutions de formation et, plus largement, les pratiques d'éducation dans des contextes divers.

## Un concept efficace pour penser « l'éducation de la démocratie »

L'usage du concept dans les travaux de Guy Vincent demeure la référence centrale. *L'École primaire française : étude sociologique*, publié en 1980, issu de sa thèse de doctorat, a donné lieu à des précisions généalogiques ou historiographiques, par son auteur (Vincent, 2012a,b) ou par d'autres (Reuter, 2007 ; Robert, 2013, 2018 ; Schneuwly & Hofstetter, 2017).

En 2012, Bernard Courtebras et Yves Reuter offrent à Guy Vincent l'occasion de revenir sur l'origine et la définition du concept dans une série d'entretiens publiés dans la revue *Recherches et didactiques* (Vincent et al., 2012a,b). Le sociologue y reconnaît un manque de références explicites. Il y est déjà question de certains glissements ou déplacements, explicités par Guy Vincent lui-même : une « déshistoricisation » du concept dont l'usage initial, en 1980, visait à décrire, schématiser et analyser la « forme » particulière des écoles de Jean-Baptiste de La Salle, comme l'expliquent les travaux

---

1. « Sur le caractère émancipateur, sinon de l'école, du moins des savoirs, ou de certaines manières de transmettre, je crois qu'il ne faut pas aller trop vite et je suis peut-être allé trop vite... » (Vincent et al., 2012b, p. 142).

de Roger Chartier ; une « extension » des analyses à d'autres écoles, à partir de l'étude fondatrice du *Règlement des écoles du diocèse de Lyon* de Démià, une telle ouverture vers d'autres « écoles » motivant l'introduction de variantes et la pratique possible d'un usage du terme au pluriel.

En 2004, Vincent formulait ainsi lui-même une hypothèse pour rendre compte du succès du concept, en introduisant une dialectique entre le descriptif et le normatif dans une perspective d'« éducation de la démocratie » :

Si depuis quelques années, le concept de forme scolaire, longtemps négligé, est utilisé par différents chercheurs, c'est peut-être parce qu'il s'avère efficace pour comprendre les difficultés actuelles de la scolarisation, les résistances des élèves, les voies dans lesquelles pourrait s'engager l'éducation de la démocratie. Encore convient-il de bien préciser – ce qui n'est pas toujours fait – sur quel arrière-plan théorique et même paradigmatique s'inscrit le concept que l'on utilise. (pp. 83-84)

Une certaine norme politique s'exprime dans cet argument, ce dont témoignent également les travaux ultérieurs de l'auteur qui en viendra à plaider pour une « socialisation démocratique » orientée par une éthique de la discussion (Vincent, 2008), ce qu'un usage trop conservateur de la notion de forme scolaire pourrait empêcher.

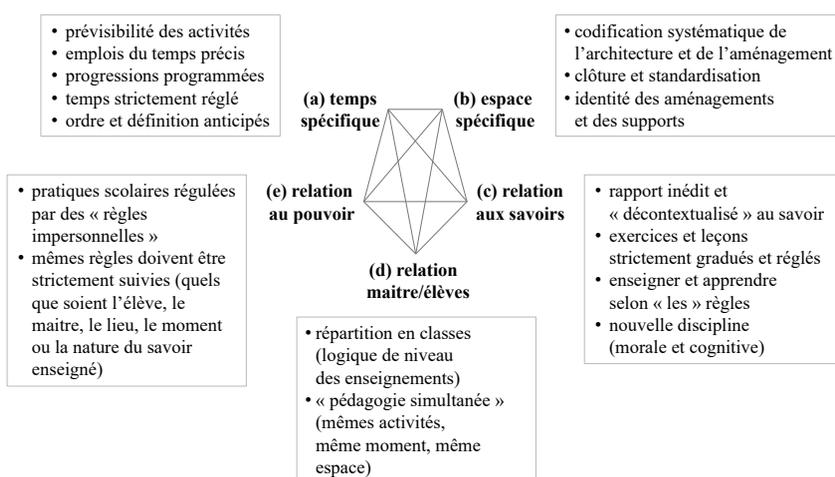
L'entrée du *Dictionnaire de l'éducation* consacrée à la « forme scolaire » (Joigneaux, 2008) que nous prenons comme seconde référence centrale après celle, fondatrice, de Vincent (1980), s'inscrit dans un usage analytique du concept. Cet usage davantage « déshistoricisé » et « étendu » que celui initié par Vincent a largement favorisé le succès de ce concept « séduisant ». Joigneaux propose, dans son article, une synthèse de cette « forme inédite de relation sociale » (Vincent et al., 1994, p. 39) en cinq dimensions, à partir de l'ouvrage de référence de Vincent (1980) : temporelle (a), spatiale (b), didactique (c), relationnelle (d), règlementaire (e).

La multidimensionnalité du concept de forme scolaire est exposée dans la figure 1, construite à partir de la synthèse de Joigneaux (2008) pour offrir un aperçu des dimensions et de leurs composantes. Un des intérêts d'une telle mise en forme synoptique est d'accentuer la caractéristique « structurale » du modèle. Joigneaux insiste en effet sur le jeu des relations entre les dimensions et l'évolution des usages sous ce prisme : « Reprenons successivement les différents termes de cette définition, tout en gardant à l'esprit qu'ils prennent pleinement leur sens 'scolaire' non pas individuellement mais, structurellement, à travers les relations qu'ils entretiennent entre eux » (2008, p. 348).

La figure 1 propose une modélisation systématique du concept, la plus analytique et déshistoricisée, même si elle reste calquée sur l'usage historique initial de 1980. Elle permet, comme certaines contributions

s'emploient à le faire, de mettre en évidence que les composantes évoluent de manière solidaire. Pour prendre un exemple, une certaine individualisation des parcours des élèves ou de leur prise en charge (dans la dimension de la « relation maître/élèves ») entraînerait des assouplissements des dimensions spatiale et temporelle, mais aussi des modifications relatives aux composantes de la « relation au pouvoir » (les règles peuvent-elles être individualisées ?), et éventuellement des modifications de la « relation aux savoirs » (tous les élèves sont-ils confrontés aux mêmes « exercices et leçons » ?), etc.

**Figure 1. Dimensions de la forme scolaire**  
(synthèse d'après Joigneaux, 2008).



## Un concept ouvert à des stratégies de (re)définition

Faire avec le concept de forme scolaire, ou s'en passer, peut être envisagé de multiples manières conformément au principe d'extension de son usage et de différentes opérations :

- *En l'historicisant, c'est-à-dire en précisant son origine et le contexte de sa formalisation, son déploiement dans une temporalité.* Des historiens et historiennes (Robert, 2013, 2018 ; Schneuwly & Hofstetter, 2017) ont proposé par exemple des substitutions du concept de forme scolaire par d'autres concepts, répondant à d'autres traditions de pensée : « grammar of schooling » (Tyack & Cuban, 1995 ; Tyack & Tobin, 1994), « school model » (Nóvoa, 2006), « long term structures of schooling » (Rockwell, 1999), « forme école » (Hofstetter & Schneuwly, 2018). Une telle approche historique permet de nuancer et de varier les échelles

- d'analyse, spatiale et temporelle, de ce qui se joue dans les classes, allant du micro (Candela et al., 2004) aux conditions sociohistoriques méso et macro-analytiques (Hofstetter & Schneuwly, 2019).
- *En l'hybridant avec d'autres concepts, par association ou analogie*, des sociologues ont ouvert des perspectives pour penser la norme scolaire. Verhoeven (2012), associant le concept de « forme scolaire » à celui de « fonction de l'école » (Dubet, 1991), ou forgeant le concept de « forme intégrative » (Baluteau, 2016) par une fusion du concept de « forme scolaire » (Go 2006 ; Maulini & Perrenoud, 2005 ; Pirone & Rayou, 2012 ; Robert 2013 ; Vincent 1980, 2008, Vincent et al., 1994 ; Zaffran 2012) et du concept de « code intégré » (Bernstein, 2007).
  - *En le couplant avec des concepts issus de la recherche en didactique* comme ceux de « transposition didactique » et de « culture scolaire » (Chervel, 1998 ; Denizot, 2019 et dans ce volume), mais aussi celui de « système didactique » pour mieux appréhender l'organisation spécifiquement disciplinaire du système scolaire – et ce dès le préscolaire (Joigneaux, 2011 ; Thévenaz-Christen, 2008). L'évolution des « objets d'enseignement » (Schneuwly & Dolz, 2009), est aussi travaillée au regard de la forme scolaire, dans la perspective d'une réorganisation continue des contenus (Audigier et al., 1994) et du « caractère émancipateur des savoirs » et des « manières de transmettre » les savoirs, tout en examinant donc les effets de ces évolutions sur la forme scolaire.

Dans un précédent volume de *Raisons éducatives*, Maulini et Perrenoud (2005) proposaient une nouvelle définition du concept, en cherchant à préciser, selon eux, les traits distinctifs « pour qu'il y ait forme scolaire » (2005, p. 148). À la suite des travaux de Vincent, ils soulignaient l'irréductible pluralité des définitions possibles :

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. (p. 148)

Ces auteurs mettaient ainsi en perspective une forme invariable, composée par des traits distincts et précis : existence d'un contrat didactique ; intention d'instruire ; interactions distinctes et spécifiques ; planification préalable des apprentissages au sein d'un curriculum ; transposition didactique ; temps didactique ; discipline à la fois intellectuelle et corporelle ; normes d'excellence (Joigneaux, 2006 ; Maulini & Perrenoud, 2005, pp. 151-152). En proposant un tel invariant sociologique pour définir la forme scolaire, il s'agissait de mettre en évidence, par contraste, des variations externes échappant à cette définition-là de la forme scolaire : les auteurs indiquaient

l'« évaluation formelle des apprentissages », la « certification à l'intention de tiers », l'« existence d'un groupe-classe d'apprenants », la « structuration du cursus en degrés », qui demeurent autant de caractéristiques pour penser les éléments incontournables d'une « grammaire de la scolarisation » (Tyack & Tobin, 1994), d'hier, d'aujourd'hui et de demain, mais n'ont pas à entrer, selon eux, dans la définition du concept de forme scolaire. Un tel travail de distinction conceptuelle permettait de reconnaître aussi une « autonomie relative » du *rapport pédagogique* « par rapport à d'autres formes de rapports sociaux » (Maulini & Perrenoud, 2005, p. 151), ouvrant la possibilité de concevoir que ce rapport ne dépend pas *ipso facto* d'une pédagogie simultanée : le rapport pédagogique peut, ainsi être pensé à partir d'une autre conception de l'organisation du travail scolaire, moins simultanée et davantage différenciée (Perrenoud, 2012).

Les décisions de conceptualisation – sélection des traits respectivement distinctifs et non distinctifs pour qu'il y ait forme scolaire – seraient donc pensables comme des choix stratégiques qui permettent de lier, dans le même mouvement, deux opérations : une opération descriptive, qui choisit les traits sociologiques, et une opération normative, qui oriente alors l'extension pédagogique et politique du concept.

C'est un tel enjeu dialectique que nous avons cherché, par ce volume, à mettre à l'épreuve à travers les articulations multiples du descriptif et du normatif de ce concept commun. Les neuf contributions réunies ici, qu'elles soient d'ancrage didactique, sociologique, philosophique, historique, en sciences d'éducation et de la formation, y font toutes valoir leur spécialité en mettant le concept de forme scolaire à l'épreuve des opérations intellectuelles qui lui donnent à chaque fois sa consistance.

## Présentation des textes

### I. De la culture scolaire à l'engagement des savoirs

La première partie regroupe les quatre contributions les plus directement ancrées dans une perspective didactique.

La contribution de **Nathalie Denizot**, adopte une approche nourrie des travaux d'historiens des disciplines, dont ceux d'André Chervel. Elle met d'emblée le travail du concept dans une perspective combinatoire, s'intéressant aux notions qui concurrencent la « forme scolaire » dans le champ des didactiques disciplinaires. Examinant comment les concepts de forme scolaire et de discipline sont articulés par les didacticiens, l'autrice invite à réfléchir sur le sens de deux autres concepts – « scolarisation » et « culture scolaire » – qui permettent de *penser autrement* la « forme école ». La dimension de force structurante ou configurante de la notion de « forme » est jugée

trop limitative, la notion de « culture scolaire » renvoyant quant à elle à un ensemble moins abstrait et plus horizontal, comprenant des contenus, des pratiques, des valeurs, des représentations, etc. et dont la dimension culturelle demande à être saisie dans son épaisseur historique. Le concept de culture scolaire, par son dynamisme et sa teneur concrète, permettrait par ailleurs de penser les rapports que l'institution scolaire et les différentes actrices et acteurs entretiennent à l'ensemble des traits de telle ou telle culture scolaire, qu'il conviendrait d'historiciser et de redécrire en permanence.

La contribution d'**Yves Reuter**, invite, à partir d'une lecture des textes fondateurs de Guy Vincent, à soutenir d'une autre manière la théorisation du concept de forme scolaire, et d'en adresser la pertinence : de la théorie sociologique, où ce concept trouve son origine, d'emblée en tension avec d'autres formes de transmission (instruction publique puis socialisation démocratique), vers les didactiques d'abord, dont ce concept peut nourrir différents débats, vers la pédagogie ensuite qui préoccupait Guy Vincent sans que celui-ci n'en fasse le cœur de ses recherches. Yves Reuter insiste sur des caractéristiques parfois trop peu évoquées du concept de forme scolaire, notamment liées aux effets de contraintes ou de facilitations que la « forme scolaire » exercerait vis-à-vis des apprentissages, ou sur la fonction de transmission des savoirs en tension avec sa force d'assujettissement, sur le phénomène de scolarisation massive ou encore sur les mécanismes d'exclusion qui peuvent être éclairés à l'aune de ce concept et de ses complexités. En mettant en évidence, à partir de Guy Vincent, la distinction entre école et « forme scolaire », l'auteur montre aussi que des tensions peuvent être pensées à l'intérieur de l'école où différentes formes pédagogiques (dont la forme scolaire) peuvent coexister, les choix pédagogiques étant articulés à des choix didactiques, sociaux et politiques relatifs aux enjeux de sélection des savoirs jugés pertinents.

La contribution d'**Isabelle Harlé**, est ancrée dans une perspective de combinaison et de dialogue entre sociologie et didactique, appuyée sur une recherche dans le domaine spécialisé NSI (numérique et sciences informatiques) au sein du Lycée français. La confrontation entre discours prescriptifs et représentations des enseignantes et enseignants permet de mettre en évidence que l'intention de dépasser une forme scolaire (et en particulier sa dimension disciplinaire) au profit d'une orientation curriculaire davantage centrée sur les compétences transversales, la porosité des disciplines ou les enjeux de parcours de formation des individus, ne va pas de soi. Une certaine résistance de la « forme scolaire », et de sa puissance configuratrice, s'exprime en effet dans les représentations, et dans les pratiques, donnant toute légitimité aux concepts de stratification et de hiérarchisation (que l'autrice emprunte à la sociologie du pouvoir de Young), pour rendre compte des asymétries entre les disciplines que l'on chercherait à combiner dans une « forme curriculaire ». Il s'agit dès lors de se prononcer avec prudence sur la mise en œuvre : ainsi si la force de l'informatique n'est pas comparable

à celle des mathématiques, c'est qu'une certaine domination de cette discipline s'exercerait, tenant au poids de son affiliation à une forme scolaire des plus traditionnelles, à rebours des intentions curriculaires les plus formelles qui rêvent de symétrie.

La contribution de **Jean-Charles Buttier**, développe l'idée d'une responsabilité sociale que la didactique de l'histoire et de la citoyenneté aurait à prendre en charge, et qui se traduirait par les savoirs qu'elle choisirait d'enseigner, plus ou moins susceptibles de répondre (en les instruisant) aux désirs d'engagement de la jeunesse d'aujourd'hui. À partir d'une évocation historique des liens entre la rupture révolutionnaire (française) et la critique de la « forme scolaire » qui en découla dès le XIX<sup>e</sup> siècle dans le milieu de l'anarchisme (autour de la figure de James Guillaume), l'enjeu est de promouvoir un lien fort entre choix des savoirs, pour enseigner la rupture, et valorisation de l'engagement citoyen de l'intérieur et vers l'extérieur de l'école. Si la forme scolaire de l'école résiste à une telle approche historico-didactique et à une prise en compte émancipatrice vis-à-vis des urgences de l'actualité ce serait, propose l'auteur, en raison de points de friction entre la demande d'engagement et la configuration disciplinaire plus ou moins coercitive de la forme scolaire, caractérisée en particulier par un rapport décontextualisé aux savoirs encore privilégié aujourd'hui, par excès de continuité conservatrice et par crainte des effets de rupture émancipatrice.

## II. De la règle impersonnelle au besoin personnel

La deuxième partie regroupe deux contributions tournées vers les pratiques pédagogiques.

La contribution de **Bérenghère Kolly** et **Christophe Joigneaux**, met au cœur de son propos un enjeu d'assouplissement du mode d'enseignement simultané, caractéristique de la forme scolaire classiquement étudiée par Guy Vincent. À partir d'une réflexion sur un corpus d'observation de la pédagogie Montessori qui apparaît procéder d'une logique intrinsèque de personnalisation, il s'agit de montrer que les processus d'apprentissage et leur temporalité, à distinguer selon les enfants, ne peuvent répondre de la même et unique forme scolaire. Une évolution plus large au-delà même des pratiques montessoriennes serait envisageable, ce que Guy Vincent lui-même aurait remarqué, et dont témoigneraient ses doutes à formuler au singulier le concept même de forme scolaire. La rareté des pratiques les plus « correctes », du point de vue de la norme montessorienne, indiquerait par ailleurs une résistance de la « règle impersonnelle » de la forme scolaire. Les praticiennes et praticiens de la pédagogie Montessori négocieraient entre des normes pédagogiques difficiles à appliquer de manière correcte (ce qui impliquerait la rupture), et des contraintes institutionnelles difficiles à contourner (ce qui impliquerait une incontournable hybridation).

La contribution de **Marie-Charlotte Allam** et **Marie Chartier**, s'intéresse à la valorisation actuelle de l'épanouissement individuel et à la norme de bien-être qui l'accompagne. Elles aussi interrogent, sur cette base, et à partir d'une enquête portant sur des pratiques d'aménagement flexible de la classe, la dimension d'impersonnalité de la règle au cœur de la forme scolaire canonique qui entrerait en première apparence en contradiction avec une perspective de personnalisation. Car, derrière les enjeux de personnalisation, incarnés par des possibilités d'aménagement de l'espace et des usages alternatifs du mobilier scolaire, voire par une adaptation des savoirs à apprendre, des effets de contraintes comportementales et des normes scolaires limitant de fait les dynamiques de flexibilisation demeurerait actifs.

### III. De l'apprentissage par à la formalisation de l'expérience

La troisième regroupe trois contributions dans des domaines moins habituellement abordés du point de vue de la forme scolaire, à savoir la formation professionnelle et la formation d'adultes.

La contribution de **Pauline David**, s'intéresse aux effets des processus de scolarisation sur la voie de la formation professionnelle et aux tensions entre forme scolaire et forme professionnelle de socialisation. L'introduction conceptuelle de la théorie des conventions (méritocratique, académique, professionnelle, domestique, industrielle, marchande) issue de la sociologie pragmatique permet de questionner la forme scolaire comme une convention parmi d'autres, et d'étudier les tensions entre conventions, notamment en ce qui concerne l'articulation entre expérience technique et savoirs théoriques au cœur des logiques de formation en alternance. Une comparaison entre deux écoles professionnelles invite à comprendre qu'un recours à la forme scolaire, pensée comme convention académique, peut répondre à des enjeux d'instabilité issus d'une difficulté pour les acteurs – en particulier les jeunes en difficultés – à opérer et maintenir des compromis locaux entre différentes conventions contradictoires (domestique et marchande), la « forme scolaire » ayant alors valeur de forme protectrice des personnes (et des apprentissages) face aux contraintes des besoins de production.

La contribution de **Samra Tabbal Amella**, propose l'élaboration d'un modèle pour penser l'entrée dans l'écrit d'adultes en situation de migration n'ayant pas toujours été scolarisés durant leur enfance ou leur jeunesse. La centralité des apprentissages expérientiels dans la formation de base et l'éducation des adultes est alors confrontée aux différentes dimensions de la forme scolaire pour étudier ce que ce mode de socialisation – souvent proprement inédit – provoque à la fois dans les histoires de vie des personnes interrogées et sur la conception des dispositifs et instruments conçus en particulier pour accompagner cette forme particulière de littératie émergente. Les relations entre enjeux de formalisation des savoirs et prise en

compte de l'expérience des personnes indiquent en retour, et en parallèle, des voies d'analyse de la forme scolaire d'apprentissage plus conventionnellement propre aux premiers degrés de la scolarité enfantine et aux processus d'alphabétisation qui les caractérisent aussi.

La contribution de **Katja Vanini De Carlo** et **Yann Volpé**, expose, dans une perspective d'ingénierie, une transposition du concept de forme scolaire dans le domaine de la formation d'adultes à l'enseignement primaire pour en examiner les caractéristiques et y projeter le rôle reconnu à l'expérience des individus. La logique d'alternance entre les terrains scolaires et universitaires dans laquelle s'inscrit la réflexion épistémologique et la modélisation d'une *forme formative* invite à la négociation des différents traits de la formalisation scolaire. Des dispositifs tiers sont imaginés où les rapports des individus (et des groupes) aux savoirs, aux temporalités, aux pouvoirs, appelleraient l'analyse en tant que composantes d'un rapport réflexif et formatif à l'expérience dont le développement continu professionnel est l'enjeu.

## Faire forme scolaire commune ?

De l'unicité anhistorique de la forme scolaire à la variation des cultures scolaires, des risques d'assujettir les élèves aux libertés de transmettre des contenus, des disciplines scolaires hiérarchisées aux parcours curriculaires qui pourraient les intégrer, de la rupture révolutionnaire à la didactique de l'engagement qu'elle pourrait inspirer, des raisons impersonnelles de la règle commune aux besoins potentiellement anoniques de bien-être individuel, des ambiguïtés de l'apprentissage par la production à la forme scolaire gage de protection, des richesses expérientielles aux dimensions formelles de l'entrée dans l'écrit, de la continuité du vécu au développement instrumenté de la réflexion : les approches, les registres, les préoccupations, les terrains, les usages du concept de forme scolaire que nous résumons d'un souffle ici, sont bel et bien pluriels et divers.

Pour clore cette introduction, nous nous demanderons si, comme nous cherchions à l'interroger, ce concept, ainsi mobilisé et retravaillé, peut nourrir la question du rôle des concepts et de leur partage en sciences de l'éducation ? Aurait-il les qualités d'être un concept transversal, participant d'un « monde commun » (Gefen, 2023) aux diverses sciences et disciplines contributives auxquelles puisent les sciences de l'éducation ?

L'exercice de fédération dont cet ouvrage résulte s'inscrit ainsi dans une préoccupation consistant à se demander « devant une telle diversité » (des manières et des travaux en sciences de l'éducation) si on peut « encore penser l'unité des sciences de l'éducation ? Et sous quelles formes l'envisager ? » (Fabre & Lang, 2021, p. 35). En ajoutant la question de savoir si – ou plutôt la conviction que – le partage précis et dialectique des concepts est une manière de chercher une forme d'unité dans la diversité.

Nous faisons donc une nouvelle fois « le pari des sciences de l'éducation » (Hofstetter & Schneuwly, 2001), en soutenant que penser, chercher, observer, décrire et théoriser à partir d'un concept commun, et selon des usages pluriels, peut participer d'une forme d'union sinon autour de réponses univoques du moins à propos de questions communes (Maulini, 2005), et surtout avec des instruments conceptuels clairement explicités pour en débattre.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Audigier, F., Cremieux, C., & Tutiaux-Guillon, N. (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue française de pédagogie*, 106(1), 11-23. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1269>
- Baluteau, F. (2016). La forme intégrative : Le cas des enseignements par projet. *Éducation et sociétés*, 38(2), 189. <https://doi.org/10.3917/es.038.0189>
- Barrère, A., & Bozec, G. (2015). Une éducation libérée de la forme scolaire. Les enjeux de la collaboration artistes – Enseignants dans des collèges populaires. In L. Progin, J.-F. Marcel, D. Périsset, & M. Tardif (Éds.), *Transformation(s) de l'école : Vision et division du travail* (pp. 29-55). L'Harmattan.
- Barthes, A., & Alpe, Y. (2018). Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 45(1), 23-37. <https://doi.org/10.3917/cdle.045.0023>
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Presses Universitaires de Laval.
- Boutida, L. (2019). Instruction en famille : une alternative à la forme scolaire ? Une étude de cas. *Spécificités*, n°14(3), 41-53. <https://doi.org/10.3917/spec.014.0041>
- Candela, A., Rockwell, E., & Coll, C. (2004). What in the World Happens in Classrooms ? Qualitative Classroom Research. *European Educational Research Journal*, 3(3), 692-713. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2004.3.3.10>
- Carraud, F. (2018). La forme scolaire naturalisée dans l'activité des professionnelles de la petite enfance ? In J.-Y. Seguy (Éd.), *Variations autour de la « forme scolaire » : mélanges offerts à André D. Robert* (pp. 233-246). Presses universitaires de Nancy – Éditions universitaires de Lorraine.
- Cerisier, J.-F. (2016). La forme scolaire à l'épreuve du numérique. In P. Bonfils, P. Dumas & L. Massou (Éds.), *Questions de communication, série actes 34/2016. Numérique & éducation. Dispositifs, jeux, enjeux, hors jeux* (pp. 195-201). Presses universitaires de Nancy.
- Chaptal, A. (2005). Le télé-enseignement : une révolution de la forme scolaire ? *Éducation et sociétés*, 15(1), 59. <https://doi.org/10.3917/es.015.0059>
- Charlier, J.-É., & Croché, S. (2021). Forme scolaire ou dispositif de production de l'homme : *Éducation et sociétés*, 45(1), 15-35. <https://doi.org/10.3917/es.045.0015>

- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Belin.
- Coen, P.-F. (2018). La forme scolaire à l'épreuve des technologies numériques. *Distances et médiations des savoirs*, 22. <https://doi.org/10.4000/dms.2346>
- Denizot, N. (2019). Culture scolaire et culture des élèves en classe de français. *Le français aujourd'hui*, 207(4), 29-37. <https://doi.org/10.3917/lfa.207.0029>
- Deslyper, R., & Kechichian, S. (2018). Maintien et renouvellement d'une emprise. La forme scolaire dans les institutions et dispositifs périscolaires. In J.-Y. Seguy (Éd.), *Variations autour de la « forme scolaire » : mélanges offerts à André D. Robert* (pp. 275-290). Presses universitaires de Nancy-Éditions universitaires de Lorraine.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Seuil.
- Fabre, M., & Lang, V. (2021). Constitution et identité des sciences de l'éducation et de la formation en France. In P. Guibert (Éd.), *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation* (pp. 25-41). De Boeck.
- Francomme, O. (2010). La forme scolaire, et la pédagogie Freinet, à l'épreuve de l'éducation comparée. Sur le livre d'Yves Reuter et autres études longitudinales. *Revue Educaçao : teoria y pratica (Brésil)*, 20(34), 13-33.
- Gefen, A. (2023). *Un monde commun. Les savoirs des sciences humaines et sociales*. CNRS Éditions.
- Go, H. L. (2006). Vers une reconstruction de la forme scolaire : l'institution du paysage à l'école Freinet de Vence. *Carrefours de l'éducation*, 22(2), 83-93. <https://doi.org/10.3917/cdle.022.0083>
- Hamon, D., & Villemonteix, F. (2015). Le rapport des élèves et des enseignants aux tablettes numériques à l'école primaire : vers une évolution de la forme scolaire ? *Distances et médiations des savoirs*, 3(11). <https://doi.org/10.4000/dms.1143>
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Éds.) (2001). *Le pari des sciences de l'éducation* (Raisons éducatives n° 1). De Boeck & Larcier.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2018). Métamorphoses et contradictions de la forme école au prisme de la démocratie. In J.-Y. Seguy (Éd.), *Variations autour de la « forme scolaire » : mélanges offerts à André D. Robert* (pp. 27-49). Presses universitaires de Nancy-Éditions universitaires de Lorraine.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2019). Les manuels comme emblème des reconfigurations disciplinaires de la forme école au 19<sup>ème</sup> siècle ? Essai historiographique. In S. Wagnon (Éd.), *Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche : enjeux et perspectives* (pp. 19-55). Peter Lang.
- Joigneaux, C. (2006). Maulini Olivier & Montandon Cléopâtre (Éds.). Les formes de l'éducation : variété et variations. *Revue française de pédagogie*, 155, 164-166.
- Joigneaux, C. (2008). Forme scolaire. In A. Van Zanten (Éd.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 347-349). Presses universitaires de France.
- Joigneaux, C. (2011). Forme scolaire et différenciation des élèves à l'école maternelle. Un cas d'école ? In J.-Y. Rochex & J. Crinon (Éds.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (pp. 147-155). Presses universitaires de Rennes.

- Kerlan, A. (2018). La forme scolaire à l'épreuve de l'art ? Entre hétérotopie et instrumentalisation. In J.-Y. Seguy (Éd.), *Variations autour de la « forme scolaire » : mélanges offerts à André D. Robert* (pp. 179-188). Presses universitaires de Nancy-Éditions universitaires de Lorraine.
- Maroy, C. (1994). La formation post-scolaire : extension ou inflexion de la forme scolaire. In G. Vincent (Éd.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les formes industrielles* (pp. 125-148). Presses universitaires de Lyon.
- Maulini, O. (2005). L'union des travailleurs de la question. Contrôle de l'apprentissage et institution des problèmes à l'école élémentaire. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 38(3), 11-32.
- Maulini, O., & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In O. Maulini & C. Montandon (Éds.), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (Raisons éducatives n° 9 ; pp. 147-168). De Boeck Supérieur.
- Nóvoa, A. (2006). *La construction du « modèle scolaire » dans l'Europe du Sud-Ouest (Espagne, France, Portugal) : des années 1860 aux années 1920* [Thèse de doctorat en histoire]. Université Paris IV – Sorbonne.
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. ESF.
- Pirone, F., & Rayou, P. (2012). Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire. *Revue française de pédagogie*, 179, 49-62.
- Reuter, Y. (2007). Forme scolaire. In Y. Reuter (Éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux de didactiques* (pp. 107-113). De Boeck.
- Robert, A. D. (2013). The French School System and the Universalist Metanarrative (1880-2000): Some Reflections about So-Called Explanatory Historical Notions Such as 'La Forme Scolaire'. *European Educational Research Journal*, 12(2), 190-200.
- Robert, A. D. (2018). Contourner, subvertir ou sortir de la forme scolaire ? Sur quelques pratiques et théories de la « résistance ». In J.-Y. Seguy (Éd.), *Variations autour de la « forme scolaire » : mélanges offerts à André Robert* (pp. 275-290). Presses universitaires de Nancy-Éditions universitaires de Lorraine.
- Rockwell, E. (1999). Recovering History in the Study of Schooling : From the Longue Duree to Everyday Co-Construction. *Human Development*, 42(3), 113-128.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordination relative*. Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B., & Hofstetter, R. (2017). Forme scolaire : un concept trop séduisant ? In A. Dias-Chiaruttini & C. Cohen-Azria (Éds.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture : fondements d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter* (pp. 153-167). Presses universitaires du Septentrion.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.

- Thévenaz-Christen, T. (2008). Au cœur de la forme scolaire, la discipline. L'exemple du français parlé [Application/PDF]. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(2), 299-324. <https://doi.org/10.24452/SJER.30.2.4792>
- Tyack, D. B., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia : A century of public school reform*. Harvard University Press.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The « Grammar » of Schooling : Why Has It Been So Hard to Change ? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Verhoeven, M. (2012). Normes scolaires et production de différences. *Les Sciences de l'éducation–Pour l'Ère nouvelle*, 45(1), 95. <https://doi.org/10.3917/lsdle.451.0095>
- Vincent, G. (1980). *L'École primaire française : étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon et Éditions de la Maison des Sciences de l'homme.
- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), 47-62. <https://doi.org/10.7202/029479ar>
- Vincent, G., Courtebras, B., & Reuter, Y. (2012a). La forme scolaire : débats et mises au point. Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 13, 109-135. <https://doi.org/10.3917/rdid.013.0109>
- Vincent, G., Courtebras, B., & Reuter, Y. (2012b). La forme scolaire : débats et mises au point. Second entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 14, 127-143. <https://doi.org/10.3917/rdid.014.0127>
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Éd.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?* (pp. 11-48). Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G., & Vincent, G. (2004). Un itinéraire de recherche : bilan et perspectives. In *Recherches sur la socialisation démocratique* (pp. 81-94). Presses universitaires de Lyon.
- Zaffran, J. (2012). Le collège unique est-il (vraiment) un maillon faible ? *Sociologies pratiques*, 25(2), 99. <https://doi.org/10.3917/sopr.025.0099>

## Notices biographiques

**Manuel Perrenoud** est maître-assistant à l'Université de Genève dans l'équipe LIFE (Laboratoire Innovation Formation Éducation). Ses travaux portent sur le métier d'enseignant et sur le rapport des futurs professionnels aux institutions, aux normes et aux savoirs.

COURRIEL : [MANUEL.PERRENOUD@UNIGE.CH](mailto:MANUEL.PERRENOUD@UNIGE.CH)

**Andreea Capitanescu Benetti** est chargée d'enseignement à l'Université de Genève dans l'équipe LIFE (Laboratoire Innovation Formation Éducation). Elle intervient dans la formation initiale et continue des enseignants primaires. Ses travaux portent sur les pratiques pédagogiques et les institutions scolaires, l'organisation du travail et les apprentissages des élèves, les enjeux du métier et la formation des enseignants.

COURRIEL : [ANDREEA.CAPITANESCU@UNIGE.CH](mailto:ANDREEA.CAPITANESCU@UNIGE.CH)

**Sandrine Aeby Daghé** est professeure assistante dans le domaine de la didactique des langues en contexte plurilingue à l'Université de Genève. Dans le cadre du GRALE (Groupe de recherche et d'analyse des langues enseignées), elle consacre ses travaux à l'ingénierie didactique en contexte multilingue ainsi qu'aux modélisations des pratiques d'enseignement, alliant lecture et production, dans des contextes didactiques où les langues coexistent.

**COURRIEL : SANDRINE.AEBY@UNIGE.CH**



**Première partie :**  
**de la culture scolaire à l'engagement des savoirs**

---



## « Culture scolaire » et « scolarisation » : des concepts didactiques pour questionner la « forme scolaire »

Nathalie Denizot

*Sorbonne Université, INSPÉ de Paris*

**RÉSUMÉ** – L'article interroge tout d'abord les notions qui concurrencent celle de « forme scolaire » dans le champ des didactiques disciplinaires, qui se sont davantage construites autour du concept de « discipline ». Il examine ensuite comment les didacticiens articulent – ou pas – « forme scolaire » et « discipline », avant de travailler plus particulièrement deux autres concepts, la « scolarisation » et la « culture scolaire », en tant qu'ils permettent de penser autrement la « forme école ». Là où la notion de « forme » renvoie plutôt à une configuration – pédagogique et didactique – structurante, celle de « culture scolaire » renvoie à un ensemble qui comprend des contenus, des pratiques, des valeurs, des représentations, etc., ainsi qu'au rapport construit par l'école et ses acteurs à cet ensemble, toutes ces choses devant être saisies dans leur dimension pleinement culturelle, et dans leur épaisseur historique.

**MOTS CLÉS** – forme scolaire, discipline scolaire, didactique disciplinaire, scolarisation, culture scolaire.

---

Comme le souligne le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, 2013, p. 107) dans l'introduction de la notice qu'il consacre à la « forme scolaire », ce concept est certes fondamental pour les didactiques dans la mesure où il peut permettre d'éclairer les systèmes didactiques, mais il ne s'agit pas à proprement parler d'un concept didactique. D'ailleurs, l'ouvrage consacré au sujet suite au colloque en hommage à André Robert (Seguy, 2018) se divise en approches *historiques, philosophiques et politiques, sociologiques,*

mais ne contient pas d'approches *didactiques*<sup>1</sup>. Il faut même ajouter que ce concept de « forme scolaire » étant porteur, chez Guy Vincent comme dans beaucoup de travaux récents, d'une visée critique de l'école (voir notamment Robert, 2018), sa théorisation peut induire une « position explicite contre la pédagogie et la didactique » (Schneuwly & Hofstetter, 2017, p. 155).

En réalité, d'autres concepts concurrencent celui de « forme scolaire » dans le champ des didactiques. Le premier est celui de *discipline*, central pour les didactiques disciplinaires, sur lequel je ferai tout d'abord un petit retour dans la mesure où il offre un autre niveau de saisie du « scolaire », mais aussi parce qu'il est lui-même à l'origine de plusieurs autres concepts (comme la conscience disciplinaire : Reuter, 2007 ; les modèles disciplinaires en acte : Garcia-Debanc, 2008 ; etc.). Puis après avoir examiné comment les didacticiens articulaient – ou pas – « forme scolaire » et « discipline », je m'intéresserai à deux autres concepts sur lesquels je travaille plus particulièrement, la « scolarisation » et la « culture scolaire », en tant qu'ils permettent de penser autrement ce que Hofstetter et Schneuwly (2018) proposent quant à eux de nommer la « forme école », pour référer à « une institution sociale délimitée qui se constitue et est constituée par les pratiques d'acteurs qui y agissent » (p. 28).

## La *discipline*, un concept clé pour les didactiques

Si la notion de « forme scolaire » n'a pas été véritablement retravaillée en tant que telle par les didactiques, il n'en est pas de même de la notion de « discipline » : partant de l'idée que les disciplines scolaires sont des constructions sociohistoriques dont la visée fondamentale est de « fabriquer de l'enseignable », selon la formule de Chervel souvent citée (1988, p. 90), la notion fait l'objet depuis les années 1990 de travaux voire de débats importants dans le champ des didactiques. Il s'agit en effet, comme l'écrit Audigier (2005), « d'entrer plus avant dans les manières dont la forme scolaire prend [...] une forme particulière selon les domaines de connaissance » (p. 105). Dès les années 1990, cette question de la discipline apparaît dans les propositions de Halté autour des « configurations didactiques » (1992), dans celles de Develay autour des « concepts intégrateurs » de la discipline et surtout de la « matrice disciplinaire » (1992), ainsi que dans celles d'Audigier autour des « modèles disciplinaires » (1993, 1997)<sup>2</sup>. La notion de « configuration

1. Le texte d'ouverture est certes cosigné par Bernard Schneuwly, mais cet article, en collaboration avec l'historienne Rita Hofstetter, fait bien davantage appel à des concepts historiques, historiographiques, sociologiques et philosophiques que didactiques, comme en témoigne d'ailleurs sa bibliographie.

2. Cet intérêt pour la « discipline » n'est pas propre à la sphère francophone (voir par exemple Forquin, 1997 ; Goodson et al., 1999) et concerne l'ensemble des sciences sociales (voir notamment Boutier et al., 2006).

didactique » empruntée à Halté est reprise par Lahanier-Reuter et Reuter (2007) qui construisent un concept de « configuration disciplinaire », et ce glissement du « didactique » au « disciplinaire » est justement révélateur de l'importance prise dans ces années 2000 par le concept de « discipline ». D'autres travaux de cette décennie 2000-2010 cherchent de leur côté à construire une interdidactique qui retravaille la notion d'interdisciplinarité et qui interroge notamment les stéréotypes disciplinaires (Biagioli, 2017 ; Tozzi, 2001).

Ce primat du concept de « discipline » se lit également à travers l'élaboration de nombreux concepts qui lui sont liés. Il en est ainsi de la « conscience disciplinaire », définie par Reuter comme « la manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires, (re)construisent les disciplines scolaires » (2007, p. 57). Il en est de même pour la « disciplinarisation », qui permet de penser l'émergence de nouvelles disciplines selon les niveaux scolaires (Schneuwly, 2007a ; Thévenaz-Christen, 2008) et qui permet plus largement d'interroger la question de « l'indexation des contenus à une discipline » (Daunay, 2015, p. 29), que cette indexation soit le fait des acteurs ou qu'il s'agisse par exemple, dans une logique historique, de la « disciplinarisation au fil du temps, c'est-à-dire [...] une construction disciplinaire d'un contenu non identifié comme tel au départ ou identifié comme relevant d'une autre discipline » (pp. 29-30). Plus récemment, Hofstetter et Schneuwly (2014, p. 41 sq.) ont proposé également de distinguer « disciplinarisation » et « disciplinatio », cette dernière étant définie comme le processus à travers lequel un apprenant est exposé à des modes de penser, de parler et de faire correspondant à une discipline, et se les approprie. Il faut enfin signaler les « modèles disciplinaires en acte » (Garcia-Deban, 2008, p. 52<sup>3</sup>), concept qui cherche à rendre compte d'« un ensemble de représentations et de règles d'action qui guident les choix des enseignants, particulièrement lorsqu'ils gèrent des imprévus », et qui « s'ancrent pour une large part dans les configurations successives de la discipline ».

Tous ces travaux interrogent ce qu'on pourrait appeler une « culture disciplinaire », si l'on veut distinguer plus spécifiquement la culture scolaire propre à telle ou telle discipline. Il est parfois essentiel en effet, comme nous l'avons montré avec Béatrice Mabilon-Bonfils à propos de la dissertation (Denizot & Mabilon-Bonfils, 2012), de distinguer ce qui relève du disciplinaire et ce qui relève du scolaire, pour identifier « la manière dont chaque discipline interprète une tradition scolaire : quels modèles ? Quelles représentations ? Quelles finalités ? » (p. 13). D'une certaine manière, les didactiques ont travaillé ainsi les « formes disciplinaires » de la forme école sans doute davantage que la « forme scolaire » elle-même.

3. On retrouve d'ailleurs explicitement ce même glissement que j'évoquais *supra* du *didactique* au *disciplinaire* dans le titre de l'article : « De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte ; trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté » (Garcia-Deban, 2008, p. 39).

Les didacticiens ont également questionné ce que Chervel nomme les constituants (ou composantes) des disciplines scolaires, ouvrant ainsi de nouvelles perspectives pour approcher des formes structurelles de cette culture disciplinaire. Chervel distingue en effet quatre constituants : les deux premiers, qui constituent le « noyau de la discipline », sont les contenus explicites et les exercices ; les deux autres sont les pratiques de motivation et d'incitation à l'étude ainsi que les pratiques d'évaluation (1988, p. 96). Cette liste a été complétée par Audigier (1997) qui, pour construire son modèle de la géographie scolaire, propose d'adjoindre quatre « caractères » (les « quatre R » : Résultats, Réalisme, Refus du politique et Réfèrent consensuel), qui permettent non seulement de « rendre compte des pratiques scolaires les plus habituelles » mais aussi de « mieux comprendre les résistances et les difficultés rencontrées pour faire évoluer l'enseignement de la géographie » (p. 78). La notice du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, 2013, p. 82) complète à son tour cette approche des composantes des disciplines en ajoutant notamment les « formes de mise en œuvre matérielle » des disciplines : « outils plus ou moins spécialisés (compas, équerre...), supports (cahiers, classeurs, manuels...), espace spécifique (salle de sport ou de sciences) ou non, tenue particulière ou non... ». Mais on peut aussi retravailler les propositions de Chervel en interrogeant les frontières mêmes entre les différents constituants : si l'on prend par exemple la notion d'exercice, il est parfois difficile de la distinguer nettement d'un « contenu », comme je l'ai montré par exemple à propos de la dissertation, que je décris comme « un exercice qui fait contenu » (Denizot, 2015, p. 48, p. 52).

## Forme scolaire et discipline

Quand ils s'emparent du concept de « forme scolaire », les didacticiens l'articulent donc le plus souvent à la notion de « discipline » (Audigier, 2005 ; Schneuwly, 2007a ; Thévenaz-Christen, 2008 ; etc.). Cette articulation est facilitée par la manière dont Vincent (2004) ou Lahire (2008a,b) ont retravaillé le concept de « forme scolaire » à la suite de l'ouvrage fondateur de Vincent en 1980. Même si Vincent ne fait pas de référence aux didactiques, dont le champ lui est étranger<sup>4</sup>, il écrit en 2004 à propos des « disciplines » que

la question des disciplines scolaires (non seulement de leur pluralité, mais de leur caractère de « disciplines »), et plus généralement la question des formes de transmission et d'appropriation, est au centre de nos recherches actuelles. (pp. 119-120)

4. Comme en témoigne sa réaction à la lecture de travaux en didactique sur la forme scolaire : « J'ai été un peu effaré quand j'ai lu les photocopies... Je ne sais de quel article il s'agit mais il y en a un que je n'ai pas continué à lire car je n'ai rien compris. [...] je ne comprenais pas les termes qui étaient utilisés » (Vincent et al., 2012, p. 131).

Cette déclaration ne l'engage en réalité pas à grand-chose, et la notion de discipline reste toujours écartelée entre ses deux acceptions, la matière scolaire d'une part, et l'ordre scolaire d'autre part. Mais la mise en relation entre « forme scolaire » et « discipline scolaire » est explorée de manière frontale dans différents travaux didactiques. Chez Audigier, la forme scolaire est un cadre qui contraint et détermine les disciplines scolaires, entendues au sens que Chervel donne à ce terme :

Pour remplir le rôle qui leur est assigné dans l'école, l'histoire et la géographie se sont, comme les autres domaines de savoir, construites selon les déterminations et contraintes propres de la forme scolaire, forme que je mets en relation avec le concept de discipline scolaire. C'est dans le cadre défini par la forme scolaire, « [...] un espace séparé des autres espaces de vie sociale, [...] un temps spécifique [...] caractérisé par la répétition, le découpage de 'séquences' isolées les unes des autres » (Vincent, 2004, p. 124), que l'histoire et la géographie se sont construites comme disciplines scolaires en donnant à ces dernières le sens et les caractéristiques que Chervel (1988) leur attribue : des savoirs partagés, une vulgate ; des dispositifs d'évaluation ; des exercices ; des procédures de motivation. (Audigier, 2005, p. 109)

Articulée à la notion de « discipline scolaire », la « forme scolaire » peut ainsi être entendue comme un concept qui permet de décrire des configurations didactiques et pédagogiques : c'est le choix par exemple de la notice du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* entièrement dédiée à la « forme scolaire », qui tente d'« intégrer ce concept, issu d'autres disciplines (histoire et sociologie), au sein d'une théorisation didactique », en l'articulant aux deux concepts « discipline » et « pédagogie » (Reuter, 2013, pp. 110-111) :

Peut-être peut-on avancer, à titre de débat, qu'on peut parvenir [à l'intégrer au sein d'une théorisation didactique] en le mettant en relation avec les concepts de pédagogie et de discipline. Dans cette perspective, la *forme scolaire* permettrait de rendre compte d'une configuration globale qui détermine les formes pédagogiques et disciplinaires (tout en étant incessamment constituée et/ou remise en question par celles-ci).

Thérèse Thévenaz-Christen (2005, 2008) redéfinit quant à elle la notion de « forme scolaire », en l'articulant à la fois à une perspective bakhtinienne (la secondarisation) et à une perspective transpositive, dans laquelle « les contenus disciplinaires (scientifiques et scolaires) [sont] des éléments constitutifs de la forme scolaire » (2005, p. 69) :

Nous concevons la forme scolaire comme une socialisation spécifique dans le cadre d'un rapport social de travail, celui de l'enseignant, visant

à faire construire aux élèves un rapport à l'expérience secondaire à partir de et portant sur des contenus d'enseignement, c'est-à-dire des contenus socialement constitués.

Pour Thévenaz-Christen, ce sont les disciplines qui *structurent* la forme scolaire, au point de pouvoir parler d'une « forme scolaire disciplinaire » (2008, p. 320). Dans un autre texte, Schneuwly et Thévenaz-Christen (2006) rapprochent encore plus clairement « forme scolaire » et « discipline scolaire », en définissant la première à l'aide de la conceptualisation proposée par Chervel pour la seconde :

Nécessairement complexe [...], la forme scolaire est structurée par différents éléments. Nous nous référons à sa conceptualisation par Chervel (1988/1998) : elle est constituée par « un enseignement d'exposition, des exercices, des pratiques d'incitation et de motivation et un appareil docimologique » (p. 41). Il s'agit d'une construction susceptible de mettre en scène, de présentifier un objet d'enseignement, de créer l'espace d'une attention conjointe pour le montrer et l'exercer, d'en assurer la maîtrise et pour en attester l'appropriation. (p. 41)

Certaines formalisations du concept de « forme scolaire » dans le champ des didactiques peuvent ainsi à la fois être distinguées de la formalisation de Vincent et rapprochées de la définition chervellienne de la « culture scolaire », moins connotée sur un plan axiologique (et sur laquelle je reviens *infra*). Comme je le rappelais en introduction, la « forme scolaire » renvoie en effet pour Vincent à une forme éminemment critiquable, qu'il oppose à la « socialisation démocratique » héritière de l'instruction publique de Condorcet :

À la question de savoir si la forme scolaire actuelle peut répondre, ou offrirait des possibilités internes pour répondre aux exigences d'une socialisation démocratique, je suis d'emblée porté à dire non. Une socialisation démocratique, introduite dans l'école au sens large et descriptif d'institution scolaire, détruit et doit détruire la forme scolaire en tant que forme sociohistorique de transmission rigoureusement définissable. (Vincent, 2008, p. 49)

Or pour Schneuwly et Hofstetter (2017), qui discutent la « vision triste de l'école » véhiculée par la définition de Vincent (1980), qui met en avant la contrainte et l'obligation<sup>5</sup> – vision reprise par nombre de travaux postérieurs,

---

5. Voir notamment la définition que Vincent en redonne en 2008 : « L'enfant ne peut plus vagabonder dans les rues ; il est soumis à l'ordre qui caractérise la ville classique et est 'enfermé' dans les murs de l'école, lieu à part où il a une place. Il doit se déplacer en rang, a un emploi du temps strict et doit obéir aux règles affichées sur les murs de la classe dont la première est la règle du silence » (p. 49).

et notamment ceux de Reuter (2013) –, l'école est au contraire porteuse de valeurs positives, voire d'un « potentiel émancipateur » :

Cette vision « triste » de l'école transparait également dans la dernière dimension que Reuter attribue à la forme scolaire, l'obligation, dans laquelle il souligne essentiellement la dimension de contrainte. [...] Étonnant [...] de considérer l'obligation, qui n'est adoptée dans nos contrées qu'au 19<sup>e</sup> siècle, comme constitutive de la forme scolaire quand on pense que cette forme émerge des siècles plus tôt. [...] Le potentiel libérateur, émancipateur de l'école comme lieu de développement de la personne, l'une des fonctions de cette institution, imposée aussi de haute lutte dans des combats démocratiques, n'apparaît pas dans ce texte. (p. 157)

## « Forme » ou « culture » scolaire ?

L'entrée par la « discipline » n'est cependant pas qu'une affaire de terme, et il ne s'agit pas en réalité de substituer au concept de « forme scolaire » celui de « forme disciplinaire ». En mettant l'accent sur les disciplines en tant que constructions sociohistoriques vouées à l'enseignement et l'apprentissage de contenus spécifiques, les didactiques ne visent pas à décrire une configuration structurante (ce à quoi renvoie la notion de « forme »), mais les variations (en synchronie comme en diachronie) de configurations disciplinaires dont les frontières sont parfois difficiles à cerner et qui sont objets de débats et de renégociations permanentes au sein de l'école et de la société (Reuter, 2013, p. 81).

Mais surtout, l'entrée didactique par les contenus disciplinaires participe d'une forme de « réhabilitation du scolaire comme lieu de transmission et d'apprentissage des savoirs » que Fabre (2003, pp. 13-14), plaidant pour une « problématisation » des savoirs scolaires, pose comme l'une des conditions de « l'invention d'une nouvelle figure de l'idée éducative ». On est donc loin de la visée critique de la notion de « forme scolaire », et cette forme de réhabilitation du scolaire permet également de repenser à nouveaux frais la question de la « culture scolaire », qui a longtemps été l'objet d'un soupçon généralisé voire de contestation (notamment à la suite des travaux de Bourdieu) et qui prend depuis une ou deux décennies une acception un peu différente, en particulier sous l'impulsion des travaux des historiens des disciplines. Pour mieux comprendre ce dont il s'agit, je me propose de rappeler brièvement ci-dessous les apports de plusieurs travaux importants sur la question (Chartier, 2003 ; Chervel, 1998, 2005 ; Julia, 1995), élaborés essentiellement dans le cadre du Service d'histoire de l'éducation (SHE), qui impulse à partir des années 1980-1990 des travaux

devenus incontournables autour de l'histoire des disciplines scolaires, des pratiques, des exercices, etc.<sup>6</sup>

Les travaux de ces historiens dissocient tout d'abord fermement la culture scolaire et la « culture patrimoine, telle que la définit et l'impose de façon autoritaire l'institution scolaire » (Chartier, 2003, p. 210), conception d'autant plus forte qu'elle s'adapte à toutes les configurations. Ce n'est donc pas « du côté de l'avoir » mais « du côté du faire » (p. 210) qu'il faut envisager la culture scolaire, qui « n'est pas dans des produits (les livres) mais dans des gestes et des actions (lire et parler de ses lectures avec d'autres) » (p. 207). C'est dans cette même lignée d'une conception anthropologique de la culture que s'inscrit Julia (1995), qui définit dans un premier temps la culture scolaire comme un ensemble de « normes » et de « pratiques », « ordonnées à des finalités » (p. 354) et qui, dans un second temps, élargit de deux manières cette acception première : d'une part en l'étendant à ce qu'il nomme ailleurs la « forme scolaire »<sup>7</sup> et en dénonçant la « schooled society » ; d'autre part en désignant aussi sous ce terme les « cultures enfantines » des cours de récréation, et « l'écart qu'elles présentent par rapport aux cultures familiales d'origine » (p. 354). Cette extension me semble rendre la définition de Julia en réalité un peu trop large pour être vraiment opératoire, mais elle vise à rompre avec les conceptions d'« une école toute-puissante où rien ne vient séparer intentions et résultats » et de la culture scolaire comme un « isolat où les contraintes et les contradictions du monde extérieur viendraient se briser » pour contribuer à une « histoire socioculturelle de l'école » qui tient compte « des résistances, des tensions et des appuis qu'ont pu rencontrer les projets au cours de leur mise en œuvre » (p. 355).

Les travaux des historiens de l'éducation ont ainsi contribué à construire la culture scolaire non plus comme une sous-partie de la culture globale, mais bien comme une « culture spécifique, originale, [...] produit authentique sécrété par l'école » (Chervel, 2005, p. 84). C'est en particulier le sens de tous les travaux de Chervel et sa clarification en 2005 est de ce point de vue décisive :

[La culture scolaire] peut être entendue de trois façons au moins :

1. Elle désigne le produit d'un processus éducatif sur une jeunesse qui y a été soumise : c'est la culture que l'enfant acquiert à l'école [...].
2. Elle désigne cette partie de la culture des adultes que l'école est chargée de communiquer aux élèves. Elle n'est donc [...] qu'une variante passagère de la culture de la « société globale » [...].

6. Le SHE, créé en 1970, a été intégré dès 1977 au sein de l'INRP (Institut national pour la recherche pédagogique). Il publie à partir de 1978 la revue *Histoire de l'éducation*, dédiée à ses travaux et qui s'ancre clairement dans des problématiques d'histoire culturelle.

7. Dans Chartier et al. (1976, p. 147) : « On évoquera la congrégation [des Jésuites] qui, dès la fin du Moyen Âge, a inventé une forme scolaire rompant avec la routine des Universités ».

3. C'est une « culture » au sens fort du terme [...] qui prend sa source et trouve ses caractéristiques essentielles dans le milieu scolaire. L'accent est mis alors sur la nature même de cette culture dont on présume qu'elle présente une originalité foncière par rapport à la culture de la « société globale ». (pp. 77-78)

C'est ce troisième sens qui l'intéresse, et c'est donc sur l'adjectif « scolaire » plus que sur le terme même de « culture » que porte la partie la plus originale de la contribution de Chervel. Sa définition règle en effet la question du « scolaire » dans le syntagme « culture scolaire », puisqu'elle spécifie clairement la relation sémantique que l'adjectif établit avec le nom dont il dépend : il s'agit ici d'une culture *produite par* l'école et non d'une culture *dans ou de* l'école. L'adjectif « scolaire » est en effet ambigu, et ce d'autant qu'il peut fonctionner de deux manières : soit comme un adjectif qualificatif, avec « une valeur évaluative proche de 'besogneux', 'appliqué', 'méthodique' », soit comme un adjectif relationnel<sup>8</sup>, qui peut recouvrir des relations très variables (Maingueneau, 2016, pp. 8-9). On retrouve d'ailleurs ces mêmes ambiguïtés à chaque fois que l'on accole l'adjectif « scolaire » à un nom.

Ces travaux des historiens des disciplines rencontrent des préoccupations déjà présentes dans les travaux pionniers en didactique du français, comme en témoigne par exemple la rubrique « histoire de l'enseignement » introduite en 1979 dans le numéro 22-23 de la jeune revue *Pratiques*. La préoccupation de l'épaisseur historique des savoirs et des pratiques, qui émerge de façon nette dès les années 1980 pour ce qui concerne la didactique du français (Bishop, 2013, p. 25), n'est d'ailleurs pas propre à cette discipline, et on la retrouve chez les didacticiens de l'histoire et de la géographie (voir les travaux d'Audigier, 1993 ou de Tutiaux-Guillon, 2009, par exemple) ou chez un didacticien de la technologie comme Lebeaume (par exemple 1994). Elle est souvent corrélée avec des questions de nature épistémologique, qui tentent de mieux comprendre les savoirs scolaires et qui traversent toutes les didactiques disciplinaires depuis leurs origines (voir Artigue, 1990). Or, les enquêtes historiographiques contribuent à renouveler profondément la conception et même la définition de la notion de « culture scolaire », en permettant de penser école et culture dans une irréductible complémentarité, comme le souligne notamment Forquin (1996) :

Éducation et culture apparaissent comme les deux faces, rigoureusement réciproques et complémentaires, d'une même réalité : l'une ne peut être pensée sans l'autre et toute réflexion sur l'une débouche immédiatement sur la prise en considération de l'autre. (p. 12)

8. On distingue généralement les adjectifs « qualificatifs », qui renvoient à une qualité, une propriété (*un bon gâteau ; un gâteau sec*) et les adjectifs « relationnels », qui renvoient à une relation (*une fête nationale*). Parfois, seul le contexte permet de départager les deux types d'adjectifs : *le discours présidentiel est très attendu* (relationnel) et *Il a fait un discours très présidentiel* (qualificatif).

« Forme scolaire » ou « culture scolaire », donc ? Au-delà de l'opposition forme/culture, qui oppose une configuration structurante (la forme) à « un ensemble de valeurs, de contenus et de pratiques » (la culture – Pagoni, 2014, p. 2), on voit que les deux concepts répondent finalement à des questions assez différentes. Là où la « culture scolaire » peut clairement être construite comme un concept historiographique qui permet aux didacticiens de répondre à la question centrale de la nature et de la genèse des savoirs scolaires, la « forme scolaire » est un concept sociohistorique élaboré pour penser « la réalité scolaire en termes de forme scolaire de relations sociales », qui est « la forme sociale constitutive de ce qu'on peut appeler un *rapport scriptural-scolaire au langage et au monde* » (Vincent et al., 1994, p. 36). Utilisé de manière absolue au singulier, ce concept d'ailleurs « court le risque d'être anhistorique », comme le montrent Schneuwly et Hofstetter (2017, p. 154) qui plaident pour une historicisation plus ample du concept. Dans l'entretien déjà cité (Vincent et al., 2012 p. 120), Vincent reconnaît d'ailleurs que ce singulier était une erreur :

Normalement j'étais amené à utiliser le pluriel. Non plus la forme scolaire mais les formes scolaires. [...] Alors j'ai fait l'erreur au fond de déshistoriciser le concept et je pense que c'est l'origine du terme « variante(s) ». Il y a une forme principale et des variantes... Après j'ai cessé d'employer le terme « variante » mais, et là j'essaie de me laver aussi de la faute, au fond je me suis dit que je rencontrais l'écueil que rencontrait toute théorie de la forme.

## Culture scolaire et scolarisation

Les historiens de l'éducation offrent donc un cadre théorique qui permet de repenser la notion de culture scolaire en rompant avec des approches axiologiques voire idéologiques de l'idée même de culture scolaire. Or, les perspectives didactiques concernant la culture scolaire suivent une évolution souvent décrite, qui voit un déplacement des questions et des conceptualisations : là où dans les années 1970-1980, dans la période de constitution des didactiques, l'essentiel de l'effort théorique des didacticiens du français portait sur la rénovation (notamment des programmes et des contenus) et sur la recherche d'innovations, les travaux de ces deux dernières décennies tendent de plus en plus à analyser le fonctionnement ordinaire du système didactique ainsi que le travail ordinaire des enseignants et des élèves, en prenant en compte l'épaisseur historique des contenus et les phénomènes de *sédimentation* (Schneuwly, 2007b) des contenus et des pratiques<sup>9</sup>. Là où la « culture scolaire » pouvait apparaître essentiellement comme une tradition à combattre, pour faire advenir la « rénovation » de la discipline (et notamment

9. Sur tout cela, voir Denizot (2021a).

de l'enseignement du français), elle peut devenir, aux côtés notamment des concepts de « forme scolaire » ou de « discipline », un concept opératoire en didactique pour penser la spécificité de la sphère scolaire et de ce qui s'y joue en termes d'enseignement et d'apprentissage.

Dans une perspective didactique, je propose donc de définir la notion de « culture scolaire » comme l'ensemble des contenus (au sens de Daunay, 2015), des pratiques et des représentations qui leur sont associées, ainsi que des modes d'organisation et de transmission qu'ils suscitent<sup>10</sup>, en tant que ces contenus, ces pratiques et représentations ainsi que ces modes d'organisation et de transmission sont des produits originaux de l'école, (re)construits et reconfigurés pour ses propres finalités. Cette culture « scolaire » est en grande partie une culture « disciplinaire », tant les disciplines sont encore l'un des éléments constitutifs du système scolaire. Mais, si la distinction scolaire/disciplinaire me semble utile pour analyser plus finement les formes disciplinaires de certains genres scolaires, comme la dissertation<sup>11</sup>, je propose de conserver ce syntagme de « culture scolaire » comme concept englobant, en tant qu'il offre un grain d'analyse plus ouvert et qu'il permet de dialoguer avec d'autres domaines des recherches en éducation, pour qui le « scolaire » est une entrée plus opératoire que la « discipline ».

La construction de la culture scolaire implique des processus complexes, qu'un certain nombre de didacticiens saisissent sous le terme de *scolarisation*, notion longtemps cantonnée à son sens premier de scolariser des personnes (des élèves), mais qui semble actuellement s'imposer davantage dans les recherches en didactique pour désigner la scolarisation d'objets (des savoirs, des pratiques, etc.). Ce faisant, la notion de scolarisation peut échapper à la dimension critique voire axiologique qu'elle a pu véhiculer encore récemment et permet, non plus tant de condamner des processus, que de les décrire et de les analyser. Or, sans une formalisation un peu serrée, cette notion de scolarisation risque de rester un préconception un peu lâche, ne permettant pas de saisir des processus particuliers. Articuler « culture scolaire » et « scolarisation » dans un même cadre conceptuel qui pose à la fois la spécificité de la sphère scolaire et sa créativité me semble de nature à pouvoir donner à cette notion une dimension conceptuelle, pour interroger les phénomènes de (re) construction ou de reconfiguration des objets scolaires. Je propose ainsi de définir la scolarisation comme l'ensemble des processus de transposition, reconfiguration, secondarisation, redéfinition, contamination, perméabilité, etc., qui sont à l'origine de la construction des objets scolaires (Denizot, 2013,

10. Cf. Reuter (2013, p. 109) à propos de la « forme scolaire » : « Cet ensemble de contenus, les pratiques qui leur sont associées et leur mode d'organisation constituent une véritable culture spécifique qu'on peut appeler, à la suite d'André Chervel (1998), la 'culture scolaire' ».

11. Voir Denizot et Mabilon-Bonfils (2012) et *supra*. J'entends ici par « genre scolaire » des genres discursifs « produits par l'école, en tant qu'institution créatrice de sa propre culture et de ses propres outils » (Denizot, 2021a, p. 163).

2021a). Il ne s'agit en aucun cas d'envisager l'école comme un lieu coupé du reste de la société, dans la mesure où son *autonomie* n'est pas *indépendance*. Mais, en tant qu'institution, elle a des logiques et des fonctionnements qui lui sont propres et qui gagnent à être analysés en tant que tels.

Cette notion de « scolarisation », qui doit donc être entendue en dehors de toute dimension axiologique et sans connotation évaluative (qu'elle soit d'ailleurs négative ou positive), forme avec la notion de « culture scolaire » un appareil conceptuel cohérent, qui pose à la fois la spécificité de l'institution scolaire mais également sa créativité. Elle permet de questionner les objets scolaires, leur genèse, leur nature, et leurs modes de relation avec la sphère extrascolaire. Elle permet également de questionner les solidarités et les interactions entre ces objets (qu'il s'agisse par exemple des exercices ou des corpus scolaires), et de prendre en compte l'épaisseur historique de ces objets, tout comme les phénomènes de sédimentation. Mais elle permet surtout, comme le souligne Chervel (1992), de penser ces objets non comme « transposés » par des agents extérieurs à l'école, mais comme élaborés à l'intérieur même du système scolaire. La scolarisation des contenus des disciplines et le renouvellement de ces contenus répondent en effet à des finalités spécifiques, qui ne peuvent être réduits à une « transposition », quel que soit l'empan que l'on donne à ce terme<sup>12</sup>.

## Conclusion

Envisager la « culture scolaire » comme un concept didactique permet de rompre avec des approches axiologiques voire idéologiques de l'idée même de culture scolaire, et contribue ainsi à re-construire et à questionner la notion de « scolaire », voire à participer à une réhabilitation du « scolaire ». Il ne s'agit pas ici de dédouaner l'école, mais de la repenser dans sa spécificité, en tant qu'institution d'émancipation et de démocratisation – contre une acception présente dans le concept originel de Vincent qui voit avant tout dans la « forme scolaire » un espace de contrainte et de contrôle (Schneuwly & Hofstetter, 2017). Il ne s'agit pas non plus d'enfermer les didactiques à l'école, mais de mieux penser la spécificité de ce qui se joue dans l'institution scolaire. Contrairement au concept de « forme scolaire » qui met en avant la continuité voire la pérennité d'une forme au-delà des périodes historiques, le concept de « culture scolaire » se veut clairement historicisé. Enfin, là où la notion de « forme » renvoie plutôt à une configuration – pédagogique et didactique – structurante, la « culture scolaire » ne se cantonne pas à une « configuration » pédagogique et didactique, mais renvoie à un ensemble qui comprend des contenus, des pratiques, des valeurs, des représentations, etc.,

---

12. Sur ces débats entre scolarisation et transposition, je me permets de renvoyer à Denizot (2021b).

ainsi qu'au rapport construit par l'école et ses acteurs à cet ensemble, toutes ces choses devant être saisies dans leur dimension pleinement culturelle, et dans leur épaisseur historique.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Artigue, M. (1990). Épistémologie et didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10(2-3), 241-286.
- Audigier, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie : à la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves* [Thèse de doctorat]. Université de Paris 7.
- Audigier, F. (1997). La géographie scolaire : un modèle disciplinaire puissant. In R. Knafo (Éd.), *L'état de la géographie* (pp. 75-79). Belin.
- Audigier, F. (2005). Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire. In O. Maulini & C. Montandon (Éds.), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (Raisons éducatives n° 9 ; pp. 103-122). De Boeck.
- Biagioli, N. (2017). Interdidactique et didactique du français : quel(s) rapports ? quels enjeux ? *Recherches*, 67, 163-199. [https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2019/12/163-199\\_R67\\_Biagioli.pdf](https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2019/12/163-199_R67_Biagioli.pdf)
- Bishop, M.-F. (2013). *Statuts et fonctions de la mise en perspective historique dans la didactique française* [Habilitation à diriger des recherches]. Université de Lille 3.
- Boutier, J., Passeron, J.-C., & Revel, J. (2006). *Qu'est-ce qu'une discipline ?* Éditions de l'EHESS.
- Chartier, A.-M. (2003). Culture scolaire et savoirs : approche historique. *Ville-École-Intégration-Enjeux*, 133, 192-215. <https://doi.org/10.3406/diver.2003.1423>
- Chartier, R., Compère, M.-M., & Julia, D. (1976). *L'éducation en France du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*. CDU-Sedes.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119. <https://doi.org/10.3406/hedu.1988.1593>
- Chervel, A. (1992). L'école, lieu de production d'une culture. In F. Audigier & G. Baillat (Éds.), *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage* (pp. 195-198). INRP.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire : une approche historique*. Belin.
- Chervel, A. (2005). En quoi une culture peut-elle être scolaire ? In F. Jacquet-Francillon & D. Kambouchner (Éds.), *La crise de la culture scolaire* (pp. 77-85). Presses universitaires de France.
- Daunay, B. (2015). Contenus et disciplines : une problématique didactique. In B. Daunay, C. Fluckiger & R. Hassan (Éds.), *Contenus d'enseignement et d'apprentissage : approches didactiques* (pp. 19-41). Presses universitaires de Bordeaux.

- Denizot, N. (2013). *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*. Peter Lang.
- Denizot, N. (2015). Un exercice peut-il être un contenu disciplinaire ? Le cas de la dissertation. In B. Daunay, C. Fluckiger & R. Hassan (Éds.), *Contenus d'enseignement et d'apprentissage : approches didactiques* (pp. 45-58). Presses universitaires de Bordeaux.
- Denizot, N. (2021a). *La culture scolaire : perspectives didactiques*. Presses universitaires de Bordeaux.
- Denizot, N. (2021b). Transposition, scolarisation et culture scolaire : la question de la construction des savoirs scolaires. *Pratiques*, 189-190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9470>
- Denizot, N., & Mabilon-Bonfils, B. (2012). La dissertation : déclinaisons disciplinaires d'un objet scolaire. *Recherches en didactiques*, 14, 11-27. <https://doi.org/10.3917/rdid.014.0011>
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. ESF.
- Fabre, M. (2003). L'école peut-elle encore former l'esprit ? *Revue française de pédagogie*, 143, 7-15. <https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2947>
- Forquin, J.-C. (1996). *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck et Larcier.
- Forquin, J.-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. De Boeck et Larcier.
- Garcia-Debanc, C. (2008). De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté. *Pratiques*, 137-138, 39-56. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1151>
- Goodson, I.-F., Hopmann, S., & Riquarts, K. (1999). *Das Schulfach als Handlungsrahmen*. Böhlau.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Presses universitaires de France.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2014). Disciplinarisation et disciplination consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe : Les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines. In B. Engler (Éd.), *Disziplin – discipline* (pp. 27-46). Academic Press.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2018). Métamorphoses et contradictions de la forme école au prisme de la démocratie. In J.-Y. Seguy (Éd.), *Variations autour de la « forme scolaire » : mélanges offerts à André D. Robert* (pp. 27-49). Presses universitaires de Nancy-Éditions universitaires de Lorraine.
- Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica*, 31(1), 353-382.
- Lahanier-Reuter, D., & Reuter, Y. (2007). L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Éds.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (pp. 27-42). Presses de l'Université Laval.
- Lahire, B. (2008a). *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Presses universitaires de Rennes.

- Lahire, B. (2008b). La forme scolaire dans tous ses états. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30, 229-258. <https://doi.org/10.24452/sjer.30.2.4790>
- Lebeaume, J. (1994). Le travail manuel masculin au cours moyen : cent ans de recherche de cohérence. *Revue française de pédagogie*, 108, 57-71. <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1258>
- Mangueneau, D. (2016). Quelques remarques sur la notion de genre scolaire. *Recherches*, 65, 7-16. [https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2018/11/007-016\\_R65\\_Mangueneau.pdf](https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2018/11/007-016_R65_Mangueneau.pdf)
- Pagoni, M. (Éd.) (2014). *École(s) et culture(s) : savoirs scolaires, pratiques sociales et significations*. Peter Lang.
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. *Éducation et didactique*, 1-2, 55-71. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.175>
- Reuter, Y. (Éd.) (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux de la didactique* (3<sup>e</sup> éd.). De Boeck.
- Robert, A. (2018). Contourner, subvertir ou sortir de la forme scolaire ? Sur quelques pratiques et théories de la « résistance ». In J.-Y. Seguy (Éd.), *Variations autour de la « forme scolaire » : mélanges offerts à André D. Robert* (pp. 293-314). Presses universitaires de Nancy–Éditions universitaires de Lorraine.
- Schneuwly, B. (2007a). Le « français » : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Éds.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (pp. 9-26). Presses de l'Université Laval.
- Schneuwly, B. (2007b). Genres écrits et oraux et forme scolaire : enseignement et apprentissage de la langue première à l'école. In C. Boré (Éd.), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires* (p. 13-26). Presses universitaires de Namur.
- Schneuwly, B., & Hofstetter, R. (2017). Forme scolaire, un concept trop séduisant ? In A. Dias-Chiaruttini & C. Cohen-Azria (Éds.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture* (pp. 153-167). Presses universitaires du Septentrion.
- Schneuwly, B., & Thévenaz-Christen, T. (Éds.) (2006). *Analyses des objets enseignés : le cas du français*. De Boeck.
- Seguy, J.-Y. (Éd.) (2018). *Variations autour de la « forme scolaire » : mélanges offerts à André D. Robert*. Presses universitaires de Nancy–Éditions universitaires de Lorraine.
- Thévenaz-Christen, T. (2005). *Les prémisses de la forme scolaire : études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise* [Thèse de doctorat]. Université de Genève.
- Thévenaz-Christen, T. (2008). Au cœur de la forme scolaire, la discipline : l'exemple du français parlé. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30, 299-324. <https://doi.org/10.24452/sjer.30.2.4792>
- Tozzi, M. (2001). La lecture méthodique philosophique : un exemple de concept interdidactique. *Diotime* [En ligne], 10. <http://diotime.lafabrique-philosophique.be/numeros/010/061/>

- Tutiaux-Guillon, N. (2009). L'histoire scolaire française entre deux modèles : contenus, pratiques et finalités. *Revue française d'éducation comparée*, 4, 105-116.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Presses universitaires de Lyon, Éditions de la Maison des Sciences de l'homme.
- Vincent, G. (2004). *Recherches sur la socialisation démocratique*. Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire, *Éducation et francophonie*, 36(2), 47-62. <https://doi.org/10.7202/029479ar>
- Vincent, G., Courtebras, B., & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mise au point. Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 13, 109-135. <https://doi.org/10.3917/rdid.013.0109>
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Éd.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-48). Presses universitaires de Lyon.

## Notice biographique

**Nathalie Denizot** est professeure des Universités à Sorbonne Université, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) de l'Académie de Paris, et responsable de l'équipe interne PRASCOLL (Pratiques scolaires de la littérature) du Centre d'étude de la langue et des littératures françaises (Cellf – UMR 8599). Spécialiste de didactique du français et plus particulièrement des approches didactiques de la littérature, elle mène des recherches de nature épistémologique et didactico-historique sur l'enseignement de la littérature dans l'enseignement secondaire français, sur l'institution scolaire de la littérature et sur la question de la culture scolaire.

**COURRIEL : NATHALIE.DENIZOT@INSPE-PARIS.FR**

# Quelques débats en didactiques autour du concept de forme scolaire

Yves Reuter

*Université de Lille*

**RÉSUMÉ** – Après avoir analysé la complexité du concept de forme scolaire en insistant sur certaines de ses caractéristiques parfois peu évoquées par ceux qui s’en sont emparés, l’auteur centre sa contribution sur les débats que suscite ce concept pour les didactiques notamment autour de l’accent porté sur les contraintes ou les facilitations pour les apprentissages, sur la fonction de transmission des savoirs ou d’assujettissement, sur la scolarisation massive ou sur les multiples mécanismes d’exclusion. Puis il propose une lecture de ce concept qui insiste sur la distinction entre école et forme scolaire ainsi que sur les tensions qui parcourent l’école. Il conclut sa contribution par quelques pistes de travail ouvertes par ce concept : la manière de construire la notion de scolaire, les relations entre didactiques et pédagogies et la sélection-construction des contenus disciplinaires.

**MOTS CLÉS** – forme scolaire, école, didactiques, pédagogie, contenus disciplinaires.

---

Le concept de forme scolaire est employé de plus en plus fréquemment dans les discours sur l’école, y compris au sein des didactiques. Mais comment s’en emparent-elles ? Au travers de quels débats ? Quelles pistes de travail ce concept leur ouvre-t-il ? Ce sera l’objet de cet article que d’en débattre.

Je propose, dans un premier temps, une lecture du concept de forme scolaire au travers d’un certain nombre de traits structurels, en espérant respecter la théorisation de Guy Vincent<sup>1</sup>. J’essaierai ensuite de préciser les

---

1. Je n’ignore pas les emplois différents de ce concept par d’autres théoriciens (par exemple Balibar & Macherey, 1974) mais la construction de Guy Vincent me paraît la plus aboutie et la plus stimulante pour des réflexions didactiques.

débats qu'il suscite pour les didactiques<sup>2</sup>, avant d'en proposer une interprétation que je pense plus spécifique et qui ouvre, à mon sens, quelques perspectives stimulantes pour les didactiques.

## Un concept complexe

Le concept de forme scolaire, que les usages courants tendent à simplifier, s'avère complexe, comme en témoigne le travail interprétatif de nombre de chercheurs et les appréhensions différentes de ce concept qui se construit au croisement de travaux d'histoire, de philosophie et de sociologie de l'éducation. Il ne s'agit donc pas d'un concept didactique mais il me semble que ce concept, en tant qu'il construit une configuration, permet d'articuler des dimensions avec lesquelles les didactiques ont à faire : espace, temporalité, disciplines scolaires, pédagogie, contenus, outils, rapports au pouvoir et au savoir.

## Un concept en rapport avec celui de socialisation

Pour Guy Vincent, le concept de forme scolaire se comprend en relation avec celui de socialisation (2008, p. 50) :

C'est-à-dire que, dans la théorie sociologique que je soutiens, le concept le plus général et le plus fondamental est celui de socialisation. Ensuite, on en vient aux modes de socialisation, aux manières de se rapporter au monde et à autrui, et puis aux formes d'existence sociale, c'est-à-dire aux formes sociales tout court. Et parmi ces formes sociales, il y a bien sûr les formes de transmission que, pour aller vite [...], on peut définir comme étant les formes de rapport entre les générations. (Vincent et al., 2012a, p. 116)

Il élabore ainsi un appareil conceptuel « multiniveaux » qui permet aussi d'interroger les relations de la forme scolaire avec les autres formes sociales : « Ainsi nous avons différents niveaux, et puis entre les formes sociales elles-mêmes nous avons des rapports : toutes les formes sont liées entre elles »<sup>3</sup> (p. 117).

Il convient encore de remarquer, et c'est très important dans la théorisation de Guy Vincent, qu'il oppose deux conceptions de la socialisation,

---

2. C'est en raison de l'intérêt de ces débats que j'ai proposé l'introduction du concept de forme scolaire dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, 2013), puis dans le *Traité des didactiques* (Reuter, 2021b).

3. Guy Vincent donne ici les exemples des formes de transmission, formes politiques, formes religieuses...

celle de Durkheim passant par la contrainte et la sienne qui se réclame de Merleau-Ponty : « Toute société, et à l'intérieur de cette société tout groupement, en tant qu'il a une unité, une forme, tout groupement se socialise lui-même, c'est-à-dire adopte certaines manières d'être au monde et d'être à autrui, d'être par rapport à autrui » (p. 116).

C'est ce qu'a bien noté Joël Lebeaume (2017, p. 465) lorsqu'il insiste sur l'opposition entre forme scolaire et instruction publique<sup>4</sup>, « être socialisé par » et « se socialiser », et qu'il montre comment, dans l'histoire de l'école, les « éducations à » ont pu renvoyer à des modes de socialisation opposés : « être éduqué par » ou « s'éduquer à être et à juger ».

## Une forme historiquement constituée

Il s'agit d'une forme, historiquement constituée, de relations sociales, fondée sur la transmission de savoirs et de savoir-faire. En effet, s'appuyant sur de multiples travaux, Guy Vincent montre que la forme scolaire, qui émerge sur plusieurs siècles<sup>5</sup>, est caractérisée par la longue durée et excède les réformes et les lieux institutionnels, même si elle est susceptible d'évolutions. Elle se substitue à un mode ancien d'apprentissage passant par « ouï-dire, voir faire et faire avec »<sup>6</sup>. Ainsi, selon lui :

À la différence de ce mode ancien, la forme scolaire de transmission de savoirs et de savoir-faire, privilégie l'écrit, entraîne la séparation de l'« écolier » par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire. En outre, elle exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique qui se substitue à l'ancienne relation personnelle teintée d'affectivité, ce qui crée donc une relation sociale nouvelle. (2008, p. 48)

## Une forme qui distingue

La forme scolaire renvoie à de multiples séparations : entre l'univers scolaire et les autres univers sociaux, entre cette forme de transmission et les autres formes de transmission possibles, entre le dire et le faire, entre les enseignants et les élèves, entre les savoirs scolaires et les autres savoirs... Cette configuration, détachant les apprentissages de l'action, le dire du faire, et privilégiant le langage notamment écrit, remplace donc l'ancien mode d'apprentissage. Il s'agit de la mise en place d'un univers séparé de la rue, de

4. Je précise cette opposition un peu plus loin (« Une approche critique de la forme scolaire »).

5. À partir du XVI<sup>e</sup> siècle selon lui (2008, p. 48).

6. Voir aussi, sur ce point, Larochelle (2002, p. 184).

la vie familiale et de la vie professionnelle, avec des lieux et des temporalités spécifiques.

De façon indissociable, mais cela a été plus rarement relevé comme une caractéristique importante de la forme scolaire, ces distinctions impliquent une disqualification des autres modes d'apprentissage, des autres savoirs et des autres cultures. Guy Vincent précise ainsi que le savoir de l'école, se présentant indument comme le savoir de la science, dévalorise l'apprentissage sur le tas et la pratique : « Ignorant ou cachant qu'il est a-théorique et qu'il est fait de morceaux choisis, le savoir scolaire dévalorise le savoir pratique » (2008, p. 54).

## Une forme caractérisée par un certain type de relation pédagogique

La dimension pédagogique tient une place essentielle dans cette construction conceptuelle, ainsi que l'écrivent Vincent, Lahire et Thin :

Ce qui apparaît à une certaine époque, dans les sociétés européennes, c'est une forme inédite de relation sociale, entre un « maitre » (en un sens nouveau du terme) et un « écolier », relation que nous appelons pédagogique. (1994, p. 15)

Cette relation pédagogique repose sur l'intentionnalité, une organisation explicite, stricte et prévisible, une transmission réglée entre *un* maitre (défini par son statut) et *des* élèves (regroupés par âge, niveau du cursus et classe). En relation avec la séparation et une organisation spécifique, la forme scolaire instaure une uniformisation des lieux, des temps scolaires, des démarches et des acteurs. Ainsi l'enseignant, se caractérisant par sa formation, son statut et sa fonction, est considéré comme interchangeable. Plus qu'une personne, il est un représentant de l'institution (Lahire, 2008, p. 245). Cette uniformisation concerne aussi les élèves qui changent chaque année et sont censés effectuer de manière identique leur « métier d'élève » (Perrenoud, 1994). Ils constituent, dans un certain imaginaire pédagogique, un ensemble indifférencié.

Les relations d'enseignement et d'apprentissages sont ainsi distinguées des modes « informels » qu'elles peuvent prendre ailleurs (dans la famille, « sur le tas », par l'expérience...) où dominant l'imitation, le montrer, le voir-faire et le faire ainsi que la participation aux activités ordinaires du groupe familial ou professionnel.

Cette transmission structure de manière spécifique les espaces (classes, salles spécialisées, cour de récréation...) et la temporalité : une époque de la vie découpée en « étapes » institutionnelles (maternelle, élémentaire, collège, lycée), avec une segmentation particulière de l'année, de la semaine,

de la journée et un cursus organisant la confrontation aux savoirs selon certaines formes de progression<sup>7</sup>.

Cette relation pédagogique s'incarne de surcroît dans des catégories de pratiques tels l'exposition des savoirs (par le maître ou le manuel), les exercices, les leçons et les contrôles, et dans des outils spécifiques (tableau, affichages, cahiers, manuels...).

## Une forme qui sélectionne et formate certains types de contenus

Complémentairement, cette relation s'appuie sur une sélection de contenus organisés de manière spécifique, au travers de la disciplinarisation, du formatage en vue de l'enseignement (exposition, exercices...) et de l'évaluation, de la progressivité...

Décontextualisés de leur terrain d'origine (domaines scientifiques, pratiques sociales de référence...), les savoirs scolaires sont des savoirs propositionnels, plus proches du sens commun que des sciences, plus archaïques que théoriques<sup>8</sup>, avec des propositions non logiquement connectées qui énoncent des suites de contenus sans grande relation entre eux<sup>9</sup>. Ils sont transformés et restructurés pour être adaptés et recontextualisés au sein de l'école, au travers de situations spécifiques et de modifications de leurs modes de fonctionnement non scolaires. On peut penser, par exemple, à l'enseignement de la lecture avec les situations de lecture d'extraits (de « morceaux choisis »), contraintes et accompagnées de questions du maître. Guy Vincent, qui a étudié précisément dans son ouvrage de 1980 les contenus disciplinaires *via* les manuels et les exercices proposés dans les matières scolaires, montre comment cela s'articule à la construction d'un écolier discipliné, attentif, appliqué, persévérant<sup>10</sup>, observateur plus qu'imaginatif, sachant se contrôler / se gouverner (1980, p. 98) avec la construction de modèles sociaux, de manières d'être au monde, et de valeurs tels l'économie<sup>11</sup> ou le patriotisme.

7. De fait, le « temps des études », pour reprendre l'expression de Michel Verret (1975), est un temps particulier.

8. Guy Vincent (2008, p. 54) s'appuie ici sur Delbos et Jorion (1984).

9. Guy Vincent prend ainsi l'exemple des tables de multiplication sans relation avec une quelconque théorie de la multiplication. L'absence de relations entre ces contenus justifie, selon lui, la nécessité de l'apprentissage par cœur qui peut prendre diverses formes, telles des chansonnettes.

10. D'où l'importance des règles, des répétitions, de la progression pas à pas et, pendant longtemps, l'évitement de méthodes trop attrayantes.

11. Il est ainsi important pour les familles ouvrières d'avoir le sens de l'épargne, d'éviter les dépenses inutiles, de travailler plus pour gagner davantage, de savoir prévoir... de construire une raison « calculatrice ».

## Une forme qui s'appuie sur l'écriture

Cette organisation spécifique, que je viens d'évoquer, s'appuie sur l'importance du langage et sur une relation fondamentale à la culture écrite : « Le mode de socialisation scolaire est donc indissociable de la nature scripturale des savoirs à transmettre » (Vincent et al., 1994, p. 31).

Les pratiques scripturales favorisent l'objectivation, la codification, l'accumulation et la transmission des savoirs, l'appropriation des règles, le contrôle<sup>12</sup>... dans un espace, une temporalité et des communautés qui excèdent les situations d'interaction directe entre quelques personnes comme c'est le cas, par exemple, dans des cultures dites traditionnelles. L'écriture participe de la séparation entre les savoirs scolaires et les actions sur le monde. Ces savoirs, objectivés par de l'écrit, formalisés, codifiés, regroupés par discipline... ne sont plus véritablement des savoir-faire pratiques, des savoirs incorporés (Vincent, 2008, p. 54).

L'écriture est ainsi censée participer de la « raison » en mettant en place un rapport distancié au langage et au monde, une maîtrise seconde, explicite et consciente, passant notamment par des définitions, du métalangage, des règles... qu'il s'agit de respecter à la lettre.

## Une forme qui instaure un rapport spécifique au monde

Comme toute forme de relation sociale, la forme scolaire constitue les individus en Sujets : en même temps qu'elle instruit, elle construit un rapport au monde et au pouvoir.

Ainsi, l'ensemble de contenus et de pratiques que désigne la forme scolaire est soumis à des règles de fonctionnement et de comportement censées s'appliquer à tous (y compris au maître) et reposer sur la raison plutôt que sur des relations personnelles. Elles impliquent le respect des règlements et des personnes... en cherchant à construire un *rapport distancié* au langage, au monde et aux pratiques<sup>13</sup>.

Le Sujet visé par la forme scolaire doit être moral, réflexif, rationnel. Il s'agit d'inculquer, non seulement des savoirs mais aussi des devoirs<sup>14</sup>. Cela renvoie à un curriculum plus ou moins caché dans la mesure où, selon les époques et les lieux, ces exigences ne s'affichent pas forcément comme telles

---

12. De Queiroz (2005) écrit ainsi que la culture scolaire (et son langage écrit) « crée les conditions de conquête d'une certaine distance à soi-même [...] » (p. 177).

13. Ce que certains, comme Lahire, appellent un « rapport scriptural-scolaire » au monde.

14. De fait, pour Guy Vincent (1980, p. 40) la forme scolaire s'oppose à l'oisiveté et au vagabondage intellectuel ; chaque chose doit être effectuée à son heure et il existe une moralité du devoir.

et peuvent être plus ou moins dissimulées derrière les exigences de savoirs qu'elles imprègnent pourtant<sup>15</sup>.

En tout état de cause, au travers de ces règles et de cette discipline, c'est indissociablement l'imposition d'un rapport au pouvoir spécifique qui se joue. Il s'agit d'apprendre des formes d'exercice du pouvoir fondées sur des règles suprapersonnelles (Vincent, 2008, p. 60). L'école tente de produire un type d'assujettissement se caractérisant par l'obéissance à des règles (p. 64) : la règle est au centre de l'école et participe du pouvoir (p. 264). Ainsi peut se comprendre la répétition d'exercices ayant leur propre fin et le fait que les élèves sont censés apprendre selon des règles propres à l'école.

## Une approche critique de la forme scolaire

Le concept de forme scolaire ne se résume pas à une description qui se voudrait neutre, il construit une vision critique des fonctionnements scolaires « classiques ». En témoignent toutes les notations de Guy Vincent sur l'imposition (Vincent, 1980, 1994). Pour lui (2008, p. 60), la forme scolaire est une forme de transmission caractérisée par le silence de l'élève, « l'apprendre » par cœur, la soumission obtenue par contrainte, à la différence d'une école où les élèves parlent et pensent par eux-mêmes.

En témoigne, symétriquement, sa valorisation de ce qu'il appelle l'instruction publique qui renvoie à la « socialisation démocratique », qu'il oppose à la forme scolaire. Pour lui (2008, pp. 55-56), la socialisation démocratique unit des citoyens autonomes, participant de l'élaboration des règles auxquelles ils se soumettent par la raison après discussion dépassant les intérêts particuliers. Cela repose aussi sur un mode spécifique d'historicité : dans la socialisation démocratique, ce qui advient est toujours en suspens, soumis à la discussion et préserve l'indétermination de l'avenir<sup>16</sup>. Guy Vincent exprime très clairement ses positions dans un article significativement intitulé « La socialisation démocratique contre la forme scolaire »<sup>17</sup>.

Cette position critique est encore reprise et développée dans un entretien ultérieur (Vincent et al., 2012a,b) et s'appuie en outre sur les effets de la forme scolaire tels qu'ils sont analysés par Millet et Thin (2005, p. 50) qui interprètent les ruptures scolaires des jeunes issus des milieux populaires

15. Voir, dans cette optique, la dimension morale des textes donnés à lire ou des exercices de grammaire des manuels de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle.

16. À la différence donc des sociétés dites primitives, considérées par certains comme stagnantes et fermées à l'avenir, ou du totalitarisme, brûlant les livres et la mémoire et voulant créer un homme nouveau.

17. Le titre de l'ouvrage qu'il a dirigé en 1994 mérite aussi d'être relu dans cette optique : *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*

en tant que rejets d'aspects essentiels de la forme scolaire : exercices non significatifs et répétitifs, obéissance à des règles injustifiées.

## Des débats pour les didactiques

J'en viens maintenant à quelques-uns des principaux débats que soulève ce concept pour les didactiques.

### Contraintes ou nécessités ?

Nombre de didacticiens s'approprient ce concept en critiquant les pratiques relevant de la forme scolaire. C'est le cas, par exemple, de Jean-Pierre Astolfi dans son ouvrage *La saveur des savoirs*, lorsqu'il écrit :

Développer une « saveur des savoirs » ne réclame pas l'impossible et ne suppose nullement une « pédagogie de l'extrême ». Il s'agit simplement de chercher les leviers permettant à la connaissance de reprendre les couleurs que la « forme scolaire » et son habituelle transposition didactique lui font trop souvent perdre. (2008, p. 122).

Pour lui, la forme scolaire est liée aux contraintes et à l'ennui. De son côté, François Audigier (2008) réfléchit aux relations parfois difficiles entre forme scolaire et situations pertinentes pour les enseignements disciplinaires (p. 13). De manière complémentaire, Barthes et Alpe (2018) examinent les tensions entre forme scolaire et « éducations à ». Il convient de noter que cette conception critique, fréquente à ma connaissance chez les didacticiens<sup>18</sup>, me semble identique aux positions de Guy Vincent.

D'autres didacticiens discutent cependant ce qu'ils considèrent comme des faiblesses du concept (voir notamment Hofstetter & Schneuwly, 2018 ; Schneuwly & Hofstetter, 2017), et critiquent la dénonciation de l'école à l'œuvre. Leur approche, qui s'appuie sur le concept de transposition didactique et les thèses de Vygotski, considère que les pratiques qui relèvent de la forme scolaire seraient nécessaires pour faciliter les apprentissages (Thévenaz-Christen, 2008, p. 305). Bernard Schneuwly a ainsi explicité en quoi réside selon lui l'intérêt de la forme scolaire, notamment à propos de l'écriture :

L'intervention éducative, et plus particulièrement l'enseignement, ne peut pas être simplement une nourriture, le développement, se faisant lui en toute autonomie ; elle donne une forme particulière au développement par le fait qu'elle met à la disposition des personnes

---

18. Et chez nombre de pédagogues : voir la notion de scolastique chez Célestin Freinet.

des instruments qui permettent la transformation et la construction de leurs propres processus psychiques. Dans une telle perspective, on peut montrer [...] que la forme scolaire contient en elle-même une série de contraintes – nous pensons ici notamment au fait de la rupture entre l'expérience quotidienne et l'expérience scolaire, la disciplinarité des matières, la nécessité de la présentation progressive des contenus selon une logique qui n'est plus la logique du développement spontané mais une logique au moins partiellement définie par les contenus enseignés – qui rendent possible l'accès à des modes de penser et de parler qui sont à construire scolairement, et qui présupposent tous une distanciation par rapport aux processus psychiques qui sont la base de ces modes : distanciation dans le langage, distanciation dans la pensée, distanciation également dans la mémorisation, etc. Les différentes dimensions de la forme scolaire ne sont pas considérées [...] comme des facteurs empêchant le développement, mais comme des conditions qui sont nécessaires à, ou du moins facilitent, la construction de certaines capacités psychiques, notamment celles liées à la maîtrise de techniques culturelles comme l'écriture, la démarche scientifique ou encore les formes complexes d'expression musicale et artistique. (2008, p. 100)

### Assujettissement ou instruction ?

Un second débat oppose une conception de l'école portant l'accent sur l'instruction et la transmission de savoirs et une autre qui porte l'accent sur l'assujettissement.

J'ai montré dans un des points précédents que Guy Vincent abordait de manière très critique la question des contenus enseignés, en portant l'accent sur la manière dont ils s'articulent à la construction de modèles sociaux et de valeurs tel le patriotisme. Cette position est fortement mise en cause par Thérèse Thévenaz-Christen (2008), selon laquelle Guy Vincent, ayant focalisé son attention sur des questions de pouvoir et d'assujettissement, n'aurait pas pris la mesure de la dimension d'enseignement des contenus disciplinaires de la forme scolaire. Il est vrai que cela peut être discuté ainsi que je l'avais fait avec lui à la fin de notre entretien (Vincent, 2012b) mais cette critique, outre qu'elle renvoie Vincent à une perspective théorique qui n'est pas la sienne et néglige les travaux qu'il a menés sur les manuels et les exercices scolaires, est loin d'être partagée par tous les didacticiens, notamment par certains didacticiens des sciences qui portent au contraire l'accent sur l'articulation entre contenus et pouvoir :

Ce n'est donc pas l'alphabétisation comme on pouvait la faire dans les écoles de campagnes ou chez les châtelains qui est au cœur de la forme scolaire, mais bien, comme le formulent Vincent et ses collègues, une

moralisation, une emprise sur l'être pour littéralement le contenir, le former, en quelques mots, l'éduquer et pas seulement l'instruire. En d'autres termes, l'école sert à « faire des écoliers », selon le mot de Vincent (1980). C'est-à-dire des corps dociles qui appliquent des règles, qui s'appliquent en le faisant, bref qui apprennent à se conduire et à faire leur la morale normative de la forme scolaire : lever le doigt pour demander la parole, s'asseoir toujours à sa place, remettre une copie sans ratures au maître, se prêter à des évaluations incessantes, en somme, accepter le régime de visibilité qui est consubstantiel à la forme scolaire – et à la forme disciplinaire – et qui implique d'être en permanence « sous le regard et le contrôle de tiers, non seulement quant à ses résultats, mais quant à ses moindres modalités » (Perrenoud, 1995, p. 14). (Larochelle, 2016, pp. 119-120)

## Exclusion ou intégration ?

Le troisième débat que j'évoquerai ici est moins explicitement thématiqué en tant que tel. Il porte sur les effets de la forme scolaire. Pour les uns, dans la suite des travaux des historiens des disciplines (Chervel, 1988), la forme scolaire a permis une scolarisation massive *via* l'instruction obligatoire et la construction de l'enseignant au travers des disciplines scolaires. En revanche, d'autres, dans la lignée des travaux de Millet et Thin (2005), montrent que les pratiques instaurées par la forme scolaire engendrent de l'ennui, de l'échec, du décrochage (Reuter, 2016).

## Existe-t-il des alternatives ?

Le quatrième débat, lui aussi en grande partie implicite chez les didacticiens, concerne l'existence possible ou non d'alternatives à la forme scolaire. En l'état, ce débat oppose surtout les tenants des pédagogies différentes et les sociologues. Cela apparaît possible pour les premiers, au travers de pratiques d'enseignement et d'apprentissages qui modifient les postures du maître et des élèves, qui permettent la parole des élèves, la différenciation, et des sorties de la temporalité ou de la spatialité propres à la forme scolaire<sup>19</sup>. Pour nombre de sociologues, cela n'est guère possible ainsi qu'en atteste l'appel pour un colloque consacré à la forme scolaire :

De la même manière que les pédagogies « novatrices » [...], actives [...], du détour [...] ou mettant en avant la sensibilité des élèves [...], qui entendent souvent réaliser une rupture avec « le scolaire », reposent en fait toujours fondamentalement sur la forme scolaire, on

---

19. Voir, par exemple, « l'école en dehors ».

pourra se demander si les « innovations » pédagogiques récentes [...] ne constituent pas d'autres leurres à l'appréhension des formes les moins visibles – car incorporées – de la forme scolaire.<sup>20</sup>

## Forme scolaire, école et tensions

J'en viens maintenant à une lecture plus rarement évoquée à ma connaissance du concept de forme scolaire sur laquelle je m'appuierai pour avancer certaines propositions à discuter dans une perspective didactique.

### Distinguer forme scolaire et école

Il me semble que nombre d'utilisateurs du concept de forme scolaire tendent à confondre forme scolaire et école<sup>21</sup>. Or ce n'est pas le cas de Guy Vincent pour plusieurs raisons.

En effet, ainsi qu'il le rappelle systématiquement (par exemple, Vincent, 1980, p. 88), l'école n'est qu'une des modalités de la forme scolaire<sup>22</sup>. Il le souligne dans un chapitre collectif : « Il nous faut réaffirmer ici que la forme scolaire n'est pas strictement confondue avec l'institution scolaire, ni limitée par celle-ci mais qu'elle est transversale à diverses institutions et à divers groupes sociaux » (Vincent et al., 1994, p. 46).

De surcroît, Guy Vincent explique qu'il peut exister diverses actualisations de la forme scolaire au sein de l'école : des modifications de la forme scolaire au cours de l'histoire (Vincent, 1980) avec, par exemple, l'existence d'une diversité pédagogique (chap. 9 et 10) ou des variantes de la forme scolaire (p. 264), la règle pouvant exister sous des modalités différentes :

L'école, règne de la règle impersonnelle, s'oppose à toutes ces formes de pouvoir qui reposent sur la volonté ou l'inspiration d'une personne. Mais la règle peut être soit imposée par une sorte de dressage [...],

20. Appel pour le colloque : « La forme scolaire aujourd'hui », Université Lumière Lyon 2, 8-9 septembre 2022.

21. Je dois dire ici que j'ai mis du temps avant de préciser l'importance de cette distinction, ce qui m'a conduit à tâtonner en évoquant avec Guy Vincent (Vincent et al., 2012a,b) la question de savoir s'il s'agissait d'un seul concept ou de deux concepts aux relations complexes : une forme spécifique de relation sociale et des modes de travail pédagogique. Autrement dit, les démarches pédagogiques et didactiques « classiques » sont-elles structurellement attachées à la notion de forme scolaire ou peut-il exister une relative autonomie de ces démarches ?

22. C'est un des points sur lesquels je me différencie de l'approche de Hofstetter et Schneuwly qui tendent à assimiler forme scolaire et école (voir, par exemple, 2018, p. 27 ou p. 29), y compris en parlant de « forme école ».

soit justifiée et intériorisée en faisant appel à la « raison » et aux sentiments de l'écolier, soit enfin établie par discussion entre égaux [...].

Il a aussi noté des formes de compromis dans l'institution scolaire :

C'est par référence à ce type pur qu'on comprend ce qui est mixte dans la réalité. Il ne faut pas chercher un mixte entre forme scolaire et forme instruction publique mais il faut chercher, dans une institution donnée, ce qui relève de manière un peu contradictoire de la forme scolaire et de la forme instruction publique. Bien sûr qu'il y a des choses qui relèvent de ces deux types : l'école publique a toujours dû tenir compte des élèves « pas très bons » qu'elle contraignait à apprendre par cœur et à faire des exercices-type, etc. pour qu'ils réussissent le certificat d'études. (Vincent, 2012b, p. 134)

Guy Vincent insiste aussi sur la présence de pratiques pédagogiques « différentes » au sein de l'école et il développe longuement son intérêt dans l'entretien pour *Recherches en didactiques* (2012b) en prenant appui sur la scolarisation de ses enfants avec des instituteurs pratiquant la pédagogie Freinet, sur des séances de « la main à la pâte » avec son petit-fils et sur l'observation des pratiques d'une institutrice chargée de classes difficiles dans le quartier de la Croix-Rousse à Lyon (Hurtig-Delattre, 2004). Il manifeste notamment son intérêt pour le rapprochement entre les activités effectuées à l'école et la vie extrascolaire, la communication et le travail par groupes des élèves, la présence de porte-parole, la diminution des cours et des leçons au profit de la discussion, le primat de la parole des élèves... (2008, p. 56 sq. ; 2012a, p. 129).

## L'école comme lieu de tensions et de contradictions

Il me semble que cette distinction est fondamentale en ce qu'elle implique que le concept de forme scolaire peut difficilement être appréhendé en occultant les tensions et les contradictions qui parcourent l'école. Cela explique une autre position que j'ai tenté de défendre à plusieurs reprises<sup>23</sup> et qui rejoint, me semble-t-il, celle de Pierre Kahn (2018, p. 60) qui montre les tensions constitutives de l'école « entre disciplinarisation et émancipation, assujettissement et subjectivation » ainsi qu'entre « la socialisation de la jeunesse et la formation de l'individu ».

Il existe ainsi, au sein de l'école, des tensions entre forme scolaire et instruction publique, *via* la présence de pratiques pédagogiques « alternatives ». Il existe aussi des tensions attachées aux dimensions constitutives de la forme scolaire. En effet, si cette forme de relation pédagogique

---

23. Voir, par exemple, Reuter (2011, 2013, 2019, 2021a).

s'autonomise des autres relations sociales, rompant aussi bien avec l'éducation familiale qu'avec l'entrée précoce dans le monde du travail, cela permet un affranchissement des contraintes de la production et de la rentabilité et, par là-même, de la pression et des risques attachés à nombre de pratiques sociales. Dès lors, cela peut favoriser les apprentissages en autorisant la durée, les essais, les tâtonnements, la recherche de connaissances au-delà du contexte de production... Par exemple encore, l'obligation scolaire qui sépare parents et enfants et qui peut effectivement être vécue difficilement, au moins les premiers jours d'école, constitue une condition de l'éducation pour tous et instaure un univers protégé où les erreurs sont possibles. De surcroît, même si les savoirs scolaires sont problématiques, ils sont cependant susceptibles de constituer pour les élèves une porte d'entrée intéressante dans différents univers culturels.

Cela ouvre ainsi, à côté de l'assujettissement, des *potentialités* d'émancipation. Ainsi André D. Robert (2018) parle de *possibilités* de libération ou d'émancipation ou de potentialités de retournement critique (voir, par exemple, p. 295 ou p. 310) et Françoise Lantheaume (2018) écrit : « La forme scolaire, tel Janus, a deux visages : elle est au service de la normalisation des individus-élèves mais peut aussi être un outil de leur émancipation par l'accès au savoir qu'elle favorise » (p. 225).

Il reste cependant à savoir à quelles conditions l'instruction publique peut émerger, sous quelles formes et jusqu'où cela interroge ou remet en question la forme scolaire. Pour le dire autrement, des mises en cause locales ou microstructurelles peuvent-elles remettre en cause la forme scolaire, en tant que forme sociohistorique fonctionnant donc à un niveau macrostructurel ?

## Quelques pistes de travail pour les didactiques

J'en viens maintenant à quelques pistes de travail pour les didactiques qui me semblent suscitées par le concept de forme scolaire : la conception du scolaire, les relations entre didactiques et pédagogies et la conception des contenus disciplinaires.

### Penser le scolaire

J'ai proposé la définition suivante des didactiques :

On pourrait définir, en première approche, les didactiques comme les disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire,...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissages, référés/référables à des matières scolaires. (2021b, p. 75)

Quelles que soient les critiques que cette définition peut légitimement susciter, elle porte l'accent sur la perspective propre des didactiques, c'est-à-dire l'entrée par le prisme des contenus dans l'analyse des mécanismes d'enseignement et d'apprentissages. Elle porte aussi l'accent sur l'importance du scolaire, ce qui me paraît essentiel dans la mesure où l'école constitue un lieu fondamental de référence pour les didactiques en raison de leur histoire. Celle-ci puise en grande partie ses origines dans les difficultés rencontrées par les enseignants et les élèves dans les différentes disciplines et dans les tentatives pour les surmonter.

Il n'en demeure pas moins que la définition du scolaire dans les écrits des didacticiens est souvent floue, voire absente, si ce n'est sous forme de reprises de désignations institutionnelles, qui renvoient aux différentes modalités d'existence du scolaire selon les filières (enseignement général, agricole ou professionnel), les réseaux (public ou privé), les moments du cursus (maternelle, élémentaire, secondaire), les lieux sociaux (voir, en France, les Réseaux d'éducation prioritaire...). Dès lors, le concept de forme scolaire peut présenter plusieurs intérêts, en tant que concept théoriquement construit. La question mérite néanmoins d'être approfondie afin d'arriver à une définition satisfaisante du scolaire, articulant, dans une perspective didactique, le concept de forme scolaire excédant l'école, l'école en tant qu'institution et certaines de ses modalités d'actualisation.

L'utilisation du concept de forme scolaire pose aussi la question de l'articulation entre formel et informel. En effet, dans nombre de recherches, le concept de forme scolaire incarne le pôle formel opposé au pôle informel. Mais cette naturalisation a peut-être empêché les didactiques d'approfondir certaines questions concernant l'homogénéisation et l'opposition entre ces deux pôles. Pourtant, de nombreux travaux ont, depuis longtemps déjà, montré le caractère discutable de ces oppositions. Par exemple, Greenfield et Lave dans leur important article de 1979, après avoir synthétisé les oppositions les plus courantes dans la littérature théorique entre éducation formelle et éducation informelle ou non formelle<sup>24</sup> (pp. 18-19), montrent en s'appuyant sur divers exemples, qu'il ne s'agit pas de catégories exclusives mais de dimensions à l'œuvre dans toutes les situations d'enseignement et d'apprentissages, qu'elles soient scolaires ou non. Cela permet ainsi d'affiner l'analyse des situations en jeu et notamment d'appréhender les dimensions informelles au sein des fonctionnements les plus classiques du pôle scolaire

---

24. Pour rappel : on aurait ainsi, du côté de l'école, des activités séparées de la vie courante, la coupure avec le monde adulte, un enseignant responsable de la transmission des connaissances, un apprentissage impersonnel, des programmes explicites, la valorisation des échanges verbaux ; et du côté des apprentissages extrascolaires, la participation des jeunes au monde adulte, des activités intégrées à la vie courante, un apprentissage personnalisé guidé par l'entourage, un enseigné considéré comme responsable de ses acquisitions, l'absence de programme explicite, l'importance de l'observation et de l'imitation.

et les dimensions formelles des situations extrascolaires, en se gardant de l'erreur théorico-méthodologique qui consiste à construire chacun de ces pôles comme l'inverse de l'autre<sup>25</sup>.

Il convient encore de se rappeler que Chevallard avait attiré l'attention, même si c'était de manière très différente, sur cette question, avec la tripartition des strates du fonctionnement didactique du savoir qu'il proposait (Chevallard, 1991, pp. 49-56). Il distinguait ainsi des notions disciplinaires, explicitement enseignées et évaluées, des notions-outils paradisciplinaires, plutôt préconstruites par monstration, et des notions protodisciplinaires, non enseignées, qui sont plutôt des prérequis attachés au contrat didactique. Il me semble que la porosité et les articulations complexes entre explicite et implicite au sein des fonctionnements didactiques ont été encore trop peu étudiées, même si le développement de la didactique professionnelle depuis deux décennies a pu éclairer ces questions à partir des multiples formes des apprentissages dans les situations de travail.

Une autre question concerne l'empan des didactiques. Doivent-elles aller étudier ce qui se passe en dehors des murs de l'école ? Il existe plusieurs réponses à cette question<sup>26</sup>. Je pense ainsi à la réponse fournie par les travaux pionniers de Johsua et Félix (2002) qui distinguent système didactique principal et système didactique auxiliaire et interrogent ainsi certains usages courants de la notion de système didactique qui ne saurait être réduit à l'espace de la classe.

Ces investigations hors des murs de l'école sont encore intéressantes au regard de quelques questions qui demeurent à approfondir. Quels sont les points communs et les différences entre le fonctionnement de la forme scolaire à l'école et au sein d'autres institutions que l'école (clubs sportifs, conservatoires, musées...) et, au travers de cela, quelles sont les spécificités de la forme scolaire à l'école ? Selon quelles modalités s'effectuent les échanges entre univers scolaires et extrascolaires<sup>27</sup> ? Dans quelle mesure et pour quels élèves les univers extrascolaires aident ou entravent l'entrée dans les apprentissages scolaires ? Quels sont les usages possibles des pratiques extrascolaires des élèves au sein de l'école ?

25. Je développe ces éléments dans Reuter (2022).

26. En étant prudent face à des confusions possibles, par exemple entre intrascolaire et scolaire ou extrascolaire et non scolaire (Reuter, 2001, 2015). De fait, deux principes de distinction sont souvent confondus : ce qui est « interne » à l'école par opposition à ce qui se passe en dehors de ses murs, et ce qui est considéré comme travail scolaire par rapport à ce qui ne relève pas a priori du travail scolaire.

27. Voir, par exemple, dans le domaine du français, Penloup (1999), Reuter (2015) ou Reuter et Penloup (2001).

## Penser le statut de la pédagogie

Dans la construction de la forme scolaire qu'effectue Guy Vincent, la pédagogie occupe une place particulièrement importante :

Finally, parler de socialisation scolaire, c'est désigner, plus qu'un secteur de la socialisation, l'une de ses caractéristiques majeures dans nos sociétés. Le mot pédagogique conviendrait d'ailleurs aussi bien que scolaire [...]. (Vincent, 1979, p. 9)

Cela a conduit Guy Vincent à manifester un réel intérêt pour des pédagogies « différentes », décrites par un certain nombre de didacticiens voire de sociologues, qui ont parfois tendance à amalgamer les démarches alternatives, les innovations issues du « terrain » et les innovations institutionnelles<sup>28</sup>.

Il me semble que l'importance accordée par Guy Vincent à la pédagogie et aux pédagogies « différentes »<sup>29</sup> ne peut que rencontrer la construction de la perspective didactique, notamment dans le cadre d'une conception « ouverte » des didactiques, qui conduit à une articulation étroite avec les recherches menées dans le domaine de la pédagogie.

En effet, s'il existe des différences dans les approches théoriques de ces deux disciplines<sup>30</sup>, il n'en demeure pas moins qu'il existe des zones de convergences. Ainsi, les dimensions disciplinaire et pédagogique sont imbriquées dans les pratiques de classe qui articulent contenus disciplinaires et situations, dispositifs et démarches (Reuter, 2011, p. 41). C'est d'ailleurs ce que formalise la définition proposée par l'historien des disciplines scolaires André Chervel :

la discipline scolaire est constituée [...] par un assortiment, à proportions variables selon les cas, de plusieurs constituants, un enseignement d'exposition, des exercices, des principes d'incitation et de motivation et un appareil docimologique [...]. (1988, pp. 99-100)

On peut d'ailleurs remarquer que des choix pédagogiques différents (par exemple, ceux de la pédagogie Freinet) entraînent une sélection et une organisation différente des contenus et, de façon symétrique, que des choix

---

28. Voir l'appel pour le colloque « La forme scolaire aujourd'hui », Université Lumière Lyon 2, 8-9 septembre 2022.

29. Guy Vincent n'emploie quasiment jamais le terme de didactiques.

30. J'ai ainsi proposé de considérer que l'approche pédagogique se distingue de l'approche didactique dans la mesure où son éclairage porte sur des dimensions telles que les modalités d'enseignement et d'apprentissages, les relations entre enseignement et apprentissages, les rapports entre apprenants, les dispositifs, les situations de travail, les modalités de communication et de pouvoir, les techniques d'évaluation... sans être principalement centrée sur les contenus et les disciplines.

disciplinaires différents (par exemple, porter l'accent sur l'analyse du texte ou sur le lecteur dans l'enseignement de la littérature) peuvent engendrer des organisations de classe et des modalités évaluatives différentes.

Il convient, en outre, de remarquer que les analyses didactiques et pédagogiques ont comme objectifs communs de mieux connaître les fonctionnements de l'enseignement et les problèmes que rencontrent nombre d'élèves et de réfléchir à des solutions possibles. Et, quel que soit l'éclairage dominant, il est difficile d'exclure absolument l'une ou l'autre des dimensions : il n'existe en effet pas de contenus scolaires abstraits des dispositifs et démarches d'enseignement et d'apprentissages, et ces mêmes dispositifs et démarches ne prennent sens qu'en fonction des contenus qu'ils mettent en scène et produisent.

On peut encore considérer que les didactiques et les pédagogies qui luttent contre l'échec scolaire vont de fait dans les mêmes directions. Elles permettent de repenser l'évidence des fonctionnements disciplinaires les plus classiques et de faire avancer ainsi la réflexion didactique en construisant des configurations disciplinaires<sup>31</sup> mieux adaptées. De fait, les pionniers de « l'éducation nouvelle » ont construit des analyses critiques de l'enseignement traditionnel et proposé des réflexions très importantes sur les représentations des apprenants, les apprentissages et les formes d'enseignement. Ils ont encore élaboré des dispositifs de travail très intéressants dont les didactiques se sont emparées. La réflexion pédagogique s'est aussi emparée de concepts issus de la théorisation didactique (voir, par exemple, les usages actuels du concept de dévolution construit par Guy Brousseau). De leur côté, les didactiques se sont aussi appropriées, même en les transformant, des concepts dont l'élaboration première était située dans le champ de la pédagogie<sup>32</sup>.

Il me semble, en tout cas, qu'ignorer la dimension pédagogique et les recherches en pédagogie dans un cadre didactique ferait courir deux risques symétriques : celui de dérive lacunaire (qui consiste à occulter un pan des pratiques qui contribue à déterminer et structurer les contenus), et celui de dérive totalisante (qui consiste à vouloir tout ramener à la perspective didactique). Cet intérêt conjoint pour les recherches en didactiques et en pédagogie s'inscrit en tout cas dans la droite ligne des conceptions déjà anciennes de Jean-François Halté, dont je partage les analyses :

*D'un point de vue pragmatique, l'urgence aujourd'hui est de penser la didactique et la pédagogie comme une solidarité dans laquelle des domaines, repérables, tout en jouissant d'une autonomie relative,*

31. Nous avons proposé la notion de configuration disciplinaire (Reuter & Lahanier-Reuter, 2007) pour désigner les multiples formes d'actualisation que peut prendre une discipline scolaire, selon le pays, l'époque, la filière, la pédagogie...

32. Par exemple ceux de contrat ou de triangle.

*entretiennent entre eux des relations dialectiques de détermination et de sélection de sorte qu'à défaut de penser cette solidarité, la menace de dérives « didactiviste » ou « pédagogue » guette et avec elles, le risque que les avancées accomplies dans l'une ou l'autre région ne produisent pas les effets escomptés. (1988, p. 8)<sup>33</sup>*

## Penser les contenus disciplinaires

Le concept de forme scolaire amène encore à approfondir la réflexion sur les contenus disciplinaires en relation avec les remarques critiques de Guy Vincent<sup>34</sup>. Je remarquerai cependant que cela me semble être au fondement des recherches didactiques qui se sont construites en refusant la soumission aux programmes officiels et qui ne sauraient se contenter de devenir des auxiliaires des autorités politiques. Je proposerai, en relation avec le travail de Guy Vincent, quelques pistes de réflexion qui mériteraient de plus amples développements.

La première concerne la sélection des contenus afin que ceux-ci ne relèvent pas simplement de la tradition scolaire ou ne soient pas la simple projection de positions idéologico-politiques ou de préjugés comme cela a pu parfois être le cas en France avec le récit national en histoire, l'occultation du clitoris en sciences ou encore la réduction de la place de certaines questions comme celle du chômage dans les programmes de sciences économiques et sociales.

La seconde consiste à penser l'« élaboration » (Halté, 1992, p. 18) de ces contenus en tentant de réduire les fractures entre scolaire et extrascolaire, c'est-à-dire en articulant les contenus avec les référents extrascolaires qui peuvent leur donner sens en amont (leurs sources dans les pratiques scientifiques ou sociales de référence) et en aval (leurs fonctionnalités extrascolaires possibles pour les apprenants).

La troisième consiste à penser le statut qui leur est donné. La question du statut peut renvoyer aux régimes de vérité (scientifique/fictionnel/religieux...) mais aussi à la conception des contenus, en tant que techniques ou en tant que cultures. Cela n'est pas sans intérêt pour les didactiques si on considère que les apprentissages disciplinaires, loin de se résumer à des techniques, nécessitent l'entrée dans une culture spécifique. Dès lors, par exemple, le concept de communauté discursive scolaire offre des perspectives intéressantes pour réaliser l'articulation entre instruction publique

---

33. Les soulignements sont de l'auteur. Voir aussi Halté (1992, p. 7).

34. On peut cependant remarquer que la notion de savoirs qu'il emploie, comme nombre de sociologues, est trop restrictive, puisque les contenus enseignés comprennent des savoirs (scolaires), des savoir-faire, des rapports à, des valeurs, des attitudes, des comportements, des écogestes...

et apprentissages disciplinaires. Ce concept articule en effet les contenus et leur construction *via* une démarche associant l'entrée dans une communauté de pratiques, la place des échanges et des débats et une démarche de problématisation<sup>35</sup>.

Une autre piste concerne les modes d'organisation et d'imbrication des contenus dans la mesure où, ainsi que j'avais pu le montrer (Reuter, 2010), des contenus explicites sont mis en œuvre au travers de savoir-faire, d'attitudes et de comportements chargés de valeurs qui sont d'autant plus efficaces qu'ils ne se donnent pas à voir explicitement. Je rejoignais ainsi les analyses que Guy Vincent avait effectuées sur les manuels scolaires.

J'ajouterai une dernière piste qui rejoint les réflexions sur l'articulation nécessaire avec la pédagogie. Elle concerne les modes d'appropriation des contenus qui déterminent, au moins en partie, le rapport que les élèves vont entretenir avec eux et la part d'assujettissement qui les accompagnera : ces contenus font-ils l'objet d'une imposition ou sont-ils construits au travers d'une démarche pédagogique-didactique de recherche, de débats, de situation-problème... Sont-ils donnés comme définitifs (dans le cas d'une démarche classique à progression linéaire) ou considérés comme spirales afin de les approfondir ?

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF.
- Audigier, F. (2008). Formes scolaires, formes sociales : un point de vue de didactiques des sciences sociales – Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. *Babylonia*, 3, 8-13.
- Balibar, É., & Macherey, P. (1974). Présentation. In R. Balibar & D. Laporte, *Le français national* (pp. 9-30). Hachette.
- Barthes, A., & Alpe, Y. (2018). « Les éducations à », une remise en cause de la forme scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 45, 23-37.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119. <https://doi.org/10.3406/hedu.1988.1593>
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2<sup>e</sup> éd.). La Pensée Sauvage.
- De Queiroz, J.-M. (2005). *L'école et ses sociologies*. Armand Colin.
- Delbos, G., & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Éditions de la Maison des Sciences de l'homme.

35. Voir, par exemple, Bernié (2002, p. 85).

- Greenfield, P., & Lave, J. (1979). Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire. *Recherche, pédagogie et culture*, 44, 16-35.
- Halté, J.-F. (1988). L'écriture entre didactique et pédagogie. *Études de linguistique appliquée*, 71, 7-19.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Presses universitaires de France.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2018). Métamorphoses et contradictions de la forme école au prisme de la démocratie. In J.-Y. Seguy (Éd.), *Variations autour de la « forme scolaire » : mélanges offerts à André D. Robert* (pp. 27-49). Presses universitaires de Nancy-Éditions universitaires de Lorraine.
- Hurtig-Delattre, C. (2004). *Restaurer le goût d'apprendre, chronique d'une année à l'école avec ces enfants qu'on dit « terribles »*. L'Harmattan.
- Johnsua, S., & Félix, C. (2002). Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude. *Revue française de pédagogie*, 141, 89-97.
- Kahn, P. (2018). L'école de la III<sup>e</sup> République et la forme scolaire. Compayré vs Buisson. In J.-Y. Seguy (Ed.), *Variations autour de la « forme scolaire » : mélanges offerts à André D. Robert* (pp. 53-61). Presses universitaires de Nancy-Éditions universitaires de Lorraine.
- Lahire, B. (2008). La forme scolaire dans tous ses états. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(2), 229-258. <https://doi.org/10.24452/sjer.30.2.4790>
- Lantheaume, F. (2018). La forme scolaire, entre permanence et évolution : politiques éducatives et travail des enseignants. In J.-Y. Seguy (Éd.), *Variations autour de la « forme scolaire » : mélanges offerts à André D. Robert* (pp. 223-246). Presses universitaires de Nancy-Éditions universitaires de Lorraine.
- Larochelle, M. (2002). Les paradoxes de Peter. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 2(2), 183-188.
- Larochelle, M. (2016). Le pouvoir disciplinaire et la forme scolaire. *Recherches en didactiques*, 22, 113-126.
- Lebeaume, J. (2017). Forme scolaire. In A. Barthes, J.-M. Lange & N. Tutiaux-Guillon (Éds.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (pp. 464-466). L'Harmattan.
- Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires, l'école à l'épreuve de la question sociale*. Presses universitaires de France.
- Penloup, M.-C. (1999). *L'écriture extraordinaire des collégiens : des constats aux perspectives didactiques*. ESF.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF.
- Reuter, Y. (2001). Les pratiques scolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux. *Repères*, 23, 9-31.
- Reuter, Y. (2010). Définition et transmission des savoirs scolaires : statut des tensions dans une approche didactique. In R. Malet (Éd.), *École, médiations et réformes curriculaires* (pp. 39-46). De Boeck.
- Reuter, Y. (2011). Penser la perspective didactique : la question de l'articulation entre disciplinaire, pédagogique et scolaire. In B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (Éds.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 35-60). Presses universitaires de Namur.

- Reuter, Y. (Éd.) (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3<sup>e</sup> éd.). De Boeck.
- Reuter, Y. (2015). Lorsque l'extrascolaire définit le disciplinaire. *La Lettre de l'AIRDF*, 58, 11-13.
- Reuter, Y. (Éd.) (2016). *Vivre les disciplines scolaires : vécu disciplinaire et décrochage scolaire*. ESF.
- Reuter, Y. (2019). Un débat fondamental pour les didactiques : la construction de la notion de discipline scolaire. In S. Aeby Daghe, E. Bulea Bronckart, G.S. Cordeiro, J. Dolz, I. Leopoldoff, A. Monnier, C. Ronveaux & B. Védrines (Éds.), *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique : dialogues avec Bernard Schneuwly* (pp. 69-81). Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/books.septentrion.78396>
- Reuter, Y. (2021a). *Comprendre les pratiques et pédagogies différentes*. Berger-Levrault.
- Reuter, Y. (Éd.) (2021b). *Traité des didactiques*. De Boeck Supérieur.
- Reuter, Y. (2022). *Éléments de réflexion pédagogique-didactique sur les relations entre les différentes sphères d'enseignement et d'apprentissages*. Communication présentée au Colloque international MENA-Othmane : les sphères éducatives formelles et non formelles : questions de communication et d'interaction, Rabat, 24-26 mars.
- Reuter, Y., & Lahanier-Reuter, D. (2007). L'analyse des disciplines : quelques problèmes pour la recherche en didactique. In E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Éds.), *La recherche en didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (pp. 27-42). Presses de l'Université Laval.
- Reuter, Y., & Penloup, M.-C. (Éds.) (2001). Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves. *Repères*, 23.
- Robert, A.D. (2018). Contourner, subvertir ou sortir de la forme scolaire ? Sur quelques pratiques et théories de la résistance. In J.-Y. Seguy (Éd.), *Variations autour de la « forme scolaire » : mélanges offerts à André D. Robert* (pp. 293-314). Presses universitaires de Nancy-Éditions universitaires de Lorraine.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, n° 118). Université de Genève.
- Schneuwly, B., & Hofstetter, R. (2017). Forme scolaire : un concept trop séduisant ? In A. Dias-Chiaruttini & C. Cohen-Azria (Éds.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture : fondements d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter* (pp. 153-167). Presses universitaires du Septentrion.
- Thévenaz-Christen, T. (2008). Au cœur de la forme scolaire, la discipline : l'exemple du français parlé. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2, 299-324.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Honoré Champion.
- Vincent, G. (1979). Introduction. In G. Vincent, H. Waldeyer, J. Camy, A. Battegay & J. Bonniel (Éds.), *Études sur la socialisation scolaire* (pp. 5-10). Éditions du CNRS.
- Vincent, G. (1980). *L'École primaire française : une étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon et Éditions de la Maison des Sciences de l'homme.

- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), 47-62.
- Vincent, G., Courtebras, B. & Reuter, Y. (2012a). La forme scolaire : débats et mises au point (1). Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 13, 109-135.
- Vincent, G., Courtebras, B. & Reuter, Y. (2012b). La forme scolaire : débats et mises au point (2). Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 14, 127-143.
- Vincent, G. (Éd.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Éd.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-48). Presses universitaires de Lyon.

## Notice biographique

**Yves Reuter** a enseigné comme professeur agrégé en collège, en lycée et en école normale d'instituteurs avant d'être nommé, après une thèse d'État, à l'Université de Lille où il a fondé le laboratoire Theodile. Il a aussi été président de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français. Devenu professeur émérite, il continue ses recherches sur les didactiques, l'enseignement de l'écriture et du récit, les pédagogies différentes, le décrochage scolaire, l'échec et les relations entre école et pauvreté.

**COURRIEL : YVES.REUTER@UNIV-LILLE.FR**

# La forme scolaire : un concept opératoire pour penser les réformes curriculaires

Isabelle Harlé

*Université de Caen Normandie*

**RÉSUMÉ** – Cet article propose une réflexion sur la manière dont le concept de forme scolaire peut être utilisé pour penser les changements curriculaires au sein d’une théorisation qui articule les approches sociologiques et didactiques. Le concept est d’abord envisagé comme une catégorie d’analyse sociologique qui met en lumière certains traits relatifs à la nature et à l’organisation des contenus d’enseignement et qui semblent perdurer. Il s’agit ensuite de faire dialoguer sociologie et didactique en mettant en relation les concepts de forme scolaire, de configuration disciplinaire et de stratification des savoirs. L’article s’appuie plus particulièrement sur la spécialité NSI (numérique et sciences informatiques) des lycées français, examine certaines caractéristiques de la forme scolaire dans les espaces de prescriptions et du discours sur les pratiques de cet enseignement puis interprète les décalages ou concordances comme possibles indices d’évolution vers une forme curriculaire.

**MOTS CLÉS** – forme scolaire, configuration, informatique, curriculum, forme curriculaire.

---

Cet article propose une réflexion sur la manière dont le concept de forme scolaire peut être utilisé pour penser les changements curriculaires au sein d’une théorisation qui articule les approches sociologiques et didactiques.

Dans un premier temps, nous utiliserons ce concept comme une catégorie d’analyse sociologique qui met en lumière certains traits relatifs à la nature

et à l'organisation des contenus d'enseignement<sup>1</sup> et qui semblent perdurer (Vincent, 1994). Différents exemples issus de recherches concernant la culture technique, les sciences économiques et sociales dans l'enseignement secondaire français ou la place du jeu dans l'enseignement élémentaire seront mobilisés.

La suite de la contribution entend faire dialoguer sociologie et didactique. À cet effet nous mettrons en relation le concept de forme scolaire avec celui de configuration disciplinaire porté par Reuter et l'associerons à celui de stratification et de hiérarchisation des savoirs (Young, 1971/1997) pour le versant sociologique.

La troisième partie développera l'exemple de la spécialité NSI (numérique et sciences informatiques) mise en place dans le cadre de la récente réforme des lycées en France. En nous appuyant sur le concept de configuration disciplinaire, il s'agira d'examiner certaines caractéristiques de la forme scolaire dans différents espaces de déclinaison de cet enseignement (celui des prescriptions et du discours sur les pratiques) puis d'en interpréter les décalages ou concordances comme possibles indices d'évolution vers une forme curriculaire<sup>2</sup>.

## La forme scolaire : un concept déshistoricisé

La forme scolaire revêt deux significations. La première est descriptive et renvoie à une forme historiquement datée de transmission des contenus qui se substitue à un ancien mode d'apprentissage par ouï-dire, par faire et qui « privilégie l'écrit, entraîne la séparation de l'écolier par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire » (Vincent, 2008, p. 49).

La seconde, que nous retenons dans le cadre de nos recherches, fait référence à un ensemble de traits caractéristiques de l'école dont on retrouve les traits structuraux, des Lasalliens jusqu'à aujourd'hui. Elle ne désigne donc pas une forme d'organisation particulière qui varie dans l'espace et dans le temps mais une structure dont les éléments sont désormais bien connus :

1. L'école comme lieu spécifique, séparé des autres pratiques sociales, est liée à l'existence de savoirs objectivés.

---

1. Les contenus désignent « les multiples objets qui s'enseignent et/ou qui s'apprennent » (Reuter, 2021, p. 45). Ils comprennent des savoirs, des savoir-faire, des « rapports à »... Ils s'organisent au sein des disciplines scolaires mais également sous d'autres formats comme les éducations à...

2. L'ensemble des recherches convoquées dans cet article concerne le système éducatif français : enseignement élémentaire, premier cycle de l'enseignement secondaire (collège), second cycle de l'enseignement secondaire (lycée).

2. L'école et la pédagogisation des relations sociales d'apprentissage sont liées à la constitution de savoirs scripturaux formalisés [...]. Le mode de socialisation scolaire est donc indissociable de la nature scripturale des savoirs à transmettre.
3. L'école, comme institution dans laquelle se jouent des formes de relations sociales reposant sur un énorme travail d'objectivation et de codification, est le lieu d'apprentissage de formes d'exercices du pouvoir (Vincent, 1994, pp. 30-36).

Ces éléments fondamentaux ont également été dépeints par Maulini et Perrenoud (2005). La forme scolaire doit remplir les conditions suivantes : « un contrat didactique entre un formateur et un apprenant », « une organisation centrée sur les apprentissages », « une pratique sociale distincte et séparée », « un curriculum et une planification », « une transposition didactique », « un temps didactique », « une discipline » et des « normes d'excellence ».

Entendue de cette façon, cette catégorie d'analyse, forgée dans les champs de la sociologie et de l'histoire, permet de penser l'évolution des contenus enseignés. En effet une théorie de la forme scolaire identifie « la récurrence à travers les modifications : des Frères des écoles chrétiennes à l'école mutuelle et à l'école de la République, bien des choses changent mais sans doute pas ce par quoi nous avons défini la forme scolaire » (Vincent, 1994, p. 13). Analysant le travail des enseignants, Lantheaume conçoit également la duplicité de la forme scolaire, qui perdure et évolue, lui associant robustesse et capacité d'évolution. En lui prêtant les propriétés de « plasticité » et de « ductilité », elle affirme que la forme scolaire « se laisse travailler sans se rompre » :

Ainsi la forme scolaire associe deux caractéristiques de la plasticité : la résistance entendue comme capacité à maintenir certaines propriétés propres face à ce qui pourrait porter atteinte à la structure même de la matière et la ductilité, c'est-à-dire une capacité à se laisser travailler sans se rompre. (Lantheaume, 2018, p. 224)

Une utilisation possible de ce concept consiste donc à comparer des contenus d'enseignement saisis à des moments précis de réformes à certains de ses traits spécifiques, et d'en analyser les écarts ou les permanences.

De ce point de vue, nos recherches montrent en effet que la forme scolaire perdure, ou plus précisément certains de ses traits caractéristiques : des savoirs formels, objectivés qui « ont conquis leur cohérence dans et par l'écriture, à travers un travail de classification, de découpage, de hiérarchisation, dans un rapport distancié à l'oral » (Vincent, 1994, pp. 30-36) et, pourrions-nous dire, en prolongeant les propos de Vincent, dans un rapport distancié à la pratique. Donnons deux exemples afin d'illustrer notre propos.

L'analyse des programmes des travaux manuels éducatifs à la technologie<sup>3</sup> montre en effet que le maintien d'éléments de culture technique dans le premier cycle de l'enseignement secondaire français ne s'est réalisé qu'au prix d'une inscription dans des formes scolaires instituées : constitution d'un corps enseignants détenteur d'un CAPET (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique) pour répondre aux besoins de la technologie à partir du milieu des années 1980 ; technologie qui s'éloigne de la réalisation pratique d'objets et qui s'ancre davantage dans la connaissance des objets, la compréhension de leur fonctionnement et de l'environnement technologique et économique qui les entoure (Harlé, 2003). La place prise par la démarche d'investigation dans les programmes marque une étape supplémentaire dans le sens où la fabrication d'objets, quand elle existe, n'est que support à une démarche de résolution de problèmes qui aboutit à un savoir formalisé.

Les sciences économiques et sociales au lycée, également objet de nos recherches, font aussi état, à travers une histoire mouvementée depuis leur mise en place en 1968<sup>4</sup>, de débats récurrents qui opposent les tenants d'une conception originelle de la discipline centrée sur l'interdisciplinarité et les méthodes actives à ceux qui identifient les SES aux disciplines universitaires économie et sociologie. Ce recentrage sur des savoirs universitaires s'effectue au détriment des disciplines des autres sciences humaines et sociales et des « regards croisés » pourtant préconisés par les programmes (Harlé & Lanéelle, 2015). Ces questions restent d'actualité comme en témoigne une tribune de l'APSES (Association des professeurs de sciences économiques et sociales) publiée en 2018 dans le *Café pédagogique*<sup>5</sup>. L'APSES y dénonce la lourdeur des programmes, une « place excessive de la microéconomie par rapport à la macroéconomie », mais surtout « la séparation disciplinaire dans la plupart des chapitres ». Deux chapitres seulement, sur les douze que comporte le programme de première, croisent les disciplines : « un chapitre sur l'assurance sociale et la gestion du risque et un autre sur le gouvernement des entreprises ». L'APSES regrette ici, comme elle l'a toujours fait, l'abandon de l'approche pluridisciplinaire.

Toujours en 2018, Martinache pose clairement les termes du débat :

Ce sont aussi les finalités de l'enseignement des SES qu'il s'agit d'interroger à l'heure de la réforme Parcoursup<sup>6</sup> : s'agit-il de préparer,

3. Le premier cycle de l'enseignement secondaire voit se succéder les travaux manuels éducatifs (1945), l'éducation manuelle et technique (1977), puis la technologie (1985). Ces enseignements sont obligatoires de la classe de 6<sup>e</sup> à celle de 3<sup>e</sup>.

4. Depuis cette date les SES font partie du tronc commun de la classe de seconde, ils ne sont plus obligatoires ensuite.

5. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/10/09102018Article636746666141069559.aspx>

6. Parcoursup est la plateforme qui gère les vœux d'affectation des futurs étudiants.

de manière illusoire, de futur.e.s étudiant.e.s, en leur inculquant un volume démesuré de savoirs spécialisés qu'ils auront tout loisir d'étudier à l'Université – si tant est qu'ils optent pour un cursus d'économie-gestion –, ou de fournir à des citoyen.ne.s en formation des outils intellectuels rigoureux pour leur permettre de mieux appréhender les controverses entourant les « questions socialement vives », telles que la mondialisation, le partage de la valeur ajoutée, le chômage, les impacts de nouvelles technologies, les rapports sociaux de sexe, les formes familiales, etc. ? Les deux objectifs – préparer les futures études supérieures et éduquer à la citoyenneté – ne sont bien évidemment pas exclusifs, mais force est de constater que les programmes actuels les mettent clairement en tension.

Sans développer plus avant, on notera que l'auteur problématise les rapports entre savoirs universitaires spécialisés, caractéristiques des savoirs objectivés, légitimes, définis par la forme scolaire, et l'éducation à la citoyenneté. Ces tensions ne sont pas sans rappeler les mises en garde de Vincent relatives à la forme scolaire contre la socialisation démocratique (2008) ou celles de Foray (2018) désignant le curriculum caché et la relation hiérarchique propre à toute relation éducative comme incompatibles avec l'éducation à la citoyenneté. Nous reviendrons sur ce point dans la troisième partie de cet article.

L'enseignement élémentaire ne semble pas échapper à la règle de la persistance de la forme scolaire comme en témoigne par exemple la place du jeu. Le Bulletin officiel de l'Éducation nationale du 30 juillet 2020 souligne qu'apprendre en jouant (p. 6) est une des modalités spécifiques de l'école maternelle. Le jeu a donné lieu à des travaux de recherche dans l'institut de formation des enseignants où nous exerçons, de la part d'étudiants qui se destinent au métier de professeur des écoles. Leurs travaux<sup>7</sup> montrent que les jeux mis en place par les enseignants, précisément parce qu'ils ont pour objectif de développer des apprentissages précis et de faire acquérir des compétences, ne sont pas véritablement des jeux mais plutôt des exercices déguisés ou des jeux didactisés qui requièrent effort et attention de la part des élèves et qui présentent, au service d'une transposition didactique, une progression, des étapes qui correspondent aux étapes d'apprentissage... Bref, les caractéristiques de la forme scolaire.

7. Nous faisons plus particulièrement référence ici aux travaux de Louise Bé : *La place des dynamiques ludiques dans la pédagogie à l'école maternelle* et de Marie-Laure Duchesne : *La place du jeu à l'école élémentaire*, soutenus en 2022 à l'INSPÉ de l'Université de Caen. Ces travaux se réfèrent à ceux menés depuis de nombreuses années par Gilles Brougère, spécialiste de cette question. Nous retenons en particulier son ouvrage *Jeu et éducation*, publié en 1995.

Utilisée comme une catégorie d'analyse qui permet de décrypter des contenus d'enseignement, la forme scolaire semble donc résister. Sa persistance interroge depuis l'ouvrage dirigé par Vincent, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* (1994), ou plus récemment le colloque en hommage à André Robert : *La forme scolaire prisonnière de son succès ?* (2017 ; voir Seguy, 2018). Peut-on scolariser un contenu en échappant à ses caractéristiques ? La nature même de l'école le permet-elle ? L'école est pourtant confrontée à de nouvelles injonctions qui semblent nécessiter un assouplissement de la forme scolaire : former des adultes critiques, des citoyens responsables, s'ouvrir aux territoires, développer des compétences pour évoluer dans un monde incertain... Pour autant, les évolutions actuelles, qualifiées de curriculaires parce que supposées échapper aux disciplines (les enseignements pratiques interdisciplinaires promus par la réforme du collège et plus généralement les enseignements interdisciplinaires, les éducations à..., les parcours éducatifs...), ne sont-elles que des leurres qui permettent à la forme scolaire de continuer à exister en dehors d'eux, comme l'a montré Barrère (2013) dans sa réflexion sur les dispositifs ?

## Hybrider la forme scolaire avec le concept de configuration disciplinaire au service d'un dialogue entre sociologie et didactique

Nous nous proposons dans un second temps d'intégrer ce concept au sein d'une théorisation qui vise à articuler les approches sociologiques et didactiques. Le concept de forme scolaire permet-il de faire dialoguer la sociologie du curriculum avec certaines didactiques ? C'est cette question que nous nous proposons de discuter dans cette partie<sup>8</sup>. Le croisement des champs disciplinaires était déjà l'objet d'interrogations de la part de Reuter :

Le concept de forme scolaire se construit au croisement des travaux d'histoire et de sociologie de l'éducation. Il ne s'agit donc pas à proprement parler, d'un concept didactique. Comment intégrer ce concept, issu d'autres disciplines (histoire et sociologie) au sein d'une théorisation didactique ? (Reuter, 2021, p. 107)

Ce sont les travaux de cet auteur qui nous ont inspirée précisément parce qu'ils intègrent une dimension sociale aux perspectives didactiques. Cette approche vise à dénaturer les contenus d'enseignement (c'est-à-dire à les relativiser, en les rapportant à leur contexte historique de production) comme le font également les travaux de didactique historique de Lopez (2015)

---

8. Cette réflexion est l'objet de notre habilitation à diriger des recherches, publiée dans un récent ouvrage (Harlé, 2021).

prenant comme objet la formation littéraire dans la voie professionnelle dont elle interroge l'évolution de la place et des finalités. Ce sont bien des catégories didactiques d'analyse de la discipline : les visées, les composantes structurelles, le fonctionnement institutionnel, la relation aux espaces externes qui sont appréhendées dans une perspective historique. Les travaux de Sido relatifs à l'élaboration et la structuration d'un enseignement de mathématiques dans les filières professionnelles (2017) dénaturalisent également les contenus mis en relation avec les mutations du système éducatif, les publics, les exigences certificatives mais également avec les autres disciplines.

Ces recherches nous ont donné le sentiment qu'un dialogue était possible entre didactiques et sociologie. Quelles sont les conditions de possibilité de ce dialogue ?

Nous introduisons ici le rôle de l'histoire non pas comme troisième champ disciplinaire mais comme médiateur : utilisé par la sociologie, utilisé par les didactiques. La médiation de l'histoire amène à une démonstration commune : le caractère relatif des matières et des découpages disciplinaires. C'est le cœur même de la sociologie du curriculum que de le montrer et c'est ce que font également les didactiques à travers le concept de configuration qui permet de penser le changement en distinguant les variations de la discipline, dans un contexte historique précis, selon les niveaux, les filières, les différents espaces de prescription, de pratiques, des représentations :

Les disciplines sont l'objet de constructions, au travers de luttes, de compromis et d'adaptations. Ces constructions prennent des formes différentes selon l'espace au sein duquel elles se situent. Cela nous a donc amenés à parler de configurations disciplinaires, organisant de manière spécifique les composantes de la discipline, selon les espaces tels que celui de la prescription (textes officiels), de l'encadrement des pratiques (inspection, formation, militantisme, manuels...), des pratiques sur le « terrain », des représentations des acteurs... Nous distinguons, par voie de conséquence, la discipline en tant qu'elle est prescrite, en tant qu'elle est recommandée, en tant qu'elle est représentée et en tant qu'elle est actualisée dans les pratiques (« réelles »). (Lahanier-Reuter & Reuter, 2004, pp. 4-5)

Deux dimensions nous interpellent tout particulièrement dans le concept de configuration : celle d'espace et indissociablement celle de période.

La configuration au sens de Reuter donne à voir que ces différentes composantes de la discipline ne changent pas forcément en même temps. Quelles évolutions dans les différents espaces de déclinaison des disciplines ? Il s'agit donc d'identifier pour des cas précis, ce qui change et sur quelles périodes. Quelles cohérences de la discipline ? sur quelles composantes porte-t-elle ?

Le concept de configuration invite à articuler les temporalités didactique et sociologique, à distinguer modification des contenus et réformes des disciplines, à identifier les différents espaces de déclinaison des disciplines et leurs évolutions.

Prenons à nouveau l'exemple des sciences économiques et sociales. Les modifications des programmes rendent bien compte d'une polarisation des débats qui s'exprime sur le plan de l'encadrement des pratiques et du militantisme, avec deux positions qui s'affrontent régulièrement. La première revendique l'ancrage des SES dans les disciplines universitaires ; cette continuité entre l'enseignement secondaire et le premier cycle de l'université assoirait la légitimité de la matière. La deuxième, portée par l'Association des professeurs de sciences économiques et sociales (APSES) en particulier, refuse de considérer les SES comme une propédeutique et revendique une unité didactique des SES.

Et pourtant nous avons observé que cette polarisation autour des réseaux, des figures emblématiques ne convient pas pour décrire les pratiques : les unes sont bien « observantes » des institutions officielles, d'autres « désobéissantes », autour de l'APSES (Harlé & Lanéelle, 2015). Mais les transfuges sont fréquents : nous avons ainsi rencontré des membres du réseau Didac-ES qui valorisent l'articulation des approches sociologique et économique ; des membres de l'APSES qui adhèrent au nouveau programme de seconde et à la partition disciplinaire qu'il propose, et de nombreux enseignants qui conservent des items obsolètes des anciens programmes, pour des raisons d'identité ou d'économie. Dans le cas présenté, les pratiques réelles paraissent moins conflictuelles que ne le donne à voir la polarisation des débats associatifs.

Quelle signification sociologique accorder aux évolutions constatées au sein des différents espaces ? Le concept de forme scolaire entre ici en scène. Ce qui nous intéresse dans ce concept, ce n'est pas tant la dimension de configuration, c'est-à-dire l'explicitation de l'émergence de la forme scolaire en relation avec des transformations sociales, que la mise en évidence de traits permanents en dépit des changements, comme nous l'avons présenté dans la partie précédente. Ce concept, c'est l'hypothèse que nous faisons, donne le moyen d'interpréter d'un point de vue sociologique la permanence de certains traits caractéristiques, le rapport distancié à la pratique par exemple dans le cas de la technologie en dépit de scissions institutionnelles fortes.

En établissant la permanence des savoirs abstraits, nous nous confrontons inévitablement à des questionnements sociologiques relatifs aux stratifications des savoirs scolaires (Young, 1971/1997, pp. 192-194) et à leur légitimité. Le concept de stratification, qui présente par ailleurs un certain nombre de points communs avec celui de forme scolaire, comme la place accordée à l'écrit ou la prépondérance du savoir sur le faire, introduit la dimension de

l'évaluation sociale du savoir à travers les critères qui désignent les savoirs à statut élevé : l'abstraction, l'accent mis sur la culture écrite, la dimension individuelle des modes d'activité et d'évaluation. Les critères de légitimation des SES par exemple sont toujours définis en relation avec les disciplines universitaires. C'est une des manières en tous cas d'interpréter les récentes réformes des programmes. Nous examinerons dans la partie suivante si ces critères sont toujours opérants dans le cadre de la récente réforme des lycées et la mise en place en particulier de la spécialité NSI (numérique et sciences informatiques).

## **NSI au lycée : vers une forme curriculaire ?**

### **La confrontation des différents espaces de déclinaison de l'informatique**

#### **Forme disciplinaire / forme curriculaire**

Des évolutions curriculaires plus récentes, comme l'introduction de la spécialité NSI, sont également l'objet de nos questionnements. Cet enseignement participe-t-il d'une nouvelle forme qui émerge : une forme curriculaire ? Quelles sont les traces de cette forme dans la réforme des lycées ?

Définissons tout d'abord ce que nous entendons par logique curriculaire. Selon Bernstein, le curriculum relève de « principes qui gouvernent la sélection des matières scolaires » (1997, p. 159). Ces principes confèrent une cohérence, une visée aux contenus enseignés : « tout programme implique un principe ou une série de principes en vertu desquels, parmi tous les contenus possibles, certains seulement sont retenus » (1975, p. 266).

L'attention portée à la cohérence et à l'organisation des contenus est centrale quand il s'agit de curriculum. L'analyser suppose de considérer comment les matières s'organisent les unes par rapport aux autres, les liens qu'elles entretiennent les unes avec les autres, mais également comment les matières s'organisent dans le temps, sur l'ensemble du cursus.

Le curriculum n'est donc pas une juxtaposition d'éléments mais bien un système organisé en dispositifs, activités, contenus articulés entre eux. Cette organisation horizontale se double d'une continuité verticale puisque des liens entre contenus tout au long de la scolarité de l'élève sont à construire, comme le précise Lebeaume dans sa contribution à l'étude morphologique des curriculums prescrits : « L'examen des usages de la notion de 'forme curriculaire', avec ses formulations nuancées, indique qu'elle recouvre, à des échelles différentes, la composition des contenus dans les parcours d'enseignement ou de formation, selon les axes géométriques, vertical et horizontal » (Lebeaume, 2019, p. 48).

## La réforme des lycées : l'espace des recommandations

Considérons à présent la réforme des lycées mise en place en France à la rentrée de septembre 2019. Plusieurs éléments, comme l'introduction des spécialités, plaident en faveur d'une cohérence longitudinale, le long du parcours de l'élève. Trois sont à choisir en classe de première puis deux en terminale<sup>9</sup> ; elles sont associées aux options<sup>10</sup> et aux sections (européennes en particulier). Cette structuration, souvent dénoncée comme faisant éclater le groupe-classe, offre la possibilité de combinaisons particulières de contenus qui personnalisent le parcours de l'élève en vue de son orientation. La lettre de mission du ministre de l'Éducation nationale, confiée à Pierre Mathiot<sup>11</sup> indique que le nouveau baccalauréat, carrefour « dans un continuum de formation », devra « garantir la cohérence des parcours proposés ». Afin de valider des compétences et de prendre en compte des activités et actions hors cadre disciplinaire mais réalisées pendant le temps scolaire, un « supplément au diplôme » est prévu tenant compte de l'engagement associatif, de la responsabilité électorale, des activités sportives, culturelles, artistiques, civiques, des stages, de la participation à des projets collectifs.

D'autres principes de la réforme vont dans le sens d'une plus grande cohérence des contenus dispensés comme l'insistance sur les enseignements pluridisciplinaires : « le dialogue entre disciplines doit être posé comme un objectif majeur ». La réforme entend explicitement conduire un travail autour des « périmètres, des liens entre disciplines ». La prise en compte d'enseignements optionnels ou facultatifs dans « une logique d'aménagement du territoire lycéen » semble indiquer une préoccupation d'inscription des contenus dans les territoires locaux sans que davantage de précision ne soit apportée. Au-delà des velléités de pluridisciplinarité, les intitulés des spécialités font éclater la notion même de discipline : HGGSP (Histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques) ; HLP (Humanités, littérature et philosophie) ; Langues, littératures et cultures étrangères et régionales. Cette évolution des découpages disciplinaires s'accompagne d'une réflexion sur les temps d'apprentissage. Des formats de 45 minutes pourraient se substituer à l'heure traditionnelle dédiée qui favorise bien souvent des formes magistrales de transmission et s'accompagner d'autres activités.

---

9. Les spécialités communes à la plupart des lycées sont : Histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques (HGGSP), Humanités, littérature et philosophie (HLP), Langues littératures et cultures étrangères et régionales, Mathématiques, Physique chimie, Sciences de la vie et de la terre, Sciences économiques et sociales.

10. La liste non exhaustive comporte arts plastiques, cinéma, danse, histoire des arts, musique, théâtre, EPS, arts du cirque, langues...

11. Le rapport intitulé *Un nouveau baccalauréat pour construire le lycée des possibles : un enjeu majeur pour notre jeunesse, un défi essentiel pour préparer la société de demain* a été remis à Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale, le 24 janvier 2018 (Mathiot, 2018).

Toutes ces propositions n'ont pas également abouti, en particulier celles concernant les reconfigurations disciplinaires, à la base de la logique curriculaire, puisque les propositions initiales visaient par exemple à associer les mathématiques à l'informatique en seconde, à élargir les thèmes présents au sein de l'enseignement moral et civique en y intégrant le fait religieux, à inclure les questions environnementales dans les sciences de la vie et de la terre (qui seraient devenues SVTE, E pour environnement), à englober les formations artistiques dans un enseignement artistique et culturel (EAC) qui se substituerait aux disciplines en vigueur comme les arts plastiques, la musique ou le théâtre, ou encore à donner plus de visibilité à la culture technologique à travers un enseignement d'ingénierie et de technologie. En terminale était également envisagé un enseignement de « culture et démarche scientifique » explicitement sorti du cadre disciplinaire afin de travailler des questions socialement vives telles que le réchauffement climatique ou l'intelligence artificielle, et des compétences méthodologiques elles aussi non disciplinaires (observer, expérimenter, lire des documents, comprendre des graphiques...).

Nous nous proposons à présent d'examiner la place que prend l'informatique dans cette réforme. Plus précisément, après avoir mis au jour les traces d'une perspective curriculaire dans l'espace des recommandations à travers l'examen du rapport Mathiot, confrontons ces traces aux prescriptions de l'enseignement des NSI et au discours des enseignants sur les pratiques dans le cadre de la recherche à laquelle nous participons. Peut-on identifier des décalages entre ces différents espaces ? Des traits caractéristiques de la permanence de la forme scolaire permettent-ils d'en rendre compte ?

## NSI dans la réforme des lycées

L'informatique semble être une priorité dont la prégnance disciplinaire n'est pas tranchée puisqu'il s'agit, dans le rapport Mathiot, à la fois de « créer un enseignement d'informatique » et de « développer les points liés à l'informatique dans les programmes de disciplines existantes » :

La formation des élèves à l'informatique et au numérique doit impérativement être renforcée, aussi bien comme discipline académique conduisant à des formations dans l'enseignement supérieur que comme moyen « véhiculaire » permettant aux élèves et aux enseignants de travailler autrement et de disposer d'une culture numérique minimale, par exemple au codage. (2018, p. 24)

Les prescriptions de la spécialité NSI tendent à faire apparaître une continuité de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire et développer des liens avec les enseignements de mathématiques et de technologie. De ce point de vue, elles suggèrent une mise en cohérence de ces contenus :

« cet enseignement prolonge les enseignements d'informatique dispensés à l'école primaire, au collège en mathématiques et en technologie et, en seconde, l'enseignement commun de sciences numériques et technologie (SNT) » (Ministère de l'Éducation nationale, 2019, p. 1).

L'approche par compétences participe elle aussi d'une démarche curriculaire : les compétences transversales, par définition, sont également travaillées dans d'autres temps et espaces :

faire preuve d'autonomie, d'initiative et de créativité ; présenter un problème ou sa solution, développer une argumentation dans le cadre d'un débat ; coopérer au sein d'une équipe ou dans le cadre d'un projet ; rechercher de l'information, partager des ressources ; faire un usage responsable et critique de l'informatique. (p. 2)

Les liens avec les autres disciplines sont mis en avant à travers la démarche de projet qui est plébiscitée : les projets « peuvent porter sur des problématiques issues d'autres disciplines ». Le projet, choisi par les élèves, peut consister en « une application à d'autres disciplines telle qu'une simulation d'expérience, un travail sur des données socioéconomiques... ». Référence doit être faite à l'environnement extérieur puis « le professeur s'attachera à contextualiser le plus souvent possible les activités pratiques en s'appuyant sur des thèmes d'actualité et des problématiques du monde numérique et d'ingénierie dans lesquels évoluent les élèves ».

Le programme lui-même est divisé en six rubriques (histoire de l'informatique, structure de données, bases de données, architectures matérielles, systèmes d'exploitation et réseaux, langages et programmation, algorithmique) qui ne sont pas à aborder successivement. En revanche, « les mêmes notions peuvent être développées et éclairées dans différentes rubriques, en mettant en lumière leurs interactions » (p. 3). On retrouve ici la nécessité des liens et la reprise des notions, dans une démarche spiralaire.

Ces éléments participent de certaines des caractéristiques d'une démarche curriculaire : les liens synchroniques et diachroniques entre contenus ; l'accent mis sur le sens des activités en lien avec les univers de référence des élèves ou l'actualité ; l'approche par compétences favorisée par la mise en activité de l'élève et la démarche de projet. Notons également que les prescriptions s'éloignent d'une relation hiérarchique, asymétrique, maître-élève, typique de la forme scolaire : « le rôle du [formateur consiste] 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 » (Maulini & Perrenoud, 2005, p. 151). Dans les prescriptions examinées, le rôle de l'enseignant est davantage celui d'un guide au côté de l'élève qui reste maître d'œuvre : « la gestion d'un projet inclut des points d'étape pour faire un bilan avec le professeur, valider des éléments, contrôler l'avancement du projet ou adapter ses objectifs,

voire le redéfinir partiellement, afin de maintenir la motivation des élèves » (Ministère de l'Éducation nationale, 2019, p. 2). Confrontons ces éléments à l'espace des représentations.

## Les représentations des enseignants

Afin de saisir l'espace des représentations, nous nous appuyons sur une recherche en cours – Formation et identité professionnelle des enseignants d'informatique au lycée (FIDEL) – qui vise à comprendre les transformations curriculaires et saisir l'émergence et la construction d'une identité professionnelle spécifique des enseignants d'informatique. Cette recherche pluridisciplinaire rassemble onze chercheurs issus de sept laboratoires (en sciences de l'éducation, sociologie, informatique, didactique de l'informatique) et des responsables des formations académiques.

La formation des enseignants de la spécialité NSI s'effectue selon deux modalités différentes : l'obtention d'un diplôme interuniversitaire (DIU) « enseigner l'informatique au lycée » ou la préparation du CAPES « numérique et sciences informatiques » créé en 2020. Le DIU concerne des enseignants en poste dans les lycées (principalement en mathématiques et en sciences de l'ingénieur) qui souhaitent enseigner l'informatique. Le CAPES contribue quant à lui à la création d'un corps d'enseignants spécialisés explicitement attachés à l'informatique qui est leur discipline principale.

Notre équipe a combiné des techniques de recherche quantitatives et qualitatives. Un questionnaire en ligne a permis de recueillir, entre juin et juillet 2021, 1 312 réponses sur un total d'environ 1 800 enseignants. Nous avons également mené une campagne d'entretiens semi-directifs individuels en distanciel (entre septembre et décembre 2021). Trente-cinq entretiens ont été réalisés avec des enseignants volontaires.

Au sein de cette recherche collective relative aux identités professionnelles, notre focale concerne plus précisément les questions d'identité disciplinaire et de légitimité associée. L'introduction d'éléments d'informatique dans les lycées à travers une matière dédiée, NSI, mais également la formation des enseignants et la création d'un CAPES spécifique sont autant d'éléments qui participent de l'institutionnalisation de l'informatique. La légitimité de cet enseignement relèverait-elle de sa disciplinarisation ? Si l'on s'en tient aux critères de la discipline mis en lumière par Prost, la démonstration s'avère plus complexe. Un des critères concerne l'existence d'un corps professoral spécifique : « l'identité disciplinaire des enseignants est un facteur de cristallisation de la discipline » (Prost, 1998, p. 59). À propos de la spécialité NSI, les deux formations en vigueur et les provenances disciplinaires variées contribuent à l'hétérogénéité du corps. Dans notre enquête, 53,6% des enseignants formés au DIU relèvent des mathématiques, mais également des sciences de l'ingénieur pour 21,5% et des sciences physiques

pour 17,2%. Pour ces enseignants formés au DIU, la conversion à l'informatique s'avère plus ou moins difficile. Cette hétérogénéité des appartenances disciplinaires fragilise l'expertise, rend plus complexe la maîtrise d'un champ de connaissances caractéristique du contrat didactique, l'enseignant se devant de « partager une partie de son savoir » (Maulini & Perrenoud, 2005). Quels autres traits caractéristiques de la forme scolaire pouvons-nous dégager de l'espace des représentations et confronter à celui des prescriptions ? La forme scolaire résiste-t-elle ? Perçoit-on dans les propos des enseignants des éléments relatifs à la forme curriculaire qui viendrait hybrider la forme scolaire ?

## Un apprentissage laborieux ?

Selon Maulini et Perrenoud, la forme scolaire implique « 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 » (2005, p. 152).

Ici certains dispositifs utilisés, comme les projets-jeux, semblent « gommer » la dimension de labeur, d'efforts. Nadia (stagiaire NSI) donne un exemple : « j'ai fait le jeu du Nim où j'ai demandé aux élèves de trouver la stratégie gagnante et de faire en sorte de concevoir un programme pour jouer contre l'ordinateur ». Le choix des projets-jeux par les élèves révèle sans doute leurs pratiques de jeu.

Parfois, les élèves disposent de compétences supérieures à celles de l'enseignant :

On a certains élèves qui sont déjà intéressés, grâce à internet... Ils apprennent par eux-mêmes. Donc ils n'arrivent pas en cours avec un niveau zéro mais ils savent déjà faire beaucoup de choses [...]. Alors souvent ça manque de cadre, de structure et de rigueur mais par contre ils savent faire énormément de choses. Donc on est pas du tout sur le même schéma que les autres disciplines [...]. Et ça c'est quand même quelque chose de particulier parce qu'on était plus habitué à un enseignement descendant du prof qui sait et qui transmet, même s'il fait chercher les élèves, c'est quand même lui la référence de sa discipline. (Franck)

J'ai des élèves vraiment de très très bon niveau... quand je commençais l'informatique je suis certain que j'avais un certain nombre d'élèves qui en savaient plus que moi. (Paulo)

En terminale on a une discussion [...] où chacun expose son choix, moi j'expose le mien, et puis après l'élève choisit et en fonction de

ce qui lui plaît à implémenter... Je trouve qu'il y a une relation qui est franchement différente des autres classes. (José)

La relation à l'élève s'en trouve modifiée, elle n'est pas une relation hiérarchique où l'autorité repose sur l'expertise comme dans d'autres disciplines mais parfois une relation d'égal à égal. Étant entendu que la forme scolaire socialise (par exemple la soumission à l'autorité de l'enseignant, la règle du silence caractéristiques de la forme scolaire traditionnelle préparent l'élève à respecter l'autorité publique dans le cadre d'une citoyenneté d'obéissance – Audigier, 2009), il conviendrait de s'interroger plus avant sur l'évolution de la relation enseignant-élève caractéristique de la spécialité NSI : de quel type de socialisation les choix pédagogiques relèvent-ils ? Quel type d'élève, de citoyen veut-on former ? Si la forme scolaire traditionnelle ne permet pas la socialisation démocratique, « le rapport hiérarchique inhérent à la relation éducative [entrant] en tension avec l'action politique qui implique égalité » (Foray, 2018), les propos des enseignants cités plus haut semblent décrire une autre réalité. Assiste-t-on à un bouleversement de la forme scolaire ici et donc accède-t-on à un autre mode de socialisation voire d'éducation à la citoyenneté<sup>12</sup> ?

## Des visées claires mais des contours flous

Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut également une « transposition didactique, une codification, un découpage, une organisation propres à assurer la transmission et l'assimilation [des savoirs scolaires] » (Maulini & Perrenoud, 2005, p. 152). Le curriculum doit donc présenter des contenus « délimités, cohérents entre eux. [...] Un corpus articulé, hiérarchisé, organisé en séquences successives clairement identifiées » (Prost, 1998, p. 58).

Dans les propos des enseignants, la finalité de la spécialité NSI semble claire : il s'agit de résoudre des problèmes grâce à l'informatique :

Tuer la bête, c'est-à-dire c'est de réussir à résoudre le problème et après, avoir un regard un petit peu réflexif sur ce qu'on a fait. (Gilles)

Comment est-ce que je passe d'une problématique à un programme qu'il faut construire à partir de zéro ? et cette construction-là qui correspond à quelque chose qui est beaucoup plus général, c'est j'ai un problème. Comment je vais décomposer ce problème en tâches simples ? (Jean-Mathieu)

L'enseignement de NSI a également comme visée « la transmission de l'appétence du goût de la recherche, de la compréhension fine et profonde

12. Nous précisons que des éléments plus détaillés relatifs à cette recherche collaborative sont l'objet d'une publication collective en cours.

qui doit contribuer à la construction d'un esprit émancipé, libre et autonome » (Gilles).

Si les finalités sont identifiées et en cohérence avec les prescriptions, les contours disciplinaires le sont moins. Alors que les programmes envisagent un lien avec les SNT<sup>13</sup>, toutes deux contributives des « humanités numériques », les enseignants refusent cette filiation : « c'est trop bas de gamme... ça ne va pas très loin » (Frédéric). Ils ne se reconnaissent pas dans cet enseignement, trop hétérogène car enseigné par des professeurs de différentes disciplines qui n'ont pas suivi le DIU et bouclent avec ce volume horaire de 1h30 leur emploi du temps.

Qu'en est-il du lien avec les mathématiques, préconisé lui aussi par les programmes ? Il existe mais semble moins participer d'une perspective curriculaire que d'une forme de subordination. La référence récurrente aux mathématiques dans les propos des enseignants interroge par ailleurs l'identité de la spécialité NSI :

Ça ressemble énormément aux mathématiques, on fait beaucoup de rapprochement par rapport à ce qui se passe en mathématique, on a le même type de raisonnement en tout cas qui se met en place. (Fabien)

On ne va pas se voiler la face, quelque part l'informatique est la fille des mathématiques. (Gilles)

Un, les maths c'est beau, deux, les maths c'est ce qui fait tourner le monde. L'informatique, c'est des maths. (David)

On voit très vite, rien que par exemple avec les terminales quand je fais de la récursivité ce sont des notions quand même pas simples, je vois déjà tout de suite les limites et donc dès qu'on commence à passer avec de la mathématisation un petit peu poussée, avec nos élèves à nous, il n'y en a plus que deux qui suivent très rapidement. Donc c'est un peu embêtant. [...] On est dans septante pour cent de mathématique à peu près, voire plus. (Fabrice)

Les NSI peinent à s'autonomiser des mathématiques, qui demeurent la discipline de sélection dominante dans le cadre de l'orientation des lycéens. En classe préparatoire par exemple, le cursus attendu s'appuie préférentiellement sur la combinaison de spécialités mathématiques / sciences physiques. Même dans des filières informatiques type BTS / BUT (bachelor universitaire de technologie), « ils prennent surtout de très très bons élèves en maths qu'ils aient fait physique ou NSI ».

---

13. L'enseignement de sciences numériques et technologie est présent dans le tronc commun de la classe de seconde.

On a des classes préparatoires, et c'est un vrai problème pour ces élèves s'ils n'ont pas fait mathématiques. Et faut absolument qu'ils conservent les mathématiques, le problème c'est qu'ils ne peuvent choisir que deux options. Mais garder les mathématiques, c'est indispensable. Y'aura pas de rattrapage. Autant en informatique, si les gamins aiment et qu'ils s'y plaisent, ils continueront par eux-mêmes et puis ils vont baigner dedans, entre guillemets. À partir du moment où ils ont des bonnes bases. Mais non, moi ça me dérange pas qu'ils arrêtent [informatique] en terminale, mais il faut absolument que derrière, ils reviennent sur cet apport qu'ils ont eu, quoi. (Véronique)

Quand on entend que pour aller en fac d'informatique on n'a pas forcément besoin d'avoir suivi la NSI, comment la rendre légitime cette discipline ? (Laurie)

Ce lien avec les mathématiques (dans les contenus de l'enseignement de NSI et dans la combinaison de spécialités) interroge la prégnance du critère de savoir formel caractéristique des matières « stratifiées », à haut statut, légitimes et donc la persistance de la forme scolaire.

## Conclusion

L'objectif de cet article est de penser les évolutions des contenus enseignés en croisant les approches sociologique et didactique. Pour cela, nous avons utilisé le concept de configuration disciplinaire et considéré certains traits caractéristiques de la forme scolaire dans différents espaces de déclinaison de contenus, objets de nos recherches. Cette analyse nous permet-elle d'apporter des éléments de réponse à la question récurrente de la persistance de la forme scolaire ? Tout dépend des espaces et des traits considérés, comme l'illustre le cas de la spécialité NSI proposée dans les lycées français depuis la réforme de 2019.

L'examen des rapports préparatoires et des prescriptions fait apparaître des intentions curriculaires. Le qualificatif curriculaire s'oppose ici à celui de disciplinaire ou encore au code série conceptualisé par Bernstein. Les rapports et prescriptions mettent ainsi en avant la porosité des frontières disciplinaires, une réflexion sur les temps éducatifs et la prise en compte de la singularité des élèves à travers la notion de parcours. La spécialité NSI affiche un lien avec les autres matières, les mathématiques en particulier, revendique une démarche de projet et l'apprentissage de compétences transversales. À ces éléments s'ajoute une remise en cause de l'asymétrie de la relation enseignant-élève présente dans l'espace des représentations que donnent à voir les entretiens menés auprès des enseignants. Si la forme scolaire socialise et est incompatible avec une socialisation démocratique (Vincent, 2008), l'assouplissement de la relation hiérarchique enseignant-élève serait-elle

le signe de la possibilité d'une éducation du citoyen au sein d'une forme scolaire qui s'approprierait des dimensions curriculaires ? Il convient à cet égard d'être prudent quant à l'évolution constatée.

En effet, d'une part, ces éléments ne concernent que la spécialité NSI. Les enseignants rencontrés, qui exercent dans d'autres disciplines par ailleurs, nous disent bien que la relation asymétrique s'établit à nouveau en mathématiques ou en sciences physiques, par exemple. Il conviendrait que les changements observés soient plus étendus pour parler de forme curriculaire. Par ailleurs, les liens avec les mathématiques qui témoignent de la prégnance du critère de stratification semblent davantage relever d'une forme de subordination que d'une porosité revendiquée entre contenus. Enfin, les enseignants peuvent rester attachés à la forme disciplinaire car la discipline, identifiée dans l'emploi du temps, associée à un horaire dédié et à une certification univoque est garante de visibilité et de légitimité. Les décalages observés entre l'espace des prescriptions et celui des représentations semblent ainsi moins témoigner d'une forme scolaire qui résiste aux intentions curriculaires que d'une réforme qui se heurte aux principes de réalité que constituent l'organisation des services des enseignants, les enjeux de recrutement et de carrière, l'orientation des élèves...

Notre analyse suggère donc une cohabitation de deux formes au sein de l'enseignement secondaire : l'une dominante et l'autre dominée, et il nous incombe d'examiner les tensions, les arrangements possibles, les logiques propres de ces deux formes dans l'espace scolaire.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Audigier, F. (2009). L'école et l'éducation à la citoyenneté : le choix de miser sur l'histoire. *Formation et profession*, 16(1), 9-16
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-116.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales* (trad. par J.-C. Chamboredon). Minuit.
- Bernstein, B. (1997). Écoles ouvertes, société ouverte ? In J.-C. Forquin (Éd.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (pp. 155-171). De Boeck.
- Foray, P. (2018). L'éducation à la citoyenneté, une mythologie ? In J.-Y. Seguy (Éd.), *Variations autour de la « forme scolaire » : mélanges offerts à André D. Robert* (pp. 157-166). Presses universitaires de Nancy-Éditions universitaires de Lorraine.
- Harlé, I. (2003). L'introduction d'une culture technique au collège : une analyse socio-historique. *Revue française de pédagogie*, 144, 95-103.
- Harlé, I. (2021). *Penser le curriculum scolaire : le regard croisé de la sociologie, des didactiques et de l'histoire*. Presses universitaires de Grenoble.

- Harlé, I., & Lanéelle, X. (2015). Enjeux et tensions autour de la réforme des lycées (2010-2012) en sciences économiques et sociales. *Éducation et Sociétés*, 35, 51-66
- Lahanier-Reuter, D., & Reuter, Y. (2004). L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique. In *Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF. Université de Laval, Québec, 26-28 août*.
- Lantheaume, F. (2018). La forme scolaire, entre permanence et évolution : politiques éducatives et travail des enseignants. In J.-Y. Seguy (Éd.), *Variations autour de la « forme scolaire » : mélanges offerts à André D. Robert* (pp. 223-246). Presses universitaires de Nancy–Éditions universitaires de Lorraine.
- Lebeaume, J. (2019). Précisions sur la « forme curriculaire » et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs. *Éducation et didactique*, 13(1), 43-59.
- Lopez, M. (2015). *Formation littéraire et formation professionnelle de 1930 à 1945 : place, modalités et rôle dans le processus de disciplinarisation* [Thèse de doctorat]. Université de Cergy-Pontoise.
- Martinache, I. (2018). Les SES et la fabrique des programmes. *La vie des idées*. <https://laviedesidees.fr/Les-SES-et-la-fabrique-des-programmes-scolaires.html>
- Mathiot, P. (Éd.) (2018, 24 janvier). *Un nouveau baccalauréat pour construire le lycée des possibles : un enjeu majeur pour notre jeunesse, un défi essentiel pour préparer la société de demain* [Rapport]. <https://www.education.gouv.fr/bac-2021-remise-du-rapport-un-nouveau-baccalaureat-pour-construire-le-lycee-des-possibles-4688>
- Maulini, O., & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In O. Maulini & C. Montandon (Éds.), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (Raisons éducatives n° 9 ; pp. 147-168). De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'Éducation nationale (2019, 22 janvier). Programme de numérique et sciences informatiques de première générale [Annexe]. *Bulletin officiel spécial n° 1*. <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special1/MENE1901633A.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale (2020, 30 juillet). *Bulletin officiel n° 31*. [https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html)
- Prost, A. (1998). Un couple scolaire. *Espace Temps*, 66-67, 55-64.
- Reuter, Y. (Éd.) (2021). *Traité des didactiques*. De Boeck Supérieur.
- Seguy, J.-Y. (Éd.) (2018). *Variations autour de la « forme scolaire » : mélanges offerts à André D. Robert*. Presses universitaires de Nancy–Éditions universitaires de Lorraine.
- Sido, X. (2017). Les mathématiques au baccalauréat professionnel. *Revue française de pédagogie*, 198, 23-34.
- Vincent, G. (Éd.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), 47-62. <https://doi.org/10.7202/029479ar>

Young, M.F.D. (1971/1997). Les programmes scolaires considérés du point de vue de la sociologie de la connaissance. In J.-C. Forquin (Éd.), *Les sociologies de l'éducation américains et britanniques* (pp. 173-199). De Boeck.

## Notice biographique

**Isabelle Harlé** est sociologue, professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Caen Normandie et membre du CIRNEF (Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation). Elle enseigne en particulier à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPÉ). Ses recherches s'inscrivent dans le champ de la sociologie du curriculum et empruntent deux directions : une analyse sociohistorique des conditions de sélection et d'inscription de catégories de savoirs ou de pratiques dans les programmes d'enseignement ; le rôle des enseignants dans ces processus et l'adaptation qu'ils manifestent face aux évolutions curriculaires.

**COURRIEL : ISABELLE.HARLE@UNICAEN.FR**

# Responsabilité sociale et didactique de l'histoire : comment articuler engagement(s) et forme scolaire ?

Jean-Charles Buttier

*Université de Genève*

**RÉSUMÉ** – Cet article se propose de mobiliser l'approche historico-didactique pour analyser la forme scolaire sous l'angle de la rupture, considérée comme un angle d'analyse didactique de celle-ci. La rupture, qu'elle s'inscrive dans l'histoire de la Révolution française ou de la pédagogie libertaire, sera articulée aux diverses formes d'engagements des jeunes d'aujourd'hui. Elle servira dès lors à questionner la responsabilité sociale de la didactique de l'histoire telle qu'elle peut s'exprimer dans le cadre de la forme scolaire. Dans une seconde partie de l'article, il s'agira de voir comment l'engagement est un véritable point de friction entre la forme scolaire et les savoirs didactiques, ce qui permet de questionner la capacité émancipatrice de la didactique en s'intéressant aux savoirs pour agir sur le monde. C'est une invitation à appréhender la didactique sous l'angle de « l'engagement des savoirs » pour faire référence à l'ouvrage *La saveur des savoirs* (Astolfi, 2008).

**MOTS CLÉS** – didactique de l'histoire, approche historico-didactique, rupture, engagement, responsabilité sociale.

---

## Introduction

Les travaux pionniers de Guy Vincent invitent à redonner de l'épaisseur historique à la forme scolaire face au constat de sa déshistoricisation (Vincent et al., 2012). Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly reprennent la définition donnée par Vincent de l'invention d'un « ordre scolaire » et insistent sur la

profonde transformation de la forme scolaire au XIX<sup>e</sup> siècle qui se traduit par une unité de temps plus longue (obligation scolaire), une disciplinarisation des savoirs (dénommée « canon des disciplines scolaires ») et une professionnalisation (Schneuwly & Hofstetter, 2017, p. 161). Cette étude de 2017 questionne le concept même de forme scolaire en se demandant si celui-ci n'est pas « trop séduisant », pour reprendre le titre de leur article qui analyse par exemple la définition donnée par Yves Reuter de la « forme scolaire » (titre d'un des articles du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*) :

On pourrait, en première approche, définir la forme scolaire comme une forme spécifique de relations sociales (différente des relations professionnelles, associatives, amicales...). Cette forme associe et met en interaction de multiples dimensions (espace, temps, sujets, objets, activités...). (Reuter, 2013b, p. 107)

Hofstetter & Schneuwly insistent sur la vision triste de l'école qui sous-tend ce concept de forme scolaire, associée à la contrainte, et préfèrent mobiliser celui de forme école :

Ce qui frappe : l'élève apparaît avant tout comme contraint, forcé, assujéti. Le potentiel libérateur, émancipateur de l'école comme lieu de développement de la personne, l'une des fonctions de cette institution, imposée aussi de haute lutte dans des combats démocratiques, n'apparaît pas dans le texte [de Reuter]. (Schneuwly & Hofstetter, 2017, p. 157)

En poursuivant cette réflexion autour de la forme scolaire et de son acception péjorative de Vincent à Reuter, Hofstetter et Schneuwly publient un article l'année suivante dont le titre est centré dorénavant sur la notion de « forme école » comme traduction de l'anglais *schooling* à la valeur dénotative (Hofstetter & Schneuwly, 2018, p. 28). Cette proposition, ancrée dans l'histoire de l'éducation et donc dans le processus d'historicisation du concept de Vincent n'est toutefois pas en contradiction totale avec le corpus théorique de ce dernier qui met en débat les « formes de savoirs » avec la forme scolaire elle-même par l'analyse de la discussion notamment (Vincent, 2008, p. 53).

C'est l'angle des savoirs que nous avons justement choisi d'adopter pour notre texte qui porte sur la transmission des modes de pensée produits dans le cadre d'une discipline scolaire aux contours larges, l'histoire, pour éclairer les liens entre ces « formes de savoirs » et la didactique de l'histoire.

Henri Moniot rappelle que « tout le monde peut penser en histoire », la pensée historique étant accessible autant aux savant-es qu'aux profanes (Moniot, 1994). Je m'intéresserai donc à la façon dont l'enseignement de l'histoire cultive la pensée historique ainsi qu'aux enjeux de leur transposition didactique. Tentant une définition de la didactique, Yves Reuter détermine

sa spécificité scientifique en insistant sur la « focalisation sur les contenus et sur leurs relations à l'enseignement et aux apprentissages » (Reuter, 2013a, p. 65). Il met également l'accent sur les « problèmes, questions et débats » (p. 66) qui traduisent l'absence de consensus sur les objets et méthodes de ce champ. Cette diversité explique ainsi le choix chez Reuter du pluriel « didactiques » qui traduit une pluralité des approches déclinée ensuite logiquement en didactique de l'histoire.

S'inscrivant dans cette approche de la didactique de l'histoire comme champ scientifique pluriel et divers, étroitement lié à la formalisation de la transmission, cette étude vise à questionner la responsabilité sociale de la didactique de l'histoire en s'intéressant plus spécifiquement à l'articulation entre les engagements des jeunes et la forme scolaire.

La didactique de l'histoire est plurielle. L'année 2022 a vu la parution d'un ouvrage de Didier Cariou (*Le document et l'indice : apprendre l'histoire de l'école au lycée*) qui fait un bilan des recherches dans le champ. L'auteur consacre un chapitre à « la forme scolaire de l'histoire » et expose la nécessité, pour la didactique de l'histoire, de sortir de la forme scolaire disciplinaire et de son inertie qui pèse en particulier sur la transposition des modes de pensée historienne. Le constat posé en introduction de l'ouvrage est celui d'une « faible structuration du champ ainsi que d'un désaccord sur les objets et les références de la didactique de l'histoire » (p. 29). Toujours en 2022 est paru un ouvrage sur les références mobilisées « pour la pratique et la recherche » (pour citer le sous-titre de l'ouvrage) en didactique des sciences humaines et sociales (Lalagüe-Dulac et al., 2022) qui comporte un chapitre sur le fait « d'assumer la posture critique comme un moteur de la didactique de l'histoire » (De Cock & Heimberg, 2022, pp. 249-259). C'est dans cette logique de posture critique que j'ai choisi le pluriel pour questionner les processus d'engagements des jeunes à l'école, ceux-ci prenant des formes multiples explorées par exemple dans un numéro de la revue *Tréma* consacré aux « Formes d'engagements des jeunes, dans et hors l'école, en contexte de crise » pour citer le titre de celui-ci (Buttier et al., 2022).

Les cadres épistémologiques de l'histoire et de la didactique de l'histoire permettent de travailler la transmission de la pensée historienne en appréhendant les « problèmes et débats » mentionnés par Reuter à travers la didactique des questions socialement vives (Legardez, 2006), la prise en compte de l'enseignement des questions vives en histoire (Roux, 2016) ou bien l'enseignement des controverses (Urgelli et al., 2022). S'intéresser à l'articulation entre rupture et engagement sous l'angle disciplinaire de la didactique de l'histoire permet de penser épistémologiquement les relations entre didactique de l'histoire et forme de savoirs. En me focalisant sur la rupture et l'engagement, je centre mon analyse sur la pensée historienne et sur l'analyse des potentialités d'une prise en compte des opérations épistémologiques de l'histoire pour travailler les modalités de leur transmission au

service de l'élaboration chez les élèves d'une approche proprement historique des savoirs.

J'emprunte la notion de rupture aux travaux d'Antoine Broussy, historien de la Révolution française, qui place la rupture au cœur du processus révolutionnaire et, surtout, questionne son usage politique (2011a). Étudiant le contexte révolutionnaire suisse entre 1798 et 1801, l'historien s'intéresse au rapport dialectique entre rupture et continuité tel qu'il est mobilisé par les élites helvétiques confrontées à la Révolution française (2011b). En didactique de l'histoire, la rupture devient dès lors un angle d'analyse pertinent de la forme scolaire.

L'engagement est promu comme une valeur à développer chez les élèves mais il souffre d'un problème de définition. Le philosophe Ruwen Ogien remettait d'ailleurs en cause en 2015 au cours des débats liés à l'instauration de l'enseignement moral et civique en France la possibilité même d'une éducation aux valeurs, ce à quoi Pierre Kahn a répondu en défendant la possibilité d'une éducation morale (Kahn, 2015). L'engagement peut alors devenir un point de friction entre forme scolaire et savoirs didactiques, c'est-à-dire un point d'observation d'un rapport ambivalent entre discipline scolaire et champ scientifique. Cela soulève le problème de l'enseignement collectif de valeurs et de postures qui ne peuvent être intériorisées que si la société veut en faire un support d'émancipation. Réfléchir à la question de l'engagement permet de voir comment la didactisation (Bronckart & Chiss, 2018) de certains savoirs articulés à la transmission de valeurs révèle l'existence de points de friction avec la forme scolaire.

Une première partie de cet article portera sur la rupture comme angle d'analyse didactique de la forme scolaire en prenant comme point d'observation la décennie révolutionnaire et son histoire écrite, notamment au moment du Centenaire de 1889. Un détour par les débats politico-éducatifs antérieurs à la Première Guerre mondiale sera fait pour questionner la possibilité d'une transformation sociale par l'école. Dans un second temps et pour aborder cette histoire engagée, la portée de l'enseignement des savoirs sur l'engagement passé ou présent sera considérée comme un point de friction entre forme scolaire et savoirs didactiques. Postulant la responsabilité sociale et didactique de transmettre des savoirs pour agir sur le monde (Buttier & Panagiotounakos, 2023), il s'agira dès lors de déterminer les ressorts de la formation d'une jeunesse consciente et engagée. Cette partie examinera comment sont didactisés des savoirs historiens faisant controverse (à l'instar de l'histoire scolaire de la Révolution française ou bien de la pédagogie libertaire et antiautoritaire de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle ou du début du XX<sup>e</sup> siècle) pour déterminer si la forme scolaire permet la transmission d'une pensée historique dans les cadres contraignants qu'elle impose.

## Première partie : la rupture comme angle d'analyse historico-didactique

### Penser la rupture ? Un détour par l'histoire de l'école sous la Révolution française

L'historienne Danièle Tosato-Rigo a travaillé sur le genre du catéchisme politique<sup>1</sup> en territoire lémanique pour tenter de comprendre comment « éduquer le nouveau citoyen » (pour citer le titre de l'article – Tosato-Rigo, 2009), occasion pour elle d'expliquer que les révolutions politiques ne correspondent pas à des « ruptures significatives dans le domaine éducatif » car les bouleversements qu'entraîne la politique ne sont pas compatibles avec une révolution pédagogique (Tosato-Rigo, 2011). Cette analyse s'inscrit dans la filiation de celle de l'historien Bronislaw Baczko, qui a montré que la politique scolaire des révolutionnaires français ne pouvait différer du schéma des successions de régimes, ce qui s'explique par le jeu « complexe de continuités et de ruptures, de modernité et d'archaïsme » (Baczko, 1982, p. 13). Tosato-Rigo développe alors une interrogation sur le rapport dialectique entre rupture et éducation lié à la temporalité des évolutions éducatives d'une part mais aussi à la politisation des projets éducatifs et de leur dimension « utopiste » (terme employé péjorativement).

Cette approche de l'utopie et de ses liens avec la rupture ressort également de la lecture d'un article de Vincent qui insiste sur l'analyse à posteriori de l'expérience révolutionnaire par les républicains pédagogues de la Troisième République. Il s'attarde sur le fait que la condamnation du caractère utopique de ces innovations visait à les dépolitiser (Vincent et al., 1994). Cette critique de la dimension utopique de la rupture éducative révolutionnaire peut alors être comprise comme une tentative de forclusion de la dimension politique de l'éducation. En prenant pourtant au mot Broussy et son affirmation de la dimension éminemment politique de tout projet éducatif, considérons la politique révolutionnaire comme un « art de la rupture » :

Plus globalement, il s'agit de réfléchir à la manière dont la notion de rupture est l'objet d'un usage politique, à travers des pratiques et des discours, visant à légitimer ou délégitimer le sens de chaque révolution. Gérer la rupture, c'est en quelque sorte trouver les moyens de rendre la révolution acceptable. C'est aussi trouver les ressorts qui

1. Les catéchismes politiques sont de petits ouvrages de vulgarisation qui ont commencé à être édités dans les années 1780-1790 en France notamment et qui reprennent la forme chrétienne d'une succession de questions et de réponses pour expliquer les principaux éléments d'une doctrine politique. Ces manuels servaient souvent de support de l'apprentissage par cœur de notions civiques et politiques, dans un cadre scolaire ou électoral.

permettront qu'elle serve tel ou tel projet politique ou idéologique. À ce jeu, la rupture a souvent servi de focale, soit qu'on en bannisse les excès, soit qu'on veuille en préserver les acquis. (Broussy, 2011a, par. 3)

Vincent insiste sur les continuités qui peuvent transparaître à la faveur de la rupture révolutionnaire et qui se manifestent par exemple dans le genre du catéchisme politique qui résulte d'un transfert de pédagogie (Buttier, 2012). Comment faire de l'histoire de cette rupture révolutionnaire qui s'inscrit également dans une continuité éducative une source d'émancipation scolaire et politique ? Le choix d'élaborer une morale républicaine transmise précisément par ces petits ouvrages de vulgarisation politique traduit une rupture avec la moralisation religieuse qui s'estompe progressivement avec la laïcisation de la société dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle.

Traiter de la Révolution sous l'angle de l'utopie permet de réfléchir à l'inscription de la forme scolaire dans une temporalité qui emboîte l'éducatif et le politique. La rupture majeure est pour Grevet l'expulsion des enseignants jésuites en 1762-1764, marque pour lui d'un lent processus d'emprise de l'État sur l'École (Grevet, 2013). La rupture se manifeste par la volonté des révolutionnaires de supplanter l'emprise de l'Église sur les petites écoles (terme désignant les écoles primaires avant la Révolution française), en sachant que la forme scolaire héritée de l'Ancien Régime et de la réforme lasallienne perdure et concurrence l'école révolutionnaire avant de s'imposer de nouveau à partir de 1795 (an III). En 2020, l'historien Côme Simien s'est lui aussi intéressé à ce qu'il appelle « l'utopie pédagogique » pendant la Révolution française. Il remet en cause la dimension proprement utopique de la politique scolaire révolutionnaire d'une part et insiste sur le biais téléologique qui consisterait à utiliser cet angle d'analyse pour étudier les projets et la législation scolaire de la décennie 1789-1799 (Simien, 2020).

Vincent inscrit sa réflexion dans une histoire longue de l'éducation qui s'arrête notamment sur la période de la Révolution française (Vincent et al., 2012) et cite la pensée du marquis de Condorcet. James Guillaume (1844-1916) fait de tous les projets éducatifs qui succèdent au rapport de Condorcet de 1792 (rendu au nom du Comité d'instruction publique de l'Assemblée législative) de simples exégèses de ce texte programmatique (Buttier, 2019). Pourtant, le sens commun oppose parfois Condorcet en tant que penseur libéral de l'instruction publique à Le Peletier de Saint-Fargeau comme concepteur d'un projet de rupture de type éducationniste (avec l'idée que les enfants étaient retirés à leur famille pour que la société prenne entièrement en charge leur éducation). Cette opposition qui nourrit alors une critique de l'instruction libérale et girondine par opposition à une éducation jacobine et autoritaire ressort dans les débats contemporains sur la forme scolaire entre éducation nationale et instruction publique. Guillaume développe une lecture antiautoritaire du projet de Condorcet, s'opposant alors à un

historien majeur de l'éducation républicaine, Gabriel Compayré (1843-1913), pourtant son contemporain.

En revenant sur cette historiographie de la Révolution française et sur ses acquis, Kahn insiste notamment sur la continuité plus que sur la rupture entre instruction et éducation et invite à sortir d'une histoire téléologique de la Révolution (Kahn, 2021). Ce piège téléologique peut se refermer sur notre perception de la forme scolaire si l'on ne prend pas garde à interroger les ruptures et les continuités qui la caractérisent.

## La pédagogie libertaire et ses échos contemporains : une approche historico-didactique

Prenant l'exemple du travail de l'historien James Guillaume, ce détour par l'école révolutionnaire et son historiographie qui a nourri une pensée antiautoritaire de l'éducation au moment du Centenaire justifie de mobiliser l'approche historico-didactique. Heimberg voit dans cette approche qu'il emprunte notamment à Marie-France Bishop (2017) l'opportunité de croiser les enjeux de constitution du champ disciplinaire de la didactique de l'histoire tout en examinant le processus de transposition :

Aussi est-il intéressant pour toute didactique disciplinaire d'examiner et prendre en compte l'histoire de sa discipline de référence, tant du point de vue de sa constitution académique que de celui de sa transposition didactique dans le champ scolaire. Il s'agit également d'étudier, en les replaçant dans leurs contextes, les débats politiques ou pédagogiques qui ont pu caractériser cette discipline à partir de ses usages publics, soit de ses expressions dans la société, avec toujours l'idée d'une mise en perspective de problèmes qui sont affrontés dans le présent à partir de cet examen du passé. (Heimberg, 2015, par. 2)

L'étude du parcours de James Guillaume, qui mélange mobilisation internationaliste entre la France et la Suisse, histoire de l'école révolutionnaire et soutien aux mobilisations enseignantes d'avant 1914, permet de poursuivre cette réflexion autour de la forme scolaire. Est-ce que l'école peut être changée de l'intérieur par ses acteurs et actrices ou bien faut-il envisager une transformation profonde de celle-ci pour aboutir à un processus d'émancipation attendu ? Cette réflexion a été menée dans le cadre d'un projet du Fonds national suisse de la recherche scientifique<sup>2</sup> qui donnait une place centrale à l'approche historico-didactique en articulant histoire de la pédagogie antiautoritaire (centrée autour de la figure de James Guillaume), histoire de l'éducation républicaine en France sous la Troisième

2. Projet n° 152808, « Geography, public education and libertarian pedagogy in Switzerland and in Europe (XIX-XXI centuries) ». <https://data.snf.ch/grants/grant/152808>

République et enjeux de l'éducation à la citoyenneté en Suisse romande aujourd'hui.

Cette réflexion se nourrit ainsi d'un détour par l'histoire de l'éducation et ses liens avec l'engagement politique en prenant l'exemple de James Guillaume qui synthétisa les débats pédagogiques menés au sein de la Première Internationale puis de la Fédération jurassienne<sup>3</sup> dans un ouvrage intitulé *Idées sur l'organisation sociale* (1876) qui devint un jalon de la pensée éducative libertaire et a nourri des critiques postérieures sur la forme scolaire (Buttier, 2022b). Ce texte de nature utopique explique le fonctionnement des services publics – incluant l'éducation – d'une commune après la révolution antiautoritaire et permet ainsi d'explorer le paradoxe d'une école émancipatrice qui se fonde sur l'engagement. Guillaume a synthétisé les débats éducatifs au sein de l'Association internationale des travailleurs (AIT) et de la Fédération antiautoritaire en 1876 dans ses *Idées sur l'organisation sociale* (Bataille & Cordillot, 2010). L'objectif de l'éducation est le libre développement de l'enfant, la forme même de l'éducation n'étant pas clairement définie, la seule contrainte étant de garantir une instruction intégrale, qui doit permettre de développer les facultés du corps et de l'esprit. La négation de la forme scolaire apparaît en creux lorsque Guillaume explique que « cette éducation ne doit pas être confiée à une caste spéciale d'instituteurs : tous ceux qui connaissent une science, un art, un métier, peuvent et doivent être appelés à l'enseigner » (p. 165).

Des réflexions proches sont identifiables chez des éducateurs et éducatrices antiautoritaires ou anarchosyndicalistes qui tentent d'inventer une pédagogie « anarsyndicaliste » appartenant pourtant, pour reprendre Guillaume, à cette caste spéciale (Buttier, 2021). Est-ce que la forme scolaire peut être niée, comme semblait le souhaiter Ivan Illich dans *Une société sans école* ? Il ne faudrait toutefois pas se méprendre sur l'incompréhension induite par la traduction française du titre original *Deschooling Society* (Illich, 1971/1971). Une vision antiautoritaire de la société et donc de l'école comme composante de celle-ci peut-elle s'accorder avec la forme scolaire ? Cette double posture illustre l'opposition entre l'idée d'une forme scolaire qui pourrait être transformée de l'intérieur par ses acteurs et actrices et le constat qu'une transformation profonde de la société et donc de l'école qui s'y insère est un préalable nécessaire.

---

3. Nom donné aux sections de l'Association internationale des travailleurs (AIT) ou Première Internationale après la scission de 1872. Dominée par Bakounine et James Guillaume, cette fédération antiautoritaire récuse l'autorité du comité central sous l'autorité de Karl Marx et basé à Londres.

## Pédagogie antiautoritaire et forme scolaire

L'engagement de Guillaume se traduit, au début du XX<sup>e</sup> siècle, par un soutien aux instituteurs et institutrices qui s'organisent pour changer l'école de l'intérieur. En 1912, il prend la défense de la Fédération nationale des syndicats d'instituteurs (FNSI) qui souhaitait s'affilier à la Confédération générale du travail (CGT). En 1912, l'antiautoritaire adresse une lettre de soutien qui fut publiée le 5 octobre dans la revue *L'École émancipée* pour faire un lien entre les réflexions éducatives de l'AIT et de la Fédération jurassienne et le syndicalisme enseignant naissant du début du XX<sup>e</sup> siècle :

Dès 1868, à son Congrès général de Bruxelles, l'Internationale avait posé et discuté la question de l'instruction intégrale. Aujourd'hui, vous, les instituteurs de France, les éducateurs des enfants des travailleurs, reconnaissant qu'il n'est pas possible d'organiser, dans la société capitaliste, un mode d'enseignement véritablement satisfaisant et rationnel, vous vous êtes décidés à joindre votre action à celle des syndicats d'ouvriers et paysans pour conquérir, par une union qui vous rendra invincibles, l'émancipation du travail et l'émancipation de la pensée humaine, inséparables l'une de l'autre. (Buttier, 2023a, p. 46)

L'émancipation éducative fait alors partie intégrante de l'émancipation sociale, Guillaume concluant sa lettre par le slogan de l'Internationale : « l'émancipation des travailleurs sera l'œuvre des travailleurs eux-mêmes ! ». Quelle est la portée euristique de cette pensée de l'émancipation de l'école, pour l'école et par l'école ? Comment mettre en actes cette réflexion sur les méthodes empruntée aux penseurs et penseuses et militants et militantes de l'école française de la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle et du début du XX<sup>e</sup> siècle ?

Dans les deux cas, que ce soit l'expérience révolutionnaire ou l'expérience de l'éducation antiautoritaire, se pose la question sensible de l'engagement dans un processus de transformation sociale. Il est devenu un enjeu éducatif de premier ordre dans le contexte contemporain de la lutte contre le changement climatique mais aussi contre les inégalités de genre voire de richesse. Le croisement des regards didactique et historien permet de trouver un terrain et surtout un objectif éducatif partagé afin de faire forme scolaire commune, pour citer l'introduction du présent numéro thématique.

## Deuxième partie : l'engagement comme point de friction entre forme scolaire et savoirs didactiques

### Questionner la didactique dans une perspective émancipatrice : l'exemple de l'engagement scolaire

Le terme même d'engagement recoupe des réalités parfois bien différentes. Celui-ci peut être plus ou moins contraint, plus ou moins normé (et donc reproduisant une norme sociale), voire « distant », une idée empruntée aux travaux de Vincent Tiberj (2017). Les élèves se retrouvent confronté-es à une contradiction entre un engagement qui peut être alors institutionnalisé et intégré dans les structures de la démocratie scolaire et un engagement militant qui ne s'accommode pas forcément avec un cadre neutre et laïque. Tiberj a montré que les jeunes peuvent développer une forme d'autonomie et de spontanéité dans des luttes aussi bien locales que globales et qui visent parfois à changer à la fois l'école et la société. Cette distance théorisée par le chercheur peut alors s'opérer face à des contenus d'enseignement.

Les tensions liées à la conception même de l'école jouent un rôle central dans cette réflexion, ce qui implique d'analyser les contenus et leur enseignement. Comment transmettre des contenus considérés comme émancipateurs dans un cadre contraignant qui s'oppose au principe de dévolution (Heimberg, 2021) ? L'engagement peut être perçu comme une forme de contrainte n'émanant pas des élèves voire une valeur comme dans le cas des programmes français d'enseignement moral et civique (EMC) de 2015. Or, le détour par l'histoire de l'école et de ses liens avec les ruptures de nature révolutionnaire permet de réfléchir à la place du projet d'émancipation dans le fonctionnement de l'école. Westheimer et Kahne, s'intéressant au contexte nord-américain, ont ainsi élaboré une typologie des élèves engagé-es, une éducation du pouvoir d'agir devant alors viser à la formation de citoyens et citoyennes orienté-es vers la justice sociale (*justice-oriented citizen*) par la prise en compte de l'injustice systémique, y compris lorsque les structures scolaires reproduisent cette injustice (Westheimer & Kahne, 2004). Reprenant cette taxonomie depuis le contexte québécois, Marc-André Éthier et David Lefrançois ont pu observer dans les programmes d'histoire un hiatus entre cet objectif d'éveiller les élèves à la justice sociale et les contenus d'enseignement (Éthier & Lefrançois, 2015). Le passage par la didactique de l'histoire permet d'après Kelly de réfléchir au dilemme consistant à encourager l'engagement des élèves dans un cadre neutre et laïque en adoptant une posture d'impartialité engagée (*committed impartiality*) face à des questions qui restent sensibles (Kelly, 1986).

## Appréhender didactiquement la complexité du monde ?

À la faveur d'un volume de la revue *Tréma* consacré aux modes d'engagement des jeunes en contexte de crise, cette thématique a été traitée par Heimberg sous l'angle de la didactique de l'histoire :

Les didactiques disciplinaires, en particulier celles de sciences humaines et sociales qui traitent des problématiques sociétales, mais aussi dans les domaines des sciences de la Terre et de la vie, ont donc un rôle très important à jouer pour rendre possibles des choix éventuels d'engagement en toute connaissance de cause. (Heimberg, 2021, par. 11)

Ceci conduit à considérer comment intégrer le développement du pouvoir d'agir des élèves et des enseignants et enseignantes et les possibilités qu'offre l'école pour permettre l'émancipation de la communauté éducative. L'objectif est alors de mobiliser la notion d'engagement afin de réfléchir à une possibilité de transposer didactiquement un pouvoir d'agir tel qu'il a pu se manifester dans l'histoire (que ce soit celle de la Résistance française ou bien des luttes sociales suisses par exemple). Ces activités didactiques et la réflexion qui les sous-tend, que ce soit sur les formes mêmes de l'engagement ou sur les processus à l'œuvre, visent à promouvoir une rupture non pas de la forme scolaire, mais du rapport à l'histoire scolaire qui se construirait par accumulation passive de connaissances.

La réflexion peut également être menée avec l'éducation à la citoyenneté dans une perspective à la fois historienne et didactique pour, encore une fois, croiser l'épistémologie de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, ce qui pose la question des références. La place des références en didactique de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté est justement au cœur de la réflexion d'un récent volume de synthèse en lien avec leur inscription dans la forme scolaire :

Pour les élèves et les enseignants, ces références se spécifient dans le cadre de l'École : les instructions officielles qui organisent les curriculums, à des échelles variables selon les établissements et les pays, la forme scolaire (Vincent, 2008) comme relation sociale prégnante mais pas exclusive, les paradigmes pédagogiques de la discipline scolaire histoire-géographie (Tutiaux-Guillon, 2008), et bien entendu les disciplines ou champs d'activité de référence. (Lalagüe et al., 2022, pp. 7-8)

Dans ce volume, j'ai par exemple consacré un article à l'éducation à la citoyenneté que j'inscris dans une longue durée qui remonte à la Révolution française pour déterminer l'oscillation permanente entre prescription et contestation comme exemple d'approche historico-didactique d'une discipline (Buttier, 2022a).

Cette réflexion est particulièrement prégnante en didactiques des sciences humaines et sociales comme en témoigne la question des apprentissages des élèves face aux enjeux contemporains, sous-titre d'un ouvrage à venir sur les *Savoirs pour agir sur le monde* qui invite à interroger, justement, le rapport aux savoirs :

Le titre même de l'ouvrage, « Les savoirs pour agir sur le monde », pose la question de l'articulation entre des savoirs ancrés dans les disciplines scolaires et leur mobilisation dans un contexte sociétal plus large. De même, il interroge la distinction entre curriculum caché et réel (Perrenoud, 2010). Le fonctionnement même de l'institution scolaire reposant sur une inégalité entre le corps enseignant et les élèves, soumis à des normes et principes, serait-il contradictoire de postuler que l'école participe à une émancipation dans son acception sociologique, à savoir l'« action de (se) libérer, de (s')affranchir d'un état de dépendance ; état qui en résulte » ? De plus, ce passage par les savoirs peut parfois aboutir à des formes d'injonctions paradoxales. (Buttier & Panagiotounakos, 2023, p. 12)

Ces réflexions inscrites dans le contexte disciplinaire de la didactique de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté peuvent être élargies à une réflexion plus large sur les potentialités que l'approche didactique offre pour développer son pouvoir d'agir sur le monde.

## Ce que peut la didactique ? Des savoirs pour agir sur le monde

En 2022, Sylvain Doussot et Nadine Fink ont publié un article sur la didactique de l'histoire analysant « les développements d'une discipline scientifique » (pour reprendre le sous-titre de l'article) et tentant de faire une typologie des recherches menées dans l'espace francophone dans le cadre de cette didactique disciplinaire (Doussot & Fink, 2022). L'introduction insiste sur la diversité de la didactique de l'histoire et prône un « nécessaire dialogue entre professionnels de la recherche sur leurs choix scientifiques », ce qui implique une double volonté d'explicitation de cette diversité mais aussi de participation à la constitution d'un champ émergent. S'insérant dans ce mouvement propre à la didactique de l'histoire francophone, Doussot a écrit un long compte-rendu de l'ouvrage de Cariou cité en introduction (Doussot, 2023). Revenant sur le choix du premier d'exclure d'emblée l'approche des historiens et historiennes de l'éducation du champ de la didactique de l'histoire, il abonde quant à la nécessité d'exclure l'épistémologie de l'histoire et l'historiographie de la pensée didactique et thématise ainsi l'enjeu de cet ouvrage de Cariou : « On peut penser qu'il s'agirait d'un bon moyen de théoriser l'enjeu politico-scientifique qui anime l'auteur de ce bel

ouvrage, à savoir les conditions de transformation de la forme scolaire disciplinaire » (p. 118). Alors que l'histoire scolaire puis la didactique de cette discipline sont étroitement liées à la forme scolaire déclinée ici en forme scolaire disciplinaire, les propositions visant à découpler la didactique de l'épistémologie de sa discipline de référence risquent de renforcer la frontière entre l'histoire et la didactique de l'histoire. Jean-Louis Jadoulle invite justement à s'intéresser à la didactique de l'histoire savante telle qu'elle s'écrit en suggérant la création d'une didactique de l'histoire universitaire afin de comprendre les mécanismes qui président à son écriture (Jadoulle, 2022). Tout comme la didactique est plurielle, pour revenir à la citation de Reuter, la didactique de l'histoire est traversée de controverses qui font sa vitalité.

Dès lors, un détour par la sociologie des sciences est précieux pour réfléchir à l'articulation entre le champ de la didactique de l'histoire et le fait de traiter de rupture et d'émancipation à l'intérieur de ce champ. Ainsi, Jérôme Lamy et Arnaud Saint-Martin, dans le texte de cadrage du premier numéro de la revue *Zilsel*, reviennent sur le poids de l'empirie par rapport à une approche épistémologique, plus centrée sur le théorique, en questionnant la place de l'enquête entre « montée en généralité » et « gout de la théorisation » :

Troisième et dernier élément : l'enquête. Il n'est pas évident de l'envisager dans la situation actuelle des sciences humaines et sociales. Il ne faut pas négliger, comme Nicolas Offenstadt le remarquait à propos de certains textes reçus par la revue *Genèses*, l'effet « fruits et légumes » des travaux empiriques centrés sur des objets étroits, des dynamiques locales et des enjeux miniatures. Ils s'accompagnent sans doute de gains de connaissance sectoriels, mais ils peinent à monter en généralité. D'un autre côté, l'appel à la « Grande Théorie » (et si possible radicale) a un côté artificiel, comme si les mises en garde de Charles Wright Mills étaient restées lettre morte. Il est d'autant plus aisé de rejeter ces deux tentations que la passion de l'enquête n'empêche pas le gout de la théorisation, bien au contraire. Tout est bon pourvu que l'on fasse science, autrement dit que l'on produise un savoir étayé, cohérent et cumulatif [...]. (Lamy & Saint-Martin, 2017, p. 16)

L'enjeu est donc de « faire science » en examinant la façon dont une pensée scientifique (la pensée historique) est adaptée à la forme scolaire par le processus de transposition didactique. De plus, l'étroite imbrication entre la profession enseignante et l'émergence d'un champ scientifique qui la sous-tend explique la responsabilité sociale de la didactique et donc la prise en compte de l'engagement comme valeur prônée par le cadre institutionnel et normatif. Traiter didactiquement de l'engagement peut dès lors participer de la promotion de savoirs engagés en sciences de l'éducation en

général et en didactique en particulier, comme le relève le texte de cadrage d'un volume de *La Pensée d'Ailleurs* portant spécifiquement sur les pratiques et savoirs engagés dans le domaine des sciences de l'éducation (Go et al., 2020). Dans ce volume, Charles Heimberg insiste sur la particularité de la didactique de l'histoire qui vise à transposer des savoirs parfois controversés et non stabilisés impliquant de réfléchir tout autant aux contenus qu'aux méthodes de leur enseignement :

Parmi les didactiques disciplinaires, celle de l'histoire a en effet la particularité de porter sur des contenus qui ne sont pas tous l'objet d'un consensus très solide alors même que leur version scolaire est souvent présentée dans une version lisse fort éloignée des controverses historiennes. Elle doit donc interroger fortement le *quoi enseigner (et apprendre)*, et pas seulement le *comment enseigner (et apprendre)*, notamment sous les angles du poids qu'elle attribue à la dimension nationale et identitaire, de l'importance qu'elle accorde à la problématisation, de la manière dont elle affronte, ou pas, des questions sensibles ou de l'attention qu'elle porte, ou pas, aux points de vue subalternes. (Heimberg, 2020, par. 5)

Pour articuler didactique de l'histoire et processus d'émancipation par les savoirs, Heimberg insiste en conclusion sur la possibilité de « défataliser le passé et le présent » (par. 51). Traiter didactiquement des ruptures et des engagements qui leur sont liés, qu'ils soient passés ou présents, peut contribuer à cette défatalisation des savoirs qui passe par leur engagement. Passer par l'enseignement historique de questions sensibles permet dès lors de réfléchir à une approche non pas moralisatrice mais problématisée des questions historiques (Heimberg, 2020).

Il est possible de transposer cette réflexion du cadre de la didactique de l'histoire à celui de l'éducation à la citoyenneté pour croiser les cadres épistémologiques, à l'image de cette étude que j'ai menée sur la culture de l'engagement telle qu'elle apparaît dans les programmes d'enseignement moral et civique (EMC) français depuis 2015 :

L'étude de l'engagement dans la sphère scolaire, abordée sous l'angle des deux axes et quatre thèmes choisis pourrait ainsi lever le voile sur la façon dont sont transmises des valeurs en apparence « consensuelles » mais qui se heurtent aux contradictions mêmes de la forme scolaire. Les recherches en didactique de la citoyenneté montrent pourtant qu'il existe une diversité de dispositifs par lesquels les élèves sont initiés à l'engagement politique et ainsi à un fonctionnement démocratique : débat réglé, discussion à visée philosophique (DVP), enseignement des questions sensibles et surtout tentatives pour faire une véritable éducation au politique. (Buttier, 2023b, p. 74)

## Conclusion

L'acception péjorative de « forme scolaire » en lien avec sa dimension contraignante semble contradictoire avec les visées émancipatrices d'une école qui s'enracine dans une histoire longue des formes multiples de sa propre remise en cause. La rupture révolutionnaire de 1789 fut l'occasion d'une intense réflexion sur les liens entre politique et éducation. L'expérience éphémère de l'École Normale de l'an III ainsi que la mise en place des écoles centrales avant la militarisation des lycées sous Napoléon peuvent être qualifiées d'utopies concrètes. Les débats d'alors sur l'articulation entre instruction et éducation ont des échos contemporains comme le prouve l'importance accordée encore aujourd'hui au projet de Condorcet et à ses héritages multiples.

Le détour par l'histoire des débats des instituteurs et institutrices anti-autoritaires permet de travailler la tension dialectique entre reproduction et émancipation. Entre les révolutionnaires français qui voyaient la société en entier comme une école et Ivan Illich qui voulait « déscolariser » (*deschooling*) la société, ces instituteurs et institutrices syndiqué-es antiautoritaires ont tenté de penser une instruction publique qui soit compatible avec le projet d'émancipation prolétarienne héritée de la Première Internationale.

Ceci conduit à considérer comment intégrer le développement du pouvoir d'agir des élèves et des enseignant-es. Voici pourquoi ce texte explore des voies de didactisation de l'engagement, notre étude s'inscrivant dans le cadre épistémologique de la didactique de l'histoire. Or, prendre en compte la diversité des épistémologies mobilisées en didactique de l'histoire est un enjeu de constitution de ce champ encore relativement jeune et donc traversé par des tensions, un phénomène bien connu depuis les travaux pionniers de Pierre Bourdieu :

Le champ scientifique comme système des relations objectives entre les positions acquises (dans les luttes antérieures) est le lieu (c'est-à-dire l'espace de jeu) d'une lutte de concurrence qui a pour enjeu spécifique le monopole de l'autorité scientifique, entendue au sens de capacité de parler et d'agir légitimement (c'est-à-dire de manière autorisée et avec autorité) en matière de science, qui est socialement reconnue à un agent déterminé. (Bourdieu, 1976, p. 89)

Un dossier de la revue *Recherches en didactiques* (2022/2) éclaire justement les tensions internes au champ scientifique des didactiques en les traitant sous l'angle du processus d'expertise. Ce dossier prend en charge collectivement cette question de la pluralité des références et cadres épistémologiques mobilisés. La conclusion d'un article sur l'anticipation de l'expertise intègre le questionnement bourdieusien autour de la reconnaissance de la légitimité scientifique et l'intègre dans le processus de constitution du

champ des didactiques disciplinaires par sa visée transformative : « En effet, il semble important d'envisager les enjeux de l'expertise en termes de pluralité, de processus de différenciation en jeu, fonctionnant potentiellement comme des moteurs de transformation du texte soumis et – potentiellement – du champ disciplinaire » (Aeby Daghé et al., 2022, p. 79).

Cette proposition stimulante rejoint mon projet consistant à interroger didactiquement la forme des savoirs sous l'angle de la responsabilité sociale et didactique de l'histoire scolaire. L'analyse des moments de rupture et de l'engagement que ceux-ci suscitent chez les acteurs et actrices du passé permet de travailler chez les élèves un élément central de la pensée historienne qui est emprunté à Reinhardt Koselleck : la prise en considération de « l'espace d'initiative » et des « horizons d'attente » nécessitant de se replonger dans les présents du passé tels qu'ils étaient perçus par les contemporains et déterminer leur propre espace d'initiative (Koselleck, 1979). En replongeant dans le cadre épistémologique de la rupture appliqué à l'histoire de la Révolution française, par exemple, j'ai ainsi tenté de montrer l'importance de l'approche historico-didactique d'une telle rupture pour questionner l'engagement des élèves au sein de la forme scolaire aujourd'hui.

La contribution de la didactique est donc centrale pour travailler avec les élèves l'élaboration d'une pensée libre constitutive du développement de leur pouvoir d'agir. Mon étude postule ainsi l'importance d'un engagement des savoirs didactiques, pour paraphraser le beau livre d'Astolfi, et ainsi répondre aux visées émancipatrices d'une éducation démocratique (Astolfi, 2008).

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aeby Daghé, S., Coquidé, M., & Leininger-Frézal, C. (2022). Anticiper l'expertise : aux croisements des didactiques. *Recherches en didactiques*, 34, 61-80.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF.
- Baczko, B. (1982). *Une éducation pour la démocratie : textes et projets de l'époque révolutionnaire*. Garnier.
- Bataille, A., & Cordillot, M. (2010). *Former les hommes et les citoyens : les réformateurs sociaux et l'éducation, 1830-1880*. Éditions de Paris.
- Bishop, M.-F. (2017). Une question de méthode : l'approche historico-didactique en français. In A. Dias-Chiaruttini & C. Cohen-Azria (Éds.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture : fondements d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter* (pp 225-240). Presses universitaires du Septentrion.
- Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2(2-3), 88-104.
- Bronckart, J.-P., & Chiss, J.-L. (2018). Didactique. Vue d'ensemble. *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/didactique-vue-d-ensemble>

- Broussy, A. (2011a). Révolutions : l'art de la rupture ? *Rupture(s) en Révolution : actes des journées d'étude des 28 et 29 octobre 2010 organisées par l'Institut d'histoire de la Révolution française, en collaboration avec l'Université de Fribourg (Suisse) et de Jyväskylä (Finlande)*. <https://journals.openedition.org/lrf/360>
- Broussy, A. (2011b). Rethinking Republicanism in Switzerland during 1798-1801. Between Rupture and Continuity. *Rupture(s) en Révolution : actes des journées d'étude des 28 et 29 octobre 2010 organisées par l'Institut d'histoire de la Révolution française, en collaboration avec l'Université de Fribourg (Suisse) et de Jyväskylä (Finlande)*. <https://journals.openedition.org/lrf/344>
- Buttier, J.-C. (2012). Un exemple de transfert pédagogique : le catéchisme politique. *Paedagogica Historica*, 48(4), 527-547.
- Buttier, J.-C. (2019). James Guillaume et l'historiographie de la pédagogie des Lumières et de la Révolution française dans le contexte du Centenaire de 1889. *Lumières*, 32, 113-130.
- Buttier, J.-C. (2021). L'élaboration collective d'une pédagogie antiautoritaire : anarcho-syndicalisme et éducation à la veille de la Première Guerre mondiale. *Zilsel*, 9, 237-256.
- Buttier, J.-C. (2022a). L'éducation à la citoyenneté en France : un projet républicain entre prescription et contestation (1789-2015). In S. Lalagüe-Dulac, S. Doussot & P. Hertig (Éds.), *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté : références pour la pratique et la recherche* (pp. 273-283). Presses universitaires de Bordeaux.
- Buttier, J.-C. (2022b). Les Idées sur l'organisation sociale (1876) de James Guillaume, jalon d'une pensée critique sur l'éducation ? In S. Audidière & A. Janvier (Éds.), « *Il faut éduquer les enfants* » : *l'idéologie de l'éducation en question* (pp. 103-115). ENS Éditions.
- Buttier, J.-C. (2023a). James Guillaume : passeur de pédagogie politique au tournant des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. In R. Denfert, F. Mole & M. Vergnon (Éds.), *Circulations en éducation : acteurs, modèles, institutions (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle)* (pp. 33-48). Presses universitaires de Grenoble.
- Buttier, J.-C. (2023b). Engagement de la jeunesse et Enseignement moral et civique en France : un débat d'actualité ? In J.-C. Buttier & A. Panagiotounakos (Éds.), *Des savoirs pour agir sur le monde : quels apprentissages des élèves face aux enjeux contemporains ?* (pp. 69-80). Presses universitaires de Grenoble.
- Buttier, J.-C., & Panagiotounakos, A. (Éds.) (2023). *Des savoirs pour agir sur le monde : quels apprentissages des élèves face aux enjeux contemporains ?* Presses universitaires de Grenoble.
- Cariou, D. (2022). *Le document et l'indice : apprendre l'histoire de la maternelle au lycée*. Presses universitaires de Rennes.
- De Cock, L., & Heimberg, C. (2022). Assumer la posture critique comme un moteur de la didactique de l'histoire. In S. Lalagüe-Dulac, S. Doussot & P. Hertig (Éds.), *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté : références pour la pratique et la recherche* (pp. 249-259). Presses universitaires de Bordeaux.

- Doussot, S. (2023). Le document et l'indice : apprendre l'histoire de la maternelle au lycée. *Spirale*, 1, 115-122.
- Doussot, S., & Fink, N. (2022). La didactique de l'histoire dans l'espace francophone : analyse des développements d'une discipline scientifique. *Éducation & Didactique*, 3, 115-135.
- Éthier, M.-A., & Lefrançois, D. (2015). Les visées de formation citoyenne dans l'enseignement de l'histoire au Québec en contexte de réforme(s) et de contre-réforme(s). In F. Audigier, A. Sgard & N. Tutiaux-Guillon (Éds.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation : fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* (pp. 77-87). De Boeck.
- Go, H.L., Riondet, X., & Kolly, B. (2020). Pour des pratiques et des savoirs engagés en éducation. *La Pensée d'Ailleurs*, 2, 8-15. <https://www.ouvrir.fr/lpa/index.php?id=114>
- Grevet, R. (2013). L'école de la Révolution à l'épreuve de l'utopie réformatrice. *La Révolution française*, 4. <https://journals.openedition.org/lrf/794>
- Heimberg, C. (2015). Pour une approche historico-didactique des disciplines et savoirs scolaires. À l'école de *Clio*, *Histoire et didactique de l'histoire*. <http://ecoleclio.hypotheses.org/416>
- Heimberg, C. (2020). Les deux niveaux d'un engagement progressiste en matière de didactique de l'histoire. *La Pensée d'Ailleurs*, 2, 98-114.
- Heimberg, C. (2021). Enseigner la possibilité de l'engagement, entre intelligibilité et dévolution. *Trema*. 56. <https://journals.openedition.org/trema/6850>
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2018). Métamorphoses et contradictions de la forme école au prisme de la démocratie. In J.-Y. Seguy (Éd.), *Variations autour de la « forme scolaire » : mélanges offerts à André D. Robert* (pp. 27-49). Presses universitaires de Nancy-Éditions universitaires de Lorraine.
- Illich, I. (1971/1971). *Une société sans école* (trad. par G. Durand). Seuil.
- Jadoulle, J.-L. (Éd.) (2022). *La pensée histoire, de l'école maternelle au secondaire*. Presses universitaires de Liège.
- Kahn, P. (2015). « L'enseignement moral et civique » : vain projet ou ambition légitime ? Éléments pour un débat. *Carrefours de l'éducation*, 39, 185-202.
- Kahn, P. (2021). James Guillaume, lecteur de Condorcet. In J.-C. Buttier, C. Heimberg & N. Kohler (Éds.), *James Guillaume : l'émancipation par les savoirs* (pp. 144-155). Éditions Noir & Rouge.
- Kelly, T. E. (1986). Discussing controversial issues : four perspectives on the teacher's role. *Theory and Research in Social Education*, XIV(2), 113-138.
- Koselleck, R. (1979). *L'expérience de l'histoire*. Seuil.
- Lalagüe-Dulac, S., Doussot, S., & Hertig, P. (Éds.) (2022). *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté : références pour la pratique et la recherche*. Presses universitaires de Bordeaux.
- Lamy, J., & Saint-Martin, A. (2017). Ceci n'est (toujours) pas un manifeste. *Zilsel*, 1, 7-21.
- Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives : quelques points de repères. In A. Legardez & L. Simmoneaux (Éds.), *L'École à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives* (pp. 19-31). ESF.

- Moniot, H. (1994). Les paysages variés de l'enseignement de l'Histoire. *Tréma*, 6, 45-50. <http://trema.revues.org/2244>
- Reuter, Y. (2013a). Didactiques. In Y. Reuter (Éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3<sup>e</sup> éd., pp. 65-69). De Boeck Supérieur.
- Reuter, Y. (2013b). Forme scolaire. In Y. Reuter (Éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3<sup>e</sup> éd., pp. 107-111). De Boeck Supérieur.
- Roux, C. (2016). Questions à la didactique de l'histoire. *Questions vives [En Ligne]*, 26. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2034>
- Schneuwly, B., & Hofstetter, R. (2017). Forme scolaire : un concept trop séduisant ? In A. Dias-Chiaruttini & C. Cohen-Azria (Éds.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture : fondements d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter* (pp. 153-167). Presses universitaires du Septentrion.
- Simien, C. (2020). À propos de « l'utopie » pédagogique de la Révolution française. *Siècles [En Ligne]*, 49. <https://journals.openedition.org/siecles/7281>
- Tiberj, V. (2017). *Les citoyens qui viennent : comment le renouvellement générationnel transforme la politique en France*. Presses universitaires de France.
- Tosato-Rigo, D. (2009). Éduquer le nouveau citoyen : un défi de l'ère révolutionnaire en territoire lémanique. *Revue historique vaudoise*, 117, 63-73.
- Tosato-Rigo, D. (2011). Éducation sans révolution(s) ? Quelques remarques pour ne pas conclure. In *Éducation et révolution. Actes du colloque international francophone* (pp. 277-280). Loisirs et pédagogie.
- Urgelli, B., Hasni, B., & Morin, O. (2022). Questionner l'éducation par les controverses. *Questions vives [En Ligne]*, 37. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.6577>
- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), 47-62. <https://doi.org/10.7202/029479ar>
- Vincent, G., Courtebras, B., & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point. Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 13, 109-135. <https://doi.org/10.3917/rdid.013.0109>
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Éd.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-48). Presses universitaires de Lyon.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizens ? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

## Notice biographique

**Jean-Charles Buttier** est chargé d'enseignement en didactique de l'histoire à l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFÉ) de l'Université de Genève (UNIGE). Après avoir soutenu sa thèse de doctorat sur le genre du catéchisme politique en France de 1789 à 1914 (Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, 2013) alors qu'il était professeur d'histoire-géographie dans le secondaire français, il a été recruté en 2015 comme collaborateur scientifique à l'UNIGE pour un projet FNS portant sur la pédagogie libertaire. Depuis 2019, il poursuit des recherches dans le domaine de la didactique de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté en plus de ses travaux d'histoire de l'éducation.

**COURRIEL : JEAN-CHARLES.BUTTIER@UNIGE.CH**

**Deuxième partie :**  
**de la règle impersonnelle au besoin personnel**

---



# La forme scolaire, un concept à (re)travailler : illustration avec le cas limite de la pédagogie Montessori

Bérengère Kolly et Christophe Joigneaux

*Université de Paris-Est Créteil Val de Marne*

**RÉSUMÉ** – Cet article entend confronter le concept de forme scolaire tel qu’il est pensé par Guy Vincent aux pratiques pédagogiques Montessori. Ces dernières constituent en effet pour la forme scolaire un cas limite ou paradoxal. D’un côté, ces pratiques sont prises dans la forme scolaire de laquelle elles participent de fait ; elles pourraient donc en constituer un assouplissement, ou une variante. D’un autre côté, ces classes proposent des résistances à la forme scolaire telle que Vincent l’a définie : rapport à des règles impersonnelles, mode d’enseignement simultané, discipline formelle et forme scripturale ; en ce cas, ces pratiques pourraient proposer une résistance, un *dehors* de la forme scolaire, qui reste difficile à décrire, précisément parce que n’entrant pas dans les oppositions binaires habituelles (discipline versus liberté, individualisme versus collectif par exemple), cette particularité constituant un défi à la fois pour les praticiens et les chercheurs qui s’y intéressent.

**MOTS CLÉS** – forme scolaire, pédagogie Montessori, personnalisation, enseignement simultané.

---

Lorsque dans le livre tiré de sa thèse d’État (Vincent, 1980), Guy Vincent systématise le concept de forme scolaire<sup>1</sup>, il le fait pour répondre aux deux grandes questions suivantes, déjà posées au début du XX<sup>e</sup> siècle par Émile Durkheim : qu’est-ce que l’école « au sens propre du mot » (Durkheim, 1999, p. 40), « comme telle » (Vincent, 1980, p. 8) ? Et quand est-elle apparue ?

---

1. On attribue généralement à cet ouvrage la première systématisation du concept.

Les spécifications du concept que propose Vincent s'en ressentent dans la mesure où elles cherchent à caractériser ce qu'il y a de plus commun à toutes les institutions pouvant relever de la forme scolaire : de la première à réunir toutes ses caractéristiques aux plus contemporaines, voire à celles qui sont présentées (ou se présentent) comme étant les plus déviantes ou novatrices par rapport au plus « traditionnellement » scolaire. Il résulte de cette entreprise conceptuelle une spécification très générale – anthropologique diraient certains – de ce que peuvent être les traits les plus caractéristiques de l'école.

Si un tel point de vue s'est avéré précieux, comme le montre le succès du concept, il peut aussi être réducteur dès que l'on veut traiter d'autres questions. Le risque est alors de confondre l'école et la forme scolaire, voire la forme et le formalisme scolaires (Joigneaux, 2017). Parce que spécifié trop généralement, ce concept pourrait être utilisé pour décrire n'importe quelle institution scolaire, n'importe quelle pédagogie ou doctrine pédagogique. D'ailleurs, dans son ouvrage séminal, Guy Vincent se montre bien conscient des limites de sa montée en généralité, même si cela a été plutôt oublié par la suite : en comparant les écoles lasalliennes et les écoles mutuelles, et plus encore les classes qu'il a pu observer lui-même au milieu des années 1970 (Vincent, 1980, pp. 227-235), Vincent s'est parfois demandé s'il fallait parler ou pas d'une seule et unique forme scolaire, ou de « variantes » d'une même forme scolaire (p. 264), voire d'« éclatement » de la forme scolaire (p. 211). Une question qu'il n'a jamais résolue, comme il l'a reconnu après coup<sup>2</sup>, et qui a pu être saisie par d'autres chercheurs par la suite, par exemple avec l'idée de *variation* de la forme scolaire (Seguy, 2018).

Nous faisons l'hypothèse que la cause principale de ces hésitations, de cette indécision, est que le concept de forme scolaire tel qu'il est défini par Guy Vincent n'est pas taillé pour traiter les questions visant à comparer des institutions ou des pédagogies scolaires ; il a été plutôt spécifié pour travailler les questions plus générales qu'on vient de rappeler. Si la forme scolaire doit être définie par une caractéristique aussi générique que « le rapport à des règles impersonnelles »<sup>3</sup> (Vincent et al., 1994, p. 13) censées régenter tout à la fois le temps, l'espace, la discipline, les enseignements scolaires ainsi que la relation pédagogique (Vincent, 1980, p. 43), alors il est très difficile de trouver des pratiques de classe qui n'entrent pas dans un cadre conceptuel aussi générique. On peut assez facilement voir « dissimulés »

2. « Dans la conclusion de *L'école primaire*, j'hésitais à employer le terme forme scolaire au pluriel [...]. Cette question, avec ses implications a été au centre de discussions organisées dans un comité de recherche de l'AISLF, qui ont abouti, en 1994, à l'ouvrage collectif, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? La discussion se poursuit* » (Vincent, 2004, p. 114).

3. Ici Vincent (1980, p. 32), ainsi que les chercheurs avec qui il a travaillé, se réfère explicitement aux typologies wébériennes des activités sociales et d'exercice du pouvoir (Weber, 1921/1995).

(p. 230) derrière des pratiques à priori plus singulières et personnelles, c'est-à-dire propres à leurs auteurs, des modes de régulation plus impersonnels, comme le fait Vincent dans l'avant-dernier chapitre de son ouvrage de 1980 (pp. 211-236)

Tout en usant de ce schème interprétatif, Vincent observe pourtant de nettes inflexions à mesure qu'apparaissent et se diffusent de nouvelles conceptions de l'enfance : viendraient entrer en tension avec le modèle de « l'enfant dressé », celui de « l'enfant raisonnable » puis celui de « l'enfant épanoui » (pp. 233-234). Non seulement donc de nouveaux rapports aux règles impersonnelles (p. 34) entrent en tension, mais aussi de nouvelles règles (p. 258) apparaissent, les deux mouvements convergeant vers une plus grande personnalisation de la régulation scolaire<sup>4</sup>. Ainsi, par exemple, Vincent observe que « l'intérêt des élèves prend le pas sur l'emploi du temps : le jour où ils s'intéressent à la lecture ou à un thème des activités d'éveil, on prolonge la leçon » (p. 226).

Ces mouvements conduisant à la remise en question de la nature impersonnelle des règles, on comprend mieux pourquoi Vincent voit dans cette évolution une tension, voire un risque d'éclatement de la forme scolaire... du moins telle qu'il l'a définie. Si, en effet, le premier « principe d'intelligibilité » (Vincent et al., 1994, p. 13) de la forme scolaire est la nature impersonnelle des règles et donc des rapports qu'elles peuvent construire, leur plus grande personnalisation peut être considérée comme un signe d'éclatement de la forme scolaire. Peut-on encore parler de forme scolaire dans ces conditions ? Comme le montrent les multiples hésitations, voire revirements de Vincent à propos de cette question, il semble que l'on ne puisse pas répondre tant que le concept reste spécifié au niveau aussi générique choisi par Vincent.

C'est pourquoi, dans cet article, nous allons explorer des niveaux de spécification du concept de forme scolaire moins généralisants – qui cependant restent compatibles avec les définitions proposées par Vincent – à partir de l'analyse croisée du corpus présenté par Vincent dans son livre de 1980 et de notre corpus portant sur une pédagogie qu'il n'a pas étudiée, la pédagogie Montessori.

Précisons que nous réfléchissons ici à partir des pratiques Montessori « correctes », correspondant à l'esprit et la lettre de la pédagogie initiale.

4. Ceci montre bien que la « forme scolaire » s'articule avec des normes et valeurs sociales, donc aussi des conceptions de l'enfance qui évoluent avec le temps. Ces conceptions ne fonctionnent d'ailleurs pas toujours dans le sens d'une amélioration linéaire, par exemple d'un mépris supposé à une meilleure prise en compte de l'enfance, comme le montrent plusieurs travaux, tels que ceux, fondateurs et utilisés par Vincent, d'Ariès (1973) ou d'autres travaux plus contemporains (Dupeyron, 2010 ; Renaut, 2002).

Le principe est de rappeler une chose simple mais importante : tout ce qui se dit Montessori n'est pas nécessairement *du* Montessori<sup>5</sup>.

Ces pratiques sont étudiées ici dans un cadre contemporain, donc ayant de fait maille à partir avec *l'école* dans sa forme classique<sup>6</sup>. Il faut ici expliciter que les pratiques montessoriennes ont émergé dans un cadre de fait extérieur à la forme scolaire : nées dans le préscolaire et supposant une rupture radicale avec la conception de l'enfance de l'époque, elles se voulaient des « maisons des enfants » visant avant tout une « aide à la vie »<sup>7</sup> : elles n'étaient pas pensées comme des écoles. Le « matériel » montessorien, construit initialement à partir des techniques d'Édouard Séguin, visait ainsi en premier lieu l'éducation des sens (fondement pour l'éducation du peuple écrit Séguin dans *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés* en 1846), de l'attention, de *l'être-là* de l'enfant, le savoir intellectuel étant articulé à ces objectifs premiers<sup>8</sup>. Ainsi, ces « maisons » ont pu se déployer peu à peu comme des écoles, et c'est dans des écoles qu'elles se déploient aujourd'hui principalement – même si elles répugnent la plupart du temps à utiliser les syntagmes « élèves », « enseignants » ou « classe ».

Les pratiques montessoriennes constituent ainsi peut-être pour la *forme scolaire* un cas limite ou paradoxal. D'un côté, ces pratiques sont prises dans la forme scolaire de laquelle elles participent de fait. Dans ce sens, elles peuvent être lues en partie par le biais de modèles ayant été forgés à partir de l'observation de pratiques plus classiques en maternelle. D'un autre côté,

5. Cette notion de *pratique correcte* dans une pédagogie historique a été proposée par Henri Louis Go à propos de Freinet (Go, 2007), et travaillée en coopération depuis plusieurs années à partir de l'École Freinet de Vence et les pratiques Montessori au sein notamment du groupe de Nancy du « Séminaire Action » de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, lui-même articulé à l'équipe « Normes et Valeurs » du Laboratoire Interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC). La notion de pratique correcte affirme qu'il existe une façon correcte de pratiquer des techniques formant un ensemble systématique au sein d'une pédagogie constituée. Il s'agit ici d'une entreprise critique permettant de mieux circonscrire l'objet dont on parle : il ne s'agit pas d'affirmer qu'il existe une orthodoxie intangible – les pratiques sont toujours appropriées et articulées à un contexte et ont de fait évolué dans le temps – mais qu'il est nécessaire toutefois de posséder des repères, une boussole (Fabre, 2011) pour s'orienter dans la multiplicité des pratiques se revendiquant de la pédagogie montessorienne.

6. Ceci explique que les observations participantes que nous engageons depuis plusieurs années se font dans le privé *sous contrat* ou dans le public lorsque les pratiques sont suffisamment avancées. Ces contextes supposent l'articulation à une norme donc aussi une réflexion engagée par des praticiens à cette même norme scolaire (donc à la forme scolaire également) qui n'est pas nécessairement à l'œuvre dans les écoles hors contrat.

7. « C'est en cela que consiste l'éducation comprise comme aide à la vie : une éducation qui prend place depuis la naissance, qui alimente une révolution privée de violence, et qui oriente chacun vers un but commun [...]. Voilà l'espérance nouvelle et lumineuse de l'humanité » (Montessori, 1949, p. 19).

8. Dans la conception montessorienne, qui est moniste, il n'y a pas d'opposition entre esprit et corps, jeu et travail, intellectuel et manuel.

ces classes proposent des résistances à la forme scolaire telle que Vincent l'a définie : rapport à des règles impersonnelles, mode d'enseignement simultané, discipline formelle et forme scripturale (Go, 2014 ; Lahire, 2008). En cela, ces pratiques proposent aussi une résistance, un *dehors* de la forme scolaire, qui reste difficile à décrire, précisément parce que n'entrant pas dans les oppositions binaires habituelles (discipline versus liberté, individualisme versus collectif par exemple).

## Retours sur *L'école primaire française*

### La forme scolaire et le mode d'enseignement simultané

Cela a été peu remarqué, mais Vincent, à la suite notamment des travaux de Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère et Dominique Julia, a pensé le concept de forme scolaire à partir d'un dispositif bien particulier : le mode (ou la méthode) simultané(e) d'enseignement (Chartier et al., 1976, p. 129 ; Vincent, 1980, p. 21 ; Vincent et al., 1994, p. 17). La mise en place de ce dispositif correspond en effet à la période estimée d'apparition de la forme scolaire. Le plus souvent, Vincent et les chercheurs qui ont travaillé avec lui à la systématisation de ce concept font coïncider cette période avec celle de l'apparition du mode d'enseignement simultané dans les écoles latines des Frères de la vie commune au XIV<sup>e</sup> et XV<sup>e</sup> siècles (Chartier, et al., 1976, p. 120 ; Vincent, 1980, p. 57). En outre, les caractéristiques de ce modèle ou dispositif pédagogique sont celles qui sont retenues par Vincent pour définir la forme scolaire. Comme Vincent l'indique, ce modèle – par opposition au mode d'enseignement individuel qui aurait auparavant dominé dans le « primaire » – permet aux élèves d'apprendre « ensemble, simultanément, et non plus individuellement, à l'aide d'un matériel uniforme » (Vincent, 1980, p. 21), et donc impersonnel pourrait-on ajouter. En outre, pour que l'enseignement puisse être simultané, il faut que des élèves « de même force soit groupés par classes » (Chartier et al., 1976, p. 129) définies par des progressions et des emplois du temps spécifiques à chacun des « niveaux » de classe, sans autres considérations que ces derniers, donc impersonnels. On réunit ainsi presque toutes les caractéristiques propres à la forme scolaire, selon Vincent.

### Vers un assouplissement du mode simultané ou vers son hybridation ?

Et à y regarder de plus près, ce sont les « assouplissements » (Joigneaux, 2011) de cette méthode d'enseignement simultanée observés directement par Vincent qui le font se questionner sur la pérennité de la forme scolaire telle qu'il l'a définie. Ainsi, comme cela apparaît dans la citation figurant

dans notre introduction (Vincent, 1980, p. 226), il observe que la temporalité programmée (au sein de progressions) des activités et des apprentissages des élèves n'est pas la seule dont peuvent tenir compte les enseignants dans la mesure où ils ont de plus en plus eu tendance à prendre aussi en compte celle des envies et des apprentissages de leurs élèves. Comme si la progressivité des apprentissages était de plus en plus personnalisée (pour le groupe, au sens où le groupe peut en partie construire ses propres règles) et de moins en moins collective et simultanée. Vincent fait d'autres remarques allant dans le sens d'une plus grande personnalisation des règles ou des rapports à ces règles, comme la norme de conduite qui peut être « élaborée par le groupe grâce à la discussion du comportement ou des opinions de ses propres membres » (p. 231) ; « faisant travailler les élèves par petits groupes, elle [l'enseignante] a admis peu à peu que ceux qui n'étaient pas avec elle se déplaçaient et même parlaient » (p. 226)...

On le voit, dans les classes observées par Vincent dans les années 1970, les différents types de règles qu'il a distingués pour définir la forme scolaire peuvent varier : elles sont en partie fixées par les membres de ces classes, de manière relativement informelle. Comme nous l'avons déjà rappelé, Vincent en conclut que cette personnalisation des activités et des apprentissages des élèves est une manifestation d'une nouvelle conception de l'enfance marquée par un plus grand souci de l'« épanouissement » – le modèle de « l'enfant épanoui ». Cet épanouissement serait favorisé par un plus grand respect des envies, des temporalités propres des apprentissages de chaque élève. Il s'agit de ne plus confondre les appétences individuelles avec l'enseignement tel qu'il est programmé dans des progressions et des emplois du temps standardisés et impersonnels. Cela peut expliquer pourquoi, dans une perspective constructiviste, on laisse de plus en plus aux élèves le temps de « trouver » ou « découvrir », d'apprendre par eux-mêmes plutôt que de réciter ce qui leur a été appris « magistralement ». Autre conclusion qu'en tire Vincent : on basculerait ainsi dans « une sorte de mixte entre mode simultané, mode individuel et mode mutuel d'enseignement » (1980, p. 212). Compte tenu de l'arrimage de la spécification de la forme scolaire au mode d'enseignement simultané, on comprend mieux pourquoi il peut parler, au regard de ces évolutions, d'éclatement, voire d'hybridation ou de disparition de la forme scolaire.

Pourtant, comme Vincent le constate – puisqu'il parle de « mixte » entre plusieurs modes d'enseignement –, le mode d'enseignement simultané n'a pas complètement disparu. Les classes de niveau existent toujours. Existent encore également les progressions des apprentissages devant être réalisées durant chaque année scolaire, à chacun des niveaux distingués. De même, il remarque que survit l'impersonnalité de certaines règles régissant non seulement le temps scolaire, mais aussi les aménagements spatiaux des classes et les usages qui peuvent en être faits, les règles d'apprentissage des savoirs scolaires, les règlements disciplinaires... On peut mieux comprendre

dans ces conditions les hésitations de Vincent et pourquoi il n'a jamais définitivement tranché entre l'usage au pluriel ou au singulier du syntagme de forme scolaire. Et pourquoi d'autres chercheurs après lui ont continué à utiliser le concept de forme scolaire au singulier, tout en en distinguant différentes « déclinaisons » (Joigneaux, 2011) ou « états » (Lahire, 2008).

## Quelle spécification du concept de forme scolaire pour le rendre plus opératoire ?

Peut-on faire le même choix à propos du modèle de la pédagogie Montessori ou faut-il plutôt parler de plusieurs formes scolaires pour mieux le caractériser ? Comme cette pédagogie constitue un cas limite en raison du mode de régulation plus radicalement personnalisé qui la caractérise, tenter de répondre à cette question sans affiner la spécification de la forme scolaire risque de conduire aux mêmes apories que celles auxquelles aboutissent les réflexions de Vincent à propos (notamment) de l'autre cas limite que constituent les écoles mutuelles et leurs avatars pédagogiques ultérieurs. Mais on peut aussi, plus positivement, reconsidérer ces réflexions, les faire dialoguer, pour tenter d'affiner les spécifications du concept de forme scolaire et de la modélisation des pratiques montessoriennes.

Comme nous l'avons déjà suggéré, le corpus présenté par Vincent montre en effet que l'accent a été mis de moins en moins exclusivement sur le savoir scolaire à faire apprendre collectivement aux élèves, et davantage sur les particularités des temporalités et logiques d'apprentissages des élèves, voire de chaque élève. Vincent l'a montré en s'appuyant notamment sur l'expérience des écoles mutuelles au début du XX<sup>e</sup> siècle, ou plutôt à partir des réflexions pédagogiques de certains de leurs théoriciens, au premier rang desquels le baron de Gérando<sup>9</sup> (Vincent, 1980, pp. 97-102). Ainsi, peu à peu, l'enseignement et l'apprentissage ont cessé d'être confondus – et avec cette confusion, la conception behavioriste de leurs relations, au moment même où la complexité de leurs articulations temporelles a commencé à être perçue<sup>10</sup>. D'où les nouvelles figures, repérées par Vincent, de « l'enfant raisonnable » et de « l'enfant épanoui ». Ces figurations de l'enfant ont en commun de reconnaître les particularités intellectuelles, physiologiques et affectives de l'enfant et donc la nécessité de les prendre en compte, au risque sinon d'une grande déperdition et d'un grand décalage entre enseignement et

9. Joseph-Marie de Gérando (1772-1842) est un pédagogue et philanthrope qui initie les méthodes d'observation participante dans l'objectif de mieux connaître et aider à résoudre les difficultés des plus pauvres. Pédagogue méconnu, « il est l'un des fondateurs de la Société pour l'instruction élémentaire (1815), qui prône l'enseignement mutuel et l'instruction des adultes » (Moreau, 2017).

10. Cf. les réflexions de Vygotski sur les relations entre processus d'apprentissage, de développement et d'enseignement (Vygotski, 1934/1985, p. 97).

apprentissage, théorisés par exemple par Vygotski avec son concept de zone proximale de développement (Vygotski, 1934/1985, p. 109)... ou Montessori avec l'idée de « périodes sensibles » (Montessori, 1936, 1909/1952).

Il nous semble donc que la prise en compte et la théorisation des relations entre les processus temporels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que de leurs individualisations au sein des collectifs que sont les classes permettraient de caractériser de façon affinée les derniers états de la forme scolaire. Nouvelles spécifications de cette dernière que nous allons maintenant mettre au travail pour tenter de mieux situer les pratiques montessoriennes par rapport à la forme scolaire.

## Des pratiques montessoriennes de la forme scolaire ou un autre modèle ?

### Trois caractéristiques dans l'organisation du travail

Les pratiques Montessori « correctes » contredisent en grande partie la forme scolaire telle qu'elle est définie par Vincent. Trois éléments permettent de le décrire : l'asynchronicité, le temps du sujet et le mélange des âges.

En premier lieu, ces classes ne fonctionnent pas, en principe, sur le mode de la simultanéité immédiate. Le « matériel » Montessori, sur lequel s'appuie la majorité du contenu transmis aux élèves, se présente, pour chaque activité, en un exemplaire unique (sous forme de plateaux présentés à hauteur d'enfant, ordonnés et disposés le long des murs de la classe). Pour cette raison, chaque enfant travaille, sauf exception, nécessairement une activité différente de celle de ses camarades. Il peut exister à la marge des formes plus restreintes de simultanéité, par exemple lorsque certaines activités de langage ou d'expression sont proposées en petits groupes, et toujours sous la forme du volontariat. En outre, dans certaines classes, des temps simultanés sont parfois organisés, pour des chants, des danses ou des activités artistiques réunissant l'ensemble de la classe : mais ces temps ne sont pas canoniques : ils relèvent plutôt d'habitudes prises par beaucoup de montessoriens (et relèvent peut-être d'une réponse à une commande sociale ou scolaire, ou encore à un besoin ressenti de compléter l'organisation canonique). Ainsi, dans son fonctionnement usuel, un environnement Montessori fonctionne non en simultanéité, mais au contraire en asynchronie, chacun vaquant à sa propre occupation, différente de celle des autres<sup>11</sup>.

Ce fonctionnement en asynchronicité empêche de fait toute idée « d'enseignement simultané » au sens d'un programme préconstruit proposé à tout

---

11. Pour un exemple de trajectoire d'enfants, on pourra regarder une description publiée dans la revue *Trema* (Kolly, 2018b).

le monde en même temps. En revanche, le matériel continue de proposer une trame, en particulier pour les 3-6 ans ; ces fondamentaux de la « maison des enfants » permettent en pratique, pour les plus grands (6-12 ans), des explorations, des initiatives, des projets et des travaux, souvent de groupe, où l'imprévu sera le quotidien.

Pour les plus petits, dans le cadre qui est proposé par l'organisation matérielle (qui peut néanmoins varier selon les écoles, c'est-à-dire selon le matériel disponible), chaque enfant compose son emploi du temps selon la disponibilité du matériel, des autres enfants et de l'enseignant, donc de manière toujours souple. Ceci est rendu possible par le fonctionnement du matériel lui-même, qui n'est pas organisé de manière linéaire, mais en toile d'araignée, par correspondances (Kolly, 2018a). Cela ne signifie pas qu'il n'y a aucune organisation impersonnelle, puisque chaque enfant doit pouvoir se retrouver dans le matériel qui lui est proposé. Pour cette raison, l'ensemble du matériel est disposé dans l'espace en quatre grands domaines (vie pratique, vie sensorielle, langage et mathématiques, et pour les plus grands, « éducation cosmique »<sup>12</sup>). Si une partie de ce matériel, dans chaque domaine, peut être suivie de manière progressive et graduée, ce n'est pas toujours le cas ; des correspondances existent également entre certaines activités (correspondances de couleurs, de dimensions ou d'objectifs) venant faire des ponts ou venant renforcer des contenus de savoir ou des habiletés. En outre, chaque activité, qui n'est pas nécessairement autocorrective, possède un ou des buts « directs » et un ou des buts « indirects »<sup>13</sup>, là encore permettant des liens avec d'autres domaines : le matériel propose ainsi une pluralité de sens et d'objectifs, donc une appropriation temporelle différente selon les enfants, qui pourront rester plus longtemps sur une activité, ou faire une activité plus tardivement que d'autres, ou construire un chemin temporel spécifique dans la succession des activités. En conséquence, le rythme d'acquisition est totalement individualisé : chaque enfant choisit ses activités et ses progressions en fonction de ses appétences, de ses possibilités (il peut travailler uniquement le matériel qui lui a été présenté), mais également de

12. Les fondements idéologiques de la pédagogie Montessori ne sont pas aussi aisés à saisir qu'on le croit généralement, tant la pédagogie a évolué entre 1907 et 1952, et tant les influences ont été multiples (socialisme utopiste des débuts, féminisme, catholicisme, influence de la pensée orientale et de l'Inde dans les dernières années de sa vie, diffusion dans des contextes nationaux, culturels, sociaux et religieux divers). Il convient sans doute de dire que cette pédagogie est avant tout un matérialisme pédagogique, c'est-à-dire qu'elle se fonde *d'abord* sur des techniques qui sont *ensuite* habitées par des intentions vis-à-vis de l'enfant (mise au jour des puissances inexplorées de l'enfant, refus des déviations par les interventions de l'adulte), et non l'inverse. Ceci peut expliquer une relative constance des pratiques et une relative mobilité des conceptions idéologiques de la pédagogie et des contextes dans lesquels la pédagogie a été utilisée, y compris des contextes politiques, ce qui peut être considéré comme problématique (voir Kolly & Go, 2020).

13. Le « but indirect » travaille une habileté ou une connaissance qui sera soit mobilisée plus tard, soit dans un autre contexte. Pour une description plus détaillée du matériel et ses objectifs, voir Kolly (2018a).

la disponibilité du matériel (puisque chaque activité ne se trouve qu'en un seul exemplaire, une partie du matériel est en effet sortie des étagères au moment où les enfants font leur choix).

C'est le deuxième point : l'asynchronie s'articule à un fonctionnement où c'est moins le *temps d'objet* qui rythme le temps didactique, à partir de l'enseignant qui organise le tout, mais le *temps du sujet*<sup>14</sup>. Si, au bout des trois années, chaque élève aura globalement maîtrisé l'ensemble du matériel – permettant une égalité de tous dans les acquis, nous allons y revenir – la manière d'y parvenir sera différente selon les enfants, dans la succession des activités et/ou le rythme pris pour chaque activité (et la répétition de chaque activité). Pour le dire autrement, cette organisation autre du travail met la focale non plus sur *l'objet*, le savoir et sa progression, mais davantage sur *l'appétence*, le sujet et ses besoins, et sur l'enquête – au sens où les enfants se donnent un objectif et *cherchent à découvrir quelque chose*. Les élèves découvrant l'écriture passent par exemple de nombreux jours à explorer les mots et à les écrire grâce aux différentes activités qui sont à leur disposition ; ils le font parfois seul, parfois en binôme. Ainsi, le temps didactique peut se dilater ou au contraire s'accélérer selon le choix libre de chaque enfant.

Troisième point essentiel à ce fonctionnement spécifique, le mélange des âges, qui rend possible les deux premiers points et contredit l'organisation classique en classes d'âge. Les « ambiances » Montessori (à grand effectif, une trentaine généralement) mélangent en effet les enfants de 3 à 6 ans pour les plus petits, de 6 à 12 ans pour les plus grands. L'effet attendu, comme toujours chez Montessori, est à la fois à comprendre en termes de savoirs, de culture et d'éthique. Le mélange des âges s'articule à l'individualisation / personnalisation du travail, l'idée étant de la rendre possible par la projection dans le temps : les plus petits peuvent se projeter dans les activités des plus grands ; les plus grands se souviennent des activités des plus petits et peuvent aider ou présenter du matériel. Maria Montessori affirme – d'une manière proche de Pauline Kergomard<sup>15</sup> – que ce mélange des âges, sur le modèle de la fratrie, permet l'émulation et la solidarité, contre la compétition créée par les classes d'âge similaire. Ce mélange des âges est une composante qui vient accélérer et rendre possible le fonctionnement décrit plus haut, évitant aux enfants du même âge de s'intéresser aux mêmes activités. Par ailleurs, il fait des « maisons des enfants » un lieu social où les interactions doivent pouvoir se démultiplier.

14. Dans un texte intitulé « Enseigner c'est faire le programme », dans *Enseigner, ça s'apprend* (2020) nous avons, avec Henri Louis Go, Frédérique Prot et Thibault Bouchet-Gimenez, proposé cette expression pour souligner une différence importante de certains modèles (comme à l'École Freinet de Vence ou chez Montessori) avec l'école plus classique.

15. *L'éducation maternelle dans l'école* (1895), en particulier.

À la suite de cette description, nous pourrions énoncer l'hypothèse que la pédagogie Montessori, pensée et pratiquée à partir de 1907, propose une forme scolaire autre, contredisant la majorité des composantes de la forme scolaire définie par Vincent (asynchronie et non simultanément, mélange des âges sur le modèle de la famille, temps du sujet et liberté de temps et d'espace). Si cette autre forme scolaire possède des similarités avec l'assouplissement que l'on voit à l'œuvre dans l'école maternelle à partir des années 1970, parler d'assouplissement relèverait de l'anachronisme. En revanche, cette convergence contemporaine avec les assouplissements de la forme scolaire dans l'école plus classique serait un facteur d'explication de son succès.

Dans ce sens, la proposition montessorienne pourrait être comparée à celle de Pauline Kergomard, qui proposait également pour l'école maternelle une autre forme scolaire. Elle proposait également une autre « forme anthropologique de socialisation de l'enfance » (Go, 2014 ; Rey, 2014), questionnant la possibilité, comme le propose Go à partir de Freinet, d'une *reconstruction* de la forme scolaire (Go, 2007).

## Composer avec des attendus scolaires

Nous l'avons déjà rappelé, Vincent a remarqué une relative personnalisation des règles gouvernant la temporalité des apprentissages scolaires. Il constatait en effet que les enseignants avaient de plus en plus tendance à prendre des libertés par rapport à la temporalité impersonnelle des programmes pour mieux s'adapter à celle des apprentissages et des envies des élèves, sans pour autant rompre totalement avec la première, qui demeurerait une espère d'horizon régulateur. Cette dialectique commune entre temps scolaires programmés et adaptés que l'on trouve dans les classes montessoriennes et dans celles qui ont été observées par Vincent renvoie à un assouplissement de la mise en œuvre des règles temporelles de l'enseignement ainsi que du mode d'enseignement simultané. Il y aurait ici une explication possible du succès actuel de cette pédagogie, qui viendrait répondre d'une autre manière aux assouplissements contemporains de la forme scolaire. Car dans les deux cas, ces règles ne disparaissent pas : il demeure bien des progressions, des trames dans l'ordre des activités d'apprentissage proposées, inscrites dans l'impersonnalité de l'institution scolaire et garantissant une égalité des élèves. Il existe en effet des indications sur la logique temporelle de l'ordre des présentations, notamment chez les plus grands (par exemple, il est impossible de présenter le matériel des nombres premiers si les tables de multiplication ne sont pas à minima maîtrisées). S'il s'agit bien de présenter le matériel à chacun au bon moment, l'enseignant suit une trame restant globalement égale, sur l'ensemble de la scolarité, pour chacun d'entre eux.

Deux points de divergence cependant : d'une part, les considérations de Vincent ne prennent pas en compte l'existence de pratiques alternatives bien avant les années 1970, les pratiques Montessori se développant en France dès 1910 ; d'autre part, il existe une inversion de la prévalence entre personnalisation et impersonnalité du cadre entre les deux modèles. S'il y a une trame, un cadre impersonnel dans la pédagogie Montessori, celui-ci relève davantage de l'*après-coup* et ne correspond jamais à une pré-organisation, à une programmation. Pour autant, il s'agit bien pour les enseignants de composer avec les attendus de l'institution : un élève qui n'avance pas, ou qui resterait toujours sur la même activité est incité à trouver d'autres activités. Un élève qui pourrait être tenté d'éviter les activités le mettant en difficulté sera accompagné. Ces exemples montrent que, sur les trois années de la maternelle (par exemple), la question des normes et des attendus doit s'articuler à l'individualisation des rythmes de chacun.

Cette dialectique constitue d'ailleurs sans doute un des éléments permettant d'effectuer des typologies entre les praticiens : certains vont jusqu'à utiliser le matériel à l'intérieur de plages horaires préprogrammées par l'enseignant et correspondant au programme, dans une forme d'hybridation entre matériel Montessori et programmation scolaire. Cette organisation est de fait un contresens du point de vue montessorien strict, puisqu'elle ôte toute liberté et toute initiative aux élèves : mais elle pourrait donner un exemple de la composition que les enseignants font entre « forme scolaire » classique et organisation alternative du travail. Cette dialectique se retrouve d'ailleurs dans les textes montessoriens, qui insistent en premier lieu sur la liberté enfantine et le retrait total de l'adulte, avant de se pencher, dans les années 1920, sur « la part active de la maitresse » et les conditions de possibilité de cette même liberté.

Ainsi, il paraît évident que la pédagogie Montessori, qui s'effectue aujourd'hui principalement dans des écoles, doit composer avec la forme scolaire, notamment au regard des attendus, de la lutte contre les inégalités. Il ne lui resterait plus qu'à proposer des *résistances* à l'intérieur même de la forme scolaire, avec laquelle elle compose. Entre modèle *autre* et modèle de radicalité à l'intérieur de l'école plus classique, il y aurait ici une grille possible d'analyse de la pluralité des pratiques qui se rattachent (parfois de très loin) au nom Montessori.

## Conclusion

Dans cet article nous avons cherché à (re)travailler le concept de forme scolaire à partir de nos observations de pratiques montessoriennes mais aussi de celles qui ont été faites par Guy Vincent lui-même dans les années 1970. Si on ne considère pas seulement l'impersonnalité des règles régissant les espaces, les temps, les relations pédagogiques, les normes de conduite et les

savoirs scolaires – si donc on s'intéresse à ce qui peut aussi se construire de façon plus personnalisée et informelle dans les classes –, alors il faut reconsidérer le centre de gravité de la forme scolaire et de sa conceptualisation. À la lumière des analyses des deux ensembles de pratiques évoquées – mais aussi d'autres corpus (cf. Joigneaux, 2011 ; Lahire, 2008) –, il nous semble que ce centre de gravité est à rechercher du côté de l'assouplissement du mode simultané, et avec lui, de l'émergence de nouvelles articulations temporelles des processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que de leurs personnalisations au sein des collectifs. Cela affleurerait déjà dans les analyses des observations de classe faites par Vincent et les corpus plus récents le font apparaître plus clairement : on enseigne de moins en moins simultanément à l'ensemble d'un même groupe-classe ; on personnalise et individualise le plus possible la relation pédagogique et on fait en sorte que la temporalité de l'enseignement s'approche de celle des apprentissages des élèves, en tenant donc compte de leurs « périodes sensibles » ou « zones proximales de développement ».

Pour autant, les classes Montessori, même « correctes », négocient de fait avec la forme scolaire, mais en conservant une résistance à cette organisation, même assouplie. Les « adaptations » de Montessori, pour leur part, relèvent bien souvent davantage d'un assouplissement de la forme scolaire, dans la continuité des évolutions pédagogiques observables depuis, au moins, les années 1970. Autrement dit, c'est bien le rapport à la forme scolaire classique (rupture vs assouplissement, question de la reconstruction) qui pourrait permettre de faire le distinguo, sur les objectifs comme dans leur forme concrète, entre les pratiques Montessori « correctes » les plus strictes et les autres pratiques, hybridées.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Seuil.
- Chartier, R., Compère, M.-M., & Julia, D. (1976). *L'éducation en France du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*. CDU-Sedes.
- Dupeyron, J.-F. (2010). *Nos idées sur l'enfance : étude des représentations de l'enfance en Occident*. L'Harmattan.
- Durkheim, É. (1990). *L'évolution pédagogique en France*. Presses universitaires de France.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique : la carte et la boussole*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.fabre.2011.01>
- Go, H.L. (2007). *Freinet à Vence : vers une reconstruction de la forme scolaire*. Presses universitaires de Rennes.
- Go, H.L. (2014). Comparatismes en jeu : la forme scolaire. *Éducation et didactique*, 8(3), 147-149.

- Go, H.L., Prot, F.M., Kolly, B., & Bouchet-Gimenez, T. (2020). « Enseigner c'est faire le programme » (ou la discussion d'un mythe pédagogique). In Collectif Didactique pour Enseigner (Éd.), *Enseigner, ça s'apprend* (pp. 103-119). Éditions Retz.
- Joigneaux, C. (2011). Forme scolaire et différenciation des élèves à l'école maternelle : un cas d'école ? In J.-Y. Rochex & J. Crinon (Éds.), *La construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (pp. 147-155). Presses universitaires de Rennes.
- Joigneaux, C. (2017). Forme scolaire. In A. van Zanten & P. Rayou (Éds.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 444-448). Presses universitaires de France.
- Kergomard, P. (1895). *L'éducation maternelle dans l'école*. Hachette.
- Kolly, B. (2018a). *Montessori, l'esprit et la lettre*. Hachette.
- Kolly, B. (2018b). Montessori et les enfants nomades : forme scolaire et mouvement de l'enfant. *Tréma* [En ligne], 50. <https://doi.org/10.4000/trema.4309>
- Kolly, B., & Go, H.L. (2020). *Maria Montessori et Célestin Freinet : voix et voies pour notre école*. ESF.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*. Presses universitaires de Rennes.
- Montessori, M. (1909/1952). *La pédagogie scientifique* (trad. par G. Bernard). Desclée de Brouwer.
- Montessori, M. (1936). *L'enfant* (trad. par G. Bernard). Desclée de Brouwer.
- Montessori, M. (1949). *L'esprit absorbant de l'enfant* (trad. par G. Bernard). Desclée de Brouwer.
- Moreau, D. (2017). Joseph Marie de Gérando, *Du perfectionnement moral ou de l'éducation de soi-même*, choix de texte et présentation par Didier Moreau. *Le Télémaque*, 51(1), 11-18.
- Renaut, A. (2002). *La libération des enfants*. Calmann-Lévy.
- Rey, B. (2014). Entretien pour la rubrique « Formes de comparatisme ». *Éducation et didactique*, 8(3), 143-145.
- Seguy, J.-Y. (Éd.) (2018). *Variations autour de la « forme scolaire » : mélanges offerts à André D. Robert*. Presses universitaires de Nancy–Éditions universitaires de Lorraine.
- Vincent, G. (1980). *L'École primaire française : étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon et Éditions de la Maison des Sciences de l'homme.
- Vincent, G. (2004). *Recherches sur la socialisation démocratique*. Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Éd.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-48). Presses universitaires de Lyon.
- Vygotski, L.S. (1934/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In J.-P. Bronckart & B. Schneuwly (Éds.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 95-117). Delachaux & Niestlé.
- Weber, M. (1921/1995). *Économie et société, les catégories de la sociologie* (tome 1). Pocket.

Weber, M. (1921/1995). *Économie et société, les catégories de la sociologie* (tome 1). Pocket.

## Notices biographiques

**Béregère Kolly** est maitresse de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Paris-Est Créteil Val de Marne (UPEC) et membre du laboratoire Lettres, Idées, Savoirs. Elle est membre du comité de rédaction de plusieurs revues en sciences de l'éducation et travaille à l'articulation de la philosophie de l'éducation, l'histoire et la didactique. Elle s'intéresse notamment aux pratiques montessoriennes passées et présentes, ainsi qu'à la philosophie et l'histoire de la petite enfance.

**COURRIEL : BERENGERE.KOLLY@U-PEC.FR**

**Christophe Joigneaux** est professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Paris-Est Créteil Val de Marne (UPEC), co-directeur du CIRCEFT-ESCOL et du réseau RESEIDA. Il fait partie du comité de rédaction de la *Revue française de pédagogie*. Il est spécialiste de la sociologie de l'école maternelle et de la petite enfance, de la littératie et de la forme scolaire, ainsi que de la socialisation professionnelle des enseignants du primaire.

**COURRIEL : CHRISTOPHE.JOIGNEAUX@U-PEC.FR**



# Modifier l'aménagement de la classe pour le bien-être des élèves : vers une forme scolaire flexible ?

Marie-Charlotte Allam

*Université Grenoble Alpes*

Marie Chartier

*Université de Perpignan Via Domitia*

**RÉSUMÉ** – Dans les classes flexibles, la recherche du bien-être des élèves passe par la personnalisation des enseignements, l'individualisation des relations et la valorisation de l'autonomie. Comment ces démarches entrent-elles en tension avec le caractère impersonnel des règles et la discipline propres à la forme scolaire traditionnelle ? Cet article propose d'analyser une tension fondamentale au cœur de l'école actuelle, entre d'un côté la valorisation de l'épanouissement individuel et de l'autonomie et de l'autre, la contrainte inhérente à l'intériorisation d'une discipline et de normes scolaires. L'analyse de la prise en compte du bien-être par les enseignants révèle l'émergence d'une « forme scolaire flexible » (I). Néanmoins celle-ci se confronte à la prééminence de la règle impersonnelle et de la discipline scolaire (II).

**MOTS CLÉS** – classes flexibles, forme scolaire, bien-être, pédagogie, éducation prioritaire.

---

L'organisation spatiale des classes est placée au centre des réflexions pédagogiques portées par l'enseignement mutuel du 19<sup>e</sup> siècle et l'Éducation nouvelle (Freinet, 1964 ; Querrien, 2005). Elle est conçue comme un vecteur

spécifique par lequel se déploie la pédagogie et comme une dimension essentielle à l'apprentissage (Connac et al., 2022 ; Maulini & Capitanescu, 2020). Ainsi, dans l'école actuelle, la disposition de la classe en « autobus » est de plus en plus délaissée au profit d'une organisation en « ilots » (plusieurs tables accolées). Les enseignants perçoivent celle-ci comme moins frontale et plus propice aux activités de groupe ou à l'individualisation des apprentissages<sup>1</sup>. L'aménagement flexible des classes s'inspire de ces réflexions sur le lien entre pédagogie et espace scolaire. Ce terme polysémique désigne « l'adaptation de l'environnement de la classe en fonction des intentions pédagogiques des enseignants, de même que des besoins évolutifs des élèves » (Leroux et al., 2021, p. 3). L'organisation flexible repose sur cinq principes fondamentaux : le choix, le mouvement, le confort, la vie en communauté et la coopération. Dans ces classes, « les bureaux alignés font place à une plus grande diversité d'assises (fauteuils, vélos stationnaires, tables ajustables, tabourets oscillants, etc.) », les élèves ont le droit de se déplacer et de parler plus librement et l'autonomie des élèves est valorisée (Bluteau, 2022, p. 6).

Décrit comme tel, l'aménagement flexible rompt avec le modèle « traditionnel » de la forme scolaire construite sur « un espace, un temps et une relation » spécifiques (Vincent et al., 2012, p. 117). Le concept de Guy Vincent désigne d'abord un mode de socialisation et de transmission qui s'est historiquement imposé à d'autres. Il se réfère ensuite à une organisation spatio-temporelle mise au service de la relation pédagogique :

L'enfant est « enfermé » dans les murs de l'école, lieu à part où il a une place. Il doit se déplacer en rang, a un emploi du temps strict et doit obéir aux règles affichées sur les murs de la classe dont la première est la règle du silence. (Vincent, 2008, p. 49)

Si cette organisation et cette relation pédagogiques ont évolué, la forme scolaire repose encore de nos jours sur un invariant : « le rapport à des règles impersonnelles » (Vincent et al., 1994, p. 14). Néanmoins celui-ci peut se déployer de différentes manières : il peut être imposé par contrainte et par « dressage », justifié en faisant appel à la raison et aux sentiments de l'écopier, ou encore établi par discussion entre égaux (Vincent, 1980, p. 531). Plusieurs variantes de la forme scolaire existent donc, parfois au sein d'une même école où elles peuvent alors se concurrencer.

Dans son modèle traditionnel, la forme scolaire n'envisage pas le bien-être en tant que tel. En France, il est resté longtemps ignoré par les instructions officielles (Leroy, 2017). Le bien-être scolaire désigne le regard que portent les élèves sur leur cadre et leur qualité de vie à l'école (Fouquet-Chauprade, 2014). Il se construit à partir de facteurs institutionnels (organisation de

---

1. « Mettez-vous au niveau de vos élèves. Vous pénétrez de plain-pied dans la pédagogie moderne. Vous serez amené vous-mêmes à réfléchir et à commencer la reconsidération de vos attitudes et de votre comportement pédagogique » (Freinet, 1964).

l'établissement, participation des élèves, climat scolaire), sociaux (relations aux autres élèves et aux enseignants) et individuels (perception de ses propres compétences, sentiment de satisfaction, implication dans les apprentissages, âge, genre) (Randolph et al., 2010). Or, la flexibilisation semble parée de nombreuses vertus. Elle permettrait notamment aux élèves « de se sentir plus à l'aise dans une classe plus chaleureuse et en corrélation avec leur bien-être » (Connac et al., 2022, p. 16) et affecterait toutes les dimensions du bien-être scolaire : physique (le confort dans des assises variées), comportementale (la possibilité de se déplacer et de discuter entre élèves), émotionnelle et affective (l'importance donnée au ressenti de l'élève) et pédagogique (l'atténuation de la posture magistrale et disciplinaire du maître, la personnalisation des apprentissages). Mobilisé comme tel, l'aménagement flexible touche aux éléments fondamentaux de la forme scolaire : la relation maître / élève, la discipline, l'emploi du temps et de l'espace, la primauté des savoirs formels ou encore le principe de la règle impersonnelle.

Notre réflexion sur les classes flexibles s'inscrit dans un projet de recherche plus large portant sur la mise en œuvre des Cités éducatives dans une ville moyenne du sud de la France<sup>2</sup>. L'achat de matériel spécifique à la flexibilisation (assises diverses et meubles de rangement) a été financé dans sept établissements scolaires (deux collèges et cinq écoles élémentaires). Une enquête ethnographique a été réalisée dans trois écoles élémentaires et un collège dans lesquels des projets de classe ou bibliothèque flexible ont été mis en place (fig. 1). Si différents acteurs éducatifs ont été interrogés pour cerner les différents niveaux de discours à propos de ces projets, ce sont principalement les données recueillies dans les classes, auprès des enseignants et des élèves, qui sont mobilisées ici : les observations de demi-journée (n : 11) ont porté sur la réalisation des activités proposées en classe, l'organisation matérielle du lieu et l'occupation des espaces (où se positionnent les élèves pour faire les activités proposées), le matériel utilisé, les interactions entre l'enseignant et les élèves (notamment celles récurrentes venant de l'enseignant au sujet de l'emplacement des élèves, la discipline et le matériel utilisé). À ces observations s'ajoutent les entretiens semi-directifs avec des enseignants de niveaux allant du CP à la 6<sup>e</sup><sup>3</sup> (n : 9) portant sur leur parcours de formation et professionnel, leurs motivations à opter pour la classe flexible, sa mise en œuvre et ce qu'ils observent de son fonctionnement.

2. Pour une présentation officielle des Cités éducatives, voir [https://www.cohesion-territoires.gouv.fr/sites/default/files/2019-05/vade-mecum\\_-\\_les\\_cites\\_educatives.pdf](https://www.cohesion-territoires.gouv.fr/sites/default/files/2019-05/vade-mecum_-_les_cites_educatives.pdf)

3. C'est-à-dire des enfants à l'école élémentaire et en première année de collège, de 6 à 12 ans.

### Figure 1 : Établissements scolaires inclus dans l'enquête et acteurs interviewés

Les établissements scolaires sont tous classés REP (n : 1) et REP+ (n : 3). L'indice de position sociale (ISP)<sup>4</sup>, qui traduit l'origine sociale des élèves, y est particulièrement bas. La moyenne nationale est de 103, départementale de 97,5 et des établissements étudiés de 64.

Les enseignants et les directrices d'établissements identifient une hétérogénéité de niveaux au sein des classes. Les inégalités d'apprentissage des élèves sont souvent expliquées par une proportion variable d'élèves plus ou moins absentéistes : les « grands absentéistes » peuvent être absents pendant des mois, d'autres viennent plus fréquemment mais sans aucune régularité et d'autres enfin suivent une demi-scolarité en ne venant que l'après-midi. La problématique de l'absentéisme est particulièrement sensible parmi les enfants de familles gitanes, population largement représentée dans les établissements étudiés (Liégeois, 1997). Cette hétérogénéité tient également aux différents niveaux de maîtrise de la langue française par les élèves. Par souci d'anonymat, les prénoms des élèves et des adultes ont été changés.

#### **École 1** : secteur REP+

Clémence : directrice de l'école et enseignante de CE1

Laura : enseignante de CE1

Thomas : enseignant de cycle 3

Méline : enseignante de cycle 3

Joanna : enseignante de cycle 3

#### **École 2** : secteur REP+

Rebecca : enseignante de CE1

#### **École 3** : secteur REP

Jeanne : enseignante de CP

#### **Collège** : secteur REP+, collège de secteur des écoles 1 et 2

Sophie : documentaliste

Armelle : enseignante de français en 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>

4. Définition de l'IPS : [https://data.education.gouv.fr/explore/dataset/fr-en-ips\\_ ecoles/information/?disjunctive.academie&disjunctive.code\\_du\\_departement&-disjunctive.departement&disjunctive.uai&disjunctive.code\\_insee\\_de\\_la\\_commune&-disjunctive.nom\\_de\\_la\\_commune&disjunctive.secteur](https://data.education.gouv.fr/explore/dataset/fr-en-ips_ ecoles/information/?disjunctive.academie&disjunctive.code_du_departement&-disjunctive.departement&disjunctive.uai&disjunctive.code_insee_de_la_commune&-disjunctive.nom_de_la_commune&disjunctive.secteur)

Dans les classes flexibles, la recherche du bien-être des élèves passe par la personnalisation des enseignements, l'individualisation des relations et la valorisation de l'autonomie. Dès lors, comment ces démarches entrent-elles en tension avec le caractère impersonnel des règles, la discipline et l'apprentissage des savoirs propres à la forme scolaire traditionnelle ? Ce travail ne cherche ni à répondre à la question de l'émergence d'une variante à la forme scolaire, ni à celle d'une disparition de cette forme scolaire au profit d'un nouveau mode de socialisation « déscolarisée » et plus démocratique (Illich, 1971/1971 ; Vincent, 2008). Il fait un pas de côté vis-à-vis de l'étude des modalités de transmission des savoirs et propose plutôt d'analyser une tension fondamentale au cœur de l'école actuelle : d'un côté la valorisation de l'épanouissement individuel et de l'autonomie et de l'autre, la contrainte inhérente à l'intériorisation d'une discipline et de normes scolaires. Cette hypothèse fait écho à celle formulée par Guy Vincent sur l'incompatibilité entre une socialisation démocratique et la forme scolaire (2008). Pour étudier cette tension, une première partie de notre article est consacrée à l'analyse de la prise en compte du bien-être par les enseignants tant au niveau des interactions au sein de la classe en matière de déplacements et d'organisation de l'espace, qu'à celui du bricolage pédagogique permettant l'individualisation ou la personnalisation des apprentissages. Une forme scolaire flexible se dessine alors et reformule les principes fondamentaux de la forme scolaire traditionnelle au nom du bien-être des élèves. La deuxième partie de l'article montre néanmoins que l'émergence de cette forme flexible se confronte à la prééminence de la règle impersonnelle et de la discipline. Bien que dans les classes étudiées les enseignants se montrent plus tolérants vis-à-vis des désordres scolaires, ils perpétuent néanmoins des formes de contrainte et d'autorité qu'ils cherchent à éviter. La flexibilisation de la forme scolaire est alors empêchée.

## **Une flexibilisation de la forme scolaire au service du bien-être des élèves**

L'aménagement flexible est mis au service de la norme sociale du bien-être. Elle s'est immiscée dans l'institution scolaire, régule les interactions et participe à l'émergence d'une forme scolaire flexible dans les classes observées.

### **Le bien-être, une norme sociale devenue scolaire ?**

La forme scolaire est travaillée de l'extérieur par la norme du bien-être et celle de l'épanouissement de soi. Si la convention relative aux droits de l'enfant évoque « l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le

développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques » (ONU, 1989, préambule, art. 29), cette dimension éducative s'est d'abord développée au sein des familles avant d'arriver dans les écoles françaises. En conséquence, un écart s'est creusé entre l'institution scolaire et les familles : « le scolaire tombe alors plus fréquemment du côté de la règle, de l'intangible, et la vie privée du côté de l'écoute, de la révélation » (de Singly, 1996). Pourtant, le bricolage éducatif des familles entre ces deux principes se retrouve aujourd'hui dans les établissements scolaires.

Les enseignants justifient souvent le passage en classe flexible à partir d'arguments relatifs au bien-être des élèves : ces derniers doivent « se sentir bien à l'école », « s'épanouir », « se révéler à eux-mêmes », « être bien », « être heureux à l'école », etc. Et le choix de flexibiliser la classe pour favoriser le bien-être des élèves émerge de leurs expériences d'enseignement. La socialisation dans les situations de travail (Demazière et al., 2019) permet donc de saisir les différents éléments qui jouent dans le processus de prise de décision des enseignants.

Tout d'abord, la question du bien-être des élèves comme préalable aux apprentissages naît de constats sur la pratique de l'enseignement. D'une part, les enseignants peuvent être mis en difficulté dans leur classe. Le changement s'impose alors comme un élément de survie professionnelle (Woods, 1997) :

Nous, c'est une démarche, comme on disait toujours avec ma collègue, de survie. C'est-à-dire que cette année-là, nous avons une classe particulièrement difficile. On s'est dit : « Voilà, c'est fou, on a, on a des années d'expérience derrière nous. On est formatrices toutes les deux, et on est en train de se faire manger par douze petits êtres de 7 ans donc, que fait-on ? » [Rires]. (Clémence)

D'autre part, ils ont souvent observé différentes manières de fonctionner, plus ou moins probantes à leurs yeux, quand en début de carrière ils intervenaient dans plusieurs classes en tant que remplaçants. Ces observations permettent de façonner leur manière d'enseigner et de faire des choix pédagogiques.

À la suite de ces constats, viennent les échanges et le recueil d'informations auprès des acteurs de l'école, mais aussi de « l'éduosphère »<sup>5</sup> (Legavre, 2019). Les manières de faire et les avis des pairs, mais aussi des élèves et parents d'élèves sont pris en considération. La classe flexible est identifiée par les enquêtés comme le moyen de favoriser le bien-être d'élèves qui par exemple ont du mal à rester assis longtemps.

---

5. *L'éduosphère* désigne « la somme des acteurs bénéficiant d'une certaine visibilité sur internet et proposant des informations, produits et services dans le champ de la pédagogie » (Legavre, 2019, p. 106).

Alors, le projet de transformation de l'organisation de la classe se construit. Les enseignants opèrent des arbitrages entre des éléments biographiques (est-ce qu'ils se sentent capable de le faire à partir de ce qu'ils sont et de leurs expériences professionnelles passées ?), des conditions pratiques (est-ce que les conditions sont réunies pour passer en classe flexible ?) et la prise en compte du bien-être des élèves.

Ce dernier aspect constitue pour les enseignants un moyen de faire entrer les élèves dans les apprentissages. Pour répondre aux attentes des familles et aux besoins des enfants, l'équipe de l'École 1 a inscrit le « bien-être des élèves » au cœur de son projet d'établissement ; à ce titre, elle est considérée ici comme un cas exemplaire. La principale problématique de cette école porte sur l'absentéisme d'élèves issus des populations gitanes (Faure, 2004). Les membres de l'équipe souhaitent donc « donner envie de venir à l'école » afin de faire baisser le taux d'absentéisme. Pour ce faire, ils prennent en considération ce qu'ils perçoivent comme une attente des familles et ils prennent cette attente au sérieux, comme l'affirme Clémence :

Pourquoi le bien-être scolaire ? [...] Nos familles ne veulent pas en priorité qu'ils apprennent, ils veulent en priorité qu'ils soient bien, et ensuite qu'ils apprennent à lire.

L'articulation entre bien-être et réussite scolaire est présente dans les représentations qu'ont les enseignants des attentes des parents gitans concernant l'école. Néanmoins, la primauté que ces derniers accordent au bien-être de leurs enfants est jugée excessive.

Je vais prendre pour l'exemple de ma classe. On est à 90% de présence en septembre et puis dès le mois d'octobre on tombe à 68%. Et en décembre, on a 60% [...]. Vous voyez quand je vous parle de bien-être scolaire... s'il fait froid, ou s'il pleut, ils ne viennent pas parce que l'enfant va avoir froid ou qu'il va être mouillé. Donc ça c'est une donnée clé chez nous. (Clémence)

Ainsi, enseignants et familles partagent la préoccupation du bien-être, mais ils la hiérarchisent différemment. Les enseignants pensent qu'une trop grande attention au bien-être des enfants peut nuire à leur scolarisation. La fréquentation scolaire et les apprentissages sont pour eux une priorité et ils recherchent un équilibre plus harmonieux avec le bien-être.

Dans leur classe, la prise en compte des besoins des élèves passe, comme dans les familles contemporaines, par une attention et une écoute attentive (de Singly, 1996) et un travail réflexif (Rist, 2021). La parole des élèves est de plus en plus sollicitée en classe, ils expriment leurs émotions et leur ressenti. Les enseignants acquièrent alors des connaissances sur ce qu'ils vivent. Ils observent aussi les difficultés de leurs élèves à rester assis et concentrés sur une longue période et leur manque d'envie de venir à l'école. Ces différentes

informations sont mobilisées par les équipes éducatives pour construire un projet qui leur semble adapté aux besoins de leurs élèves et tisser de nouvelles relations pédagogiques. C'est pourquoi les classes flexibles ont retenu leur attention.

## Liberté d'utilisation de l'espace

L'importance d'une réflexion sur l'utilisation de la classe et du matériel scolaire n'est pas nouvelle : les pédagogues de l'Éducation nouvelle, notamment Maria Montessori et Célestin Freinet, l'avaient déjà soulignée au début du 20<sup>e</sup> siècle. L'apparition des classes flexibles vient donc poursuivre cette réflexion plus que la renouveler (Connac et al., 2022, p. 13).

### *Une utilisation collective ou individuelle des espaces*

Organiser une classe flexible consiste à la diviser en plusieurs espaces pour effectuer des activités dont la particularité porte sur leur dimension collective, de groupe ou individuelle (Houssen, 2012). Les classes observées disposent de trois types d'espace :

- Le premier est un espace de regroupement de la classe souvent devant le tableau. Il sert aux rituels fondés sur des échanges entre l'enseignant et les élèves et le partage d'émotions, d'anecdotes personnelles ; à transmettre diverses informations telles que les activités qui vont suivre ; mais aussi aborder des connaissances à l'oral.
- Le second est un espace de travail en autonomie. Pour réaliser des exercices d'application en lien avec les transmissions précédentes, les élèves s'installent sur des îlots, sur des tables isolées ou dans le couloir. Le choix du lieu où ils vont faire l'exercice a pour conséquence de privilégier le travail seul ou en groupe, l'autonomie ou la coopération.
- Le troisième est un espace pour être seul, aménagé de façon à pouvoir s'installer confortablement. Certaines classes disposent de tipi ou de « coin calme » (qui peuvent aussi faire office de « coin lecture »). Ces espaces sont utilisés le plus souvent pour s'extraire de l'activité du groupe ou sur des temps de transition entre deux activités, pour être au calme ou se calmer.

Le choix d'une place est un des principes forts de la classe flexible : c'est parce que l'élève choisit l'endroit où il veut faire l'activité qu'il développera un sentiment de bien-être et d'appropriation de l'activité (Laquerre, 2018). Cela se confirme tant dans les propos des enseignants (« Ils se mettent où ils se sentent le mieux »), que dans les faits, quand ils questionnent leurs élèves

pour s'assurer qu'ils ont bien choisi une place qui leur convient (« Tu es mal installée non ? », « Vous êtes bien les deux à cette table ? »). Néanmoins, cette liberté est inégalement mobilisée par les élèves, puisque certains préfèrent se mettre à la même place (« Tu as pris ma place ! ») ou d'autres ont du mal à trouver leur place comme le relève une enseignante au sujet d'un de ses élèves de CP : « Tu es toujours à la mauvaise place ».

### *Déplacements dans la classe et micro-déplacements à sa place*

Ne pas avoir de table attitrée est une particularité de l'organisation d'une classe flexible. Ainsi, dans une journée, l'élève choisit une place au rythme des activités : « Être flexible c'est dans l'aménagement et dans les méthodes, mais c'est aussi dans l'emploi du temps », nous dit Méline. De plus, la possibilité de choisir où faire l'activité proposée implique un droit à changer de place. Des déplacements sont donc permis entre et pendant les activités.

Nos observations montrent que les emplois du temps autorisent environ trois changements d'espace de travail sur une demi-journée. Les déplacements entre deux activités concernent d'une part le passage d'un espace à un autre pour bénéficier d'une organisation différente de travail et d'autre part, un changement d'équipement. Ainsi, l'injonction « on range les livres et on prend l'ardoise », produit le mouvement de tous les élèves de la classe. Pendant ces moments de transition, n'étant plus en situation de travail et donc moins contraints « par les exigences de silence et de concentration sur les objets de savoirs » (Netter & Mamede, 2021, p. 8), les élèves reprennent un fonctionnement enfantin : ils se parlent, rigolent, se chamaillent. Certains, en profitent d'ailleurs pour multiplier les déplacements. Une fois installé, retrouver le rôle d'élève nécessite alors un certain temps où l'agitation laisse peu à peu place à une attitude studieuse. Ci-dessous, un extrait du journal durant une observation dans la classe de Clémence :

L'appel est fini. Tout le monde est devant le tableau blanc interactif (TBI) et l'enseignante annonce les activités de l'après-midi : « On fait l'écriture et après on fait la carte de la Saint-Valentin ». Elle se lève, prend une caisse remplie de cahiers : « Pour l'écriture toutes les places sont bonnes sauf le ballon ! ».

Temps de mise en place de l'activité d'écriture : Clémence distribue les cahiers. Des élèves se lèvent rapidement et vont chercher leur cahier. D'autres sont restés assis, se mettent à parler et à rigoler. Progressivement tous les élèves récupèrent leur cahier. Certains posent leur cahier à une place et se lèvent pour aller chercher de quoi écrire (ils prennent des crayons, des stylos de n'importe quelle couleur), d'autres tournent dans la classe avant de choisir une place, ils parlent et rigolent entre eux. Deux garçons se cherchent, se battent, l'un d'eux se jette sur le petit canapé et le fait tomber. Clémence ne dit rien. Dans ce brouhaha et cette agitation, certains se

sont déjà mis au travail (deux ont mis un casque pour ne plus entendre le bruit). Parmi ceux qui travaillent, ils appellent souvent « Maitresse, maitresse ! » et se lèvent pour lui montrer ce qu'ils font. Quand tout le monde a son cahier, de quoi écrire et une place, l'agitation et le bruit se calment progressivement. Tout le monde travaille, reste assis et se tait. Ceux qui avaient mis un casque l'enlèvent. Le travail se poursuit dans le calme. Puis ceux qui ont commencé le travail en premier ont fini. Alors l'agitation et le bruit reprennent dans la classe. Une autre phase de transition commence.

Une fois dans l'activité, de nouveaux déplacements sont nécessaires pour celles et ceux qui sont mal ou insuffisamment équipés. Si l'enseignant n'a pas précisé l'importance de l'adéquation entre l'activité et le matériel, c'est aux élèves que s'impose la responsabilité « de prévoir et de planifier le matériel nécessaire pour la période de travail donnée » (Laquerre, 2018, p. 17). Celui qui ne « porte [pas] en lui les dispositions à agir et à penser dans le sens scolairement attendu » (Lahire, 2007, p. 346) devra multiplier les déplacements, en conséquence de quoi il pourra subir les remarques de l'enseignant. Par ailleurs, des microdéplacements sont autorisés dans les classes flexibles en vue de favoriser la concentration, l'implication dans le travail. Les élèves ont par exemple le droit de faire les activités debout ou d'utiliser les assises dynamiques<sup>6</sup>. Si le tabouret et le coussin en forme de galette ne permettent que des micromouvements, les ballons et les chaises à roulettes invitent à une utilisation ludique éloignée des attentes des enseignants.

Accepter les déplacements et les mouvements en classe révèle comment l'utilisation de l'espace s'articule à la temporalité dédiée au travail, l'autonomie de l'élève (portant notamment sur l'aspect organisationnel de l'activité à réaliser) et aux rôles d'élève et d'enfant dans la classe. Alors une forme scolaire flexible s'instaure, à partir de la liberté laissée aux élèves de choisir leur matériel pédagogique, de l'autorisation de mouvements et de déplacements.

## Une pédagogie bricolée pour différencier les apprentissages

Loin de la posture traditionnelle de transmission tenue par l'enseignant, l'accès au savoir prend une tout autre forme dans une classe flexible. Ce réaménagement de l'espace soutient la mise en œuvre d'une pédagogie de l'autonomie et de l'individu, où les enseignants utilisent une diversité d'outils empruntés aux pédagogies nouvelles sans se soucier de leur articulation

---

6. Les ballons, galettes, tabourets oscillants, chaises à roulettes, etc. permettent d'être en mouvement tout en étant assis.

(Lahire, 2007). Ces emprunts semblent alors plus techniques qu'idéologiques, comme le confie Rebecca :

Je ne suis pas une créatrice, je suis une technicienne, j'utilise ce qui existe déjà et je le teste. [...] Aujourd'hui, ils ont eu les Lego. Mais je veux qu'à chaque fois ils prennent leur plan de travail. [...] Moi, ça m'intéresse pas, les ceintures<sup>7</sup>.

Par contre, je veux qu'ils valident une compétence. Mais, au lieu que ce soit moi qui la valide, du coup, je préférerais que ce soit l'élève qui la valide, parce qu'il va aller sur l'application et puis il valide son machin.

Ces extraits montrent que Rebecca s'appuie sur des instruments de pédagogie coopérative (le plan de travail), tout en en rejetant d'autres (les ceintures) et en leur accolant des outils valorisés sur « l'éduosphère » (ici, une application pour évaluer les élèves – Legavre, 2019).

L'organisation du travail est particulièrement structurée autour de la différenciation : l'autonomie des élèves et une évaluation discrète sont deux facettes de la flexibilisation de la classe. L'organisation matérielle et spatiale n'est qu'un des multiples choix que les élèves sont amenés à effectuer. En effet, ils peuvent décider de la tâche à réaliser de manière individuelle pendant des temps consacrés au travail en autonomie (comme la réalisation de leur plan de travail<sup>8</sup>), mais aussi pour orienter les activités collectives de la classe. Par exemple, une élève de CP demande : « Maitresse on fait de l'écriture en attaché ? ». « Allez, on part sur ça ! » répond l'enseignante. De plus, les élèves peuvent choisir le support sur lequel ils réalisent leurs exercices et la démarche employée, comme en témoigne les notes d'observation d'une séance de mathématiques en CP dans la classe de Jeanne :

L'enseignante prend une grande boîte avec des cubes jaunes (les unités du matériel Montessori) et une boîte à chaussures en carton : « J'ai 7 cubes dans ma boîte et j'en ajoute 5. Combien j'en ai ? ».

Pour faire l'exercice, les élèves procèdent de façons différentes : certains utilisent l'ardoise soit en y posant l'opération  $7+5$ , soit en y dessinant des barres ; un élève se lève et va compter en s'aidant de la frise qui est affichée au mur ; d'autres comptent sur leurs doigts et d'autres encore font du calcul mental. Des élèves sont solitaires et d'autres sont plus dans la collaboration : Amélia, Téo et Icham parlent entre eux de leur résultat. Ils s'expliquent comment ils s'y prennent,

7. Les ceintures de couleur, empruntées aux arts martiaux, sont des outils pour évaluer la progression des élèves.

8. Le plan de travail a été développé par Freinet : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/11164>

notamment Téo qui compte sur ses doigts : il compte 7 avec ses doigts et ajoute 5 mais comme cela dépasse les 10 doigts de la main, il s'embrouille et trouve 13. L'enseignante l'a vu et entendu faire.

« Téo, dis-nous comment tu as fait ? » il refait devant toute la classe maintenant et se trompe à nouveau pour le résultat. L'enseignante dit : « Ta démarche est bonne, mais il faut mettre 7 dans la tête et puis je sur-compte ». Ils comptent tous ensemble à voix haute et sur les mains « 8, 9, 10, 11, 12 ».

Cet extrait témoigne d'une valorisation d'une démarche d'apprentissage dans l'espace collectif, à partir des expériences individuelles et des échanges interindividuels. Les manières de penser et de faire sont différentes d'un élève à un autre et l'enseignant en s'appuyant sur certaines plus que d'autres leur accorde une légitimité. Ainsi, quelle que soit l'issue de la démarche réalisée (résultat correct ou pas), celle qui retient l'attention de l'enseignant est valorisée.

Par ailleurs, l'évaluation des élèves est fluide et discrète. Elle est réalisée par le biais de l'observation du travail en train de se faire, au fil des échanges avec les élèves et de la réalisation des exercices demandés. D'une part, la prégnance de l'oral, de la manipulation, de l'utilisation de supports d'exercices effaçables laisse peu de traces du travail réalisé. D'autre part, l'évaluation se déroule dans la succession des séquences de travail consacrées à une même notion et la répétition des exercices. Les moments programmés de contrôle, de dictée, d'interrogations sont évités autant que possible (les évaluations nationales sont souvent mal vécues par les enseignants). Les élèves n'ont pas conscience d'être évalués, comme le souligne Laura :

Ça sert à rien qu'ils le sachent. [...] À ce moment-là, ça reviendrait au même alors de leur dire « Jeudi, on fait une évaluation ! » C'est le même principe. Au moins, je vois vraiment où ils en sont.

Si ce mode d'évaluation est au service de la définition de la quantité et de la difficulté des exercices proposés à chaque élève, les enseignants utilisent une diversité d'outils (ceinture, applications internet, etc.) et de modes d'évaluation (autoévaluation, évaluation formative, non utilisation du *non acquis* pour évaluer les compétences, etc. – Connac, 2021). Ils cherchent ainsi à éviter de mettre les élèves en situation d'échec scolaire et à les protéger de la violence symbolique de la notation. Thomas nous dit à ce sujet qu'au sein de l'équipe enseignante de l'école :

On part du principe qu'on note ce qu'ils ont fait. On évalue ce qu'ils ont fait, ce qu'ils sont censés savoir faire parce que, sinon, les bulletins, il y en a certains, ce serait juste une succession de points rouges. Un élève en CM2 qui ne sait pas lire, il n'a aucun item du CM2. Aucun.

L'utilisation de l'application « classe Dojo »<sup>9</sup>, dans plusieurs classes de l'École 1, est à ce titre exemplaire : chaque jour les élèves font une autoévaluation, soumise à l'avis des pairs sur les items suivants :

- Je travaille bien (1 pt).
- Je fais des progrès (1 pt).
- Je règle un conflit (3 pt).
- J'aide les autres (2 pt).
- Je passe la journée sans me faire remarquer (5 pt).

Cette forme d'évaluation a la particularité d'inclure le respect des règles de comportement scolaire et social, fortement valorisé ici. Dans la production de leur jugement, les enseignants dissocient la maîtrise de la discipline, le comportement des élèves et les résultats scolaires. Ils contribuent de ce fait à redéfinir les modes de classements des élèves.

À la suite du bricolage pédagogique souligné ci-dessus, les enseignants réalisent une évaluation adaptée afin de proposer un environnement cohérent pour les élèves. Ils mettent en œuvre un « management jardinier » (Le Boterf, 2017, p. 8) : en développant des aspects différents pour le bien-être des élèves, ils cherchent à entretenir un terreau favorable aux apprentissages. Cet ensemble cohérent de pratiques témoigne d'un mouvement vers une forme scolaire flexible. Néanmoins, cette philosophie et ces techniques pédagogiques entrent en tension avec les principaux piliers de la forme scolaire traditionnelle.

## La flexibilisation de la forme scolaire empêchée ?

Dans les classes observées, le respect du bien-être des élèves, la prise en compte de l'individualité de l'enfant se heurte aux objectifs d'apprentissages et au maintien de la discipline.

### Une contradiction entre objectifs d'apprentissages et norme de bien-être

L'articulation entre le respect des objectifs scolaires formels (acquisition de compétences, déroulement des activités pédagogiques) et la satisfaction des besoins (émotionnels, physiques, cognitifs) des enfants ressemble à un jeu d'équilibriste. Au cours d'un entretien, Joanna affirme à ce sujet qu'elle se sent contrainte de rendre le temps scolaire « attractif, attrayant

9. Présentation de l'application : <https://www.classdojo.com/fr-fr/>

ou stimulant » afin d'attirer les élèves et de lutter contre leur absentéisme, tout en leur dispensant des activités scolaires formelles – jugées selon elles moins ludiques :

S'ils ont pas envie de venir, ils ne viendront pas, les nôtres. Donc autant que ce soit attractif, attrayant, stimulant. Mais c'est pas Disneyland non plus ! [...] On n'est pas là pour s'amuser tout le temps... Je suis peut-être un peu réac ! [Rires].

Mais focaliser sur le bien-être permet aux enseignants de donner une réponse moralement acceptable à leur sentiment d'impuissance face à l'échec qui touche leurs élèves et à leur souffrance par rapport à cet échec. Plusieurs d'entre eux déclarent que « c'est triste mais on ne peut pas lutter » contre le poids des appartenances socioculturelles et des déterminismes sociaux (les parents, leur culture, l'appartenance à une communauté). Les enquêtés qui défendent cette posture ont généralement une expérience quasi exclusive de l'enseignement en REP+. Ils expriment leur volonté de rester dans ces établissements, car ils s'y sentent plus « utiles » auprès des élèves en difficulté sociale et scolaire. Dans ce cas, faire aimer l'école à ces enfants régulièrement absents constituerait un préalable nécessaire à leur entrée dans les apprentissages.

Toutefois, vis-à-vis des « grands absentéistes » qui ne viennent que quelques jours par mois, la position des enseignants est différente. Thomas explique qu'il essaie de « lâcher prise » et d'« accepter que, pour les élèves absentéistes, on est là pour leur faire passer un bon moment », c'est-à-dire lâcher les objectifs purement scolaires afin de se concentrer sur le bien-être des élèves dans l'école. Ici, c'est l'enseignant qui doit se montrer flexible (Saillot et al., 2022) en adaptant ses activités à un élève qui ne vient que ponctuellement en classe et y est peu acculturé. En effet, le rôle de l'éducation scolaire ne semble pas très clair pour tous les élèves, comme le montre cet extrait du journal d'observation, qui restitue un échange entre Joanna et un de ses élèves de CM2 :

Joanna demande si les élèves savent ce qu'a inventé Charlemagne. Personne ne sait. Elle répond : « Il a inventé l'école ! ». L'élève assis à côté de moi et qui n'a pas lu le texte distribué quelques minutes auparavant se lève et dit : « Mais maitresse, ça sert à rien l'école ! [...] Le français je sais le parler et sinon j'ai mon téléphone et les maths, j'en ai pas besoin ». Joanna lui répond qu'il ne parle pas français à la maison et qu'il en a besoin pour avoir un travail.

L'objectif poursuivi par les enseignants serait donc de socialiser ces élèves (notamment à la vie de groupe), de leur transmettre une discipline (apprendre à se concentrer sur une activité) et de leur donner goût à l'effort intellectuel. Par exemple, Thomas souhaite les rendre « fiers de leur travail

[...] sans récompense ». On retrouve ici les caractéristiques de la socialisation scolaire :

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. (Maulini & Perrenoud, 2005, p. 152)

Le lâcher-prise évoqué ci-dessus peut donc signifier lâcher la forme scolaire, mais sans renoncer aux règles qui la régissent. En effet, le « cadre » est omniprésent et renvoie à ce qui régule les comportements et les interactions dans la classe.

## Liberté et cadre : des règles impersonnelles renégociées en classe

Pour moi, il y a un cadre dans la classe flexible. La base, c'est le cadre, c'est-à-dire qu'on peut pas avoir de liberté sans cadre. (Clémence)

Dans la classe flexible, ce cadre est défini par toute une série de règles générales qui se présentent de manière impersonnelle, écrite et orale, afin que les élèves se l'approprient. Ces règles portent principalement sur le rapport que chaque élève doit entretenir à l'espace. L'adulte n'intervient donc qu'en dernier recours pour déplacer l'élève, si celui-ci ne les respecte pas. Elles sont affichées au mur de la classe, et régulièrement répétées par les professeurs, comme dans la classe de Clémence :

- Choisir un endroit pour bien travailler.
- Sinon je change d'endroit.
- Utiliser les assises appropriées.
- Prendre soin du matériel.
- Je fais attention à mon corps et aux autres.
- Je peux être déplacé par la maitresse.

Les règles, bien qu'impersonnelles, n'en sont pas moins souples et adaptables. Durant son entretien Joanna explique par exemple qu'elle est prête à discuter le cadre avec les élèves et qu'ils sont parfois même « force de proposition ». Bien que ce soit elle qui décide *in fine*, un ordre scolaire négocié se construit autour de règles explicitées et discutées de manière commune. Ainsi, le cadre lui-même devient flexible :

J'essaie d'avoir un cadre clair dans ma tête et de m'y tenir. Après si les enfants me font des demandes, tout se discute. [...] Ça se construit

au fur et à mesure, toujours avec l'objectif qu'il faut qu'on ait un cadre apaisant pour travailler.

Se sentir en capacité de tenir le cadre est crucial dans le choix de s'engager dans une classe flexible. Ainsi, Thomas nous explique qu'il ne souhaite pas se lancer dans cette démarche parce qu'il se pense trop laxiste : « Il faudrait que j'aie un cadre plus strict pour la classe flexible » dit-il. S'il exprime une peur devant le surgissement de l'imprévu et émet des doutes quant à sa capacité à faire respecter les règles qui organisent la vie de classe, c'est notamment parce que dans la classe flexible, celles-ci peuvent être renégociées et évoluer au cours du temps.

La norme du bien-être joue un rôle central dans la construction de ce cadre négocié. Elle vise à entretenir une atmosphère apaisée où chacun se sent bien. Réciproquement, c'est lorsque des élèves ne respectent pas le cadre que la fonction disciplinaire de la pédagogie flexible se manifeste.

## Remettre chacun à sa place : un travail disciplinaire assoupli

Dans les classes étudiées, les enseignants se montrent plus tolérants face aux incivilités, aux entorses aux règles de vie communes et aux désordres. Mais leur pouvoir disciplinaire, bien qu'assoupli, ne s'en exerce pas moins. Il est simplement reformulé : il consiste non pas à sanctionner mais à déplacer les élèves dans l'espace, assignant de ce fait une fonction disciplinaire à certains espaces et limitant le principe de liberté de mouvement.

La définition du « désordre scolaire »<sup>10</sup> dépend des sensibilités individuelles des enquêtés : elle est le produit d'une tension entre le seuil de tolérance de l'enseignant aux comportements perturbateurs et l'épanouissement de l'élève dans la classe. Force est de constater que les maîtres et maîtresses des classes flexibles se montrent plutôt patients face aux agitations, incivilités ou non-respect des règles. Plusieurs enquêtés déclarent que leur seuil de tolérance vis-à-vis du désordre était déjà élevé avant d'arriver dans leur équipe. Pour d'autres, le rapport à la discipline s'est assoupli avec l'installation en flexible, ce que souligne l'expérience de Sophie à propos des chaises à roulettes :

Les premiers temps, sur ces chaises-là, c'était pas évident parce que je rajoute quelque chose encore de gestion de classe : « Oui, on lève la main pour prendre la parole, mais on évite aussi de faire ça pendant une heure [elle fait tourner la chaise flexible] ». [...] Je change mon seuil de tolérance. Enfin, en tout cas, je laisse peut-être à certains moments de la séance un petit peu plus de liberté.

---

10. Selon Moignard et Rubi (2021), « la notion de désordre scolaire n'a de sens et d'épaisseur que dans sa relation dialectique avec ce qui fait l'ordre scolaire ».

Toutefois, ils attendent des élèves qu'ils aient intériorisé la discipline scolaire, c'est-à-dire qu'ils sachent rester immobile pour écouter l'enseignant. C'est ce que confirme Méline :

Si l'enfant ne saisit pas l'enjeu d'un tel aménagement, c'est la porte ouverte à n'importe quoi. S'il n'a pas compris que c'est pour canaliser son énergie tout en restant assis, s'il ne sait pas qu'il n'a pas le droit de sauter, ça peut avoir des dérives.

Paradoxalement, s'ils se montrent patients vis-à-vis des désordres scolaires, ces professeurs perpétuent des formes de contrainte qu'ils cherchent pourtant à éviter (Durler, 2014) : ils exercent un pouvoir disciplinaire qui porte principalement sur les corps et sur leurs déplacements. D'abord, ils peuvent interdire certains espaces aux élèves (de manière générale ou personnalisée). Ainsi, avant de commencer une activité, Clémence indique : « Toutes les places sont bonnes sauf celle avec le ballon ». Ensuite, les enseignants se gardent le droit de déplacer les élèves perturbateurs qui déstabilisent cette forme scolaire négociée. Par exemple, à un enfant qui s'agite sur le banc, Joanna déclare : « Tu n'es pas prêt à apprendre ». Elle l'enjoint alors d'aller s'installer dans le tipi, au « coin calme ». Cet exemple n'est pas isolé et souligne l'association de chaque espace à une fonction disciplinaire. Cette stratégie de gestion des troubles constitue un « aménagement de la forme scolaire » qui suppose un « assouplissement des règles impersonnelles » (Gasparini, 2018, p. 255). Dans ce cas, le « coin calme » pourrait être comparé à un piquet moderne où l'enfant se retrouve seul pour gérer ses émotions, avant de retourner dans un espace d'apprentissage.

## Conclusion générale

Dans les écoles étudiées, accueillant des populations défavorisées et fortement absentéistes, l'aménagement flexible de la classe renégocie l'organisation spatiale et pédagogique de la forme scolaire en privilégiant la liberté de mouvement et l'autonomie des élèves. Cette organisation vise à rapprocher les élèves de l'institution scolaire en favorisant leur bien-être et en adaptant les normes et les comportements attendus en classe.

Notre article montre comment une forme scolaire flexible émerge, parfois au détriment du maintien de la discipline et des apprentissages formels. La flexibilisation reformule les règles qui structurent les activités scolaires – en les concentrant principalement sur les déplacements – et transforme leurs modalités d'imposition – en autorisant des formes d'adaptation et de négociation. Plus les élèves ont un comportement éloigné des attentes scolaires, plus le bien-être en tant que préalable aux apprentissages se transforme en un objectif à part entière. Tout au long de l'article, des écarts dans la relation aux savoirs sont également constatés, que ce soit en matière d'ouverture

vers des savoirs « contextualisés » et non académiques, de progression et de respect du rythme des apprentissages des élèves et aussi en ce qui concerne la simultanéité de l'enseignement.

Toutefois, l'affirmation de cette forme flexible est empêchée par la prévalence des piliers traditionnels de la forme scolaire. La liberté de mouvement et d'apprentissage s'accompagne non pas d'une disparition mais d'une réorientation du travail disciplinaire qui vise à remettre chacun à sa place. Les enseignants sont alors pris dans une tension entre le respect du bien-être des élèves et l'inculcation plus ou moins contrainte des apprentissages formels. La flexibilisation joue-t-elle également sur la nature des savoirs transmis ? Cette question posée en filigrane dans cet article mériterait d'être prolongée et approfondie afin d'analyser la place des savoirs et des apprentissages (en tant que piliers de la forme scolaire) dans les classes flexibles.

De plus, l'imposition du bien-être comme contrainte sociale d'exercice de la forme scolaire est particulièrement visible dans les écoles accueillant des populations défavorisées, mais elle touche aussi d'autres secteurs scolaires où se diffusent des pédagogies alternatives. La forme scolaire étant étroitement liée à d'autres formes sociales, un second prolongement de cette recherche serait d'interroger ce phénomène à l'aune de transformations sociopolitiques extérieures au monde scolaire (Réto, 2017). Le souci du bien-être s'y est diffusé comme dans d'autres champs sociaux et notamment celui du travail, grâce à un appareil de savoirs consacrés. Ainsi, le processus inachevé de flexibilisation de la forme scolaire interroge son éloignement du politique et sa proximité croissante avec le monde économique (Demailly & Dembinski, 2002 ; Leroy, 2022). Les termes « autonomie », « autoévaluation », « compétences » employés tout au long de ce texte pour décrire l'organisation scolaire flexible appartiennent au champ lexical du management et témoignent de ce glissement. Dès lors, en quoi l'ébauche d'une forme scolaire flexible dans l'enseignement public est-elle liée à l'organisation néolibérale du travail qui prône le « comportement organisationnel positif », la « flexibilité permanente » et « l'autonomie » du salarié (Cabanas & Illouz, 2018, pp. 137-148) ?

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bluteau, J. (2022). Introduction au numéro thématique : didactique et pédagogie en aménagement flexible. *Didactique*, 3(1), 4-10.
- Cabanas, E., & Illouz, E. (2018). *Happycratie : comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies*. Premier Parallèle.
- Connac, S. (2021). Pour différencier : individualiser ou personnaliser ? *Éducation et socialisation*, 59, 1-17.
- Connac, S., Hueber, C., & Lanneau, L. (2022). Aménagements flexibles et coopération entre élèves. *Didactique*, 3(1), 11-36.
- De Singly, F. (1996). *Le soi, le couple et la famille*. Armand Colin.

- Demailly, L., & Dembinski, O. (2002). La réorganisation managériale de l'école et de l'hôpital. *Éducation et Sociétés*, 2, 43-64.
- Demazière, D., Morrissette, J., & Zune, M. (2019). *La socialisation professionnelle au cœur des situations de travail*. Octarès.
- Durler, H. (2014). Les pratiques du gouvernement de soi à l'école : les dispositifs pédagogiques de l'autonomie et leurs contradictions. *Recherches en éducation*, 20. <https://doi.org/10.4000/ree.8105>
- Faure, P. (2004). Population gitane et cadre scolaire. *Ethnologie française*, 34(3), 509-16.
- Fouquet-Chauprade, B. (2014). Bien-être et ressenti des discriminations à l'école : une étude empirique en contexte ségrégué. *L'Année sociologique*, 64(2), 421-444.
- Freinet, C. (1964). Les invariants pédagogiques. *Bibliothèque de l'école moderne*, 25.
- Gasparini, R. (2018). Les comportements troublés et troublants en maternelle : une remise en cause de la forme scolaire ? In J.-Y. Seguy (Éd.), *Variations autour de la « forme scolaire » : mélanges offerts à André D. Robert* (pp. 247-260). Presses universitaires de Nancy-Éditions universitaires de Lorraine.
- Houssen, Z. (2012). *Que font les maîtres ? Pour un bilan de la rénovation pédagogique à l'école*. La Dispute.
- Illich, I. (1971/1971). *Une société sans école* (trad. par G. Durand). Seuil.
- Legavre, A. (2019). L'éduosphère, un espace pour l'entrée en pédagogie différente. *Spécificités*, 12(1), 106-120.
- Lahire, B. (2007). *L'esprit sociologique*. La Découverte.
- Laquerre, G. (2018). *Nouvelle ère pour l'environnement d'apprentissage chez les élèves au primaire : les classes flexibles, plus qu'un simple aménagement, un cheminement réflexif* [Essai de maîtrise]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Le Boterf, G. (2017). Agir en professionnel compétent et avec éthique. *Éthique publique*, 19(1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2934>
- Leroux, M., Bergeron, L., Turcotte, S., Deschênes, G., Smith, J., Malboeuf-Hurtubise, C., Riel, J., Bergeron, J., & Berrigan, F. (2021). L'aménagement flexible de la classe : le point de vue d'enseignantes du primaire au Québec. *Éducation et Socialisation*, 59, 2-18.
- Leroy, G. (2017). La question du bien-être de l'enfant dans les textes officiels récents de l'école maternelle. *Recherches & éducatives*, 17, 35-48.
- Leroy, G. (2022). *Sociologie des pédagogies alternatives*. La Découverte.
- Liégeois, J.-P. (1997). *Minorité et scolarité : le parcours tsigane*. CRDP Midi Pyrénées.
- Maulini, O., & Capitanescu Benetti, A. (2020). *Que penser... de la classe flexible ?* <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:129827>
- Maulini, O., & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In O. Maulini & C. Montandon (Éds.), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (Raisons éducatives n° 9 ; pp. 147-168). De Boeck Supérieur.

- Moignard, B., & Rubi, S. (2021). Lectures sociologiques des désordres scolaires dans la recherche française : 30 ans de construction de l'objet, 1985-2015. *Revue française de pédagogie*, 213, 105-141.
- Netter, J., & Mamede, M. (2021). Les enfants parlent de la classe. *Revue française de pédagogie*, 213, 5-21.
- Organisation des Nations Unies (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. ONU.
- Querrien, A. (2005). *L'École mutuelle : une pédagogie trop efficace ?* Seuil.
- Randolph, J., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2010). Predictors of Dutch and Finnish Children's Satisfaction with Schooling. *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 193-204.
- Réto, G. (2017). La bienveillance à l'École : vers un changement de paradigme ? *Recherches & éducations*, 18. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.4389>
- Rist, B. (2021). L'avènement du parent réflexif. In F. Berton (Éd.), *Faire famille aujourd'hui : normes, résistances et inventions* (pp. 59-82). Presses universitaires de Rennes.
- Saillot, E., Bucheton, D., & Étienne, R. (2022). Appréhender la flexibilité des gestes professionnels en situation d'enseignement. *Éducation et socialisation*, 66, 1-7.
- Vincent, G. (1980). *L'École primaire française : étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon et Éditions de la Maison des Sciences de l'homme.
- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), 47-62. <https://doi.org/10.7202/029479ar>
- Vincent, G., Courtebras B., & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point. Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 13, 109-135. <https://doi.org/10.3917/rdid.013.0109>
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Éd.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Socialisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-48). Presses universitaires de Lyon.
- Woods, P. (1997). Les stratégies de « survie » des enseignants. In J.-C. Forquin (Éd.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (pp. 351-376). De Boeck.

## Notices biographiques

**Marie-Charlotte Allam** a soutenu une thèse de science politique sur les expérimentations pédagogiques en France à l'Université de Grenoble Alpes. Elle a ensuite réalisé une recherche postdoctorale à l'Université de Perpignan Via Domitia au sein de l'UMR Acteurs, ressources et territoires dans le développement (Art-Dev) coordonnée par David Giband et Marie Chartier. Elle est actuellement postdoctorante au laboratoire Pacte de l'Université Grenoble Alpes dans l'équipe de l'Observatoire du non-recours aux droits et services et en collaboration avec l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire. Elle travaille sur les processus de territorialisation de l'action publique éducative à partir de la mise en œuvre de la politique des Cités éducatives en France.

**COURRIEL : MARIE-CHARLOTTE.ALLAM@UMRPACTE.FR**

**Marie Chartier** est maitresse de conférences au département de sociologie de l'Université de Perpignan Via Domitia (UPVD) et rattachée à l'UMR Acteurs, ressources et territoires dans le développement (Art-Dev). Ses recherches portent sur le travail enseignant, les relations enseignant/parents, la socialisation professionnelle, la professionnalité et l'ethnographie.

**COURRIEL : MARIE.CHARTIER@UNIV-PERP.FR**



**Troisième partie :**  
**de l'apprentissage par à la formalisation**  
**de l'expérience**

---



# Scolarisation de la formation professionnelle initiale : approche conventionnelle de la forme scolaire

Pauline David

*Université de Limoges*

**RÉSUMÉ** – Dans le système de la formation professionnelle initiale, et en particulier au niveau 3, les enseignants tentent de limiter la place de la « forme scolaire » afin de reconstruire les liens entre les savoirs et les élèves. La plupart de ces derniers éprouvent des difficultés avec cette forme spécifique, qui s’appuie sur la convention académique et sur sa logique de compétition et de classement. Les écoles de production accueillent des élèves préparant des diplômes de niveau 3 ou 4. Ces écoles forment les jeunes à un métier en les faisant travailler et apprendre à partir de commandes réelles. En s’appuyant sur l’étude de cas de deux écoles de production et sur le cadre théorique de la sociologie des conventions, cet article vise à comprendre comment un établissement peut limiter le rôle de la forme scolaire dans son programme de formation. Les résultats de l’étude montrent que pour y parvenir, les établissements doivent faire face à l’hybridation des conventions et bâtir un compromis stable.

**MOTS CLÉS** – école de production, sociologie des conventions, formation professionnelle.

---

La formation professionnelle initiale française, malgré la diversité de ses modèles de formation, se caractérise par un processus de scolarisation mis en place à partir du milieu du XX<sup>e</sup> siècle. Bien que la tendance s’oriente vers un développement de la logique d’alternance, les effets de la scolarisation sont

encore visibles. De fait, la voie professionnelle a été progressivement adaptée aux contraintes de la forme scolaire, telle que l'a caractérisée Guy Vincent (1994). Pour analyser l'articulation entre la forme scolaire et les dimensions professionnelles liées à la formation au métier, nous proposons de convoquer la sociologie des conventions (Boltanski & Thévenot, 1991). La convention désigne à la fois ce qui est communément admis et le résultat d'un accord entre différentes parties (Stoper & Salais, 1997).

Les institutions qui contribuent à réguler le régime national sont hiérarchisées autour de conventions [...] recouvrant les conceptions du « juste et de l'efficace » qui prédominent en matière d'éducation et de formation. Elles fondent ainsi la légitimité des règles qui assurent la régulation des dispositifs d'éducation et de formation. (Verdier, 2001, p. 13)

Dans un système scolaire dominé par la convention académique (Verdier, 2001), nous faisons l'hypothèse que la forme scolaire tend à soumettre la voie professionnelle aux principes de cette convention. Charge à la formation professionnelle, et à chaque modèle de formation, de construire au sein de ce système une identité qui conserve les spécificités des formations au métier.

Le modèle de formation professionnelle initiale en France est assimilé à un modèle bureaucratique (Cedefop, 2004). Il se caractérise par une forte implication de l'État dans l'organisation de la formation. Les différents ministères responsables de cette formation assument tout ou partie du financement des établissements, encadrent les pratiques de formation, légifèrent sur les conditions de travail, recrutent et forment les enseignants, assurent la certification nationale des élèves.

La dimension académique du modèle bureaucratique conduit à une valorisation des savoirs abstraits, une logique de sélection des élèves, et un nombre restreint de professions de base. Cette démarche favorise la qualification des segments de population les moins favorisés, mais peut souffrir d'un manque d'adéquation avec les besoins du marché du travail. Elle s'oppose au modèle germanique (valorisation de l'apprentissage coconstruit avec les entreprises) et au modèle anglais (régulation libérale, prédominance de la responsabilité individuelle).

La convention dominante qui régit le fonctionnement de ce système est la convention académique (Verdier, 2001). Elle se fonde sur le mérite individuel et postule que chaque individu à l'issue de son parcours au sein de l'institution se verra attribuer une place qui correspond à son niveau académique. L'institution se présente comme seule légitime pour sélectionner et classer les individus de manière objective, eu égard à leur investissement dans leurs études. Autonome, l'institution conserve son registre pur en se préservant des partenariats avec des acteurs du monde économique qui obligeraient

à hybrider ou faire évoluer la convention. La forme scolaire relève de ce registre, dont elle constitue une des modalités de fonctionnement.

Des éléments de la convention professionnelle sont structurellement présents tant dans le parcours des formateurs (notamment leur expérience antérieure dans le métier enseigné) que dans les dispositifs de formation (alternance sous statut scolaire, apprentissage ou formation par la production réelle). Comment s'articule la forme scolaire et la convention académique dominante dont elle est le vecteur avec ces éléments de socialisation professionnelle qui redéfinissent à la fois le temps et l'espace de formation, le mode de relation à l'enseignant en atelier ou la relation aux savoirs ?

Cette réflexion sur la forme scolaire dans la formation professionnelle des jeunes s'appuie sur les résultats d'une enquête monographique portant sur des établissements de formation professionnelle. Nous nous centrons plus précisément sur deux écoles de production dans une perspective ethnographique croisant des entretiens de formateurs, de responsables de formation et de jeunes avec des observations de situations de formation professionnelle.

Les écoles de production préparent aux diplômés du CAP ou bac pro des jeunes sous statut scolaire. La formation se fait dans un contexte de production réelle : chaque établissement répond à des commandes pour des clients et adosse la formation au métier sur la réalisation de ces commandes. Ce modèle, bien que peu développé en France, est en pleine expansion. Par principe, il paraît loin de la tradition de formation scolarisée telle que peut l'incarner le lycée professionnel : il constitue donc un lieu particulier pour étudier la possibilité d'une formation professionnelle initiale éloignée des codes de la forme scolaire.

Après avoir présenté le processus de scolarisation et défini le concept de forme scolaire, nous verrons comment l'appliquer au contexte de la formation professionnelle initiale en école de production. L'apport de la théorie des conventions permettra d'interroger les limites de la forme scolaire, notamment dans le rapport aux savoirs et la scolarisation de jeunes en difficulté scolaire.

## **La scolarisation de la formation professionnelle**

### **Le processus de scolarisation**

Si la crise de l'apprentissage constitue un des points de départ de la réflexion sur la rénovation de la formation professionnelle initiale, cette dernière relève principalement d'une évolution sociétale majeure. Le passage d'une société paysanne à une société industrielle a fait évoluer à la fois les

besoins en main-d'œuvre et les logiques de gestion des populations, notamment de la jeunesse. Tenant compte à la fois des considérations morales concernant l'éducation des jeunes issus des milieux populaires et les besoins de l'industrie, la formation professionnelle initiale moderne s'ébauche dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle entre milieux patronaux, organisations chrétiennes et collectivités territoriales. Elle concerne d'abord l'élite ouvrière et agricole (Pelpel & Troger, 2001).

À partir de la loi Astier de 1919 s'élaborent les prémisses d'une organisation publique centralisée à travers la mise en place du certificat d'aptitude professionnelle, les lois de financement et la volonté d'étendre l'accès à la formation à tous. Bousculée par deux guerres mondiales, les impératifs de l'effort de guerre et la relance qui suit le second conflit, la formation rompt résolument avec la tradition de la transmission en contexte professionnel. Les pouvoirs publics suppléent aux entreprises en reconstruction et assurent le renouveau à travers la voie de la scolarisation dont le lycée professionnel représente l'aboutissement (Lembré, 2016 ; Pelpel & Troger, 2001).

Le processus de scolarisation s'appuie à la fois sur la mise en place des diplômes professionnels, notamment le certificat d'aptitude professionnelle puis le baccalauréat professionnel, dont elle contrôle l'obtention. De fait, même les modèles qui proposent des voies alternatives, comme l'apprentissage moderne ou les écoles de production (Bernard et al., 2020), préparent le plus souvent les mêmes diplômes que la voie scolaire. La renaissance de l'apprentissage se fait sur des bases bien différentes du compagnonnage : la formation systématique en centre de formation d'apprentis assure à la fois une dimension collective et un contrôle de la formation du jeune apprenti (Moreau, 2003).

Il convient de rappeler que l'État malgré son rôle prépondérant n'est pas le seul acteur de la mise en place de la formation professionnelle initiale. À l'échelle institutionnelle, les commissions paritaires (composées de membres nommés pour cinq ans par le ministère) sont chargées d'assurer le lien entre les milieux professionnels (patronaux et syndicaux) et l'institution scolaire. La mise en place de l'alternance sous statut scolaire et l'introduction récente de l'apprentissage en lycée professionnel témoignent également de la place du milieu professionnel dans la formation initiale.

À l'échelle des acteurs, le recrutement des formateurs de matières professionnelles contribue à tisser des liens entre les réseaux professionnels et les établissements. Par exemple dans les lycées professionnels, les visites des enseignants en entreprises pour évaluer les stages et la participation des maîtres de stage à cette évaluation entretiennent la vision d'une formation qui, bien que portée par l'institution scolaire, se verrait partagée entre ces deux univers. L'emploi du livret d'apprentissage en centre de formation d'apprentis cherche également à densifier et porter l'articulation entre le centre de formation, l'apprenti et l'entreprise. En école de production, cette

articulation se travaille en interne via les commandes des clients et les livraisons des fournisseurs.

Le processus de scolarisation est indéniable, cependant il est à interroger : comment qualifier concrètement les articulations entre les éléments de scolarisation et ceux issus du monde professionnel ? Comment appréhender la rencontre entre ces deux univers, celui de la formation et celui de la production ? C'est ce problème auquel nous tentons d'apporter des réponses en nous appuyant à la fois sur la notion de forme scolaire et sur le cadre de la théorie des conventions.

### La forme scolaire : quels critères pour la définir ?

La forme scolaire est à considérer comme une construction intellectuelle élaborée à *postériori* : les différents éléments qui la composent n'ont pas été sciemment introduits dans les modes d'éducation collectifs. Parmi les caractéristiques de la forme scolaire prédominent la dimension langagière (imposition d'une langue commune et unique, prégnance de l'écrit – Lahire, 2008), l'unité de temps (temps spécifique), de lieu (un espace séparé du monde social), et une relation sociale propre (la relation pédagogique – Vincent et al., 1994). Au-delà de cette approche pratique de la forme scolaire, la dimension institutionnelle de l'école et ses liens avec les éléments suscités nécessitent un cadre d'analyse qui ne saurait se restreindre à la stricte analyse des pratiques quotidiennes d'éducation.

La forme scolaire est donc difficile à définir, et lorsqu'elle est mentionnée, c'est souvent pour en dénoncer les limites, la trop grande présence ou les effets délétères : culture bourgeoise (Illich, 1971/1971), difficultés scolaires dues à des malentendus ou des incompréhensions face aux implicites (Reuter, 2016), incapacité à appréhender la complexité du monde du fait des cloisonnements disciplinaires (Garnier, 2018).

La communauté scientifique s'accorde néanmoins sur l'existence d'une forme scolaire avec des caractéristiques établies (espace-temps spécifique, spécialisation et classification des contenus, relation pédagogique). Si son existence dépasse les spécificités de notre civilisation, les finalités qui lui sont attribuées varient en fonction du contexte sociopolitique. C'est en ce sens que Vincent dépasse les évolutions historiques qui marquent les changements d'orientation du modèle éducatif, en mettant en avant des caractéristiques pratiques, les invariants de la forme (Garnier, 2018).

Dans une perspective historique, la forme scolaire renvoie à un discours politique, mais aussi à une forme concrète d'exercice du pouvoir (Robert, 2013). Elle justifie la primauté de l'État sur le système éducatif français, en tant qu'éducateur du peuple (ou « État enseignant » – Hofstetter, 1998).

L'école assure une fonction de formation des citoyens via la mission d'éducation civique et morale : l'État enseignant doit se porter garant de la neutralité des enseignements proposés. Néanmoins, la tutelle publique porte également une responsabilité de contrôle social dont il serait naïf de penser que l'école de la république en soit exclue.

La valorisation du modèle scolaire français vise également au XIX<sup>e</sup> siècle à soutenir des volontés impérialistes et colonialistes. Après la Seconde Guerre mondiale, l'école acquiert une fonction économique, par nécessité : relancer l'économie est une priorité et l'institution y participe. Au-delà de la forme, les fonctions de l'école s'adaptent – au moins partiellement – aux conditions sociales, politiques, économiques. La forme scolaire se définit comme un mode de socialisation spécifique qui domine le fonctionnement social via le phénomène de scolarisation de la société.

La variété des tentatives de définition de la forme scolaire rend difficile d'appréhender et d'opérationnaliser le concept. Nous combinons donc plusieurs définitions de la forme scolaire afin de la structurer en tant que type, à la manière de Demailly (1991), dont nous empruntons la définition des caractéristiques : enseignement organisé par un pouvoir extérieur à l'enseignant, savoirs scolaires définis par un programme officiel, cadre de la scolarité obligatoire, équité de la formation. Nous conservons également les traits proposés par Vincent (1980, 1994) à savoir un lieu séparé du monde économique et social, un temps spécifique et organisé (calendrier scolaire, emploi du temps, etc.), une organisation propre (règlement, relation pédagogique, dimension impersonnelle, savoirs codifiés, etc.).

La massification a posé les limites de l'école contemporaine : entre résistance des familles à la scolarisation par peur de perdre un pouvoir éducatif ou une force de travail et enjeux économiques et politiques de l'éducation. En tant que forme sociale, la forme scolaire contient en son sein des impulsions contraires. Elle les fait coexister, voire les concilie. Elle absorbe les évolutions de la société (rapport au savoir, moyens d'y accéder mis à disposition, relation entre scolaire et professionnel, théorie et pratique). De fait, en ouvrant l'espace de l'école sur l'espace social, la forme scolaire assoit sa légitimité.

## **Arbitrer entre forme scolaire et forme professionnelle : l'apport des conventions**

La forme scolaire « pure » est souvent reliée à l'enseignement primaire (Demailly, 1991 ; Gasparini, 2013 ; Vincent, 1980). Néanmoins, de par la scolarisation de l'enseignement professionnel, des éléments de forme scolaire y sont présents. La forme scolaire apparaît comme la dimension pragmatique de la convention académique (David, 2021). Une convention se définit par ses

modes de certification, la nature du programme et la portée de la formation, la conception de la compétence, le type de valorisation, les acteurs de la formation et de la régulation (Verdier, 2001). La convention académique qualifie un système de formation qui délivre des diplômes d'État, dont la validation repose sur une maîtrise de savoirs et d'aptitudes propres aux normes académiques. Ces diplômes valorisent le niveau d'études du candidat et de fait signalent des aptitudes (et non la maîtrise d'un métier comme dans la convention professionnelle par exemple). L'acteur clé de la formation est le lycée professionnel (avec une formation professionnelle scolarisée) et la régulation est assurée par l'État (et non par des partenaires sociaux de branches ou des entreprises).

La forme scolaire impose l'apprentissage de savoirs didactisés (c'est-à-dire structurés et sélectionnés à des fins d'enseignement par l'institution éducative) au travers d'un programme scolaire auquel sont soumis enseignants et élèves. La hiérarchie des savoirs, des voies de formation et des diplômes est régie par le degré d'abstraction (la place centrale accordé à cette dernière relève de la norme académique).

La formation professionnelle, malgré la présence de la forme professionnelle (dont la pragmatisme du rapport au savoir et la transmission de gestes professionnels de métiers s'oppose en partie à la forme scolaire), se trouve prise dans la convention académique : les programmes des enseignements généraux sont établis par le ministère de l'Éducation nationale et ceux des enseignements professionnels, bien que négociés avec les partenaires sociaux dans le cadre des commissions paritaires (dont l'avis est consultatif) sont *in fine* soumis à la régulation étatique (Maillard, 2015). L'orientation vers la voie professionnelle est réservée à des élèves aux faibles performances académiques, qui de fait subissent une norme scolaire incarnée par la forme scolaire qui contribue à leur déclassement dans la convention académique.

La présence de la forme scolaire au sein de la formation professionnelle pose le problème suivant : comment accompagner des élèves déclassés au sein du système de formation et restaurer leur relation aux savoirs et à la formation si l'enseignement professionnel est régi par la convention académique et par la forme scolaire ?

Dans le cadre de ses travaux sur le lycée professionnel, Jellab (2008) oppose la forme scolaire à la forme professionnelle. En s'appuyant sur l'expérience vécue des élèves, il identifie une tension entre enseignement général et professionnel, entre culture générale et culture pratique. La forme scolaire renvoie aux enseignements généraux, décontextualisés, à finalités culturelles. La forme professionnelle comprend les enseignements professionnels avec leurs applications pratiques, la mise en relation avec le monde économique et professionnel. La forme professionnelle relève de la formation formelle (et non de l'informel des apprentissages « sur le tas » – Demailly, 1991).

Tout comme dans la forme scolaire, la transmission y repose sur un programme établi par la tutelle de référence, enseignants et élèves sont tenus de le suivre, et la recherche d'équité de la formation y est également valable. De plus, dans la majeure partie des cas, au niveau du certificat d'aptitude professionnel, l'obligation scolaire reste de mise. Si l'on étend cette réflexion aux centres de formation d'apprentis, bien que la relation à l'institution de formation puisse s'apparenter à une relation de formation contractualisée, les formateurs en centres de formation d'apprentis sont tenus de suivre le curriculum du diplôme national auquel ils préparent les apprentis. La négociation des modalités matérielles, pédagogiques ou du programme n'est pas possible, excluant de fait une assimilation au modèle formatif-contractuel<sup>1</sup>.

La forme professionnelle cherche à établir un lien avec le réel social et économique, notamment au niveau du certificat d'aptitude professionnel, afin d'assurer un pont vers le monde professionnel. Ce lien est plus ou moins dense en fonction des modèles de formation et des enseignants. L'école de production s'appuie ainsi sur les commandes réelles qui constituent la grande majorité de la pratique professionnelle ainsi que sur le statut des maîtres professionnels qui sont autant des encadrants que des producteurs.

La forme professionnelle vise à sensibiliser les jeunes à des « pratiques sociales de référence » (Jellab, 2008, p. 135), c'est-à-dire des comportements, des pratiques langagières, des habitudes de fonctionnement, des valeurs, une culture professionnelle, etc. Le savoir mis en avant par la forme professionnelle doit être maîtrisé, non plus uniquement en vue de l'examen final, mais dans l'optique d'une future pratique professionnelle : la maîtrise passe par la capacité à appliquer ces connaissances en dehors de l'exercice scolaire à proprement parler. La notion de forme professionnelle a été définie à partir du modèle du lycée professionnel, elle permet de caractériser sa mobilisation comme un support pour remobiliser les jeunes de lycée professionnel et *in fine* les réconcilier avec la forme scolaire (Jellab, 2008) : mais qu'en est-il dans les autres modèles de formation ? Y a-t-il différentes formes professionnelles ?

Pour répondre à cette question et approfondir la compréhension de la forme scolaire dans la formation professionnelle initiale et pouvoir étudier les modalités qui organisent la présence de cette dernière, ainsi que celle de la forme professionnelle, nous nous tournons vers la sociologie des conventions. Si l'on examine le système de formation français à la lumière de l'approche conventionnaliste, il s'avère que celui-ci relève principalement de la convention académique. Cependant, dans le cadre de la formation professionnelle, le maintien d'un type académique pur se trouve compromis. Les tensions entre la convention dominante et le renforcement de traits propres

---

1. Relation contractuelle entre formé et formateur, négociation du programme, des modalités matérielles et pédagogiques (Demailly, 1991).

à des logiques domestique, industrielle voire marchande, ont des conséquences sur les pratiques des acteurs.

L'apparition d'une pluralité de principes de justice dans l'école au début des années 1980 fait émerger la notion de compromis locaux au sein des établissements, où les acteurs tentent de concilier des éléments divergents dans l'intérêt d'un « bien commun » (Derouet, 1992). Cette entrée par les compromis locaux ne doit cependant pas faire perdre de vue le fonctionnement général ni les orientations politiques qui le conditionnent. Toute la difficulté consiste donc à articuler les différents niveaux d'analyse – macro (le système de formation national), méso (l'établissement), micro (le cours / la classe / l'enseignant) – et les logiques dominantes à chaque niveau qui s'interpénètrent à la manière d'une poupée gigogne. Ainsi, il serait vain de postuler qu'un maître professionnel investi dans une logique domestique puisse ne pas être soumis à la convention académique.

Ces compromis locaux interviennent aux niveaux méso (à l'échelle d'un établissement) voire micro (au sein d'une classe). Le compromis repose sur une articulation entre plusieurs conventions ou plusieurs principes de justice, il peut par ailleurs conduire à une hybridation de deux conventions. Ce phénomène s'observe également au niveau macro (régime national de formation) au sein duquel il tend à croître (Verdier, 2008).

## Le cas des écoles de production

Cette réflexion s'appuie sur les données d'une enquête monographique menée sur plusieurs établissements de formation professionnelle initiale. Nous analyserons ici deux terrains en école de production, chaque monographie combinant des entretiens semi-directifs auprès de directeurs d'école, de maîtres professionnels et d'élèves avec des observations non participantes de séances de formation et de travail en école de production.

Dans le cadre de cet article sur la forme scolaire, nous nous centrons sur les discours des maîtres professionnels et des directeurs d'établissement. Les éléments de forme scolaire présents dans les écoles ont été identifiés tant au travers des discours que des observations : dimension scripturale de la transmission, poids des programmes scolaires, place de la relation pédagogique (en tant que forme de relation sociale), degré de séparation entre l'école et le monde professionnel.

Nous avons également réalisé une analyse des entretiens au prisme de la théorie de la justification. L'identification des logiques s'est faite sur la base des principes directeurs de chacune et à partir de mots clés sélectionnés d'après l'ouvrage de Boltanski et Thévenot (1991). Plusieurs principes de justification ont été identifiés dans les discours des maîtres professionnels et des directeurs : principalement les logiques domestique avec une relation

forte à la tradition (famille, respect, proximité, responsabilité, attitude) et industrielle avec une recherche de productivité appuyée sur une médiation par les objets (efficacité, organisé, standardisé, méthode).

En nous appuyant sur la définition (établie précédemment) de la forme scolaire comme une pragmatisme de la convention académique, l'analyse a pour objectif d'examiner le degré de scolarisation des écoles de production en caractérisant la place relative des conventions identifiées vis-à-vis de la forme scolaire. Pour illustrer notre propos, nous présenterons deux monographies, chacune étant emblématique d'un type d'arbitrage entre forme scolaire et d'autres conventions. La première est une école de production créée dans les années 1960, que nous nommerons Gadel, et la seconde, plus récente, a ouverte en 2007, nous l'avons nommée Aruel.

Ces deux établissements, comme nombre d'autres écoles de production, portent trace d'un lien avec l'enseignement catholique. Bien que les pratiques soient désormais laïcisées, les soutiens financiers et logistiques proviennent encore pour partie des milieux éducatifs ou sociaux portés par des institutions religieuses. L'incarnation de la convention domestique dans les discours et pratiques des acteurs révèle le poids de cette influence. Par exemple à Gadel, la présence du fondateur est encore bien présente tant dans les affichages (portrait dans le bureau du directeur, inscriptions des valeurs de l'école « courage ») que dans les discours : l'histoire de l'école et l'explication de son fonctionnement actuel sont émaillées de références à ce prêtre, tant liées à sa personnalité qu'à ses méthodes pédagogiques.

## La forme scolaire en situation

### Gadel : un compromis stable entre logiques domestique et industrielle qui laisse peu de place à la forme scolaire

Gadel a été fondée par un prêtre dans la région Rhône-Alpes, afin de former des jeunes issus de milieux populaires au travail d'usinage. Soutenu financièrement par plusieurs entreprises, l'école s'est implantée au cœur d'un quartier industriel. Son architecture extérieure renvoie à celle des ateliers d'usinage, seul un panneau à l'entrée indique la double fonction pédagogique et productive de l'endroit qui abrite les ateliers et les bureaux de gestion technique et administrative. Une petite cour pavée sépare ce premier bâtiment d'une ancienne maison d'habitation, reconvertie en salles de classe, vestiaires et lieu de pause.

Les méthodes de transmission, loin d'être propres à l'école, renvoient aux méthodes en usage dans la formation des métiers industriels au moment de l'ouverture de l'école (Pelpel & Troger, 2001, p. 277). Apprendre à limer

les pièces à la main, commencer sur des machines manuelles : ces étapes visent à permettre aux jeunes de « sentir le métal » c'est-à-dire d'en sentir la résistance, les réactions dans la confrontation avec l'outil, etc. Le rapport à la matière précède les apprentissages plus techniques pour préserver les outillages plus sophistiqués : appréhender les limites de l'outil c'est éviter de forcer avec une machine sophistiquée, et ainsi préserver le matériel. Si aujourd'hui la commande numérique domine dans les ateliers et avec elle le travail sur des logiciels de conception pour assister la réalisation des tâches par l'ordinateur, à Gadel, cet apprentissage se fait encore dans un second temps. Cette vision conservatrice de l'apprentissage du métier n'empêche en rien la formation aux technologies les plus avancées que sont les machines à commandes numériques, l'usage de la 3D tant pour dessiner des pièces existantes que pour les produire (laser et imprimante), ou encore l'innovation technique pour produire des pièces uniques.

Au-delà de la figure du « père », la dimension familiale (qui s'inscrit dans la convention domestique) dans les rapports entre les différents types d'acteurs est très forte. Le directeur entretient un lien très paternel avec ses formateurs, dont une majorité a été formée au sein de l'école. Il présente les qualités et les limites de chacun, explique pourquoi il les a mis à tel ou tel poste. Ainsi les formateurs en charge des premières années ont été choisis pour leur patience alors que ceux qui s'occupent des dernières années le sont pour leurs savoirs et capacités techniques. Les responsables des premières années font usage du champ lexical de la famille : « être comme un père », « grand frère ».

L'organisation de la formation des jeunes repose sur la convention industrielle. Elle est axée autour du développement des capacités techniques et de la capacité à assurer progressivement la production des commandes de manière (semi) autonome. Le développement des capacités techniques et des connaissances permet de monter dans la hiérarchie de l'école, ce qui correspond à son organisation initiale. L'école, malgré la réforme du bac pro en trois ans, a conservé une structuration sur quatre années : les deux premières années sont consacrées à la préparation du CAP, les deux dernières à celle du baccalauréat. La hiérarchie de l'école respecte celle des ateliers : un directeur qui gère les commandes, un responsable d'atelier qui planifie l'organisation du travail, des responsables d'année qui à la manière des chefs d'équipe, ont en charge un groupe d'élèves qui assure la production qui leur a été attribuée. Plus un jeune a d'années d'expérience dans l'école, plus il se verra confier des tâches complexes et accéder à des machines coûteuses. L'organisation spatiale de l'atelier se fait ainsi par année, et par type de machines.

Cette organisation rationnelle de l'espace de travail / formation repose sur une tradition de formation aux métiers de la métallurgie. De fait, des éléments de la convention industrielle viennent s'ajuster à certains traits de la convention domestique : l'organisation rationnelle du travail vient

scander la progression de l'expérience et la place dans la hiérarchie de l'école, tout en incarnant une recherche d'efficacité. Certains éléments ont ainsi un double statut. Lorsque l'école accepte de prendre en charge une commande, le chef d'atelier modélise la pièce à produire sous la forme d'un dessin technique comprenant les indications techniques de la pièce (schéma, coupes, cotes, cout de la matière première, cout de production, prix de revient). Cette fiche technique est un outil de médiation (au sens de la convention industrielle) : il sert d'indication pour l'élève/ouvrier qui doit assurer la commande et permet en théorie de se passer d'une démonstration par le responsable de groupe. L'élève doit être progressivement en capacité de décoder les indications et de mettre en œuvre les éléments de production correspondants. Mais il est aussi présenté comme un outil de responsabilisation (au sens de la convention domestique) : les indications de cout par exemple auraient également pour objectif de professionnaliser la pratique des élèves, de leur faire prendre conscience du prix de l'erreur sur une pièce lors des temps de production, et de fait, de se situer dans l'économie de l'école.

La structure du fonctionnement de l'école est régie par la convention industrielle (organisation du travail, des espaces, transmission des commandes) mais le sens donné à ces éléments repose *in fine* sur la convention domestique. La forme scolaire occupe peu de place dans l'école : elle est quasi inexistante à l'atelier et dominée dans les espaces de classe où la transmission s'appuie sur les besoins de la production plus que sur les attendus du diplôme. La stabilité du compromis entre conventions domestique et industrielle assure le fonctionnement de l'école : la forme scolaire n'est ni attendue, ni désirée, ni nécessaire. Les multiples propositions d'embauche faites aux jeunes avant la fin de leur formation assurent la légitimité de l'école du point de vue de l'univers professionnel, permettant de s'affranchir partiellement des demandes de l'univers académique.

## **Aruel ou le recours à la forme scolaire face à la difficulté d'établir une convention dominante ou un compromis stable**

La fondation d'Aruel repose d'abord sur une histoire de famille : le projet d'école est porté par un responsable d'une structure sociale locale, son fils en fut le premier responsable d'atelier en tant que responsable de salle et sa sœur en est encore la directrice. Cette ex-enseignante de l'enseignement agricole est diplômée en sciences de l'éducation avec une spécialisation sur l'usage des connaissances issues des neurosciences pour penser les apprentissages. Elle est également praticienne en programmation neurolinguistique et accompagne des jeunes en difficulté scolaire sur des aspects relationnels ou pédagogiques. Cette école des métiers de la restauration est abritée dans un restaurant, au cœur d'un marché de grossistes alimentaires, ouvert

uniquement le midi, cinq jours par semaine. En complément, l'école propose des prestations de traiteur pour des événements ponctuels et assure des services de cafétéria pour une école de communication voisine. Là encore, l'aspect extérieur ne renvoie pas à l'architecture d'un bâtiment scolaire, mais plusieurs kakémonos à l'entrée explicitent le fonctionnement de cette école/restaurant et en précisent les modalités pédagogiques.

Dans cette école, les conventions domestique et industrielle se côtoient, voire se confrontent mais ne parviennent pas à un compromis. La distribution des pouvoirs dans l'école est un peu différente de Gadel : le poids de la culture des métiers de la restauration implique une stricte séparation entre la cuisine et la salle et une (tentative de) domination de l'organisation par le chef de cuisine. Celui-ci se présente comme le chef d'atelier, reprenant la dénomination des plus anciennes écoles de production et leur héritage industriel, il se présente comme ayant un rôle central : « je suis la vie de l'école de production ». Il revendique pleinement l'incarnation de la dimension professionnelle de l'école de production. Les supports pédagogiques qu'il utilise sont des fiches techniques issues des procédures de production des chaînes hôtelières dans lesquelles il a travaillé. Il s'en sert comme outil de médiation et apprécie leur efficacité dans la transmission de l'information, se positionnant résolument dans la convention industrielle.

De son côté, le responsable de salle se range avec la directrice dans l'investissement de la dimension pédagogique de la structure (analyse du référentiel de diplôme, établissement des objectifs pédagogiques, mise en place des cours théoriques). Il se présente comme un « grand frère ». Très proche de ses élèves, il en suit personnellement certains en dehors de la structure, n'hésitant pas à se déplacer à leur domicile pour résoudre un conflit par exemple. Il est là depuis l'origine de l'école et il est très proche de l'ancien chef d'atelier qui l'a formé à son poste. Il peine à trouver sa place face au chef de cuisine, tout comme à assurer la hiérarchie de l'équipe en salle. La stricte hiérarchie des positions en cuisine entre le chef, les cuisiniers professionnels et les élèves, laisse place en salle à une gestion partagée entre les deux serveurs professionnels et une certaine liberté chez les jeunes. Il semble qu'il apprécierait une plus grande présence de la convention domestique : il valorise la force de son lien avec les jeunes mais aimerait d'avantage marquer une certaine hiérarchie des postes. Pour autant, il a du mal à positionner cette hiérarchie dans son rapport avec la cuisine.

Les liens avec les éléments et les représentants de la logique académique sont denses à Aruel. Le recrutement des jeunes se fait avec le soutien des structures à destination des jeunes en grande difficulté scolaire (lutte contre le décrochage, insertion professionnelle des non-diplômés). La reconnaissance de la structure par les institutions scolaires constitue, pour la directrice, un des piliers de la pérennisation de l'école. Cependant, ce lien se construit dans un rapport de hiérarchie descendant vis-à-vis des institutions.

Ainsi le rectorat a obligé l'école de production à respecter la mise en place de périodes de formation en milieu professionnel : une moitié de ces périodes est réalisée dans d'autres entreprises et une moitié s'effectue à l'intérieur de la structure qui codifie un comportement particulier (plus distant) de la part des jeunes et des maîtres professionnels sur ce temps spécifique. La région qui finance une partie de la formation demande un suivi des parcours des jeunes, afin d'établir la « valeur ajoutée » de ce financement public, annexe à la formation professionnelle institutionnelle. Enfin, la directrice et l'un des maîtres professionnels accordent de l'importance à l'étude des référentiels de diplôme et réfléchissent à leurs transpositions dans le format « école de production ».

Dans cette école coexistent les logiques industrielles et domestiques, mais contrairement à la situation à Gadel, l'absence de compromis stabilisé ne permet pas un fonctionnement optimal de l'établissement. Le personnel y est moins stable, les chefs de cuisine ont changé plusieurs fois depuis l'ouverture, ce qui amplifie la difficulté à assoir une convention dominante ou un compromis stable. Les demandes de l'institution scolaire et la socialisation professionnelle antérieure de la directrice laisse une place plus grande à la forme scolaire.

## Synthèse

Les conventions domestiques et industrielles ont potentiellement de nombreux points de compromis, dont certains sont investis dans les cas présentés : l'esprit « maison », l'efficacité des bonnes pratiques, la compétence de l'homme de métier, la qualité traditionnelle, la responsabilité du chef, les ressources humaines. Le cas de Gadel illustre cette possibilité de compromis. La force de la présence de deux conventions et la stabilité des compromis établissent un espace fonctionnel, sans dispute pragmatique, qui laisse peu de place à l'entrée d'une troisième logique conventionnelle. De fait les maîtres professionnels et le directeur font peu de cas de la forme scolaire (programme scolaire, obligation de stages dans d'autres entreprises, usage d'exercices dans les matières professionnelles) et aux représentants humains ou symboliques de la logique académique (rectorat, diplômés).

Dans le cas d'Aruel les compromis sont moins stables, les conventions moins incarnées. Là où chez Gadel les compromis sont intériorisés chez les acteurs, chez Aruel les compromis doivent être opérés entre les acteurs. Pour autant, au moment de l'enquête, le processus de justification n'avait pas été mis en place. En l'absence de celui-ci, les conventions coexistent maladroïtement, créant des espaces de tensions entre les acteurs. Ces tensions sont larvées, elles n'atteignent pas le stade du conflit, et quand c'est le cas, il est probable que la résolution du conflit passe par la violence au sens

pragmatique (Boltanski, 2009 – par exemple, la démission d'un des acteurs) et donc l'éviction du conflit en dehors du processus de justification.

L'absence de compromis entre ces deux conventions justifie le recours à la forme scolaire : l'école de production est d'abord convoquée comme un espace d'apprentissage avant d'être un espace de production (ce que soutiennent les kakémonos à l'entrée). La forme scolaire trouve ainsi sa légitimité dans la revendication d'être d'abord une école, un espace d'apprentissage. Bien qu'elle soit critiquée dans les discours, elle est conservée dans les pratiques (salle de classe, cours magistral sur les savoirs professionnels) mais amendée par des dispositifs didactiques spécifiques (carte euristique, méthode de lecture) et la rupture avec la dimension impersonnelle (accompagnement personnalisé des jeunes, voire coaching).

Par conséquent, Aruel se positionne comme une structure de lutte contre le décrochage scolaire, c'est-à-dire comme un élément au service du fonctionnement de l'institution ; à l'opposé, Gadel s'affirme par opposition à l'institution, comme un modèle alternatif de formation.

## Conclusion

Pour conclure sur l'analyse de ces deux études de cas, il semble donc que la stabilité des compromis chez Gadel assure à la fois la stabilité de son identité, sa pérennité et sa singularité vis-à-vis de l'institution scolaire. Chez Aruel, la difficulté à s'établir dans une convention non académique ou dans un compromis explicitement construit entre les acteurs affaiblit sa position vis-à-vis de l'institution, et oblige finalement à laisser la part belle à la forme scolaire.

Le concept de forme scolaire rend lisible les effets du processus de scolarisation de la voie professionnelle initiale. Il imprègne cette voie de formation, dont il garantit le temps de l'apprentissage, ou pour le dire autrement le droit à l'erreur ; ce qui s'avère parfois plus compliqué en contexte de production. Sa forte présence se signale au travers de la hiérarchie des disciplines (lesquelles influencent les critères d'orientation par exemple) ou de la dévalorisation de la pratique au profit de la théorie. Elle s'accommode mal des exigences des bas niveaux de diplômes comme le certificat d'aptitude professionnelle où les jeunes, souvent en difficulté avec la forme scolaire, peinent à saisir le sens des apprentissages scolaires. C'est l'ambivalence de ses effets (entre protection et déclassement) qui justifie de questionner sa place dans des formations accueillant des jeunes en difficulté au sein de la convention académique. Cette remise en cause est portée par les formateurs au sein des écoles de production, avec plus ou moins de succès.

Si la forme scolaire peut prendre autant de place dans une configuration comme celle d'Aruel, c'est précisément parce que cette forme, si on

la pense au sens de la convention académique, constitue une convention à part entière. L'action ne peut être construite en soi, elle prend place dans un espace conventionnel. Pour résister à la confrontation et pouvoir s'établir dans un espace, la convention doit être suffisamment incarnée dans les justifications ou dans les éléments constitutifs de cette convention. La forme scolaire constitue selon nous la dimension matérielle de la convention académique. Elle a pour elle la force d'acculturer la quasi-totalité de la population à ses différentes caractéristiques : presque tout le monde est socialisé par la forme scolaire.

De fait, changer de régime de formation et donc de convention au sein des espaces d'apprentissage suppose à la fois des changements structurels (par exemple proposer un autre mode de certification – comme une qualification professionnelle négociée et validée par les partenaires sociaux –, de changer les acteurs clés de la formation, etc.) et la reconnaissance de l'efficacité de la nouvelle convention par les acteurs. Résister ou s'opposer à la convention académique ne suffit pas à la faire disparaître. Il faudrait pouvoir installer une autre convention pour restructurer l'institution de formation, ce qui supposerait de repenser le fonctionnement de la formation professionnelle tout entier. Pour les formateurs, devant l'impossibilité d'agir au niveau macro sur la convention qui régit le système de formation, la seule possibilité d'action ou de résistance face à certains effets délétères de la forme scolaire réside donc dans l'hybridation de principes de justice tels que les principes domestique et industriel.

C'est de fait un tour de force qui permet l'existence d'une structure comme Gadel, qui parvient à résister à la domination de la convention académique dans son espace de formation en établissant un compromis satisfaisant qui répond au besoin premier du modèle des écoles de production, lequel étant de réduire la tension initiale entre espace de production et espace d'apprentissage. Dans les écoles de production où cette tension entre production et apprentissage n'a pas réussi à trouver de point d'équilibre satisfaisant, la place accordée à la forme scolaire est une réponse qui permet de préserver l'espace d'apprentissage face aux exigences de la production. Elle protège ainsi les jeunes dont les difficultés scolaires et sociales compliquent l'acquisition de l'efficacité chère à la convention industrielle.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bernard, P.-Y., David, P., & Jacob, C. (2020). « Faire pour apprendre » en écoles de production, un autre modèle de formation ? *Formation emploi*, 152, 29-48.
- Boltanski, L. (2009). *De la critique : précis de sociologie de l'émancipation*. Gallimard.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Gallimard.

- Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) (2004). *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective : proceedings of the first international conference, October 2002, Florence : vol. 1. The rise of national VET systems in a comparative perspective* [Cedefop Panorama series n° 103]. Office des publications officielles des Communautés européennes.
- David, P. (2021). Pratiques d'enseignement en formation professionnelle initiale : entre forme scolaire et socialisation professionnelle. *Éducation et Sociétés*, 46, 77-94.
- Demailly, L. (1991). *Le collège : crise, mythes et métiers*. Presses universitaires de Lille.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Métaillé.
- Garnier, B. (2018). L'éducation informelle contre la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 1, 67-91.
- Gasparini, R. (2013). *La discipline au collège : une analyse sociologique de la note de vie scolaire*. Presses universitaires de France.
- Hofstetter, R. (1998). *Les lumières de la démocratie : histoire de l'école primaire publique à Genève au 19<sup>e</sup> siècle*. Peter Lang.
- Illich, I. (1971/1971). *Une société sans école* (trad. par G. Durand). Seuil.
- Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Presses universitaires du Mirail.
- Lahire, B. (2008). La forme scolaire dans tous ses états. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(2), 229-258. <https://doi.org/10.24452/sjer.30.2.4790>
- Lembré, S. (2016). *Histoire de l'enseignement technique*. La Découverte.
- Maillard, F. (2015). Les diplômes professionnels : produits du dialogue social ? *Diversité*, 180, 30-35.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. La Dispute.
- Pelpel, P., & Troger, V. (2001). *Histoire de l'enseignement technique*. L'Harmattan.
- Reuter, Y. (2016) Didactique et décrochage. *Repères*, 53, 13-34.
- Robert, A. D. (2013). The French school system and the universalist meta-narrative (1880–2000s) : some reflections about so-called explanatory historical notions such as 'la forme scolaire'. *European Educational Research Journal*, 12(2), 190-200.
- Stoper, M., & Salais, R. (1997). *Worlds of production : the action framework of the economy*. Harvard University Press.
- Verdier, É. (2001). La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? *Formation Emploi*, 76(1), 11-34.
- Verdier, É. (2008). L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Sociologie et Sociétés*, 40(1), 195-225.
- Vincent, G. (1980). *L'École primaire française : étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon et Éditions de la Maison des Sciences de l'homme.
- Vincent, G. (Éd.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon.

## Notice biographique

**Pauline David** est maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation au laboratoire FrED (Éducation et diversités en espaces francophones) de l'Université de Limoges. Ses travaux portent sur la place de la forme scolaire dans la formation professionnelle initiale sous statut scolaire ou en apprentissage.

**COURRIEL : PAULINE.DAVID@UNILIM.FR**

# Faire le deuil de la forme scolaire en situation de migration ? Contribution pour un modèle d'entrée dans la culture de l'écrit à l'âge adulte

Samra Tabbal Amella

*Université de Genève*

**RÉSUMÉ** – Cet article identifie les grandes lignes d'un modèle d'entrée dans l'écrit d'adultes en situation de migration non scolarisé-es dans l'enfance, qui reflète la réalité de leur contexte de formation et d'apprentissage. Le processus d'alphabétisation est situé à la croisée de deux champs : la didactique de l'entrée dans l'écrit, fortement rattachée au contexte scolaire de l'enseignement primaire, et la formation de base et l'éducation des adultes au sein desquelles les apprentissages expérientiels, non formels et informels sont centraux. Une démarche de rapprochement/distanciation d'une certaine forme scolaire est réalisée. Au-delà de l'hégémonie de l'éducation scolaire, des formes d'apprentissages et des espaces de formation propres au public d'adultes sont mis en évidence. La recherche dont il est question s'appuie sur des récits de vie produits par entretiens biographiques et vise à comprendre les enjeux et les effets de l'entrée dans la littératie chez les adultes.

**MOTS CLÉS** – alphabétisation, formation des adultes, pratiques sociales, éducation non formelle, récits de vie.

## Déconstruire un lien inextricable pour produire un modèle

Est-il possible de reconsidérer et de déconstruire l'*inextricable lien* entre l'école, l'écrit et l'enfance, pour construire un modèle de l'entrée dans la littérature à l'âge adulte ? Cette interrogation introduit la réflexion que cette contribution propose de présenter. Elle a pour but de définir les contours d'un modèle théorique d'entrée dans l'écrit chez des adultes migrant-es. Ces personnes n'ont pas été scolarisées dans leur enfance dans leur pays d'origine et apprennent à lire et à écrire en français, langue qui n'est pas leur langue première. L'exercice s'appuie sur une recherche en formation des adultes (Tabbal Amella, 2014) qui analyse des récits de vie (Bertaux, 2016) produits dans le cadre d'entretiens biographiques (Demazière & Dubar, 2007) réalisés avec des personnes migrantes vivant en Suisse romande. L'analyse des données produites permet d'identifier les éléments qui, dans les parcours de vie des personnes interviewées, ont contribué à développer leur processus d'entrée en littérature (Barré-de Miniac et al., 2004 ; Barton & Hamilton, 2010 ; Dupont & Dezutter, 2020 ; Fraenkel, 2021 ; Pierre, 2003).

Le processus d'alphabétisation dont il est ici question se situe au croisement de deux champs. Le premier est celui de la didactique de l'entrée dans l'écrit, rattachée au contexte scolaire de l'enseignement primaire – à « l'école » – et à son public d'enfants apprentis-lecteurs et apprenties-lectrices. Le second est celui de l'éducation et de la formation de base des adultes au sein duquel l'alphabétisation constitue un élément clé (UNESCO, 2016) qui fait la part belle aux apprentissages expérientiels, non formels et informels. Qu'en est-il alors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour un-e adulte ? Car pour Goody (1987/1994), « l'école et l'écriture sont inextricablement liées depuis leurs origines (d'où la difficulté de les séparer à des fins d'analyse) » (p. 191). De plus, selon Perrenoud Aebi (1997), « pour pouvoir écrire, avoir reçu un enseignement de l'écriture est nécessaire » (p. 35). Dès lors, apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte supposerait forcément de se retrouver un contexte d'apprentissage qui reproduise une certaine forme scolaire ? Trouve-t-on un écho entre les cinq « dimensions de la forme scolaire » relevées par Joigneaux (2008) et les caractéristiques d'un dispositif de formation d'adultes ? Qu'en est-il de l'entrée dans l'écrit en dehors d'un cadre formel, à travers des espaces de formation non formels voire informels ? Pour cette contribution, je tâcherai de mettre en évidence les ingrédients du processus d'éducation et de formation dans le domaine de l'entrée en littérature. L'exercice a pour but de construire un modèle épistémologique à la lumière des caractéristiques d'une certaine « forme scolaire », voire en décalage de celle-ci, tout en mettant en évidence les différents paradigmes sur lesquels un tel processus d'apprentissage s'appuie, se développe, ou existe en tant que modèle.

En premier lieu, je passerai succinctement en revue les contours théoriques de la notion de littérature pour ancrer le contexte de formation et

d'apprentissage dans lequel s'insère la recherche de référence<sup>1</sup> et cette contribution en particulier. Dans un second temps, je m'arrêterai sur les grandes lignes de modèles et concepts propres à l'éducation des adultes en tant que champ spécifique des sciences de l'éducation, pour assoir la spécificité de la réalité du processus de formation et d'apprentissage de ce public. Je définirai ensuite les caractéristiques du public auquel fait référence la recherche, ses difficultés, ses besoins, ainsi que les enjeux spécifiques de l'appropriation du français en tant que langue étrangère. La présentation du champ de la formation linguistique en contextes d'insertion et d'intégration (FLII) permettra alors de faire le lien entre les besoins du public évoqués et une réponse didactique à ces derniers. Au regard de ces éléments, je dresserai une série de questions de recherche qui pourraient permettre d'identifier les ingrédients constitutifs d'un modèle épistémologique – ou du moins, de ses contours – qui corresponde aux modalités de formation et d'apprentissage de la littératie chez des adultes, aux objectifs visés par ces derniers/ères, à leurs besoins spécifiques et aux conditions environnementales dans lesquelles ils et elles construisent des apprentissages dans le domaine de l'entrée dans l'écrit. À partir des cinq dimensions de la forme scolaire mises en évidence par Joigneaux (2008), je tâcherai finalement de relever celles qui font écho à un contexte de formation d'adultes en général et au processus d'entrée dans la littératie chez des adultes en particulier. J'évoquerai finalement une double perspective : d'une part une réflexion critique concernant certains des aspects méthodologiques de la recherche et d'autre part, l'entrée dans le cœur de la recherche à travers l'analyse approfondie d'un récit.

## La littératie et ses multiples focales pour appréhender l'écrit

La recherche sur laquelle s'appuie cette contribution s'insère dans un vaste champ d'études dont les travaux ont pour objet la littératie (Barré-de Miniac et al., 2004 ; Barton & Hamilton, 2010 ; Boch et al., 2021 ; Fraenkel & Mbodj, 2010 ; Leclercq, 2014 ; Pierre, 2003 ; Reuter, 2003). Ce champ se situe au cœur de la recherche en alphabétisation des adultes (Adami, 2009, 2020, 2023 ; Adami et al., 2009 ; Bourgeois et al., 2021 ; Dumet & Leclercq, 2010 ; Etienne, 2008) qui s'applique à mettre en évidence les spécificités des publics concernés, leurs besoins et par conséquent la nécessité de mettre en place des dispositifs de formation adéquats pour y répondre.

---

1. Le cadre théorique posé dans cette contribution reprend en partie celui présenté dans le canevas de thèse de la recherche de référence, reformalisé et complété (Tabbal Amella, 2012).

Le terme de littératie permet « d'envisager la question de l'écrit dans la diversité de ses usages ainsi que dans la diversité des modèles théoriques qui permettent de comprendre leur transmission, leurs apprentissages et leur mise en œuvre » (Barré-de Miniac et al., 2004, p. 8). Comme le relevait déjà Pierre (2003) il y a maintenant vingt ans, le terme se substitue de plus en plus à celui d'« alphabétisation » dans le contexte francophone, ouvrant un large champ d'études pluridisciplinaire. La notion de littératie permet de repenser la problématique de l'alphabétisation au travers d'une conception plus large de son champ épistémologique, c'est-à-dire en l'envisageant sous différents angles : celui du processus dynamique d'un apprentissage technique – l'acquisition du code écrit –, de la mesure du degré d'assimilation des connaissances et des compétences à l'écrit d'un individu, de la culture et de la civilisation de l'écrit ou encore des pratiques sociales liées à la lecture et à l'écriture (Pierre, 2003). Parler de littératie permet donc de considérer l'alphabétisation non pas uniquement comme un instrument de communication, mais comme une réelle forme d'acculturation. Pour Fijalkow (1997), il faudrait d'ailleurs parler « d'entrée dans l'écrit » plutôt que d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Pour lui, il s'agit d'un processus qui correspond à un réel « passage à une autre culture » (p. 121) et qui dépasse en ce sens la question de l'apprentissage du code écrit. Dans cette contribution, j'utiliserai tantôt le terme « littératie » pour insister particulièrement sur la large focale à laquelle elle donne accès, tantôt « alphabétisation » en référence au processus d'acquisition de la langue écrite, et tantôt « entrée dans l'écrit » en référence à une forme d'acculturation.

Barré-de Miniac (2003) relève que l'invention de l'écriture marque la frontière entre préhistoire et histoire et que historien·nes, anthropologues et psychologues s'accordent à dire que les pratiques d'écriture ont été cruciales dans l'histoire du point de vue cognitif, de l'organisation sociale des activités économiques, de l'organisation politique et juridique et de la vie religieuse. La notion de *literacy* est installée dans le paysage scientifique français depuis l'introduction en France de l'ouvrage de Hoggart (1957), *The Uses of Literacy*. Dans une perspective ethnographique, il développe une théorie des usages de l'écrit ancrée dans un quartier populaire de Londres. Cette recherche, largement diffusée depuis les travaux de Goody (1977/1979) sur les effets cognitifs et sociaux de l'écriture, marque le point de départ d'études contrastées entre sociétés dites « primitives » et sociétés dites « développées », telles qu'elles étaient qualifiées à l'époque. Goody pour sa part envisage la littératie selon un « modèle autonome » où la littératie est appréhendée comme « un ensemble de compétences en soi, modelant l'esprit » (Fraenkel & Mbodj, 2010, p. 10). Il considère la littératie comme une variable qu'il est possible d'étudier dans ses aspects techniques, indépendamment du contexte social. Aussi, l'émergence des *New Literacy Studies* dans les années 1990 voit se développer une série de travaux ancrés dans une approche ethnographique fondée sur une reconnaissance et une analyse des pratiques sociales dans des contextes culturels et sociaux très

diversifiés. Cette approche remet en question ce « modèle autonome » auquel des chercheurs du domaine opposent un « modèle idéologique » qui envisage la littératie comme « pratique sociale » (Barton & Hamilton, 2010 ; Street, 1995). Elle est considérée à travers une conception qui « vise à saisir la manière dont l'écriture est toujours prise dans des contextes culturels et des rapports de pouvoir particuliers, interdisant toute généralisation sur ses effets, qu'ils soient cognitifs ou sociaux » (Fraenkel & Mbodj, 2010, p. 13). Pour Barton et Hamilton (2010), les *New Literacy Studies* proposent une théorie de la littératie qui se déplace vers une approche directement liée aux contextes de vie des individus :

la littératie change les individus, qui se trouvent eux-mêmes dans un monde contemporain où les pratiques de l'écrit changent. Les pratiques de l'écrit dans lesquelles un individu s'engage varient au fil de sa vie, car elles sont le résultat d'exigences et de ressources changeantes ainsi que des possibilités qu'il perçoit et de l'intérêt qu'il leur porte. (p. 52)

Cette approche permet donc d'appréhender l'importance des changements structurels dans l'environnement des individus, non seulement en termes de ressources et de supports, mais également en termes de sens et de significations. La notion de *literacy event*, « événement de littératie », permet une description des pratiques réelles de littératie : « on ne peut observer des pratiques que lorsqu'elles sont visibles, c'est-à-dire que lorsque des 'événements de littératie' ont lieu » (Fraenkel & Mbodj, 2010, p. 16).

Les *New Literacy Studies* font largement écho à l'intérêt porté aux situations d'apprentissages potentiels réalisés hors d'un cadre scolaire ou formel qui concernent le public qui nous intéresse. Un premier point de distanciation se dessine donc vis-à-vis des caractéristiques de la forme scolaire étant donné l'importance fondamentale des pratiques sociales issues de la vie quotidienne de l'adulte qui s'avèrent sources d'apprentissages.

## Des formes multiples d'éducation face au *mainstream* de la forme scolaire

Je rappellerai ici des paradigmes issus du champ de l'éducation des adultes, précieux pour poser les bases d'un modèle de l'entrée dans la littératie chez les adultes. Une fois encore, il s'agira de se demander comment situer la forme scolaire au sein de ce champ qui s'est construit en démarcation de celle-ci et de son public d'enfants.

« L'idée d'éducation permanente » telle que décrite par Forquin (2004) présente une idéologie issue de la fin des années 1960 visant la démocratisation de l'accès au savoir. C'est un concept politique selon lequel d'une

part la formation ne doit pas être limitée dans le temps mais s'inscrit dans un processus qui se poursuit « tout au long de la vie ». D'autre part, elle doit concerner tous les domaines de la vie, à savoir professionnel, personnel, culturel, affectif entre autres. Le cadre d'action de Belém élaboré lors de la 6<sup>e</sup> Conférence internationale sur l'éducation des adultes marque un regret quant au manque de valorisation et de reconnaissance de toutes les formes d'éducation : « les mécanismes nationaux et les initiatives internationales privilégient indument les qualifications et compétences sanctionnées par les systèmes formels, et ne s'intéressent que rarement à l'apprentissage non formel, informel et expérientiel » (CONFINTEA VI, 2009). Quant au rapport de la 7<sup>e</sup> Conférence internationale, il souligne une fois de plus « l'importance de la reconnaissance ainsi que de la validation et de l'accréditation des acquis de l'apprentissage non formel et informel, dans la mesure où ils sont appropriés et pertinents » (CONFINTEA VII, 2022, p. 10).

Pour Ardoino et Berger (2010), il va de soi de faire une distinction quantitative, méthodologique et épistémologique entre la « forme scolaire » et les autres « formes multiples de l'éducation tout au long de la vie ». Pour les auteurs, ces deux formes présentent notamment deux conceptions de la temporalité différentes. Ils mettent particulièrement en garde sur le fait que « l'indistinction école / éducation conduit à prendre comme phénomènes 'allant de soi' les artéfacts de l'institutionnalisation ». Dasen (2004), quant à lui, considère que « l'hégémonie de l'éducation scolaire [...] se pose souvent comme le seul modèle par rapport auquel toutes les autres formes d'éducation doivent se définir » (p. 28). Dès lors, il est intéressant de se déplacer vers des champs disciplinaires ouverts à des formes alternatives d'éducation. Les approches interculturelles en éducation (Akkari, 2009) ouvrent des pistes en ce sens. Les « pédagogies du Sud » auxquelles se consacrent les travaux d'Akkari et Dasen (2004) sont des « pédagogies considérées comme périphériques par rapport au centre (ou au *mainstream*) de la pédagogie, qui est intimement lié à la forme scolaire » (p. 8). Elles se caractérisent souvent par des formes d'éducation de type non formel ou informel : toutes les sociétés du Nord comme du Sud « ont une façon de transmettre leur culture de génération en génération en-dehors de l'institution particulière que représente l'école » (Dasen, 2004, p. 23). Comme le montrent les travaux de Lauwerier (2010) sur l'éducation non formelle et l'alphabétisation dans des communautés locales d'Afrique de l'Ouest, il existe des formes d'apprentissage plus ou moins éloignées et alternatives à la forme scolaire. En effet, l'alphabétisation des jeunes et des adultes « diverge sur certains points de celle des enfants, notamment en ce qui concerne les objectifs à atteindre ou la méthode » (p. 284). Plus récemment, les travaux de Radhouane et Akkari (2021) présentent les pédagogies du Sud comme des ressources précieuses pour les enseignant-es et les formateurs et formatrices. Ces pédagogies mettent en avant un processus de « décentration » ainsi qu'une forme d'« altérité pédagogique » qui permettent « d'intégrer la valorisation de la diversité dans le quotidien de la classe » (p. 108).

En écho aux travaux de Freire (1974/2001, 1974/2021) promouvant une « alphabétisation conscientisante », ou encore à ceux d’Illich (1971/1971) critiques envers l’institution scolaire, les organisations internationales mettent l’accent sur des formes d’éducation non formelles valorisées, dans lesquelles s’inscrivent des politiques d’alphabétisation qui sortent des cadres formels d’enseignement de l’écrit. Les travaux de Freire sont cités comme une référence. Ils s’inscrivent notamment dans la lignée de la pédagogie critique considérée par l’UNESCO comme « le pilier de l’éducation à la citoyenneté mondiale » et comme une référence en matière d’enseignement des droits humains ». Freire propose une pédagogie de conscientisation qui s’oppose à une forme d’« éducation bancaire » au sein de laquelle l’éducateur – c’est-à-dire la formatrice ou le formateur – déverse des savoirs chez des apprenants et des apprenantes en position de passivité. Il met en avant un processus coopératif qui mène à des actes de connaissance grâce à une approche critique de la réalité. La maîtrise de la langue est directement liée à des rapports de domination : être privé-e de l’accès à l’écrit représente une forme de domination et renforce ou contraint l’adulte dans son statut d’opprimé-e. C’est par un processus de prise de conscience de sa propre condition d’oppression que l’adulte peut transformer sa réalité. Pour ce faire, un travail sur la langue doit être engagé par les formateurs et les formatrices à partir de mots fédérateurs proposés par les apprenants-es, directement rattachés à leurs problématiques existentielles. L’éducation devient alors libératrice si elle permet aux hommes et aux femmes de développer leur capacité à comprendre le monde et à agir sur celui-ci. Les personnes en situation d’oppression peuvent ainsi passer d’une « conscience dominée » à une « conscience libérée ». La formation linguistique est alors mise au service du développement de l’action et du pouvoir d’agir des apprenantes et des apprenants. Elle permet une forme de prise de pouvoir de l’adulte sur sa propre vie. Il n’est plus question uniquement d’*apprendre à lire et à écrire* ou de *déchiffrer un code*, mais bien d’*entrer dans le monde de la littérature*. C’est ce processus d’acculturation s’ouvrant à des dimensions plus larges évoquées précédemment qui s’apparente à un acte de libération, un acte politique, un acte d’émancipation.

D’autres modèles ancrés en formation des adultes ont pu montrer la particularité de l’apprentissage à l’âge adulte. Le « modèle andragogique » de Knowles (1990) prend notamment en compte les caractéristiques spécifiques de l’adulte. Quant au modèle de « l’apprentissage transformateur » de Mezirow (2001), il permet de « mettre à jour, chez l’adulte en formation, le processus de recherche de sens des expériences vécues dans un rapport d’intercompréhension entre soi, autrui et l’environnement » (Biasin, 2018, p. 2).

## L'entrée en littératie à l'âge adulte : l'inextricable lien entre l'écrit et la vie quotidienne

### Être adulte et entrer dans l'écrit, c'est-à-dire ?

Afin de déterminer ce qui entre en jeu dans le processus d'alphabétisation des adultes migrant-es, je présente ici les caractéristiques du public concerné et les enjeux liés au contexte de vie quotidienne dans lequel il évolue. Premièrement, il est question du processus d'alphabétisation d'*adultes*. Il ne s'agit donc pas d'*enfants apprentis-lecteurs* et *apprenties-lectrices* qui, eux et elles, ne sont pas au bénéfice d'une expérience de vie aussi large que celle des adultes. La dimension expérientielle prend en effet pour les adultes une part centrale et non négligeable lorsque l'on s'attache à des questions de formation et d'apprentissage. Deuxièmement, ces adultes *non-scolarisés-es dans l'enfance* ne savent donc ni lire, ni écrire dans quelque langue que ce soit. Il ne s'agit alors pas non plus d'adultes *en situation d'illettrisme*, qui pour leur part se trouvent en difficulté face à l'écrit *malgré* une scolarisation. Ces derniers/ères mobilisent avec difficulté l'écrit dans des tâches de la vie quotidienne de manière autonome. De leur point de vue, une entrée en formation s'apparente à un contexte de réapprentissage des savoirs de base et équivaut à une « seconde chance » en vue de (ré)apprendre à lire et à écrire ou de consolider des compétences. Alors que pour les adultes en situation d'analphabétisme, du point de vue de l'appropriation de la langue écrite, leur entrée en formation à l'âge adulte constitue une première expérience d'apprentissage de l'écrit. Comme le relèvent Bolly et Megherbi (2020)<sup>2</sup>,

l'alphabétisation renvoie au processus d'acquisition des compétences de base en alphabétisme, et fait souvent référence à la population hors système scolaire. L'alphabétisation a pour objectif de doter les citoyen(ne)s n'ayant jamais été à l'école ou l'ayant quittée à un âge très jeune, de connaissances fondamentales et de compétences de vie courante dans une perspective d'insertion socioéconomique, de citoyenneté et d'éducation tout au long de la vie. (p. 12)

En d'autres termes, les adultes dont il est ici question n'ont pas été scolarisé-es, ou très peu, et dans des conditions matérielles et pédagogiques qui sont loin des standards européens, ce qui ne leur a pas permis d'évoluer de manière optimale dans un processus d'apprentissage (Adami, 2020). N'ayant donc pas côtoyé l'écrit dans un contexte scolaire, ces personnes se sont trouvées « hors écrit » durant leur enfance. C'est pour cette raison qu'elles se retrouvent en difficulté face à l'écrit et qu'elles entretiennent un rapport complexe avec ce dernier. Troisièmement, il s'agit d'adultes *allophones*, le

---

2. Rapport pour l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL).

français, langue dans laquelle ces personnes doivent s’alphabétiser, représente pour elles une langue étrangère. Elles doivent donc non seulement apprendre à lire et à écrire dans une langue étrangère ou du moins, une langue qui n’est pas leur langue première, mais doivent également apprendre à *parler* cette nouvelle langue, et doivent de surcroît découvrir le fonctionnement d’un code alphabétique et les conventions liées à l’écrit. Elles sont donc confrontées à cette triple difficulté d’apprentissage (Adami, 2009, 2020). Et quatrièmement, ces adultes sont des *migrant-es* dont la formation linguistique s’insère dans un *contexte d’insertion* (Bretegnier, 2011). Ils et elles sont donc confronté-es à des enjeux d’intégration et d’insertion sociale et professionnelle et soumis-es aux politiques d’intégration en vigueur dans le pays d’accueil. À cela se greffent d’une part des intérêts, des besoins et des droits pour la personne qui souhaite s’établir dans le pays d’accueil. Par ailleurs, selon les politiques d’intégration en vigueur dans le pays d’accueil, ces adultes sont également confronté-es à des devoirs et à des injonctions à se former et à atteindre un certain niveau linguistique à l’oral comme à l’écrit, dans un laps de temps donné.

Face aux spécificités de ce public et à la complexité du processus d’entrée dans l’écrit, la question de savoir *comment on apprend* dans ces conditions prend alors une dimension particulière. Comme le relèvent les travaux du Conseil de l’Europe,

l’intégration linguistique des migrants adultes soulève de nombreux enjeux qui vont au-delà de la simple acquisition de la langue du pays d’accueil : apprendre et utiliser une nouvelle langue, celle de la société d’accueil [...] ne relève donc pas seulement de l’efficacité pratique mais déclenche potentiellement des processus de remise en cause des identités. (Conseil de l’Europe, s.d.)

C’est ici le cœur de la problématique : il est important de comprendre l’impact du processus d’alphabétisation sur les individus, d’identifier les effets de la formation qui, comme le relèvent Bourgeois et al. (2021), vont au-delà de la seule maîtrise de la lecture et de l’écriture. Apprendre à lire et à écrire à l’âge adulte bouleverserait l’individu au point de le transformer. Cette entrée dans la culture de l’écrit serait susceptible de déclencher des processus de transformation de soi, de son rapport au monde et aux autres. Cette acculturation suscite une diversité d’impacts d’ordre cognitif, symbolique, affectif et identitaire, générant ainsi une possibilité de développement du pouvoir d’agir qui va au-delà de la simple fonction instrumentale de communication (Tabbal Amella, à paraître b).

## Le « FLI » comme référent didactique en formation de base des adultes

La problématique de l'entrée dans l'écrit d'adultes « en situation d'analphabétisme » se situe également dans le champ de la « formation linguistique en contextes d'insertion » (Adami, 2009, 2020; Adami & Leclercq, 2012; Bretegnier, 2011; Leclercq, 2017). Dans ce domaine, la formation linguistique en contextes d'insertion et d'intégration (FLI, parfois avec double *i*, FLII) se présente comme un référent didactique pour des adultes en situation de migration. Il est une référence pour appréhender la problématique spécifique de la formation linguistique des migrant-es peu ou pas scolarisé-es. Ce champ réunit des chercheurs/euses et des praticien-nes concerné-es par la formation linguistique d'apprenant-es adultes en difficulté d'insertion sociale et professionnelle. Ces formations peuvent relever de l'alphabétisation, du « français langue étrangère » ou du « réapprentissage des savoirs linguistiques de base » (publics en situation d'illettrisme). Dans une tentative de démarcation, ce champ envisage la formation au-delà de l'apprentissage de la langue :

Elle participe à la mise en dynamique de parcours de mobilité sociale et symbolique de premier plan. Il s'agit notamment de réfléchir à la manière dont l'appropriation de cette langue sous-tend pour les apprenants des enjeux sociaux, identitaires, forts, pouvant générer des rapports complexes et ambivalent à l'apprentissage, que les formateurs doivent pouvoir comprendre, et gérer, dans leur pratique professionnelle. (Bretegnier, 2011)

Les travaux d'Etienne (2008) et d'Adami (2009, 2020) rouvrent un champ de recherches sur la formation linguistique des migrant-es dans le domaine de l'alphabétisation. En référence à ce champ, ils abordent les questions d'acquisition de la langue par les migrant-es à travers une approche « socio-didactique et interculturelle » de la formation linguistique qui insiste sur l'imbrication des aspects sociaux, culturels et économiques. Le profil sociologique des personnes en situation de migration « n'est pas aisé à définir dans la mesure où il ne s'agit pas d'un groupe social homogène. Elles ne représentent pas une catégorie sociale aux contours sociologiques et culturels définis » (Adami, 2009, pp. 13-14). C'est pour des raisons d'intégration sociale qu'elles suivent une formation linguistique dans la langue du pays d'accueil – le français en l'occurrence – qui n'est pas leur langue première. Les travaux de Véronique (1984) ont montré que le processus d'acculturation linguistique de ces personnes s'effectue en grande partie en milieu naturel ou en « milieu social » (Adami, 2020), au contact des natifs/ves, dans un contexte où les langues des migrant-es subissent la pression des langues dominantes (Adami, 2009, p. 34). Dès lors, l'interaction en milieu naturel représente le mode d'acquisition privilégié de la langue cible

par les migrant-es. Ainsi, dans cette situation d’immersion, « apprentissage et communication se confondent » (p. 13). En d’autres termes, « les migrants apprennent *en communiquant* alors que des apprenants en situation d’apprentissage guidé [*i.e.* en milieu formel et institutionnalisé] apprennent à communiquer » (Véronique, 1984, cité par Adami, 2009, p. 37). Ainsi, pour bon nombre de migrant-es, « l’appropriation de la langue cible n’est pas un but en soi mais un moyen d’intégration » (Adami, 2009, p. 38).

## La voie royale du récit comme paradigme méthodologique

Le recours à des entretiens biographiques m’a permis de recueillir des données et de coconstruire des récits avec les personnes interviewées. Mais les « histoires de vie en formation » sont également mobilisées comme pratique de recherche (Dominicé, 1990 ; Pineau & Le Grand, 1996). Dominicé affirme que la formation ne se trouve pas dans les programmes et les contenus, mais dans ce que les gens en comprennent et en font. Elle ne se situe pas uniquement dans un cadre formel mais elle est englobée dans une quotidienneté de l’adulte, dans son histoire, dans le contexte social dans lequel il ou elle évolue. La démarche de « biographie éducative » (Dominicé, 1990) « propose une recherche-formation qui conduit à une réflexion sur l’éducation inscrite dans le quotidien du cours de la vie » (p. 165). Se référant à Pineau (1983) dont il reprend l’expression « la vie qui dure ‘24 h sur 24’ », Dominicé rappelle que celle-ci « offre d’autres espaces de formation que ceux des cours ou des sessions » (p. 67). L’histoire de vie des adultes se transforme en un espace de recherche. Pour Bertaux (2016), le récit de vie représente la voie royale d’accès aux dynamiques antérieures de la personne, à son histoire. Il « constitue une méthode qui permet d’étudier l’action dans la durée » (p. 8).

Mobiliser les approches biographiques me permet de considérer comment la personne retranscrit, et comment elle reconstruit à cette occasion, par la mise en récit, l’histoire de son rapport à l’écrit et la façon dont elle est parvenue à lire et à écrire à l’âge adulte. « Les voies du récit » (Bernard et al., 2019) donnent donc accès aux enjeux de l’entrée dans l’écrit, permettent de comprendre le sens que la personne met derrière cet apprentissage, dévoilant par là même les impacts cognitifs, affectifs, symboliques et identitaires produits par un tel apprentissage. Le recours aux récits de vie revêt en effet un intérêt dans le sens où il donne à voir comment l’adulte s’est construit-e en tant que scripteur-lecteur ou scripteuse-lectrice par un processus de « subjectivation » (Bourgeois, 2018 ; Vanhulle, 2009) qui permet à la personne, par la même occasion, de se réapproprier son histoire.

## Les dimensions de la forme scolaire au regard du processus d'éducation des adultes

Le cadre de référence ancré en formation des adultes ainsi posé, confrontons maintenant la description des cinq dimensions de la forme scolaire définies par Joigneaux (2008) afin de mettre en évidence les caractéristiques transférables ainsi que celles qui se distancient de la réalité de la formation des adultes qui apprennent à lire et à écrire. Le contexte de la vie quotidienne globale des adultes est pris en considération : je me réfère à la fois aux moments où les apprenants et apprenantes suivent des cours d'alphabétisation dans un contexte institutionnel, mais également aux pratiques sociales ancrées dans le quotidien.

### Un temps spécifique

À la prévisibilité des activités, aux emplois du temps précis, aux progressions programmées, au temps strictement réglé et à l'ordre et la définition anticipés des plans d'études d'un contexte scolaire, répond un temps de l'adulte en formation qui a tendance à être morcelé, entrecoupé de pauses, de retours en arrière, et caractérise l'apprentissage par une forme de lenteur. Ces caractéristiques sont directement liées au contexte de vie de l'adulte qui ne suit pas forcément un cours de manière régulière. En effet, selon son emploi du temps familial et professionnel, il ou elle sera contraint de ralentir voire de stopper sa formation pour répondre aux injonctions institutionnelles qui annoncent la fin des mesures octroyées par l'office cantonal de l'emploi et qui exigent un retour au travail. De plus, le temps de la forme scolaire est celui de l'école, de l'enfance et de la jeunesse donc. L'âge adulte correspond à une autre temporalité : le temps de la formation est celui qui se déroule « tout au long de la vie ».

### Un espace spécifique

L'identité de l'architecture, de l'aménagement et des supports codifiés de la forme scolaire peuvent en quelque sorte faire écho au contexte de formation institutionnelle dans lequel les adultes suivent des cours d'alphabétisation. Cet espace joue d'ailleurs un rôle fédérateur pour le groupe des apprenants et apprenantes et fonctionne comme un espace protégé. Cependant, dans le processus d'éducation des adultes, l'espace où des apprentissages sont susceptibles d'être développés s'élargit hors du cadre institutionnel. Comme évoqué précédemment, les adultes apprennent également dans l'espace privé et public de la vie quotidienne et professionnelle.

## Une relation aux savoirs

Contrairement au rapport inédit et décontextualisé aux savoirs, aux exercices et aux leçons graduées et réglées, l'adulte qui apprend au travers de pratiques sociales, on l'a vu, s'approprie des savoirs *en contexte*, il ou elle apprend « sur le tas », et les savoirs développés peuvent s'avérer conséquents ou porter sur des éléments minimes. À l'opposé de l'enseignement et l'apprentissage dans le cadre de la forme scolaire réalisés selon « les » règles, dans la vie quotidienne, les savoirs expérientiels ne sont pas didactisés. L'adulte peut être plus ou moins préparé-e à s'approprier certains savoir qui se présentent à lui ou elle en l'état, dans leur complexité potentielle. Mais cette particularité disparaît lorsque l'adulte se retrouve dans un cours d'alphabétisation au sein duquel le formateur ou la formatrice organise ses « leçons » selon un programme qui suit une certaine progression. Si ce n'est que, même dans un cours d'alphabétisation institutionnalisé, le choix des savoirs enseignés fait directement écho aux besoins et intérêts des personnes concernées et l'utilisation de supports et documents authentiques permettent de garantir une certaine contextualisation des savoirs enseignés.

## Une relation maître·sse-élèves

La répartition en « classes » fonctionnant selon une logique de niveau des enseignements et une « pédagogie simultanée » (même activité, même moment, même espace) propre à la forme scolaire se retrouve dans le contexte des cours d'alphabétisation en contexte institutionnel. À la différence que le groupe des apprenant·es en formation des adultes est souvent bien plus hétérogène que celui des élèves d'une classe : différences de langue première, différences liées aux niveaux de compétences linguistiques (expression et compréhension orale et écrite), aux difficultés et préoccupations personnelles des adultes qui entrent en formation à la suite d'un parcours de vie souvent éprouvant. La relation avec la formatrice ou le formateur est très investie par les adultes et son rôle va au-delà d'une simple transmission de savoirs. Il ou elle a un réel impact sur le regard que l'adulte porte sur lui/elle-même, sur son estime de soi, sur sa capacité à croire en lui ou en elle.

## Une relation au pouvoir

Au regard des pratiques scolaires régulées par des « règles impersonnelles », c'est-à-dire des règles identiques quelles que soient l'élève, le maître ou la maîtresse, le lieu, le moment ou la nature du savoir enseigné, les pratiques sociales de la vie quotidienne sont quant à elles régies par des règles qui changent en fonction du contexte. En formation des adultes, ces derniers/ères sont au centre de la formation et sont invité·es à (re)prendre

le pouvoir sur celle-ci. Ils et elles sont parfois consulté-es sur leurs besoins, leurs attentes et peuvent prendre part à la définition des contenus d'une formation. Dans le cas de l'entrée en littératie, la notion de pouvoir revêt une dimension particulière. Maîtriser l'écrit dans un contexte social prodigue un pouvoir en soi et sur le monde : le pouvoir de recueillir des informations, de vérifier ces informations, de prouver son identité, de faire des choix délibérés, de garantir son intimité, pour ne citer que quelques éléments. Apprendre à lire et à écrire revient à s'approprier le monde, prendre le pouvoir sur sa propre vie et s'émanciper (Freire, 1974/2001). Le cadre d'action de Belém incite d'ailleurs à « exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes » (CONFINTEA, 2009).

On relèvera que certaines caractéristiques de la forme scolaire font écho au contexte de la formation d'adultes, en particulier lorsque les personnes se retrouvent dans un cours d'alphabétisation en institution animé par une formatrice ou un formateur. Toutefois, ces contextes de formation s'appuient, et il y aurait là une différence majeure, sur des modèles qui prennent en compte la dimension expérientielle de la vie adulte qui doit être valorisée dans une pratique pédagogique de formateur et formatrice d'adultes.

## Des questions de recherche pour définir les contours d'un modèle d'entrée dans la littératie

À partir des discussions précédentes, un questionnement en trois niveaux émerge dont les réponses permettront de délimiter les contours d'un modèle théorique et de définir ce qui entre en jeu dans le processus d'entrée en littératie chez des adultes migrant-es non scolarisé-es.

- Le premier niveau concerne le *sens que la personne attribue à cet apprentissage*, c'est-à-dire ses motifs d'engagement en formation et l'identification des enjeux en amont du processus de formation qu'est l'alphabétisation.
- Le second niveau s'attache à comprendre *comment* l'on apprend à lire et à écrire en « français langue étrangère » en tant qu'adulte migrant-e analphabète. L'acquisition de la *langue orale* en milieu naturel (Véronique, 1984) relatif au processus d'acculturation linguistique des migrant-es ouvre un questionnement concernant l'acquisition de la langue étrangère écrite par les migrant-es. Y aurait-il également un mode informel – versus un mode formel ou guidé – d'appropriation de l'écrit ? Pour apprendre à lire et à écrire, est-il nécessaire de reproduire une certaine « forme scolaire » ? En se centrant sur des scènes d'apprentissage de la lecture et/ou de l'écriture issues de la vie courante, retrouverons-nous forcément un préceptorat, une relation privilégiée ou une tentative de reconstruire un milieu privilégié permettant de développer des apprentissages ? Quelles ressources les adultes peuvent-ils/elles mobiliser

pour apprendre à lire et à écrire ? Sur quels supports peuvent-ils/elles s'appuyer dans ce processus ?

- Le troisième niveau se penche sur les effets de l'entrée dans l'écrit, l'impact de cette acculturation sur les dynamiques identitaires de la personne et les processus de transformation de soi en contexte d'alphabétisation (Bourgeois et al., 2021). Il s'agit alors de se questionner sur ce qu'impliquent la formation et l'apprentissage en termes de changements concrets dans la vie de la personne. Peut-on repérer des indicateurs susceptibles de mettre en évidence des processus de transformations ? En ce sens, les travaux de Bourgeois (2018) montrent en quoi la finalité de toute action éducative n'est pas l'apprentissage proprement dit mais plutôt « la subjectivation, ce chemin par lequel l'individu devient sujet » (p. 7) :

L'enjeu central de la formation, et plus largement de toute pratique éducative, n'est donc pas tant de faire apprendre, comme une fin en soi, que de donner les moyens à l'apprenant de faire dans sa vie, quelque chose de personnel de ce qu'il apprend, de se l'approprier pour devenir sujet, c'est-à-dire, désirer, penser, parler et agir en « je » dans le monde, en relation aux autres.

Dans la perspective du troisième niveau en particulier, l'apprentissage n'est pas une fin en soi, il est le tremplin, la clé qui permettra à l'apprenant-e d'atteindre ce qui fait sens pour elle ou pour lui afin de (re)prendre un certain pouvoir sur sa propre vie. Aussi, comme l'évoquent Barton et Hamilton (2010), les pratiques des individus doivent être situées dans leur propre histoire, raison pour laquelle la mise en œuvre d'une approche par histoire de vie est digne d'intérêt :

D'une part, la littératie est une ressource que les individus mobilisent pour changer le cours de leur vie ; d'autre part, la littératie change les individus, qui se trouvent eux-mêmes dans un monde contemporain où les pratiques de l'écrit changent. Les pratiques de l'écrit dans lesquelles un individu s'engage varient au fil de sa vie, car elles sont le résultat d'exigences et de ressources changeantes ainsi que des possibilités qu'il perçoit et de l'intérêt qu'il leur porte. (p. 52)

Voilà donc des pistes qui permettront d'orienter l'analyse des récits produits dans le cadre de la recherche.

## Les contours d'un modèle comme première étape de construction

Au regard des considérations concernant le public auquel je m'intéresse, la présente contribution aura permis de dessiner les contours d'un modèle de référence – et non pas *le* modèle – permettant d'appréhender l'entrée dans la littératie d'adultes issu-es de la migration à travers un regard plus subtil. Il semble en effet difficile d'échafauder un modèle précis et immuable qui proposerait une série de caractéristiques à mettre en place ou à appliquer. En formation des adultes, le temps et les espaces dédiés à la formation se diffusent, hormis dans le cadre d'un cours d'alphabétisation institutionnalisé. Mais la formation ne s'arrête pas à l'espace-temps de la formation continue, aussi (non) formelle soit-elle.

Cette contribution a permis en revanche de mettre en évidence un certain nombre d'*ingrédients* pour comprendre comment se construit le processus d'entrée dans l'écrit chez des adultes migrant-es non scolarisé-es dans l'enfance et qui apprennent à lire et à écrire dans une langue qui n'est pas leur langue première. Les travaux sur la littératie ouvrent une focale en vue de la compréhension du processus d'alphabétisation des adultes en l'appréhendant au-delà des aspects purement techniques de l'apprentissage de la langue écrite. Le cadre théorique de référence de la recherche relève une série de notions pertinentes que je rappellerai ici. Les fondements originels de l'éducation des adultes mettent en évidence la *finalité de l'apprentissage* : émancipation et développement du pouvoir d'action. Les *New Literacy Studies* mettent l'accent sur l'*espace* et le *mode d'appropriation* de compétences littéraciques : pratiques sociales et événements de littératie. Dans une perspective sociodidactique, le champ de la formation linguistique en contextes d'insertion et d'intégration donne des pistes pour une *didactique de l'entrée dans l'écrit* : choix d'outils et de supports adaptés aux besoins d'intégration sociale et d'insertion professionnelle, documents authentiques.

Rappelons encore que les contours de ce modèle en voie de construction font également référence aux enjeux et au sens que la personne attribue à sa formation, à ses ressources, aux obstacles spécifiques qu'elle rencontre dans ce processus d'alphabétisation ainsi qu'à l'impact identitaire, symbolique, affectif et cognitif de cet apprentissage. Apprendre à lire et à écrire suscite une prise de conscience des enjeux de cet apprentissage et la construction du sens d'un engagement en formation propre aux apprenants et aux apprenantes. Il est alors important que le formateur et la formatrice aient conscience de l'impact de cette entrée dans le monde de l'écrit sur la personne, une entrée qui, comme toute forme d'acculturation, ébranle et transforme. J'ajouterai encore que s'il y a un modèle plus précis à construire et à délimiter, il serait peut-être à faire avec chacun d'entre eux et chacune

d'entre elles. N'est-ce pas d'ailleurs ce à quoi s'appliquent – peut-être sans le savoir – les formatrices et formateurs d'adultes qui gèrent tant bien que mal l'hétérogénéité de leur groupe de formation en leur proposant un enseignement-accompagnement individualisé, seul moyen de répondre de manière adéquate à leurs besoins particuliers ?

## **Au-delà des différences et des points communs, des ponts**

Mener une réflexion sur la spécificité de l'apprentissage et de la formation des adultes migrant-es dans le domaine de la littératie permet de sortir d'une forme de dualisme qui a tendance à opposer didactique de l'entrée dans l'écrit chez les enfants et formation de base des adultes dans le domaine de l'alphabétisation. Si les deux publics concernés sont diamétralement différents (âge, besoins, enjeux et contextes d'apprentissages, rapport à la langue), envisager l'entrée dans l'écrit chez les adultes à la lumière du paradigme de la « forme scolaire » a permis de franchir les limites des « chasses gardées » par les pédagogues et les formateurs et formatrices d'adultes, et de relever tout d'abord des points communs : relation de préceptorat entre maître-sses et élèves qui fait écho à celle des formateurs/trices et apprenant-es adultes, didactisation des savoirs selon des objectifs prédéfinis, ou encore forme de pouvoir détenu par l'expert-e de ces savoirs. Des différences ont également été explicitées. À la lumière des travaux sur la littératie et du champ de la formation linguistique en contextes d'insertion et d'intégration, les besoins spécifiques des adultes ont été mis en lumière pour penser la construction de dispositifs et d'outils adaptés à ces derniers/ères. Cette contribution a en effet mis en évidence le temps morcelé de l'apprentissage adulte, son espace élargi à celui de la vie quotidienne, le rôle fondamental des savoirs informels, non formels et expérientiels, la prise en main de leur pouvoir de formation à travers la valorisation des intérêts et des demandes des apprenant-es.

Mais ce qui émerge finalement de manière significative, ce sont aussi les ponts qu'il est possible de créer entre la didactique de l'entrée dans l'écrit chez les enfants et la formation des adultes dans le domaine de l'alphabétisation. À l'image des pédagogies alternatives que sont les pédagogies du Sud dont la forme scolaire pourrait s'inspirer, la question de l'acculturation et des pratiques sociales qui émergent des approches de la littératie est susceptible d'interpeler ou de revisiter la forme scolaire dans ses caractéristiques traditionnelles. Par ailleurs, faire émerger les enjeux identitaires, symboliques ou émotionnels de l'entrée dans l'écrit, comprendre le sens de l'engagement dans l'apprentissage ou identifier les effets de formation qui en découlent sur les apprenant-es s'avère pertinent chez les adultes comme chez les enfants pour planifier des objectifs et orienter la didactisation des savoirs.

Le cheminement parcouru au fil de cette réflexion me mène vers de nouvelles perspectives. La première oriente la suite de ma recherche vers une réflexion critique concernant les aspects méthodologiques. À la lumière des éthiques du *care*, je relèverai le paradoxe auquel j'ai été confrontée dans ma volonté de « chercher avec soin », notamment lors du recueil et du traitement de mes données (Tabbal Amella, à paraître a). Dans la seconde perspective, les ingrédients relevés dans cet article seront mobilisés dans l'analyse d'un récit qui mettra en évidence les enjeux et les effets du processus d'alphabétisation (Tabbal Amella, à paraître b). La construction d'un modèle suit son cours et s'affinera au fil de travaux à venir.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*. CLE International.
- Adami, H. (2020). Vers une démarche didactique en alphabétisation. In *Enseigner le français aux migrants* (pp. 127-160). Hachette.
- Adami, H. (2023). Les écritures ordinaires sur les marchés linguistiques : entre insécurités et clandestinité. In H. Adami, V. André & V. Langbach (Éds.), *Les adultes en insécurité langagière : enjeux sociaux et didactiques* (pp. 69-112). Presses universitaires du Septentrion.
- Adami, H., Etienne, S., & Bretegnier, A. (2009). Littéracie et alphabétisation des adultes : questions théoriques, andragogiques et didactiques. *Revue S&F – Savoirs et Formation*, 73.
- Adami, H., & Leclercq, V. (Éds.) (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*. Presses universitaires du Septentrion.
- Akkari, A. (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation* (Carnets des sciences de l'éducation). Université de Genève.
- Akkari, A., & Dasen, P. R. (2004). *Pédagogues et pédagogies du Sud*. L'Harmattan.
- Ardoino, J., & Berger, G. (2010). Forme scolaire ou processus éducatif : opposition et/ou complémentarité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9, 121-129.
- Barré-de Miniac, C. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue française de linguistique appliquée*, 1(8), 107-120.
- Barré-de Miniac, C., Brissaud, C., & Rispaïl, M. (Éds.) (2004). *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. L'Harmattan.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2010). La littératie : une pratique sociale. *Langage et société*, 133(3), 45-62.
- Bernard, M.C., Tschopp, G., & Slowik, A. (2019). *Les voies du récit : pratiques biographiques en formation, intervention et recherche*. ESBC.
- Bertaux, D. (2016). *L'enquête et ses méthodes : le récit de vie* (4<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.

- Biasin, C. (2018). L'apprentissage transformateur : état des lieux et portée heuristique d'un construit en développement. *Phronesis*, 7, 1-4.
- Boch, F., Frier, C., & Rinck, F. (2021). Littéracie et démarches pédagogiques engageantes. *Le français aujourd'hui*, 212(1), 5-13.
- Bolly, M., & Megherbi, H. (2020). *Référentiel de compétences harmonisé : deuxième phase de la recherche-action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation*. Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL).
- Bourgeois, É. (2018). *Le désir d'apprendre*. Presses universitaires de France.
- Bourgeois, É., Denghien, S., & Lemaire, B. (2021). *Alphabétisation d'adultes : se former, se transformer*. L'Harmattan.
- Bretegnier, A. (Éd.) (2011). Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité : concevoir un cadre de référence(s). *Transversales*, 28.
- CONFINTEA VI (2009). *Cadre d'action de Belém : exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour un avenir viable. L'importance de l'éducation des adultes*. UNESCO.
- CONFINTEA VII (2022). *Cadre d'action de Marrakech : exploiter le pouvoir de transformation de l'apprentissage et de l'éducation des adultes*. UNESCO.
- Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques (s.d.). *Projet ILMA [Intégration linguistique des migrants adultes]*. <http://www.coe.int/lang-migrants/fr>
- Dasen, P. (2004). Éducation informelle et processus d'apprentissage. In A. Akkari & P. R. Dasen, *Pédagogues et pédagogies du sud* (pp. 23-52). L'Harmattan.
- David, J. (2015). Literacy-littéracie, littératie : évolution et destinée d'un concept. *Le français aujourd'hui*, 190, 9-21.
- Demazière, D., & Dubar, C. (2007). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Presses de l'Université Laval.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. L'Harmattan.
- Dumet, T., & Leclercq, V. (2010). Recherches dans le champ de la lutte contre l'illettrisme et de l'alphabétisation : diversité des approches qualitatives et engagement sociopolitique. *Recherches Qualitatives*, 29(2), 91-111.
- Dupont, P., & Dezutter, O. (Éds.) (2020). La littératie, un espace conceptuel pour l'enseignement et l'éducation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 43.
- Etienne, S. (2008). Compétence linguistique et alphabétisation des migrants, quelles approches ? In C. Extramiana & J. Sibille (Éds.), *Migrations et pluri-linguisme en France* (pp. 25-31). Éditions Didier.
- Fijalkow, J. (1997). Entrer dans l'écrit : oui, mais par quelle porte ? *Repères*, 15, 113-129.
- Forquin, J. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960. *Savoirs*, 3(3), 9-44.
- Fraenkel, B. (2021). Littératie. *Langage et société, Hors Série 1*, 345-348.

- Fraenkel, B., & Mbodj, A. (Éds.) (2010). *New Literacy Studies*, un courant majeur sur l'écrit. *Langage & Société*, 133(3).
- Freire, P. (1974/2001). *Pédagogie des opprimés* (trad. par L. et M. Lefay). La Découverte.
- Freire, P. (1974/2021). *Pédagogie des opprimés* (traduit par M. Kerhoas et É. Dupau). Agone.
- Goody, J. (1977/1979). *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage* (trad. par J. Bazin & A. Bensa). Minuit.
- Goody, J. (1987/1994). *Entre l'oralité et l'écriture* (trad. par D. Paulme et révisé par P. Ferroli). Presses universitaires de France.
- Hoggart, R. (1957). *The uses of literacy*. Chatto & Windus.
- Illich, I. (1971/1971). *Une société sans école* (trad. par G. Durand). Seuil.
- Joigneaux, C. (2008). Forme scolaire. In A. van Zanten (Éd.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 347-349). Presses universitaires de France.
- Knowles, M.S. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Éditions d'Organisation.
- Lauwerier, T. (2010). Éducation non formelle, alphabétisation et communautés locales en Afrique de l'Ouest francophone. In A. Akkari & J.-P. Payet (Éds.), *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud : entre globalisation et diversification* (Raisons éducatives no 14 ; pp. 281-300). De Boeck.
- Leclercq, V. (2014). La notion de littéracie dans le champ des formations de base pour adultes : référence explicite ou influence diffus ? *Spirale*, 53, 99-109.
- Leclercq, V. (2017). Didactique du français et formation linguistique de base des adultes : rétrospective historique. *Recherches en didactiques*, 24, 61-80.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience, développer l'autoformation*. Chronique sociale.
- Perrenoud Aebi, C. (1997). *Enseigner l'écriture, paroles d'enseignants* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation n° 84). Université de Genève.
- Pierre, R. (2003). Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques. *Revue française de linguistique appliquée*, 8, 121-137.
- Pineau, G., & Le Grand, J.-L. (2019). *Les histoires de vie* (6<sup>e</sup> éd.). Presses universitaires de France.
- Pineau, G., & Marie-Michèle (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- Radhouane, M., & Akkari, A. (2021). Dévoiler les pédagogies du Sud : quelles potentialités pour repenser l'école contemporaine et son rapport à l'interculturalité ? In Z. Moody, M. Louviot & F. Darbellay (Éds.), *L'école autrement ? Les pédagogies alternatives en débat* (pp. 95-111). Alphil.
- Reuter, Y. (2003). La littéracie, perspectives pour la didactique. *Lidil*, 27, 11-23.
- Street, B. (1995). *Social literacies : critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Longman.

- Tabbal Amella, S. (2012). *De l'alphabétisation à la littératie : trajectoires d'adultes migrants n'ayant pas connu la forme scolaire. Entrer dans l'écrit en dehors d'un cadre formel* [Canevas de thèse non publié, FPSE, Université de Genève].
- Tabbal Amella, S. (2014). De l'alphabétisation à la littératie. Les ingrédients de l'entrée dans l'écrit chez des adultes non scolarisés. *Spirale*, 53, 87-97.
- Tabbal Amella, S. (à paraître a). De l'imposture au care : devenir chercheure solidaire par la recherche biographique en alphabétisation. In S. Cardoso, M. Charmillot & C. Mornata (Éds.), *Prendre soin dans le monde – Perspectives du care et formation d'adultes. TransFormations*.
- Tabbal Amella, S. (à paraître b). Le récit de Darvila et sa quête de l'écrit comme voie vers l'émancipation. L'alphabétisation à l'âge adulte au cœur d'enjeux affectifs, symboliques et identitaires.
- UNESCO (2016). *Recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes 2015*. UNESCO.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en je : cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Peter Lang.
- Véronique, D. (1984). Apprentissage naturel et apprentissage guidé. *Le français dans le monde*, 185, 45-52.

## Notice biographique

**Samra Tabbal Amella** est doctorante en sciences de l'éducation en formation des adultes à l'Université de Genève. Ses travaux portent sur le processus d'alphabétisation d'adultes en situation de migration dans une perspective biographique. Elle est enseignante au Département de l'instruction publique de Genève, d'une part au Service de l'accueil de l'enseignement secondaire II dans le domaine de l'alphabétisation, et d'autre part à l'École d'assistant-es socio-éducatifs/ives du Centre de formation professionnelle Social (CFPSo) en tant que maîtresse de formation professionnelle. Elle intervient par ailleurs régulièrement dans la formation des formateurs et formatrices en alphabétisation de l'Université ouvrière de Genève.

COURRIEL : SAMRA.TABBAL-AMELLA@EDU.GE.CH



# **L'expérience en(-)quête, entre espaces, temps, savoirs et altérités : une tentative de modélisation de *la forme de formation à l'enseignement***

Katja Vanini De Carlo

*Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana*

Yann Volpé

*Université de Genève*

**RÉSUMÉ** – Cet article propose de faire travailler le syntagme conceptuel de *forme scolaire* à l'aune de la formation des enseignant·es en tant que formation d'adultes. Sur la base de cette transposition, il s'agit d'élaborer une théorisation de l'épistémologie de la formation à l'enseignement, à travers une proposition de modélisation d'une certaine *forme formative* construite autour d'une certaine relation au temps, une certaine relation à l'espace, une certaine relation aux savoirs ainsi qu'une certaine relation aux autres. Contrairement au concept d'origine, appréhendé dans une perspective sociologique, le modèle proposé donne à voir les dispositifs de formation depuis le prisme des enseignant·es en formation au travers de la prise en compte de leur *expérience* au sens de Dewey. Loin de la volonté d'imposer un modèle prescriptif et de bonnes pratiques, il s'agit d'abord de proposer des axes de réflexion pour les ingénieries de formation à l'enseignement.

**MOTS CLÉS** – expérience, enquête/quête, formation des enseignants, alternance, modélisation.

## Liminaire – au cœur du projet, l'expérience

Si l'expérience est au seuil de notre titre, c'est qu'elle est au cœur de notre projet : celui de (re)définir, pour l'analyser, une *forme de formation à l'enseignement*, à l'aune du concept de forme scolaire. La polysémie du concept d'expérience nous intéresse, car il nous semble fructueux d'en considérer conjointement deux caractéristiques, si bien illustrées dans la langue allemande : ce qui dans l'expérience fait *Erlebnis* et ce qui se cristallise en tant qu'*Erfahrung*. Là où *erleben* signifie vivre des événements (ontologiques) et ressentir leur résonance (psychologique – Mayzaud, 2005), *erfahren* « contient le sens de traverser, gérer, passer par, et une *Erfahrung* indique donc l'expérience construite par de telles expériences » (Perrin & Vanini De Carlo, 2016, p. 257).

C'est dans la tension entre ces deux pôles dans l'expérience (justement de formation – celui du vécu et de son retentissement, et celui de l'accumulation de ces vécus et plus encore, de leur intégration –, que se bâtit – ou manque de se bâtir, et c'est bien cela qui nous intéresse plus particulièrement – une expérience formatrice, fondement d'une expertise professionnelle en devenir.

## Introduction – au commencement, un primat qui interroge

'*Ce n'est qu'en stage qu'on apprend le métier.*' Cette phrase est représentative des résultats les plus constants dans la recherche sur l'entrée dans la profession enseignante en Suisse. Elle fait notamment état d'un désenchantement des jeunes qui entrent dans la vie professionnelle quant à la faible utilité du volet *théorique* de leur formation professionnelle de base, en contraposition au volet *pratique* – restons pour l'instant sur ces termes polarisés tels qu'utilisés couramment – massivement plébiscité. Position majoritaire et sans variation significative, par exemple, dans la recherche longitudinale menée par l'équipe INSERCH<sup>1</sup> en Suisse romande et au Tessin (Albisetti et al., 2021) : sans équivoque, les jeunes enseignant-es considèrent donc que c'est (principalement) dans la pratique exercée en stage qu'on apprend véritablement à enseigner.

Comment comprendre un tel constat de la part de jeunes fraîchement diplômé-es ? Nous pouvons formuler quelques hypothèses explicatives ; la plus optimiste considère les savoirs tellement intégrés à la pratique au point

---

1. Enquête interinstitutionnelle sur l'insertion professionnelle des nouvelles et nouveaux diplômé-es en enseignement : [www.inserch.ch](http://www.inserch.ch)

de ne faire qu'un avec celle-ci. Une autre, plus engagée, mais lucide<sup>2</sup>, met en question la « forme de la formation à l'enseignement ». C'est l'hypothèse que nous avançons en tant que formateur et formatrice aux prises avec la conception et l'ingénierie de formations, tout autant qu'en tant que chercheuse et chercheur soucieux de mieux comprendre l'effet des dispositifs que nous proposons. Ainsi, notre remise en question interroge une dimension indissociable de la professionnalisation : l'alternance dans la formation à l'enseignement (Gremion & Zinguinian, 2021 ; Vanhulle et al., 2007). Sa visée : offrir un espace fertile à la construction des savoirs professionnels (Balslev, 2021) et à la progression allant d'une exécution de méthodes et de procédures sans aucune autonomie à une pratique guidée par des savoirs, des compétences, des objectifs et une éthique (Perrenoud, 1994).

## Une forme scolarisée de la formation d'adultes ?

En d'autres termes, et pour paraphraser Maulini et Perrenoud (2005) en référence à la forme scolaire, l'alternance est censée construire cet espace permettant à la fois de « donner prise sur le monde » – faire l'expérience de la pratique du métier, dans notre cas donc enseigner – mais également « protéger de la fureur du monde », donc des risques liés à une trop précoce assomption des responsabilités d'un-e enseignant-e titulaire.

Mais lorsque, dans le vécu des personnes en formation (ou qui en sont sorties récemment), ce n'est que sur l'un des deux pôles de cette alternance – celui de l'expérience de *faire la classe* – que l'utilité perçue se concentre, que penser des dispositifs qui proposent aux futur-es enseignant-es, en alternance justement, de s'impliquer dans un travail de réélaboration et d'analyse de cette expérience de la pratique sur le terrain, mais aussi de faire d'autres expériences ? Parmi ces expériences potentielles : celle de la théorie (lue puis plus ou moins digérée, intégrée), celle de la pratique réflexive (plus ou moins accompagnée), celle du travail sur soi (en tant qu'instrument de travail, plus ou moins aiguisé) ou encore celle de penser le métier, y compris dans sa dimension politique (plus ou moins habitée) pour n'en citer que quelques-unes, souvent masquées par l'expérience du terrain qui prime aux yeux des futur-es professionnel·les. Doit-on reconnaître et se résigner à une forme d'échec du principe même d'alternance ? Ou est-ce qu'au sein des instituts de formation – les nôtres, les autres – nous n'aurions pas encore trouvé « la (suffisamment) bonne » manière d'acter cette alternance, d'en faire au moins le lieu de déconstruction de la dichotomie entre théorie et pratique ? Ce n'est pas de manière frontale que nous répondrons à ces interrogations ici, mais cet écart entre les intentions affichées des instituts de formation et le vécu des étudiant-es diplômé-es nous encourage à

2. Un clin d'œil à un titre de Maulini (2019).

chercher à comprendre ce qui, dans l'ingénierie de la formation à l'enseignement que nous nous apprêtons à définir à l'aune du concept de forme scolaire (Joigneaux, 2008 ; Vincent, 1980), fait contrepoint à un tel discours des praticien-nes aux prises avec les débuts dans la « vraie vie » de leur profession. Notre thèse, que nous formulons en tant qu'hypothèse de travail, est que la définition d'une *forme de la formation à l'enseignement* – ou plus simplement, la *forme formative* – nous permettra de la (re)penser, en précisant en quoi et comment les dispositifs qui la composent et qui mettent l'expérience au centre permettent le mieux possible aux individus en cours de professionnalisation de prendre part à ce travail de réélaboration de l'expérience.

Nous proposons pour cela de commencer par décrire les contours du concept de forme scolaire tel que nous le retenons, en vue de le transposer dans le champ de la formation des enseignant-es. Nous nous situons au croisement entre l'analyse de l'activité (Gvozdic & Lussi Borer, 2021 ; Leblanc et al., 2008) et les approches biographiques (Bernard et al., 2021 ; Delory-Momberger, 2019 ; Vanini De Carlo, 2014a), mais surtout au cœur d'un champ commun, celui de la formation des adultes, en *faisant travailler* le syntagme conceptuel *forme scolaire*. Sur la base de la transposition que nous proposons, nous tenterons alors d'élaborer une théorisation de l'épistémologie de la formation à l'enseignement, à travers une proposition de modélisation – au croisement entre le descriptif et l'analytique – d'une certaine *forme formative*. Mettant en mouvement, au-delà des distinctions qui les caractérisent, nos ancrages épistémologiques, qui tendent à problématiser le champ de la formation des enseignant-es, nous voulons tirer une « moelle épinière » de la formation des enseignant-es. Ainsi, nous discuterons les éléments constitutifs de son ingénierie de formation, pour isoler et mieux saisir tout particulièrement ceux qui, selon nous, permettent une véritable alternance loin du stéréotype qui associerait la *théorie* à la formation en institution, et la *pratique* au lieu du stage.

## La forme scolaire – distinctions opératoires dans une visée de mobilisation en formation

Nous postulons, en guise d'appui et d'enjeu critique, que dans un parcours d'apprentissage d'un métier, parcours caractérisé par une certaine *forme* spécifique et donc par des *temps* et des *espaces spécifiques*, des *relations au pouvoir*, aux *savoirs* et *entre expert-e et apprenant-e* – en référence aux cinq termes structurants de la forme scolaire proposés par Vincent (1980) puis retravaillés par Joigneaux (2008) – l'expérience des individus doit avoir une place centrale dans l'ingénierie de la formation. Ainsi, notre intention est de mettre à l'épreuve la fécondité du concept de forme scolaire pour penser la formation des enseignant-es. Un rôle central dans notre argumentaire sera joué par l'expérience, comme concept opératoire permettant d'en définir les traits distinctifs à retenir.

Partons donc d'une définition du concept de forme scolaire, fondée sur des travaux l'ayant décortiquée ; Vincent (1980) tout d'abord, Maulini et Perrenoud (2005), puis Joigneaux (2008). Des traits distinctifs définis par ces différents auteurs, nous retiendrons les suivants :

1. un contrat didactique entre enseignant·e et apprenant·e, c'est-à-dire une *certaine relation* asymétrique entre la personne détentrice des savoirs et une personne en voie d'acquiescer ces savoirs ;
2. une pratique sociale distincte et séparée d'autres pratiques sociales au sein d'une organisation centrée sur les apprentissages, c'est-à-dire un *espace et un temps spécifiques* ;
3. une transposition didactique, un curriculum et une planification préalable, c'est-à-dire *une certaine relation aux savoirs* ;
4. le rôle de la discipline, c'est-à-dire *une certaine relation au pouvoir*.

Contrat de formation, organisation centrée sur les connaissances et compétences professionnelles, pratiques sociales distinctes (telles l'analyse de l'activité et la narration des expériences), un curriculum préalablement fixé, une transposition des savoirs théoriques des sciences de l'éducation à la pratique du métier d'enseigner, des règlements d'études et la mise en place de listes de présence – le parallèle nous semble jusqu'ici fonctionner.

## **La forme de formation à l'enseignement – une forme (méta)scolaire de l'expérience ?**

Nous nous situons, dans notre exploration théorique et conceptuelle, au croisement entre *l'hypothèse de la centration sur l'activité* – celle d'une confrontation organisée de l'enseignant·e à sa propre activité à l'aide de traces vidéoscopiques ; et *l'hypothèse narrative* – celle d'une relation biographique de l'acteur ou de l'actrice à son vécu de et pour la formation. Au cœur de cette double hypothèse se trouve l'expérience – concept central dans notre projet de définition d'une *forme formative*. Nous adoptons l'acception de Dewey (1938/1993) : les nouvelles connaissances prennent source dans un travail *d'enquête*, qui a lieu chaque fois qu'il y a déséquilibre, où l'expérience est un effort dirigé et particulier de rééquilibrage entre organisme et environnement visant à restaurer une continuité ou, pour le dire autrement, une nouvelle transaction. L'expérience précède en conséquence la connaissance. Cette posture met au centre du geste d'analyse la personne, celle-là même dont le geste est analysé ; comme le dit Tschopp Rywalski (2019), tant l'analyse de l'activité que les approches narratives ont en commun « [...] la verbalisation à la première personne de l'action ou de l'expérience vécue, la reconnaissance qu'elle est celle la plus à même d'en parler, de la commenter » (p. 269).

C'est là que nous situons donc le nœud central de notre modélisation : dans la convergence entre la nécessité d'un travail fin d'analyse d'une expérience située dans un environnement particulier, et de l'inscription de ce travail d'analyse dans un engagement subjectif et de construction identitaire propre au travail narratif. C'est en quelque sorte le point de départ de notre *épistémologie de l'ingénierie de formation à l'enseignement* commune. Cette épistémologie que nous tentons de faire émerger s'inscrit à la fois en continuité avec la définition du concept de forme scolaire et en rupture vis-à-vis d'elle, du fait du mouvement de transposition (voire de traduction). Nous proposons ainsi le développement de quatre dimensions que nous retenons pour notre conceptualisation de la *forme formative* :

1. une relation au temps spécifique,
2. une relation à l'espace spécifique,
3. une certaine relation aux savoirs,
4. une certaine relation aux autres<sup>3</sup>.

Ces quatre dimensions sont à la fois distinctes et interreliées. D'ailleurs, l'exercice de leur présentation successive, dans une linéarisation nécessaire, mais artificielle, n'empêchera pas l'une et l'autre dimension de refaire surface dans une logique spiralaire. Elles prennent également des envergures différentes dans notre développement, et nous permettent de construire progressivement notre argumentaire : celui d'une formation à l'enseignement qui met l'expérience au cœur de ses dispositifs.

## La relation au temps

Prenons pour commencer la *relation au temps*. Temps spécifique, dédié à l'apprentissage, temps clôturé, temps organisé. Tels sont quelques exemples de déclinaisons de la relation au temps, spécifiques, propres à la forme scolaire selon Joigneaux (2008). Qu'en est-il alors du côté de la formation d'adultes ?

Si la catégorie de l'épreuve (Vanini De Carlo, 2014b) peut être considérée comme une variable opératoire de ce qui marque un événement fort en termes d'apprentissages, c'est bien parce qu'elle permet d'isoler, dans le flux temporel autrement continu d'une narration de soi, ce qui fait expérience et qui est donc potentiellement source d'apprentissage pour l'adulte aux prises

3. Nous faisons le choix de regrouper les deux dimensions *relation au pouvoir* et *relation maître-sse/élève* en une seule dimension, celle de la *relation aux autres*. En effet, le pouvoir s'incarne *de facto* au travers de l'enseignant-e qui, de par son statut professionnel et en tant qu'adulte, détient un pouvoir générationnel et institutionnel vis-à-vis des élèves. Ce pouvoir n'existe pas pour lui-même, mais bien parce qu'existe une relation aux élèves : le pouvoir s'actualise par la relation. Relation et pouvoir sont à appréhender de manière conjointe.

avec sa biographie éducative (Dominicé, 2005). À défaut de pouvoir *provoquer* une situation qui fait épreuve dans le cadre de la formation formelle, il semblerait donc essentiel de *permettre*, d'une manière ou d'une autre, à l'apprenant-e de pouvoir inscrire son projet de professionnalisation dans un continuum qui se greffe à des événements significatifs préalables. Mais cette opération d'*inscription* n'a rien d'évident. Et cela nous paraît central dans l'analyse de la complexité de la dimension du temps propre à notre *forme formative*. Nous nous référons notamment aux travaux d'Alhadeff-Jones (2018) qui s'intéresse aux dimensions temporelles dans la formation d'adultes. Mobilisant Bagnall (1994), l'auteur propose une analyse du contexte dans lequel la formation d'adultes s'inscrit, contexte dont les caractéristiques constituent un faisceau d'empêchements majeurs de son potentiel transformateur, tant sur le plan individuel que collectif. Hégémonie du présentisme qui comprime les perspectives temporelles au présent immédiat (avec une perte de la perspective historique et une impossibilité d'un enracinement du changement provoqué), superficialité des processus de compréhension engagés, aux conséquences fortes de perte de sens, de contenu et de substance ; ou encore, sentiment d'impermanence et d'éphémère couplé à une perception d'accélération (Rosa, 2005/2010), qui contribue à un vécu déstabilisant, car confrontant à la non-durabilité des effets de formation : ce manque de prise en compte de la dimension temporelle peut donc renforcer la résignation face aux difficultés en formation.

Allant de soi ou impensé : parfois, les changements espérés dans la pratique professionnelle se confondent entre apprentissage *visible* de savoirs à acquérir et transformation *incorporée* de cette même pratique. Quand le premier peut être relativement rapide, le second draine un ensemble de savoirs *en actes*, ou encore des manières ou tendances à agir, dont les individus eux-mêmes n'ont d'ailleurs pas toujours conscience. Sans entrer dans le débat de l'ontologie de l'action humaine<sup>4</sup>, nous formulons l'hypothèse que la *forme formative* doit intégrer dans son ingénierie le postulat que toute activité ou pratique professionnelle contient son intelligibilité en elle-même. Il y a donc nécessité à articuler des expériences antérieures, une *expérience ici et maintenant* et des *expériences potentielles à venir* (Leblanc, 2014). Cette dimension temporelle, souvent occultée, comporte un certain entrelacement de la continuité historique de l'individu, à soigner.

Sortir de l'évènement (peut-être même de l'avènement) de la transformation *rapide* et de son *immédiateté* nous semble fondamental, et nous faisons pour cela référence à ce que Jullien (2010) nomme les *transformations silencieuses*. L'évènement, le savoir dispensé à un moment donné n'est jamais plus qu'une amorce, un indice, une ouverture sur un nouvel élément de l'environnement qui était jusqu'alors encore indiscerné. La transformation *lente*

4. Nous renvoyons pour cela aux travaux de Muller et Plazaola Giger (2014) ou Garreta (2002) qui ont respectivement travaillé sur les concepts de *disposition à agir* et de *régularité*.

qui s'inscrit, elle, dans un *temps du devenir*, ne se perçoit jamais et est passée sous silence. La rupture avec une logique de l'instantané, qui émerge ainsi, demande un ralentissement, mais peut-être aussi un autre rapport aux lieux de la formation, permettant ce contrepoint à un réinvestissement immédiat des compétences à construire. Plutôt que de tenter l'implémentation directe de l'apprentissage, pourrions-nous ouvrir une autre perspective de la transformation ?

Plutôt que de prétendre projeter immédiatement son action sur le cours des choses et de l'y imposer, « induire », c'est savoir engager discrètement un processus, de loin, mais tel qu'il soit porté par lui-même à se développer ; et que, s'infiltrant dans la situation, il parvienne, peu à peu et sans même qu'on s'en rende compte, à silencieusement la transformer. (Jullien, 2010, p. 146)

Quel milieu (au double sens du terme d'ailleurs) trouver entre d'une part forcer la transformation et d'autre part laisser le développement se faire sans intervention, l'un n'étant pas l'option la plus efficace, alors que l'autre signifierait en fin de compte l'inutilité des dispositifs de formation ? Nous pourrions ainsi penser qu'appréhender le développement professionnel au regard de la notion des transformations silencieuses pourrait nécessiter, du côté des personnes en charge de la formation, la capacité à instaurer un certain « art de la maturation » (Jullien, 2010) encourageant les transformations sans verser dans la transmission d'un modèle-étalon à reproduire.

## La relation à l'espace

L'idée d'espace protégé pour apprendre est moins récente que nous pourrions le penser – preuve en est la découverte par les paléanthropologues de l'existence, sur certains sites d'industrie lithique, de deux ateliers de taille du silex (Maulini et al., 2014, p. 25), l'un dédié à la production experte et l'autre, un espace de formation pour néophytes apprenant les gestes de taille. Les auteur-es décrivent à partir de là trois fonctions de la forme scolaire d'éducation : la *simulation* – permettant de faire une expérience proche, mais protégée de la vraie vie, sans risques lorsqu'on se trompe ; la *décomposition* – permettant de décortiquer les gestes complexes de l'activité réelle, les tâches et les savoirs, en étapes et procédures plus facilement assimilables ; et la *secondarisation* – permettant, elle, de prendre les savoirs et savoir-faire comme objet d'analyse afin de « s'approprier des compétences en faisant le détour par la mise à distance de l'expérience, par son étude, sa conceptualisation, sa discussion » (p. 27). En cohérence avec une conception narrative de la construction de l'identité professionnelle (Vanini De Carlo, 2014b, 2016), nous considérons ici l'importance de permettre de dé-construire, puis re-construire, par la narration, une compréhension de ce que la forme *scolarisée* de la formation à l'enseignement impose (au pire) et

propose (au mieux) aux futur-es enseignant-es. Cela peut se faire dans un tel espace protégé où il est possible de simuler, décortiquer, secondariser les gestes professionnels en cours d'acquisition.

Encore une fois, la transposition conceptuelle en cours montre son pouvoir euristique. Alors que Joigneaux (2008) utilise la notion d'espace surtout en termes physiques (architecture, aménagement, supports), nous appuyons ici sa signification dans une acception également symbolique. Nous nous basons pour cela sur deux travaux : ceux de Bourgeois et Nizet (2005) et leur concept d'*espace protégé* (que nous développerons plus loin lorsque nous aborderons la relation au savoir, tant ce concept est au croisement de ces deux dimensions), ceux de Muller et Lussi Borer (2017) et leur notion d'*environnement augmenté*.

Ces derniers considèrent l'espace de la formation en tant qu'environnement dit « augmenté », c'est-à-dire rendant « artificiellement et volontairement au moins possible si ce n'est probable, une multiplication et/ou une diversification des interactions à l'environnement ordinaire, en postulant que, par là même, les relations à cet environnement vont se transformer » (p. 4). Cette logique permet à la fois de distinguer l'espace de formation de l'espace de l'agir et de les penser dans leur continuité – l'espace formatif n'est pas déconnecté de ce qui est effectué en classe, ce dernier est même la base incontournable et nécessaire pour conduire le travail d'analyse.

La dimension de l'espace de formation nous oblige donc à penser l'articulation de différents moments (celui de l'activité en classe antérieure et celui du temps de formation en tant que tel), avec une première boucle de spirale qui relie notre réflexion à la dimension temporelle. Pour prendre une métaphore théâtrale, si l'espace s'incarne dans la scène, et le temps dans la durée de la pièce, ces deux dimensions se greffent par la suite à celle de la relation aux savoirs, en tant qu'objet central du jeu des acteurs et des actrices, aux prises avec une mise en scène de l'expérience et de la professionnalité en construction (Jorro, 2012).

## La relation aux savoirs

Au niveau de la relation aux savoirs, la dimension expérientielle émerge de manière particulièrement importante, car c'est celle qui constitue le plus grand point de rupture avec la notion d'origine. Nous l'avons déjà effleurée en début de chapitre ; nous en venons à présent à quelque sorte au point d'orgue de notre argumentaire. Nous traitons cette dimension d'une part dans son ancrage fort dans une théorie biographique de l'apprentissage, et d'autre part dans son inscription dans une approche pragmatiste.

Les travaux de Delory-Momberger (2006) font état de l'exigence de reconnaître les savoirs d'expérience au-delà des compétences et connaissances

certifiables par des diplômes dans une formation formelle. La nature de ces apprentissages expérientiels (autant en termes d'expérience vécue que d'expérience cumulée) est telle que Delory-Momberger (2006, en citant Schütz & Luckmann, 1984) les définit comme des *réserves de connaissances disponibles*, que les adultes en situation d'apprentissage « utilisent comme système d'interprétation de leurs expériences passées et présentes et qui détermine également la façon dont ils anticipent et construisent les expériences à venir » (p. 41). Construites aussi en dehors des expériences purement personnelles, donc également de nature collective, ces connaissances constituent le substrat sur lequel se greffent et s'alimentent les expériences de formation formelle, notamment dans la formation professionnalisante. Se greffent... ou alors manquent de se greffer ? C'est là une des questions qui nous intéressent. Car le caractère implicite de ces connaissances est à prendre en compte dans l'équation qui fonde une ingénierie générale de la formation à l'enseignement. Selon Pineau et Marie-Michèle (1983) ces « savoirs 'insus' jouent un rôle primordial dans la manière dont les sujets investissent les apprentissages » et « leur conscientisation permet de définir de nouveaux rapports aux savoirs et à la formation » (p. 45). Dans la même lignée théorique, Bourgeois et Nizet (2005) s'intéressent à la manière dont l'engagement de l'adulte en formation s'inscrit dans la trajectoire de vie de la personne. Ils mettent en évidence certains éléments de la situation de formation – « la stratégie pédagogique déployée par le formateur, le climat socioaffectif du groupe en formation ou encore le cadre institutionnel » (p. 125) qui influencent le degré de disponibilité du sujet à l'apprentissage. Ce sont les implications pédagogiques et institutionnelles qui nous intéressent ici : une formation encourageant à l'exploration de connaissances nouvelles, à la réversibilité de la pensée, à la formulation de points de vue propres à l'apprenant-e, doit permettre, sans (trop de) risques, de manipuler de nouveaux modes de pensée et de lectures de la réalité, les évaluant dans leur pertinence et efficacité pour sa pratique actuelle et/ou future. En somme, de pouvoir se poser des questions déstabilisantes dans un espace protégé.

Les conditions sont nombreuses pour que la relation aux savoirs soit porteuse de développement professionnel, permettant de travailler sur des objets signifiants. Cela nécessite à notre sens surtout de se situer loin de deux extrêmes : celui d'une vérité venant de l'extérieur (et souvent d'en haut) par rapport au contexte professionnel et qu'il suffirait d'appliquer – *y'a qu'à...* ; l'autre qui ne prônerait qu'un apprentissage par immersion – *c'est uniquement en forgeant qu'on devient forgeron*. De nombreux travaux ont analysé l'alternance entre théorie et pratique (notamment Perrenoud et al., 2008 ; Vanhulle et al., 2007) sur la base du modèle du *praticien réflexif* de Schön (1993). À ces approches comportant l'articulation entre différents types de savoirs ainsi qu'une séparation entre des savoirs issus de l'expérience de d'autres issus de la recherche – c'est cette logique dichotomique de l'alternance que nous questionnons – nous préférons encore une fois la

philosophie pragmatiste proposée par Dewey (1938/1993) : organisme et environnement construisent et maintiennent une relation continue qualifiée de *transaction*. Ils sont intimement intégrés l'un à l'autre et coopèrent à une seule activité, celle du développement de l'expérience. À partir du moment où l'activité antérieure est inopérante et où la transaction est rompue, l'organisme doit se livrer à un examen de ce qui pose problème, de manière à produire de nouvelles connaissances et/ou manières de faire, afin de restaurer l'équilibre. C'est là qu'émerge avec force le processus d'enquête. Celui-ci joue un rôle de moyen entre les potentialités actuelles de l'acteur ou de l'actrice et les connaissances, les vérités en vigueur dans une sphère sociale à un moment donné. Dans ce sens, « les objets de connaissance ne sont pas 'finaux' en eux-mêmes, mais sont intermédiaires : ils consistent en des moyens pour d'autres connaissances » (Mezzena, 2018, p. 67). Il y a donc développement perpétuel des savoirs qui se construisent au sein de l'expérience vécue située au cœur de la transaction entre organisme et environnement. Nous rejoignons ainsi Mezzena et Kramer (2019) selon qui, en mettant en perspective l'approche par alternance entre théorie et pratique et le pragmatisme deweyien, « en logeant d'emblée les idées dans la pratique même, il n'y a dès lors plus rien à faire alterner » (p. 15). La vision de Dewey concernant le développement est d'autant plus intéressante qu'elle ne le restreint pas à une certaine autoconstruction de l'organisme isolée de toutes les connaissances déjà construites par le passé. Un peu comme si chaque individu devait reconstruire son propre équilibre, errant seul dans l'étendue des possibles, les savoirs construits par le passé devant être « re-découverts » par la personne elle-même. Dewey (1902/2004) place l'expérience de la personne en formation et ce qu'il appelle des vérités organisées d'un programme d'étude dans la continuité, l'un n'excluant jamais l'autre, situées chacune à deux endroits d'une même droite :

C'est une reconstruction continue, allant de l'expérience actuelle [de la personne formée] à ces ensembles de vérités organisées que nous appelons « études » [...]. Dans cette perspective, « les études » [...] représentent les possibilités de développement contenues dans l'expérience immédiate et grossière [de la personne formée]. (p. 65)

La perspective proposée par Dewey place ainsi l'expérience au cœur de tout projet de développement professionnel. C'est à partir de l'expérience que la direction potentielle de développement émerge. Selon ce point de vue, les objectifs de travail sont dégagés depuis l'intérieur de l'activité, de ce qui est « déjà-là ». Cet examen se réalise sur la base de questionnements et réflexions dont la pertinence est avant tout définie par l'acteur ou l'actrice même, comme nous l'avons déjà proposé plus haut. Une telle perspective ouvre alors de nouvelles manières pour les formateurs et formatrices de créer les conditions d'apprentissage pour les apprenant·es et impacte en conséquence une dernière dimension que nous allons à présent développer : la relation au pouvoir et aux autres.

## La relation aux autres

Dans notre réflexion, nous voulons ouvrir une double orientation de la relation entre les personnes impliquées dans la formation. La première concerne la relation, si l'on peut dire, « ordinaire » entre deux individus, une relation intersubjective entre une personne en formation et une personne chargée d'assurer les conditions d'apprentissage et de développement en vue de l'exercice de l'activité professionnelle de référence. La seconde orientation concerne la spécificité des dispositifs en alternance des formations à l'enseignement entre institut de formation et le terrain scolaire, car dans ces configurations (tutorales, selon Pelé-Peycelon & Veillard, 2016), les stagiaires se trouvent dans une relation à la fois avec un formateur ou une formatrice en classe et avec le formateur ou la formatrice de l'institut de formation.

Considérant la relation aux savoirs développée ci-dessus, le formateur ou la formatrice ne détient pas les savoirs, et il ou elle n'est pas là uniquement pour les transmettre. Son rôle principal est d'encourager les interactions entre l'environnement et l'apprenant·e, de manière à saisir les idées dans le contexte de travail, les comprendre et agir en conséquence, tout comme celui de tisser des liens entre les savoirs en vigueur et les potentialités non actualisées des enseignant·es en formation (Altet, 2008 ; Paul, 2004). Dans le cas de la formation à l'enseignement qui nous occupe, au-delà de la relation abordée ci-dessus, il nous faut prendre en considération les relations entre stagiaires, formateurs/trices du terrain et formateurs/trices de l'institut dans une logique d'alternance. Les dispositifs de formation en alternance font reposer le pivot entre institut et terrain sur l'étudiant·e (Perréard Vité & Leutenegger, 2007) : c'est à lui ou elle de faire dialoguer les savoirs abordés de manière décontextualisée dans les cours de l'institut avec les savoirs mobilisés dans l'action sur le terrain, au risque de se retrouver dans deux systèmes indépendants l'un de l'autre (Rayou, 2008).

Au lieu de concevoir la formation comme deux relations duales, nous proposons de voir là un ensemble de relations triadiques, réunies dans un dispositif unique. Plutôt que de penser que l'étudiant·e s'adresse alternativement au formateur, à la formatrice de l'institut puis du terrain, il y a une présence (symbolique) des trois acteurs et actrices dans l'ensemble des situations de formation à travers l'ingénierie construite. D'une certaine manière, il s'agit de rendre possible, par la médiation d'un dispositif, la présence de la voix de chacun·e dans le travail de formation. Cela demande aussi de repenser l'accompagnement, notamment partagé, entre ces différentes figures (Giovannini-Cartulano et al., 2018).

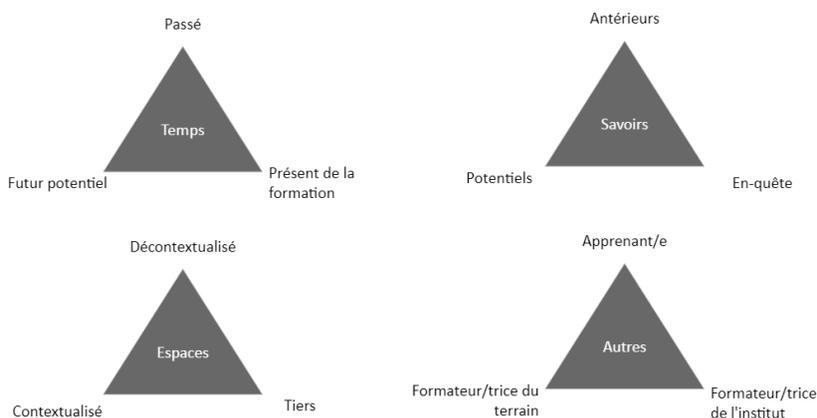
Pour cela, les compétences des formateurs et formatrices sont à questionner : selon Alhadeff-Jones, « la capacité à identifier et à conceptualiser une [telle] rythmicité constitue un apport critique dans le développement du pouvoir d'agir et de l'autonomie des personnes et des collectifs » (2018,

p. 50). Cette conception nous pousse à repenser « les compétences des professionnels de la formation (chercheurs et praticiens) dans une perspective qui intègre le développement d'une capacité à discriminer, interpréter, évaluer, argumenter, juger et remettre en question les rythmes vécus ou observés » (p. 51). Cela implique aussi pour l'enseignant-e qui accueille un-e stagiaire dans sa classe d'explicitier le travail invisible (le *travail réel* en termes de clinique de l'activité) et de se munir notamment de critères d'observation et d'interprétation de l'activité. Bref, de rendre le métier intelligible pour la personne novice. De son côté, le formateur ou la formatrice de l'institut accompagne la mise en lien de ce qui a été analysé dans le contexte de classe avec d'autres expériences de la formation, propose des liens avec des savoirs théoriques plus secondarisés, ou encore facilite la comparaison entre plusieurs activités, par leur décontextualisation. Ainsi, là où la classe développerait davantage le *style* de l'enseignant-e en lien avec un environnement donné, l'institut encouragerait davantage la décontextualisation en lui permettant d'identifier sa trajectoire de formation tout comme de cerner son *genre* professionnel (Clot, 2001).

## Un modèle multidimensionnel, ouvert sur la complexité de la formation

La position que nous assumons en conclusion à notre travail pourrait être définie en reprenant ce que Reuter (2019), en dialogue avec Schneuwly, appelle une position tierce quant à l'analyse de la forme scolaire, par rapport à une position « valorisante et optimiste » ou à une autre « critique et pessimiste » : une position donc « descriptive, attentive aux tensions, contradictions et effets potentiels différenciés » (p. 78). Émerge ainsi de notre réflexion un modèle opératoire qui nous semble utile pour analyser, voire construire, nos dispositifs de formation à la lumière des dimensions discutées dans ce chapitre. Ce modèle est fait d'une série de sous-modélisations associées aux dimensions de la forme scolaire prises en compte. Nous les avons imaginées d'abord sous forme de dyades, ce modèle ayant très vite évolué en un modèle triadique, où le troisième pôle vient à chaque fois rendre compte d'une recherche de problématisation et de complexification qui sort de la polarisation. Cette modélisation en cours et en action nous sert à lire nos pratiques de formation et à orienter nos ingénieries (fig. 1).

Pour ce qui est du rapport au temps, les dispositifs nécessitent à notre avis de penser un « présent de la formation » qui articule les expériences *passées* avec un *futur potentiel* mettant en discussion des actions possibles. Une telle conception nécessite alors de rompre avec une logique de ponctualité de la formation, voire une certaine linéarisation temporelle de celle-ci, pour la replacer dans une logique spiralaire ou de boucles de formations successives dans un temps long.

**Figure 1 : Modèle triadique en quatre sous-modélisations.**

Concernant la dimension du rapport à l'espace, nous soulignons le besoin de rompre avec la distinction classique « lieu de la théorie », où les savoirs sont *décontextualisés*, versus « lieu de la pratique », où les savoirs sont *contextualisés*. Nous imaginons ici la nécessité de renforcer un espace *tiers* où ces deux frontières s'imbriquent. Ce troisième lieu devient alors celui où les deux autres entrent en dialogue.

Quant au rapport aux savoirs, nous cherchons par notre modèle à imaginer comment permettre de rompre avec la dichotomie « transmission de théorie » versus « construction de compétences pratiques ». En plaçant l'expérience au centre de notre modélisation de *forme formative* et en tant que condition incontournable à la connaissance, nous pouvons penser les dispositifs comme permettant de rendre lisible l'intelligence au travail dont font preuve les personnes en formation. L'état des connaissances *antérieures*, voire l'expérience en contexte, deviennent ainsi la matière première de travail qui sert à alimenter *l'enquête* (c'est-à-dire un tâtonnement professionnel en quête d'une direction à prendre)<sup>5</sup> à l'œuvre dans l'espace tiers. Les connaissances en vigueur dans le genre professionnel et/ou dans le milieu scientifique viennent agir comme des clés de lecture du travail existant, mais aussi comme des savoirs *potentiellement* pertinents aux yeux des

5. Paul (2022) propose cette même formulation d'« en-quête » sur la base des travaux de Dewey appliqués à l'accompagnement du développement professionnel des enseignant·es : « c'est bien parce que le sujet éprouve la déstabilisation de la situation comme un besoin impérieux, comme une nécessité intérieure, qu'il engage cette en-quête » (p. 44). Cette quête n'est pas sans évoquer, en écho aux apports de la narratologie aux approches biographiques, la quête du héros, dont l'épreuve est le mouvement vers l'avant, par exemple vers une *professionalisation-en-devenir*. Nous ne mentionnons pas dans le corps du texte cette autrice, car son article est paru après que nous ayons initié l'écriture du nôtre.

apprenant·es pour envisager de nouvelles manières de faire, et éventuellement les transformer durablement.

Refermons notre synthèse autour de la relation aux autres. Il y a ici de nouvelles relations à penser, étant donné la complexité de l'articulation des espaces, du temps et des savoirs dans la *forme formative*. L'apprenant·e ne peut être considéré·e comme le pivot de la formation en alternance. Nous devons envisager des formes de médiations entre chacune des personnes impliquées ; entre *formateur ou formatrice du terrain scolaire, personne en formation et formateur ou formatrice de l'institut de formation* de manière à ce que celle qui en serait absente puisse tout de même matérialiser sa présence symbolique au sein du dispositif.

## Conclusion – au bout du chemin, permettre l'expérience des tensions formatrices

Notre redéfinition du concept de forme scolaire entraîne un glissement ontologique subtil : d'un concept qui questionne l'institution scolaire et son univers depuis une approche sociologique, nous en proposons une réinterprétation en formation des enseignant·es davantage orientée sur l'individu et son développement professionnel. Comment comprendre ce passage d'une logique macro ou meso à une logique micro ? La réponse tient selon nous dans la rupture principale opérée par rapport au concept originel : la prise en compte centrale de l'expérience de l'enseignant·e en formation. Car sans celle-ci, comment penser un dispositif de formation dans lequel chacun·e des apprenant·es y trouve un espace de développement potentiel ? Comme nous avons tenté de le montrer, l'expérience est un tout unifié à la jonction de l'individu et de son environnement. Les dispositifs de formation ne constituent que des artéfacts qui tentent plus ou moins et avec plus ou moins de succès de soutenir le *développement de l'expérience* en tant que transformation incertaine, non-figée et imprévisible du vécu de la personne en formation dans le but de gagner en pouvoir d'agir sur et dans son milieu de travail (Felix et al., 2022). Nous avons ainsi revisité la notion d'expérience afin de permettre de la retravailler en formation dans des temps différents, des espaces différents, avec différents savoirs et différentes relations. Nous rejoignons à ce sujet Paul (2022) qui entre approche de la formation clinique ou approche réflexive choisit une troisième voie : celle de l'expérience, justement.

Dans le cadre de la formation expérientielle, c'est par la nature du lien entre la personne et la situation vécue [...] que la personne est conçue comme auteur de son expérience. Se former par l'expérience ne permet pas seulement d'identifier et de mettre en œuvre des compétences et du savoir acquis dans des situations vécues

mais aussi d'examiner la manière dont l'expérience construit l'auteur comme personne et acteur social, historique et culturel. [...] Le travail engagé contribue à une transformation de perspective quand l'horizon de sens, remis en question par une réflexion sur l'expérience, incite son auteur à modifier représentations et valeurs en les réorganisant. (p. 42)

La modélisation que nous proposons ici fait émerger l'enquête comme dispositif où convergent les conditions de possibilité de la création de ces tiers-lieux, tiers-espaces, tierces-relations, tiers-savoirs que nous avons évoqués, et qui, à notre sens, méritent chacun des développements ultérieurs ; par exemple une construction plus robuste des pôles de chacune des dimensions. Cette modélisation se veut clé de lecture et surtout pas système d'injonctions. Il ne s'agit pas ainsi de viser à *faire forme formative commune* mais plutôt de se doter des conditions pour pouvoir l'interroger pour l'améliorer – il est probable que l'écriture que nous terminons ici constitue en elle-même un tiers-lieu nous permettant de continuer à penser nos dispositifs. Car, et c'est peut-être un des défis qui accompagneront la suite de cette réflexion, il s'agit à présent d'articuler cette modélisation avec différents dispositifs de formation des enseignant·es en empoignant une analyse de ceux-ci à la lumière des quatre instances proposées, afin de les rendre plus propices encore à accueillir des expériences complexes et complètes, et de ce que ces expériences produisent comme tensions génératrices de réelles (trans)formations.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albisetti, Z., Balslev, K., Canevascini, S., Charmillot, S., Gremion, F., Hascoët, M., Rey, J., Vanini, A., & Voirol-Rubido, I. (2021). *Bilan de la formation initiale, besoins en formation continue et degré de satisfaction dans l'emploi : résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2020 auprès des diplômé·e·s 2019 et 2017 des instituts de formation des enseignant·e·s romand·e·s et tessinois·e·s* (Rapport non publié). INSERCH.
- Alhadeff-Jones, M. (2018). Pour une conception rythmique des apprentissages transformateurs. *Phronesis*, 7(3), 43-52.
- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (Éds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 91-105). De Boeck Supérieur.
- Bagnall, R. (1994). *Educational research in a postmodernity of resignation : a cautionary corrective to utopian resistance*. Communication présentée à la Annual Conference of the Australian Association for Research in Education 1994. <https://www.aare.edu.au/data/publications/1994/bagnr94106.pdf>
- Balslev, K. (2021). Alternance. In E. Runtz-Christian & P.-F. Coen (Éds.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse romande et au Tessin* (pp. 13-15). Éditions Loisirs et Pédagogie.

- Bernard, M.-C., Breton, H., & Jouet, E. (2021). *Récits de vie et savoirs : enjeux des enquêtes narratives. Recherches qualitatives*, 40(2), 1-11. <https://doi.org/10.7202/1084064ar>
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (2005). *Apprentissage et formation des adultes* (3<sup>e</sup> éd.). Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Eds.), *Théories de l'action et éducation* (Raisons éducatives n° 4 ; pp.255-277). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.baudo.2001.01.0255>
- Delory-Momberger, C. (2006). Formation et apprentissage biographique. *Penser l'éducation*, 19, 39-49.
- Dewey, J. (1902/2004). *L'école et l'enfant* (trad. par S. Pidoux et G. Deledalle). Éditions Fabert.
- Dewey, J. (1938/1993). *Logique : la théorie de l'enquête* (trad. par G. Deledalle, 2<sup>e</sup> éd.). Presses universitaires de France.
- Dominicé, P. (2005). *L'histoire de vie comme processus de formation* (2e éd.). L'Harmattan.
- Felix, C., Filippi, P.-A., & Mouton, J.-C. (2022). *Le processus de la photographie adressée comme méthode de formation par l'analyse du travail*. 1-18. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03628585>
- Ferguson, J. R. (2008). The when, where, and how of novices in craft production. *Journal of Archaeological Method and Theory*, 15(1), 51-67.
- Garreta, G. (2002). Une régularité sans répétition ? Dewey et l'habitude comme schème dynamique. In C. Chauviré & A. Ogien (Éds.), *La régularité : habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action* (pp. 137-160). Éditions de l'EHESS.
- Giovannini-Cartulano, V., Coen, P.-F., Güsewell, A., & Paukovics, E. (2018). Accompagnement partagé dans une formation en alternance à l'enseignement instrumental. *Formation et Profession*, 26(3), 43-56.
- Gremion, C., & Zinguinian, M. (2021). Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation. *Formation et Pratiques d'enseignement En Questions*, 27, 7-14.
- Gvozdic, K., & Lussi Borer, V. (2021). Appréhender les transformations de l'activité versus de la cognition des enseignant-es : approches (in) compatibles ? *Raisons éducatives*, 25, 65-90.
- Joigneaux, C. (2008). Forme scolaire. In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 347-349). Presses universitaires de France.
- Jorro, A. (2012). La construction d'une professionnalité en éducation : entre accompagnement et reconnaissance professionnelle ? *Recherches & Éducatives*, 7, 9.
- Jullien, F. (2010). *Les transformations silencieuses*. Librairie générale française.
- Leblanc, S. (2014). Des dispositions concurrentes pour mener un entretien post-leçon : étude des effets d'un contexte d'entretien "innovant". In A. Muller & I. Plazaola Giger (Éds.), *Dispositions à agir, travail et formation* (pp. 53-75). Octarès.

- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*, 5(1), 58-78. <https://doi.org/10.4000/activites.1941>
- Maulini, O. (2019). *Éduquer entre engagement et lucidité*. ESF.
- Maulini, O., Meyer, A., & Mugnier, C. (2014). *Forme scolaire d'apprentissage et pratiques pédagogiques* (Carnets des sciences de l'éducation). Université de Genève.
- Maulini, O., & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In O. Maulini & C. Montandon (Éds.), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (Raisons éducatives n° 9 ; pp.147-168). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.mauli.2005.01.0147>
- Mayzaud, Y. (2005). Historique et enjeu de la notion d'Erlebnis. *Revue CENIPHE*, 2, 1-45.
- Mezzena, S. (2018). *De Schön à Dewey : connaissance et professionnalité dans l'activité des éducateurs*. L'Harmattan.
- Mezzena, S., & Kramer, N. (2019). Introduction : usages du rapport théorie-pratique pour la professionnalisation en travail social. In S. Mezzena & N. Kramer (Éds.), *Expériences de formatrices et formateurs dans une haute école de travail social* (pp.1-24). Éditions IES. <https://doi.org/10.4000/books.ies.4599>
- Muller, A., & Lussi Borer, V. (2017). Enquête inter-objective, environnement "augmenté" et développement professionnel. *Questions Vives [En ligne]*, 27. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2097>
- Muller, A., & Plazaola Giger, I. (2014). Introduction générale. In A. Muller & I. Plazaola Giger (Éds.), *Dispositions à agir, travail et formation* (pp.1-12). Octarès.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Paul, M. (2022). Accompagnement à la problématisation des situations professionnelles et approche expérientielle. *Phornesis*, 11, 37-55. <https://www.cairn.info/revue-phornesis-2022-3-page-37.htm>
- Pelé-Peycelon, M., & Veillard, L. (2016). Des configurations comme ressources pour devenir tuteur. *Recherche et formation*, 83, 69-84.
- Perréard Vité, A., & Leutenegger, F. (2007). Formation des enseignants : vers une professionnalisation par une formation en alternance. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Éds.), *Alternances en formation* (Raisons éducatives n° 11 ; pp.121-142). <https://doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0121>
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. L'Harmattan.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. De Boeck.

- Perrin, N., & Vanini De Carlo, K. (2016). L'événementialisation comme co-construction des connaissances : esquisse d'une multi-méthode issue de l'analyse de l'activité et de l'analyse narrative. In F. Ligozat, M. Charmillot & A. Muller (Éds.), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (Raisons éducatives n° 20 ; pp. 251-271). De Boeck.
- Pineau, G., & Marie-Michèle (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- Rayou, P. (2008). Ni guerre, ni paix. Tensions et malentendus dans la formation. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (Éds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants de savoirs en formation des enseignants* (pp. 77-89). <https://doi.org/10.3917/dbu.perre.2008.01.0077>
- Reuter, Y. (2019). Un débat fondamental pour les didactiques : la construction de la notion de discipline scolaire. In S. Aeby Daghe, E. Bulea Bronckart, G.S. Cordeiro, J. Dolz, I. Leopoldoff, A. Monnier, C. Ronveaux & B. Védrines (Éds.), *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique : dialogues avec Bernard Schneuwly* (pp. 69-81). Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/books.septentrion.78396>
- Rosa, H. (2005/2010). *Accélération : une critique sociale du temps* (trad. par D. Renault). La Découverte.
- Schön, D.A. (1993). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (trad. et adapté par J. Heynemand et D. Gagnon). Éditions Logiques.
- Schütz, A., & Luckmann, T. (1984). *Strukturen der Lebenswelt* (2<sup>e</sup> éd.). Suhrkamp.
- 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.
- Tschopp Rywalski, G. (2019). Quand les récits de vie rencontrent l'analyse de l'activité. In A. Slowik, H. Breton & G. Pineau (Éds.), *Histoire de vie et recherche biographique : perspectives sociohistoriques* (pp. 259-278). L'Harmattan.
- Vanhulle, S., Merhan, F., & Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Éds.), *Alternances en formation* (Raisons éducatives n° 11 ; pp. 7-45). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0007>
- Vanini De Carlo, K. (2014a). Se dire e(s)t devenir – La recherche biographique comme choix épistémologique. *Revue ¿Interrogatios?, 17*.
- Vanini De Carlo, K. (2014b). *Se Dire e(s)t Devenir : une recherche biographique auprès d'enseignants débutants autour de la construction du soi professionnel* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Université de Genève.
- Vanini De Carlo, K. (2016). Pensée autobiographique et (trans)formation narrative du soi professionnel : contribution à l'innovation des dispositifs d'accompagnement à l'insertion des enseignants. *Formation et Pratiques d'enseignement En Questions, 21*, 157-173.
- Vincent, G. (1980). *L'École primaire française*. Presses universitaires de Lyon. <https://doi.org/10.4000/books.pul.30073>

## Notices biographiques

**Katja Vanini De Carlo** est docteure en sciences de l'éducation, formatrice et chercheuse dans la formation initiale et continue des enseignant·es au Tessin et en Suisse romande, et intervenante dans la formation continue de l'Université de Fribourg. Elle est membre du Laboratoire de recherche LIFE et de la European Society for Research on the Education of Adults (ESREA), et siège au comité éditorial de la *Revue suisse des sciences de l'éducation* (RSSE). Ses travaux de recherche portent sur la capacité biographique, la construction de l'identité professionnelle, l'insertion professionnelle et l'accompagnement, ainsi que sur l'école première.

**COURRIEL : KATJA.DECARLO@SUPSI.CH**

**Yann Volpé** est chargé d'enseignement dans la Section des sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Il intervient dans la formation initiale des enseignant·es primaires et appartient à l'équipe de recherche Apprentissage, formation et développement professionnels dans l'enseignement (AFORDENS). Doctorant sous la direction de la professeure Valérie Lussi Borer, ses travaux portent sur le développement et l'insertion professionnelle, la construction de l'exercice de l'autorité en classe ainsi que sur les dispositifs de formation mobilisant la vidéoscopie.

**COURRIEL : YANN.VOLPE@UNIGE.CH**

## Postface

Bernard Schneuwly

*Université de Genève*

Le recueil de textes proposés dans le présent volume remet une fois encore sur le métier le concept de « forme scolaire », visant même plus généralement à en faire un cas d'observation du fonctionnement d'un concept en sciences de l'éducation. Le choix de ce concept pour faire une telle observation paraît d'autant plus judicieux que, comme nous l'avons montré ailleurs<sup>1</sup> dans une petite statistique, il s'agit d'un terme qui connaît un succès non négligeable en sciences de l'éducation francophones. Les textes réunis ont en commun – c'était ce que visait l'appel à publication – de travailler le concept en l'interrogeant à partir de problématiques éducatives diverses pour en explorer les possibilités et limites, pour en tester la pertinence scientifique, voire pour contester la réalité scolaire qu'il est censé représenter.

L'une des questions qui se posent à la lecture des textes est de savoir quel est le degré de généralité visé par le concept « forme scolaire », un problème qui semble avoir été perçu par Vincent lui-même à en croire des remarques que font certains auteurs dans leur contribution<sup>2</sup>. De fait, le terme même « forme scolaire », par son adjectif, implique une grande généralité et semble vouloir dire que ce sont les caractéristiques de l'école elle-même qui sont visées. Il est en effet non historicisé et il semblerait bien que l'intention originale de Vincent était d'analyser « l'école comme telle » (1980, p. 8). Il en résulte un concept excellemment présenté dans le *Dictionnaire de l'éducation* (Joigneaux, 2008), présentation que reprennent les éditeurs dans leur introduction. Il vise à répondre à la question « que fait l'école ? » en

---

1. Il s'agit du texte Hofstetter et Schneuwly (2018). Ce texte est à la base des réflexions menées dans la présente postface.

2. Afin d'alléger le texte, nous ne citons pas nommément les contributions du présent volume : les auteurs et les lecteurs les reconnaîtront sans peine.

mettant en évidence son rôle « d'assujettir à des règles » (p. 31). Pourtant, cette forme est particulière, peut varier, est flexible, ce que montrent d'ailleurs toutes les contributions du présent volume. Il ne s'agirait donc pas de caractéristiques de l'école en général, mais d'une configuration particulière qu'elle prend – parfois d'ailleurs appelée « forme scolaire classique » dans les contributions –, qui peut dominer à certains moments historiques, mais qui n'est par conséquent nullement constitutive de l'école. Apparaît dès lors en filigrane dans certaines des contributions une autre définition à laquelle il est aussi fait référence dans l'introduction, notamment à travers la contribution de Maulini et Perrenoud (2005) dans un ancien numéro de *Raisons éducatives*. Elle vise des traits distinctifs de l'école – on pourrait aussi dire constitutifs –, indépendamment de particularités historiques, une sorte de définition anthropologique dont voici quelques ingrédients que nous considérons comme essentiels : une institution spécialisée d'appropriation de savoirs et savoir-faire, séparée des lieux de leur utilisation, ce qui implique une organisation particulière de ces savoirs et un rapport entre, d'une part, des personnes ayant le rôle de permettre d'y avoir accès et, d'autre part, des personnes ayant du temps socialement mis à disposition pour se les approprier. Pour ne pas confondre ces deux visées définitoires, nous utilisons, quant à nous, le terme « forme école » pour la seconde définition. Cette forme existe de longue date : elle devient nécessaire dès que des pratiques culturelles se basent sur l'existence d'intellectuels au sens large (devins, griots, scribes, etc.) dont la formation implique un temps long et une étude systématique.

La plupart des contributions interrogent le concept de forme scolaire « classique » proposé par Vincent. Il est intéressant de noter que la forme scolaire y apparaît presque toujours comme flexible. La définition originale, qui caractérise l'école par des traits rigides, ne semble pas poser de problème particulier. Reprenons en effet quelques éléments de cette définition, rappelés dans le schéma de synthèse de l'introduction : « temps strictement réglé ; exercices et leçons strictement gradués et réglés ; mêmes règles doivent être strictement suivies ». Les pédagogies « différentes » contestent ces règles sans que pour autant la forme scolaire soit mise hors fonctionnement. L'organisation disciplinaire des savoirs résiste à des tentatives de la réformer profondément, voire même offre des possibilités de réponses à des demandes sociales nouvelles. La forme scolaire n'empêche pas non plus, montre une autre contribution, des mises en œuvre de situations visant la pensée critique, voire l'engagement citoyen. La prise en compte du bien-être des élèves aboutissant à une forte flexibilisation des règles « strictes » ne met pas en cause les quelques piliers de la forme scolaire, avec une limite précise néanmoins : « l'inculcation plus ou moins contrainte des apprentissages formels », autrement dit, ce qui fait l'essence même de l'école si l'on se réfère à la définition constitutive ou distinctive proposée plus haut. La discussion serrée de quelques dimensions du concept de forme scolaire à travers l'enseignement montessorien est particulièrement révélatrice : elle

montre avec précision des tendances plus générales à l'œuvre dans l'évolution de l'école aujourd'hui qui vont dans le sens d'un « assouplissement » de la forme scolaire classique : moins de simultanéité, personnalisation des progressions, différenciation des parcours, transformation du rapport enseignant-élèves.

Face à ces observations, on peut se poser la question de savoir pourquoi le concept même n'est guère discuté, critiqué, voire contesté sur le fond, à l'exception d'une contribution qui propose de mettre au cœur des réflexions sur ce qu'est l'école non pas la forme scolaire, mais la culture scolaire et les processus de scolarisation. « Forme scolaire » est pourtant un concept idéologique, et donc par définition « essentiellement contesté », pour reprendre la formule de Gallie (1956). Les contributions le considèrent certes comme résistant, ductile, adaptable, flexible, mais ne le mettent pas vraiment en question ; il est de fait accepté comme décrivant la réalité de l'école. Mais n'est-ce pas la réalité saisie par le concept qui résiste, et dont ce concept ne rend peut-être pas compte de l'essentiel ? Que reste-t-il du concept qui visait à montrer « ce que fait l'école telle qu'elle est » et dont le rôle est « d'assujettir à des règles » ? Il est d'ailleurs intéressant de noter qu'aucune des contributions ne fait référence à des dimensions de la forme école qui se développent au 19<sup>e</sup> siècle seulement et qui transforment fondamentalement le rôle et la place de l'école dans la société : l'obligation et la gratuité de l'instruction pour tous, l'organisation en un système articulé, l'organisation des savoirs en disciplines à travers toute la scolarité, la professionnalisation des enseignants qui constitue un corps organisé, la « société pensante », pour ne citer que quelques dimensions. Ce contexte surdétermine tous les autres. La forme scolaire dans ce contexte qui, lui, reste pour l'essentiel fixe, est éminemment variable, comme le montrent justement les contributions. Quel est finalement son véritable noyau ?

Les réflexions sur la formation professionnelle permettent à ce propos de faire un pas de plus et de revenir sur la définition générique mentionnée plus haut. La description d'une structure de formation professionnelle initiale liée à la production montre qu'il est possible d'assurer l'apprentissage d'un métier sans « ingérence de la forme scolaire » ; autrement dit : il n'y a pas d'espace et de temps propre ni d'organisation et transmission de savoirs indépendamment et en dehors de la production elle-même ; une configuration rare dans notre société hautement scolarisée. Une telle structure existe bien sûr aussi dans les formations duales, mais précisément seulement pour l'une des composantes de ces formations. Il semblerait donc bien que la forme scolaire – forme école dirions-nous volontiers ici pour ne pas confondre – implique non pas seulement une séparation des savoirs de leur lieu d'utilisation, mais que la nature même de ces savoirs soit d'un autre type, de l'ordre du technologique et du théorique, pour reprendre la terminologie de Chevillard, et qu'elle induise toujours une forme de « secondarisation », selon un autre terme utilisé dans certaines contributions. Pour le dire

autrement, en nous référant au cadre de réflexion proposé par Vygotskij dans le sixième chapitre de *Pensée et langage* (1934/1985) : l'enseignement qui est le propre de l'école, instaurant précisément le rapport didactique particulier mentionné par toutes les présentations, est caractérisé par l'abstraction, par la généralité des apprentissages visés, par le caractère systématique de leur enseignement. Il s'agit en effet de « règles impersonnelles », pour reprendre cette terminologie de Vincent souvent mentionnée, de connaissances qui transcendent l'horizon personnel en mettant les concepts quotidiens, spontanés en perspective, créant ainsi un « powerful knowledge » comme l'écrivent Young et Muller (2013). La forme scolaire, dans ce sens, peut être la condition du développement de la personne. Potentialité cependant que le fonctionnement de l'école dans sa forme rigide que décrit Vincent souvent empêche et que sa fonction de sélection, qui la définit aussi constitutivement, contrecarre à travers la structure ségrégative et une organisation différentielle des savoirs.

La réflexion à laquelle invite le concept de forme scolaire est au cœur des sciences de l'éducation ; les quelques remarques ci-dessous le prouvent. Il mobilise en effet des connaissances de différentes disciplines qui forment les sciences de l'éducation. Les contributions du volume transforment de fait profondément le concept, ce qui pourrait aboutir *in fine* à sa reconfiguration plus profonde, voire à sa contestation ou son remplacement. Il n'en est rien dans le présent volume. Au contraire même, les traces de son origine critique qui considère l'école comme une machine à assujettir sont encore très visibles. Le concept n'est pas dépersonnalisé, séparé de son géniteur, il est peu critiqué dans ses fondements historiques et épistémologiques, pas pris en charge par la communauté pour devenir chose commune, comme y incite le titre du présent volume « Faire forme scolaire commune ». Il n'est pas non plus articulé aux multiples manières de saisir « ce que fait l'école », voire ce qu'est l'école, qui existent au niveau international, dans un débat qui dure depuis longtemps en sciences de l'éducation.

Mais aucun doute : la riche moisson de données récoltées dans le volume provenant de réalités contrastées, et interprétées dans des cadres disciplinaires multiples des sciences de l'éducation montre la nécessité d'assouplir, flexibiliser, relativiser, voire redéfinir le concept. Elle constitue une contribution essentielle pour construire un concept qui tienne compte à la fois des évolutions importantes, multiformes que subit la forme scolaire classique et des théorisations internationales du « schooling »<sup>3</sup> pour utiliser ce terme qui semble le mieux correspondre à ce que visait le concept original « forme scolaire ».

---

3. Nous pensons notamment au texte dorénavant classique de Hamilton (1989, réédité en 2013) *Towards a theory of schooling* qui met en question, par exemple, que les frères lassaliens pratiquaient vraiment un enseignement simultané.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Gallie, W. B. (1956). Essentially contested concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, 167-198.
- Hamilton, D. (2013). *Towards a theory of schooling*. Farmer Press.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2018). Métamorphoses et contradictions de la forme école au prisme de la démocratie. In J.-Y. Seguy (Éd.), *Variations autour de la « forme scolaire » : mélanges offerts à André D. Robert* (pp. 27-49). Presses universitaires de Nancy-Éditions universitaires de Lorraine.
- Joigneaux, C. (2008). Forme scolaire. In A. van Zanten (Éd.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 347-349). Presses universitaires de France.
- Maulini, O., & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In O. Maulini & C. Montandon (Éds.), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (Raisons éducatives n° 9 ; pp. 147-168). De Boeck.
- Vincent, G. (1980). *L'École primaire française : étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon et Éditions de la Maison des Sciences de l'homme.
- Vygotskij, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage* (trad. par F. Sève). Éditions sociales.
- Young, M., & Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, 1(3), 229-250.

## Notice biographique

**Bernard Schneuwly** est professeur honoraire de didactique des langues à l'Université de Genève. Membre du groupe d'ERHISE et des groupes de recherche GRAFE-LNN (Littérature, lecture et numérique) et Helitte.ch (Histoire de l'enseignement de la littérature en Suisse), il anime un groupe international de traduction, édition et études de textes de Vygotskij.

**COURRIEL : BERNARD.SCHNEUWLY@UNIGE.CH**

