



**Lundi 10 Décembre 2018** :: 20h00  
**Mardi 11 Décembre 2018** :: 9h30 :: 20h00  
Théâtre d' Uni Mail :: salle s180

**RESTEZ GROUPEZ !**  
farce pédagogique

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

CULTURE.  
UNIGE.CH



UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE

Le système scolaire est en passe de dérailler. Principe de précaution, pédagogie de la performance : il est en marche pour produire des assistés et non des esprits libres, des peureux et non des heureux, des soumis et non des conscients. Une réalité méconnue hors de la sphère de l'instruction publique.

Dans cette pièce de théâtre, farce grinçante, où le grotesque côtoie la poésie de la musique, de la danse, du chant, les enfants ont pris en otage les enseignants et les enjoignent à collaborer pour mettre un frein à l'édification d'un système pédagogique aseptisé et sécuritaire.

La représentation sera suivie d'un débat avec le public, animé par l'équipe en charge du premier module de la formation en alternance des enseignants primaires genevois.

**10 décembre 20h00**  
**11 décembre 9h30 & 20h00**

**Inscription:**

<http://www.unige.ch/inscription-farce-pedagogique>

**Processus de formation et d'apprentissage**

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

**Manuel Perrenoud  
Olivier Maulini  
Myriam Radhouane**



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

---

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

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

## Chapitre 2

### Organisation des écoles et du travail scolaire : entre formation et sélection

[EEE-2018-08]

# Un plan évolutif – 1<sup>er</sup> semestre

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

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

Projet démocratique et finalités éducatives [26 SEP.]

Forme scolaire et instruction publique [3 OCT.]

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

*Réflexion et transition* [17 OCT.]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2.2 + 2.3

À quelle vie prépare l'école ?  
+ L'échec de la lutte  
contre l'échec scolaire...

[EEE-2018-08]

- I. Viser l'organisation *du travail scolaire*
- II. Problématiser entre deux attributions
- III. Réfléchir (à) l'innovation

- I. Viser l'organisation du travail scolaire
- II. Problématiser entre deux attributions
- III. Réfléchir (à) l'innovation ?

# ATTRIBUTION (externe/interne) (définition)

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

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

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

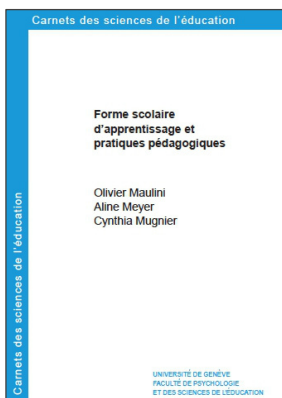
Une attribution est l'**explication causale** qu'un sujet donne aux événements qui lui arrivent. Ce phénomène a les traits suivants :

- Il existe chez toutes les personnes humaines, qui ont besoin d'organiser leurs perceptions et de porter des jugements sur le monde.
- Il peut concerner autrui (hétéro-attribution) ou soi-même (auto-attribution).
- Il se décline en **attributions de causalité interne** (« ma méthode n'est pas bonne ») et en **attributions de causalité externe** (« les élèves sont agités »).
- Toute attribution peut être **tantôt interne, tantôt externe**

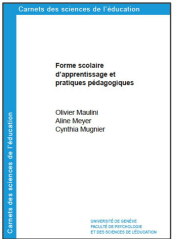
**EN FONCTION DE L'ESPACE DE RÉFÉRENCE.**

(c.f. Pansu, Dompnier & Bressoux, 2004)

« Le mandat de l'école – de l'instruction obligatoire, qui va ici nous intéresser – est de transmettre la même culture, dans un même lieu et au même moment, à tous les enfants qu'elle accueille. Mais **quand cette transmission n'opère pas**, que le savoir en question n'est pas compris ou pas mis à profit par tous les esprits réunis dans la classe, **que et qui faut-il éventuellement incriminer?** Cette question a priori moralisante et peu scientifique désigne en fait **une variable-clé.** » (Maulini, et al., 2014, **pp. 13-15**)







## D'une « variable-clé »...

« **Première hypothèse:** les **causes** sont **externes** à l'école. L'instruction publique est une institution socialement neutre, rationnelle, universellement légitime; elle traite tous les élèves de la même façon et sans préjugés. Ceux à qui elle ne convient pas échouent pour **des motifs qui échappent au travail et au contrôle des enseignants:** par exemple, ces élèves ne se comportent pas comme l'école l'attendrait (ils sont «inattentifs», «pas motivés» ou «trop agités»); soit ils sont sages, mais ils apprennent avec difficulté (ils ne sont «pas scolaires» ou «pas doués»); soit ils pourraient bien apprendre, mais ils sont mal encadrés à la maison (ce sont leurs parents qui manquent de motivation, qui ont «démissionné»); ces parents, peut-être, font de leur mieux, mais ils vivent dans des conditions qui pénalisent de toute façon leurs enfants (le milieu est «déhérité», sa culture «pauvre», son langage «restreint» plutôt que «riche» ou «élaboré»). Bref: l'**attribution causale** est **externe**, au sens où **l'école subit un problème dont la cause est attribuée à la société, aux familles ou aux élèves eux-mêmes, toujours en dehors de ce que l'institution aurait le pouvoir d'influencer.** Dans ce schéma, **l'enseignement lui-même est et demeure hors question:** il réussit aux élèves les plus appliqués ou les plus fortunés; les autres sont pénalisés pour des motifs que les professionnels ne peuvent que constater et (s'ils sont compréhensifs) déplorer. »

(Maulini, et al., 2014, pp. 13-15)

## ...à une autre

« **Seconde hypothèse**, dans ce cas: les **causes** sont **endogènes** et elles **mettent (au moins partiellement) l'enseignement en cause**. Si certains élèves deviennent peu à peu décrocheurs et d'autres non, c'est que la promesse d'universalité de **l'école cache des discriminations observables, qu'à y regarder de près l'institution peut produire autant que subir malgré elle**. Sous cet angle, l'interprétation diffère de la précédente: les leçons mal comprises par les élèves mettent moins en cause leur intelligence ou leur motivation que les compétences de leurs professeurs (le cours n'était « pas clair », « pas intéressant », « inaccessible », « pas adapté ») ; le chahut ou les déprédations sont moins reprochés aux occupants de l'établissement qu'à sa direction – qui peut être « trop » ou « trop peu » à l'écoute des élèves suivant l'opinion des parents; les inégalités de réussite dépendent moins des familles défavorisées que des critères et des procédures de sélection qui les privent de la culture académique et des filières socialement et économiquement valorisées – les notes, les classements et la sélection précoce produisent une « ségrégation scolaire » à combattre ou une « orientation professionnelle » à rétablir pour réduire les écarts. L'**attribution causale** est ici **interne**, parce que **les problèmes sont les mêmes qu'avant, mais qu'on cherche moins leurs causes hors des murs de l'école qu'au-dedans**. »

(Maulini, et al., 2014, pp. 13-15)

# ORGANISATION DU TRAVAIL (définition)

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

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

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

Travailler pour un enseignant, c'est pour une large part s'occuper du travail des élèves. Mais si les élèves ne choisissent pas généralement d'aller à l'école ni les activités qui s'y déroulent, les enseignants ne choisissent pas non plus comme bon leur semble toutes les tâches qu'ils assignent aux élèves.

Leur **travail est à la fois organisant et organisé**:

- Leur travail des enseignant est conditionné par un **ordre scolaire plus ou moins ferme ou flexible**. Les enseignants dépendent de paramètres qui sont établis à un autre niveau de responsabilité, et souvent hors de l'école à proprement parler.
- L'organisation du travail peut être traversée par **deux grandes tendances**. Elle sera dite:
  - "**bureaucratique**" quand dominant des règles formelles (par exemple : évaluer sur la base de barèmes standardisés)
  - "**organique**" quand les interactions sont privilégiées (par exemple: quand l'évaluation s'opère par observation dialoguée de la progression des apprentissages).
- La **tendance bureaucratique** entrainera **plutôt des mesures de différenciation externe** (via des structures préétablies, fondées sur une attribution plutôt externe des difficultés), alors que la **tendance organique** induira **plutôt des pratiques de différenciation interne** (via un jugement des professionnels en situation, adossé à une attribution d'abord interne des difficultés).
- Notons que les deux tendances peuvent cohabiter dans la réalité. Dans ces conditions, le concept d'organisation du travail (scolaire) s'avère un outil d'analyse sociologique (et politique) qui invite à penser les activités des élèves et le métier d'enseignant en tenant compte des évolutions de l'école. Il s'agit de comprendre les effets des formes - et des choix - de la société sur les formes du travail scolaire. Une société qui tout à la fois contient et contraint - fortement mais pas totalement - l'école et ses acteurs.

- I. Viser l'organisation du travail scolaire
- II. Problématiser entre deux attributions**
- III. Réfléchir (à) l'innovation ?



# Exercice B



**Repérer** dans les articles et interview autour des «**classes infernales**» ce qui relève tantôt d'une **attribution externe** (à l'école) tantôt d'une **attribution interne** (à l'école) des **difficultés** (des différents acteurs)

## EXERCICE B

Repérer dans les articles et interview autour des «classes infernales» ce qui relève *tantôt* d'une **attribution externe** (à l'école) *tantôt* d'une **attribution interne** (à l'école) des difficultés.

Face aux classes infernales, les profs romands vivent un cauchemar [grand format]	attribution externe (à l'école)	attribution interne (à l'école)
<p>Après des mois de punitions et de recadrages infructueux, la classe la plus pénible du Cycle de Pinchat a fini par exploser. C'était en janvier dernier. A bout de nerfs – certains ont craqué, voire pleuré – les enseignants de la 1011 CT ont pris une décision radicale: dissoudre la classe et disperser sa douzaine d'élèves dans le reste de l'école, située à la lisière sud de Genève, entre Carouge et Veyrier.</p> <p>«Les élèves ne se respectaient pas entre eux et discutaient systématiquement les directives des enseignants, raconte le directeur de Pinchat, Alain Basset. Ils demandaient: «Pourquoi je devrais travailler? Pourquoi je devrais arrêter de discuter?» Malgré l'intervention d'un coach extérieur, «on a constaté que ça n'allait plus du tout», résume-t-il.</p> <p>Le cas est extrême, mais partout en Suisse romande, des situations semblables se produisent. Notamment dans des classes de 12-15 ans, placés au bas de l'échelle scolaire, qui se sentent méprisés par le système. Et qui, par représailles, font subir l'enfer à leurs profs.</p>		
<p><b>Des classes infernales</b></p> <p>Dans la 1011 CT, «les élèves lançaient aux profs des remarques du style: «Allez-vous faire foutre. J'en ai rien à cirer», raconte une personne qui connaît la situation.</p> <p>L'essentiel des troubles est attribué à un noyau dur de filles en colère, qui ont cumulé les sanctions – jusqu'à 10 jours d'exclusion du cycle. Le jour même de la dissolution de la classe, trois élèves se sont fait expulser du cours. Dès la première heure, face à un prof remplaçant, l'une des «meneuses» avait refusé de travailler en déclarant simplement: «J'ai pas envie.»</p> <p>«Mes collègues qui s'occupaient de cette classe revenaient épuisés, raconte Juliane Bourgeois, une professeure de français et d'histoire à Pinchat. Pendant 45 minutes, les élèves parlent, ne vous écoutent pas, ne s'asseyent pas, crient.»</p> <p>Après une énième journée d'avanies, les profs ont voulu créer un choc psychologique en dispersant la classe. L'action est, paraît-il, sans précédent. Mais elle a provoqué peu de réactions parmi les autres enseignants de Pinchat.</p> <p>«On n'en a pas tellement parlé entre nous, confie l'un d'eux. On est tellement confrontés à ça que ça ne nous sort pas de notre quotidien.»</p>		
<p><b>Le piège des niveaux</b></p> <p>A Genève, le cycle d'orientation, école obligatoire pour les 12-15 ans, est divisé en trois «regroupements», du plus faible au plus fort: R1, R2 et R3. Ces niveaux deviennent ensuite CT (communication et technologie), LC (langues vivantes et communication) et LS (littéraire et scientifique).</p> <p>Mais la réalité scolaire reste la même: les élèves les plus faibles vont en R1 puis en CT, les meilleurs en R3 puis en LS.</p> <p>A Pinchat, sur 636 élèves en mars 2018, on ne compte qu'une quarantaine d'élèves de R1/CT. Soit quatre classes seulement, en comptant celle qui a été dissoute en janvier. Mais elles concentrent les difficultés.</p> <p>«Ce sont effectivement des classes très difficiles, où l'on n'a plus beaucoup l'occasion de réellement enseigner, constate Nadège Salzmann Hirsch, membre des femmes PLR genevoises et professeure à Pinchat. On passe souvent l'heure à faire de la discipline, à tenter de gérer. On a parfois l'impression que c'est simplement mieux qu'ils soient là que dans la rue, c'est le seul sens que l'on trouve.»</p> <p>Le syndrome qui affecte les R1/CT tient en quelques mots: «Difficultés d'apprentissage, démotivation, ce qui se traduit par le dénigrement du prof, déficit d'attention, agressivité et insolence, manque total d'implication – ils ne sont juste pas là», décrit Christine Agassis Zink, une spécialiste des chevaux qui aide des enseignants de ces classes turbulentes.</p> <p>Avant 2011, le cycle genevois ne connaissait que deux niveaux. La nouvelle organisation, avec ses trois strates, a accentué les problèmes de discipline, en créant des classes chimiquement pures d'élèves en difficulté.</p> <p>«Quand il y a trois étages, vous êtes à la cave, vous n'êtes plus seulement au rez», estime Salima Moyard, coprésidente du syndicat des enseignants du cycle. «Ces élèves ont une image extrêmement dégradée d'eux-mêmes. Ils disent: on est nuls, on n'est que des R1, on n'arrivera à rien. Du coup, faire passer un contenu est un vrai défi.»</p>		

[tableau A3 sur moodle]

Exercice B: Repérer dans les articles et interview autour des «classes infernales» ce qui relève **tantôt d'une attribution externe (à l'école) tantôt d'une attribution interne** (à l'école) des difficultés (des différents acteurs)

## Un exercice d'**analyse** (difficile)

À partir de l'article principal  
(interview et éditorial mis à part)

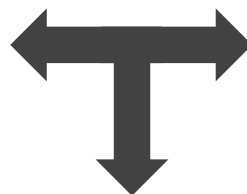
### identification des **problèmes**

Selon trois logiques

(d'abord centrées sur les acteurs: élèves/enseignants)

**logique d'attribution externe**  
(à l'organisation du travail scolaire)

mise en cause  
de divers **facteurs**  
estimés **externes**  
à l'enseignement



**logique d'attribution interne**  
(à l'organisation du travail scolaire)

mise en cause  
de divers **facteurs**  
estimés **internes**  
à l'enseignement

**logique d'attribution**  
**intermédiaire**

Enseigner:  
un travail *organisant*  
(le travail des élèves)  
un travail *organisé*  
(par le travail de l'organisation...)

# Logique d'attribution **plutôt interne** (à l'organisation du travail scolaire)

Des élèves qui...	Des enseignants qui...	C'est à cause de...	Il faudrait...
<ul style="list-style-type: none"> <li>discutent les directives</li> <li>parlent, n'écoutent pas, ne s'asseyent pas, refusent de travailler</li> <li>ont un faible niveau scolaire</li> <li>sont au bas de l'échelle</li> <li>ont des <b>difficultés d'apprentissage</b></li> <li>sont démotivés</li> <li>ont des déficits d'attention</li> <li><b>manquent (totalement) d'implication</b>, ne sont pas là...</li> <li>ont une image dégradée d'eux-mêmes</li> <li>se disent nuls, qu'ils n'arriveront à rien</li> <li>sont très <b>peu scolaires</b></li> <li><b>ont des parcours compliqués</b></li> <li>souffrent de phobie scolaire</li> <li>sont en colère</li> <li><b>ont cumulés les sanctions</b></li> <li>qui <b>ne voient pas de sens</b> à ce qu'ils font</li> <li>déclarent ne pas avoir envie</li> <li><b>se demandent pourquoi travailler</b></li> <li>se demandent pourquoi arrêter de discuter</li> <li>n'en ont rien à cirer</li> <li>éprouvent du mépris...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>n'ont pas beaucoup <b>l'occasion de réellement enseigner</b></li> <li>ont des <b>difficultés à faire passer un contenu</b></li> <li>constatent des devoirs régulièrement non faits</li> <li>doivent reconcentrer, remotiver, ramener les élèves sur le sujet en cours</li> <li>ont de la difficulté à <b>se faire entendre, à être respectés, à avancer dans le programme</b></li> <li>se sentent démunis et impuissants</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>installer des rituels</li> <li>négocier</li> <li>une <b>formation plus concrète</b> plutôt qu'un savoir scolaire au rabais (pour mieux cadrer et orienter ces élèves)</li> <li>des <b>profs orientés vers l'éducation et des projets</b> d'apprentissage</li> </ul>



# Logique d'attribution **intermédiaire**

Des élèves qui...	Des enseignants qui...	C'est à cause de ...	Il faudrait...
<ul style="list-style-type: none"><li>alimentent le décrochage scolaire</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>ne sont <b>pas assez formés</b> (pas volontaire, rapidement en difficulté) pour faire face à des classe ingérables</li><li>n'ont pas le profil d'enseignant particulier (fort, confiant, prêt à nouer un lien affectif avec ses élèves)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>la nouvelle organisation (regroupement R1-R2-R3)</li><li>la concentration des difficultés (classe chimiquement pure)</li><li>des séparations nettes entre élèves forts, moyens et faibles</li><li>des effets pervers des passerelles liés à la nouvelle organisation</li><li>du peu d'<b>options proposées</b> aux jeunes les moins scolaires</li><li>du système qui a poussé ces élèves sans leur dire: «Stop, ça ne va pas.»</li><li>de la <b>définition traditionnelle du métier</b> (transmettre un savoir) devenue obsolète face à la démission de certaines familles...</li><li><b>de l'école</b> où ils n'ont pas accès en raison des notes</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>réformer le cycle (moins de filières...)</li><li>rendre prioritaire la recherche d'apprentissage</li><li>plus de liberté pour monter des projets</li></ul>

# Logique d'attribution **plutôt externe** (à l'organisation du travail scolaire)

Des élèves qui...	Des enseignants qui...	C'est à cause de...	Il faudrait...
<ul style="list-style-type: none"> <li>• sont indisciplinés</li> <li>• perturbent et entraînent les classes</li> <li>• sont plus forts que les profs, imprévisibles et potentiellement incontrôlables</li> <li>• exercent des représailles</li> <li>• dénigrent les profs</li> <li>• sont agressifs, insolents</li> <li>• montrent une agitation anormale, se lèvent sans cesse, perturbent la classe avec de petits bruits.</li> <li>• font rire (au détriment des profs)</li> <li>• s'insultent</li> <li>• se menacent</li> <li>• se cyber harcèlent</li> <li>• se bagarrent</li> <li>• qui veulent être admirer d'une façon ou d'une autre</li> <li>• veulent devenir populaire</li> <li>• vont avoir à se bouger pour trouver une place, pour définir un projet</li> <li>• ont fait des bêtises au cycle et auraient à se dire: «Je vais essayer de faire mieux».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sont épuisés</li> <li>• sont laminés</li> <li>• vivent ces situations au quotidien</li> <li>• ont l'impression que c'est mieux que les élèves soient là que dans la rue</li> <li>• des classes rebelles</li> <li>• vivent un choc rude parfois dévastateurs</li> <li>• craquent, pleurent</li> <li>• sont menacés par les réseaux sociaux</li> <li>• risquent le burnout</li> <li>• doivent tenir le coup</li> <li>• doivent digérer ces situations</li> <li>• sont moqués</li> <li>• font face à des classes ingérables</li> <li>• sont éloignés des réalités sociales (qui nourrissent le mal-être) des élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• des situations sociales très dures</li> <li>• de l'éclatement de la cellule familiale (famille monoparentale)</li> <li>• des situations professionnelles des parents (petits boulots, cumul)</li> <li>• de l'origine étrangère des parents</li> <li>• des parents qui parlent parfois mal français et ne peuvent pas aider pour les devoirs</li> <li>• des parents qui ne peuvent assister au réunion de parents</li> <li>• des parents qui travaillent le soir</li> <li>• de la situation géographique du cycle (frontière urbaine)</li> <li>• de l'évolution de l'enfance</li> <li>• des parents qui sont dans l'incapacité de donner un cadre cohérent</li> <li>• du mur de l'apprentissage</li> <li>• de l'économie tertiariée dont le niveau d'exigence augmente</li> <li>• des entreprises qui ne veulent pas les embaucher</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dissoudre les classes</li> <li>• disperser les élèves</li> <li>• créer un choc psychologique</li> <li>• responsabiliser ces classes</li> <li>• des coach externes</li> <li>• installer un cadre bienveillant</li> <li>• des éducateurs bienveillants</li> </ul>

## « Le sens de l'expérience »

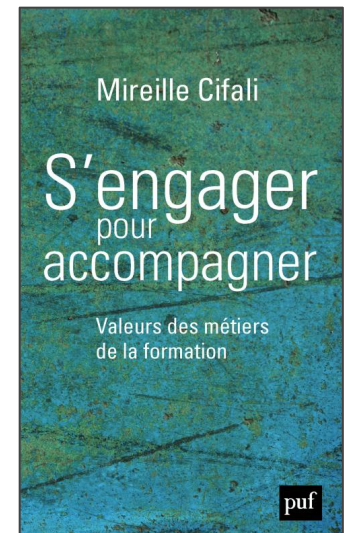
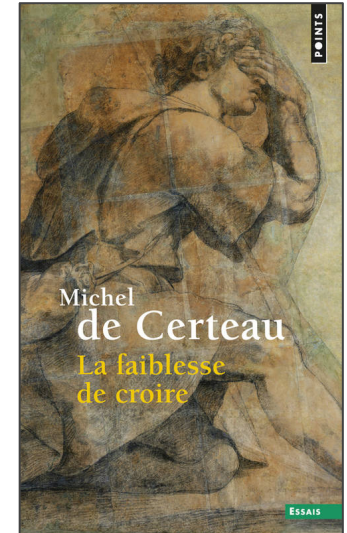
« **L'acteur construit une expérience lui appartenant, à partir de logiques de l'action qui ne lui appartiennent pas** et qui lui sont données par les diverses dimensions du système qui se séparent...»

(Dubet, 1994, p. 136)

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

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

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





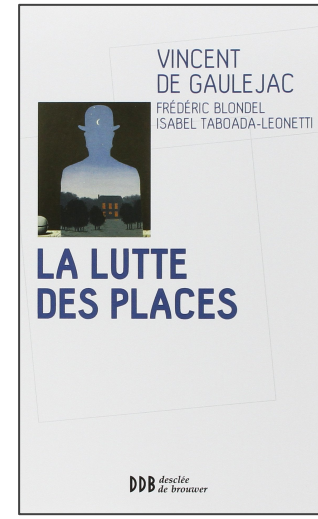
[droits formels]



[ÉGALITÉ pour qui ?]

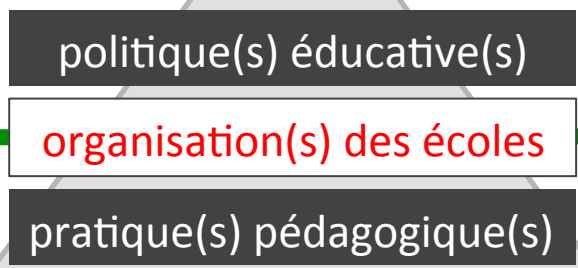
quel(s) mécanisme(s) ?  
quelle(s) institution(s) ?  
quel(s) acteur(s) ?

fonction de **distribution**



« de tendre à **corriger les inégalités de chance de réussite scolaire** »

fonction(s) +/- manifeste(s)  
**former**



« respecter, dans **la mesure des conditions requises**, les choix de formation des élèves »

fonction(s) +/- latente(s)  
**sélectionner**

fonction d' **éducation**

quel(s) sujet(s) ?  
quel(s) accomplissement(s) ?  
quelle(s) vie(s) ?

[**LIBERTÉ** de qui ?]

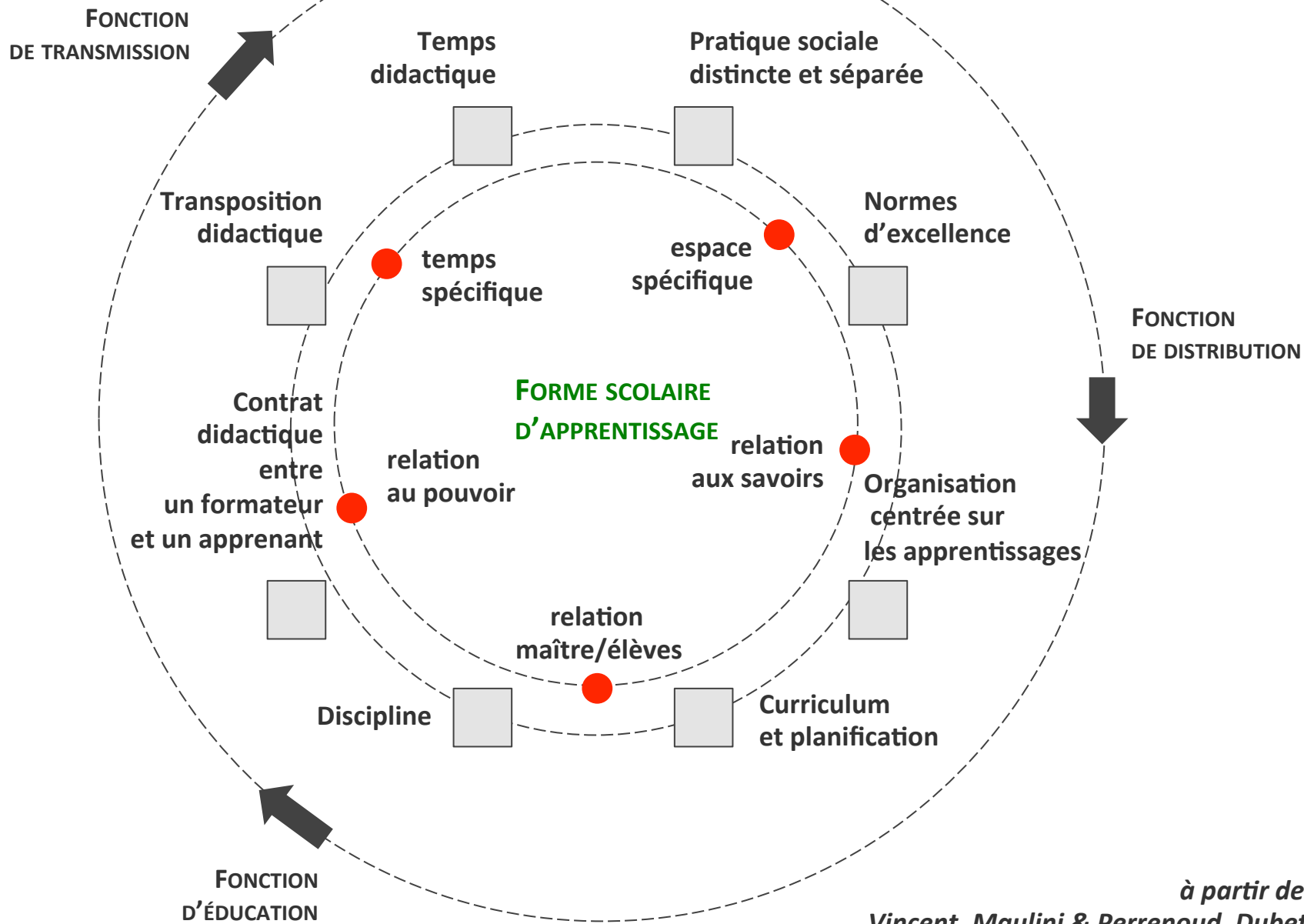
[chances réelles...]

fonction de **transmission**

quel(s) connaissance(s) ?  
quelle(s) compétence(s) ?  
quelle(s) valeur(s) ?

[**SOLIDARITÉ** avec qui ?]

**Organiser « la rencontre  
entre chaque élève et le savoir »  
(Perrenoud, 2005)**












à partir de  
Vincent, Maulini & Perrenoud, Dubet

- I. Viser l'organisation du travail scolaire
- II. Problématiser entre deux attributions
- III. Réfléchir (à) l'innovation ?**

# DIFFÉRENCIATION (externe/interne) (définition)

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

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

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

La différenciation est l'opération par laquelle on fait face aux différences, non pas en les ignorant, mais en les **traitant différemment**.

Ce traitement différent peut avoir deux orientations symétriques : l'une cherche à **augmenter la capacité de l'école** à atteindre les objectifs visés ; l'autre à **ajuster les objectifs visés** aux capacités supposées des élèves.

Les deux choses peuvent se combiner. Dans les faits, elles sont souvent séparées, voire opposées :

- la **différenciation externe** confie le traitement des différences à un espace-temps (dispositif, filière, section, secteur, etc.) structurellement différent.
- la **différenciation interne** consiste à ajuster les interventions didactiques et pédagogiques à l'intérieur d'un même espace-temps ;

La recherche montre que l'« empilement des dispositifs » de différenciation externe et structurelle réduit d'autant les besoins de différenciation interactive et interne (et inversement)

(c.f. Maulini & Mugnier, 2011)



## «pédagogie inclusive» ou «dispositifs externalisants» ?

«La constitution genevoise stipule par exemple que la formation est désormais obligatoire « jusqu'à l'âge de la majorité au moins ». Cette règle fait peser sur tous les jeunes de moins de 18 ans – mais aussi sur l'État et sur le système scolaire – la responsabilité de prolonger bon gré mal gré l'activité d'apprendre. En cas d'échec dans une filière ou un regroupement, il faut trouver un recours ailleurs, sans rémission, sans possibilité de se fondre dans la population active comme par le passé. Du coup, chaque élève en rupture ou menaçant de le devenir est un problème à prendre en charge institutionnellement: une solution contractuelle doit être trouvée, si possible avec son assentiment, sans quoi elle produira du dressage plutôt que de la formation. **Le système éducatif doit ainsi, non seulement remédier au mal d'étudier, mais aussi prévenir ce mal, soit en pratiquant une pédagogie inclusive, soit en instaurant de plus en plus tôt des dispositifs externalisant la prise en charge des besoins particuliers.** La première option demanderait **de consolider les compétences et la formation des enseignants.** La seconde peut plus facilement fonctionner «à pédagogie constante», les **dispositifs auxiliaires et leurs spécialistes respectifs prenant le relais de l'école dès qu'elle se déclare démunie ou disgraciée.** Les deux stratégies peuvent bien entendu se combiner, mais privilégier l'une ou l'autre n'aura pas le même impact sur les destins scolaires et, à la fin, sur la distribution des savoirs dans la société.»

(Maulini, 2016 p.43)

*Différenciation interne*



*Différenciation externe*

## Problématisation de *tendance extra-muros*

### socialisation scolaire (trait distinctifs)

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



### trait non retenus

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



### caractéristiques non constitutives

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

### socialisation non-scolaire (concurrente)

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

Gather Thurler, M. & Maulini, O. (2007). **L'organisation du travail scolaire : la penser pour la faire évoluer.**

In M. Gather Thurler & O. Maulini, *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* (pp. 1-36). Québec :

(à partir de Maulini & Perrenoud, 2005)

Presses de l'Université du Québec.

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

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

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

**2. Organisation centrée sur les apprentissages**

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

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

#### 4. Curriculum et planification

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

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

## 5. Transposition didactique

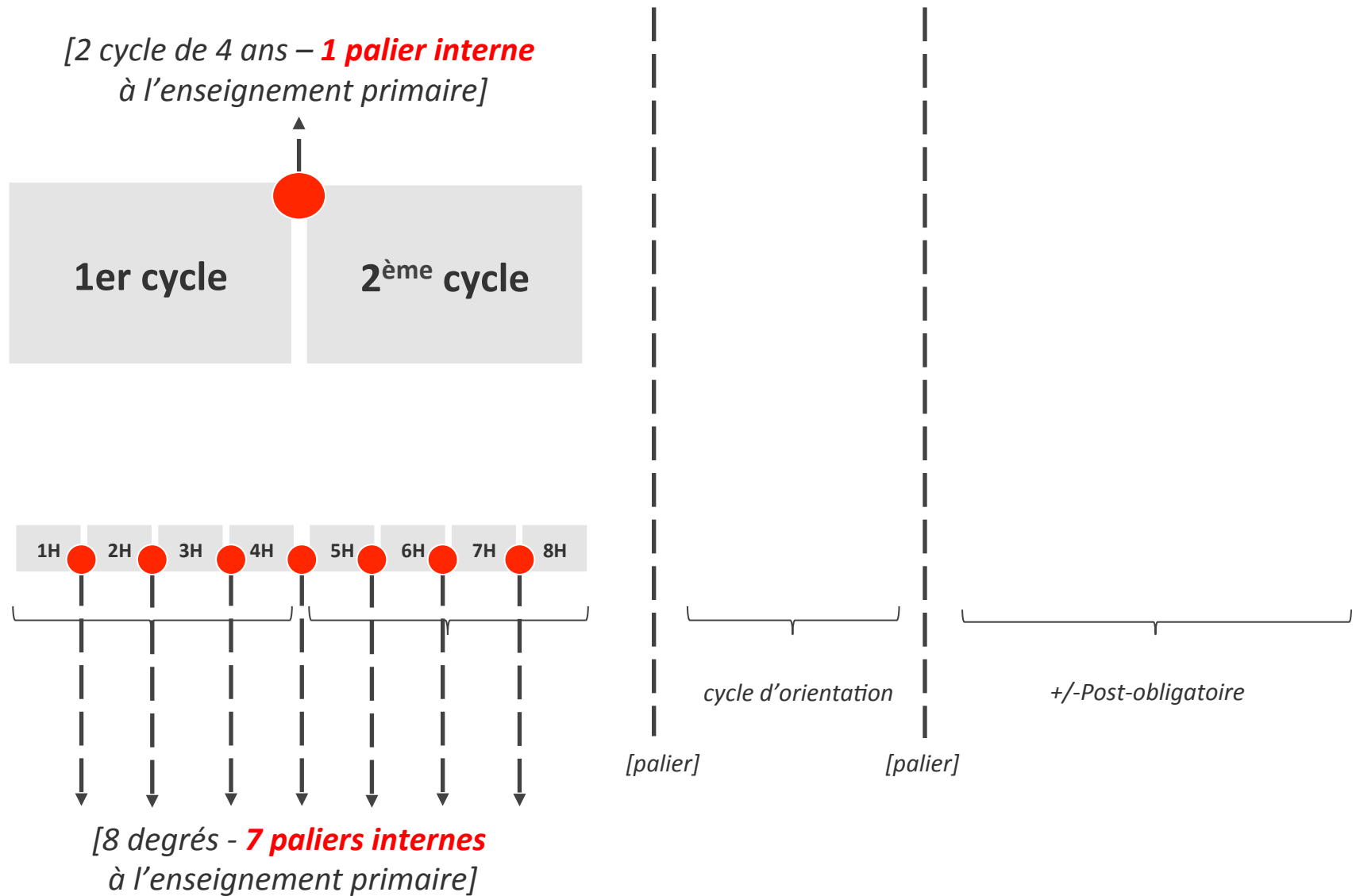
Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que les **savoirs enseignés et appris** aient fait l'objet d'une **transposition** didactique, d'une **codification**, d'un **découpage**, d'une **organisation** propres à en assurer la transmission et l'assimilation.

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

## 8. Normes d'excellence

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

# Pour introduire une question d'organisation (et de Rénovation)...





# Une journée dans la vie des écoles en « rénovation et en réflexion »

## ARCHIPROD

Collection vivante des productions vidéo de l'instruction publique à Genève depuis 1970

ACCUEIL

RECHERCHE

ÉDITORIAL

Accueil » Pédagogie » Journée des écoles en rénovation et en réflexion (octobre 1998)

JAN 2000

## Journée des écoles en rénovation et en réflexion (octobre 1998)



2000-0154 : **Journée des écoles en rénovation et en réflexion (octobre 1998)**, un film de **Marc Dallon** (2000, 16')

La traditionnelle journée des écoles primaires en innovation et en réflexion, organisée au Forum Meyrin et ouverte à toutes et tous, met, pour sa quatrième édition, le cap sur les cycles d'apprentissage pluriannuels. L'ensemble de la journée, à travers des ateliers d'échanges et des stands interactifs, permet de rendre compte des travaux en cours. Ce film illustre la richesse et la densité des réflexions, en abordant des thèmes comme les fondements et les avantages des cycles, les changements pour une équipe enseignante, les niveaux multiples comme organisation particulière, les satisfactions et les difficultés éprouvées, ainsi que certains défis à relever aussi bien par l'Institution que par les équipes d'enseignants.

[Votre droit à l'image : informations et réclamations](#)

■ enseignement primaire, expérimentation, imagination, pédagogie, profession, réforme scolaire, scolarisation

## Où est l'innovation d'après vous ?

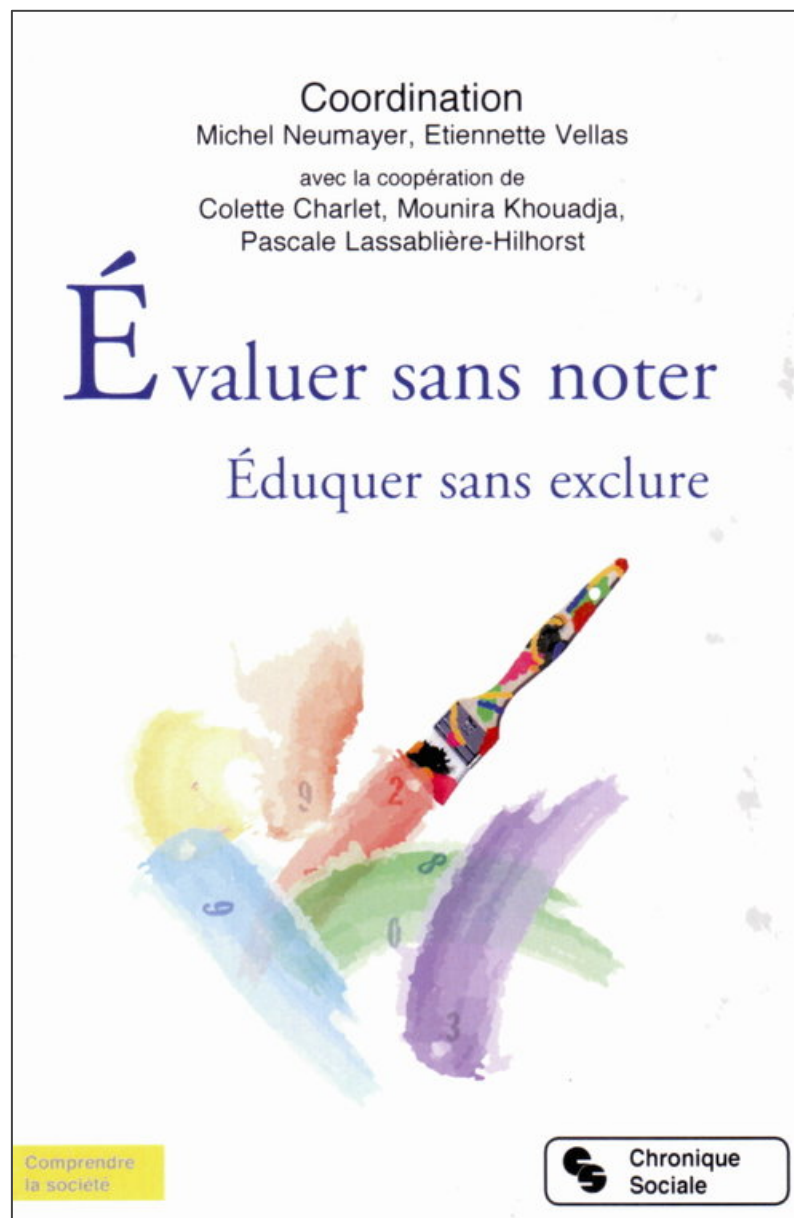


**FRAMPAD**

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

# « Élaborer un nouveau contrat scolaire » (Richard & Vellas, 2015)

*Extrait Sur Moodle*



# Des références bibliographiques

- \* Dallon, M. (2000). Journée des écoles en rénovation et en réflexion (octobre 1998). Archiproduct: DIP. Film 16'. Repéré à: <https://edu.ge.ch/site/archiproduct/journee-ecoles-renovation-reflexion-octobre-1998/>
- \* Maulini, O. (2016). Paliers, orientations, bifurcations. Bulletin de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), 3, 43-44. [2016-10]
- \* Maulini, O. & Mugnier, C. (2012). Entre éthique de l'intégration et pratiques de la différenciation : (re)penser l'organisation du travail scolaire ? *Recherches en éducation* (Revue du Centre de recherche en éducation de Nantes). URL : <http://www.recherches-en-education.net>
- \* Pansu, P., Dompnier, B., & Bressoux, P. (2004). L'explication quotidienne des comportements scolaires : attributions de réussite et d'échec. In M. C. Toczec & D. Martinot (Eds.), *Le défi éducatif. Des situations pour réussir* (pp. 277-302). Paris : Armand Colin.
- \* Richard, JM. & Vellas, E. (2015). Élaborer un nouveau contrat scolaire. In M. Neumayer & E. Vellas. (Ed.) *Évaluer sans noter. Éduquer sans exclure*, (pp. 33-45). Lyon : Chronique sociale.