

Appel à communications

La « forme scolaire » aujourd'hui.

Interroger le mode scolaire de socialisation et ses formes renouvelées.

8 et 9 septembre 2022

Université Lumière Lyon 2

L'organisation de ce colloque s'inscrit dans une volonté de réhabilitation/réactualisation du concept de « forme scolaire » élaboré par Guy Vincent (1980), puis travaillé dans les années 1990 au sein du Groupe de Recherche sur la Socialisation. Ce concept rend compte de manière synchronique et diachronique d'une « forme de relation sociale », constituée au sein d'une configuration socio-historique particulière apparue au XVI^{ème}-XVII^{ème} siècle, née dans l'école en tant que lieu privilégié de la transmission formalisée de savoirs formalisés (Vincent, Lahire et Thin, 1994). La forme scolaire se définit notamment par l'autonomisation des relations d'apprentissages, instaurant ainsi un cadre cognitif et spatio-temporel organisé, séparé (pour l'enfance), dédié à l'action pédagogique en elle-même et pour elle-même. Caractérisé en outre par un rapport distancié (scriptural-scolaire) à la pratique et au monde, le nouveau mode de socialisation qui émerge alors – le mode scolaire de socialisation – est régi par un ensemble de règles impersonnelles gouvernant les corps et les esprits par une nouvelle forme d'assujettissement, la discipline scolaire, élément indissociable de la forme scolaire d'apprentissage (Gasparini, 1998).

Au-delà de cet ensemble de traits, le concept de forme scolaire a également été forgé afin de dépasser des analyses en termes d'institution (scolaire) dans le but d'objectiver des invariants qui résistent aux changements sociohistoriques et sont transversaux à de nombreux espaces et groupes sociaux. L'usage de la notion de forme, qui n'est « ni chose, ni idée » et qui échappe à « l'intention consciente » (Vincent, Lahire et Thin, *op. cit.* : 12), permet alors de mettre au jour des modalités de socialisation et d'appropriation du monde, des structures objectivées et incorporées, socialement situées et ayant leurs logiques propres. Enfin, il s'agit de rappeler ici que le mode scolaire de socialisation, constitutif de la forme scolaire, est dominant (légitime) et prédominant (prépondérant) dans notre formation sociale.

Attachés à cette définition originelle du concept et aux perspectives de recherche que ces travaux pionniers ouvraient de leurs vœux, nous souhaiterions remettre, le temps d'un colloque, la forme scolaire au centre des discussions sociologiques. Cette volonté réside notamment dans la conviction que ce concept peut être d'une utilité majeure dans la compréhension du monde social actuel et contribuer à une sociologie générale. Pensé dans une perspective critique et relationnelle afin de saisir des processus à l'œuvre dans les rapports de domination et la reproduction des inégalités sociales, notamment dans et par la « confrontation inégale » entre modes scolaire et populaire de socialisation (Thin, 1998 ; Millet et Thin, 2005), l'usage du concept semble indispensable pour saisir les enjeux et rapports sociaux contemporains. De surcroît, les changements récents à l'œuvre dans notre société (évolutions de la structuration des classes sociales ; transformations de l'institution

scolaire, de ses publics et de sa périphérie ; variations des normes éducatives et culturelles ; changements liés aux structures économiques et politiques ; modifications des modes d'encadrement et de gouvernement de soi et des autres etc.) invitent à confronter les invariants de la forme scolaire avec des contextes et des groupes sociaux renouvelés. Sans perdre de vue que « la forme scolaire s'est construite et se construit dans les luttes et les transformations » (Vincent, Lahire et Thin, *op. cit.* : 28), et permet donc de saisir « la récurrence à travers les modifications » (*ibid* : 6), ce colloque se donne pour ambition de réunir des contributions empiriques permettant d'interroger les formes actuelles de son maintien, de son renouvellement et de son renforcement, non seulement dans l'École et les institutions éducatives, mais également au-delà.

Les communications pourront s'inscrire dans l'un ou plusieurs des axes développés ci-dessous.

1. *La forme scolaire à l'École*

À rebours d'un certain nombre de travaux focalisés sur la mise au jour des « limites », de l'érosion ou de la fin de la forme scolaire, un premier axe invite à interroger la façon dont la forme scolaire structure aujourd'hui plus que jamais les interactions, les pratiques pédagogiques et les apprentissages au sein de l'École, de la maternelle jusqu'à l'enseignement supérieur, et ce dans les différents segments du système scolaire – tels que, par exemple, l'enseignement professionnel (Denave et Renard, 2020). Il s'agira ainsi d'interroger les invariants (de la forme scolaire) dans la variation, en tenant compte des transformations récentes de l'institution scolaire : intensification de la compétition scolaire dès la maternelle (Joigneaux, 2009 ; Leroy, 2020 ; Millet et Croizet, 2016 ; Montmasson-Michel, 2018), usage croissant du numérique (Fluckiger, 2008), densification des pratiques artistiques (Ayoub *et. al.*, 2019), importation de l'idéologie et des pratiques entrepreneuriales (Chambard, 2020), construction de l'autonomie comme valeur éducative centrale (Durler, 2015 ; Lahire, 2007), identification et prise en charge des enfants à besoins éducatifs particuliers (Gasparini, 2018), etc. Si Guy Vincent avait déjà souligné le passage d'une pédagogie « du dressage » à une pédagogie de la « raison » et de « l'autodiscipline » comme une des évolutions importantes de la forme scolaire à l'école, on peut s'interroger sur le maintien et le renouvellement de la forme scolaire au regard des transformations institutionnelles contemporaines. De la même manière que les pédagogies « novatrices » (Gasparini, 1998), actives (Bonnéry, 2007, 2009), du détour (Henri-Panabière, Renard et Thin, 2013) ou mettant en avant la sensibilité des élèves (Eloy, 2013), qui entendent souvent réaliser une rupture avec « le scolaire », reposent en fait toujours fondamentalement sur la forme scolaire, on pourra se demander si les « innovations » pédagogiques récentes (l'approche par compétences, les environnements numériques de travail, l'outil Folios créé pour la mise en œuvre des « parcours » des éducations transversales, les TPE...) ne constituent pas d'autres leurres à l'appréhension des formes les moins visibles – car incorporées – de la forme scolaire.

2. *La forme scolaire en dehors de l'École*

Si la forme scolaire « trouve son origine dans l'école » et « ne se réalise jamais aussi complètement encore aujourd'hui que dans l'école » (Thin, 1998 : 27), elle « a [cependant] largement débordé les frontières de l'école et traverse de nombreuses institutions » (*ibid.* : 30) - à commencer par celles qui, bien qu'extérieures à l'institution scolaire, construisent leur mandat autour de l'encadrement et de

l'éducation de la jeune génération - des écoles de danse (Faure, 2000) ou de musiques actuelles (Deslyper, 2013), des musées (Desmitt, 2019 ; Coavoux et Giraud, 2020), des dispositifs relais (Kherroubi, Millet et Thin, 2018), des ateliers musicaux pour enfants (Bois, 2013), des orchestres d'enfants (Deslyper et Eloy, 2020), des dispositifs et accueils périscolaires (Deslyper et Kechichian, 2018 ; Kechichian, 2019) etc. La famille pourra également être interrogée en tant qu'instance de socialisation inégalement perméable aux logiques scolaires en fonctions des milieux sociaux (Thin, *Op. Cit* ; Garcia, 2018). Caractérisée par une définition sociale de l'enfant comme « être à éduquer » (Chamboredon et Prévot, 1973 ; Thin, 1998), et par la prédominance de son mode de socialisation dans notre formation sociale, la forme scolaire tend à s'étendre et à s'imposer à toute tentative de prise en charge de cette classe d'âge. Dans l'espace des loisirs, les biens et pratiques culturels associés au « marché de l'enfance » peuvent aussi faire l'objet de questionnements quant à la potentielle scolarisation de leur mode de production, de diffusion et d'appropriation (Bernstein, 1975 ; Chamboredon et Fabiani, 1977 ; Vincent, 2001 ; Bonnéry, 2015).

Les communications pourront s'interroger sur les effets de l'essaimage de la forme scolaire au sein des différents espaces sociaux que les enfants et les jeunes traversent quotidiennement en dehors de l'école. Cet axe sera par exemple l'occasion d'étudier les formes du maintien et du renouvellement de la forme scolaire au sein d'espaces qui sont confrontés, de manière plus ou moins directe, à l'école, ses agents, ses enjeux ou ses verdicts (activités de loisirs périscolaires, coaching scolaire, instruction à la maison, crèches, garde d'enfant par des assistantes maternelles, etc.). En effet, la reconfiguration des frontières de l'institution scolaire, et notamment la multiplication d'acteurs éducatifs à sa périphérie, invite à saisir empiriquement la continuité, l'extension ou encore l'invisibilisation du mode scolaire de socialisation à ces espaces ou aux pratiques de ces agents sociaux – dont la rhétorique professionnelle tend souvent à se démarquer, voire à concurrencer, les pratiques encodées comme proprement scolaires (Kherroubi, Millet et Thin, 2018). Comme l'évoquaient déjà les fondateurs du concept de forme scolaire à propos des débats sur « l'ouverture de l'école » : « l'espace scolaire pourrait s'«ouvrir» parce que cette «ouverture» ne remettrait pas en cause la prédominance de la forme scolaire sur la socialisation » (Vincent, Lahire et Thin, *op. cit.* : 26). Cette perspective de recherche n'est rendue possible qu'à condition de ne pas confondre « luttes pédagogiques, luttes entre pédagogues et mise en cause de la prédominance de la forme scolaire et du mode scolaire de socialisation ou fin de la forme scolaire » (*ibid.* : 27-28).

3. *La forme scolaire en dehors de l'enfance*

Ce dernier axe entend prendre au sérieux deux dimensions cruciales dans la construction théorique de la forme scolaire : d'une part le fait qu'il s'agit d'un mode de *socialisation*, autrement dit, un processus de production des individus, à l'œuvre tout au long de la vie, spécifique à une époque, à des contextes (globaux et locaux) et à des pratiques (Darmon, 2006) ; et d'autre part le caractère dominant et prédominant de cette forme dans une société (Vincent, Lahire et Thin, *op. cit.*). À partir de ces deux éléments fondamentaux trop souvent sous-estimés voire ignorés, on peut se demander pourquoi cet outil théorique demeure quasi systématiquement indexé à l'étude de l'enfance et des institutions de prise en charge de l'enfance. Tout récemment Muriel Darmon a ouvert une brèche en montrant comment la rééducation post-AVC était tramée par la forme scolaire, la sociologue invitant ainsi plus largement à considérer le fait que « tout processus éducatif semble aujourd'hui «prisonnier

de la forme scolaire”, et toute expérience sociale se doit d’être un processus d’éducation, une occasion d’enseigner ou d’apprendre » (Darmon, 2021: 208).

Partageant ce double constat, nous souhaiterions ainsi vivement encourager les contributions mobilisant la forme scolaire dans l’étude d’espaces où les socialisé·es ne sont pas catégorisé·es comme des enfants. On peut d’abord penser à des institutions ou instances de socialisation se donnant un mandat explicite de formation ou de transformation, comme c’est le cas des centres de rééducation ethnographiés par M. Darmon, ou encore, dans le champ de la santé, des pratiques d’éducation thérapeutique du patient (ETP) ou de la préparation à l’accouchement. Le monde du travail, de la formation professionnelle (Teillet, 2015) et les nouvelles formes de management n’ont pas fait l’objet de nombreux travaux mobilisant ce concept alors que son usage nous semble prometteur, de même que les formations syndicales, le sport de haut-niveau, l’armée ou encore ce qu’on appelle communément le « développement personnel » (coaching, « *do it yourself* », thérapies de groupe...), etc. Ce questionnement peut également s’ouvrir à d’autres univers sociaux dont les enjeux paraissent *a priori* éloignés de toute finalité pédagogique mais au sein desquels se tissent des relations sociales potentiellement imprégnées par des formes de « pédagogisation des rapports sociaux » (Bernard, 1984) : commerce et relations marchandes, tourisme, loisirs et divertissements, etc.

BIBLIOGRAPHIE

AYOUB A., BERTHOMIER N., OCTOBRE S., THOUMELIN C. et TOUAHIR M. (2019), « Trois élèves sur quatre touchés par au moins une action ou un projet relevant de l’éducation artistique et culturelle », *Culture chiffre*, n° 3, pp. 1-16.

BERNARD R. (1984), « Quelques remarques sur le procès de socialisation et la socialisation scolaire », *Les dossiers de l’éducation*, n°5, p. 17-22.

BERNSTEIN B. (1975), *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques, et contrôle social*, Paris, Ed. Minuit.

BOIS G. (2013), « L’enseignement de la musique dans un contexte inhabituel : le cas d’un atelier musical pour parents et enfants de 0-3 ans », *Revue française de pédagogie*, n°185, p. 59-68.

BONNERY S. (2007), *Comprendre l’échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris : La Dispute, coll. « L’enjeu scolaire ».

BONNERY S. (2009), « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d’apprentissage », *Revue française de pédagogie*, n°167, p. 13-23.

BONNERY S. (2015), « Des livres pour enfants. De la table de chevet au coin lecture », IN RAYOU P. éd., *Aux frontières de l’école. Institutions, acteurs et objets*. Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, « Culture et Société », 193-214.

CHAMBARD O. (2020), « “Faire sauter l’idée toute faite que l’université est un lieu où on apprend”. La socialisation des étudiants à l’entrepreneuriat », *Sociétés contemporaines*, n° 120, p. 41-69.

CHAMBOREDON J-C et Fabiani J-L (1977), « Les albums pour enfants. Le champ de l’édition et les définitions sociales de l’enfance », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°13, p. 60-79 et n°14, p.55-74.

CHAMBOREDON J-C. et PREVOT J. (1973), « Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, n°14, p. 295-335.

COAVOUX S. et GIRAUD F. (2020), « La forme scolaire déniée des médiations muséales. Enquête sur l'accompagnement des publics », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n°7, p. 133-157.

DARMON M. (2006), *La socialisation*, Paris : Armand Colin.

DARMON M. (2021), *Réparer les cerveaux. Sociologie des pertes et des récupérations post-AVC*, Paris : La Découverte.

DESLYPER R. (2013), « Une « école de l'autodidaxie » ? L'enseignement des « musiques actuelles » au prisme de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie*, n°185, p. 49-58.

DESLYPER R. et KECHICHIAN K. (2018), « Maintien et renouvellement d'une emprise. La forme scolaire dans les institutions et dispositifs périscolaires », In. J.-Y Séguéy. (dir.), *Variations autour de la forme scolaire. Mélanges offerts à André Robert*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, p. 275-290.

DESLYPER R. et ELOY F. (2020), « Redresser les dispositions des enfants de milieux populaires et de leurs familles par l'éducation artistique et culturelle : les ambitions normalisatrices de deux dispositifs d'orchestres d'enfants à dimension sociale », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n°7, p. 87-109.

DESMITT C. (2019), *Comment l'amour de l'art vient aux enfants. Ethnographie des dispositifs, pratiques et acteurs de la "démocratisation culturelle" entre École primaire et musée d'art*. Thèse en sciences de l'éducation. Université de Lille.

DENAVE S. et RENARD F. (2020), « Des socialisations professionnelles tramées par des logiques scolaires : les CAP coiffure et métiers de l'automobile en lycée », *Formation emploi*, n°150, p. 145-165.

DURLER H. (2015), *L'autonomie obligatoire : sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes : PUR.

ELOY F. (2013), « La sensibilité musicale saisie par la forme scolaire. L'éducation musicale au collège, de formalisme en formalisme », *Revue française de pédagogie*, n°185, p.21-34.

FAURE S. (2000), *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*, Paris : La Dispute.

FLUCKIGER C. (2008), « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves », *Revue française de pédagogie*, n°163, p. 51-61.

GARCIA S. (2018), *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*, Paris : PUF.

GASPARINI R. (1998), *La discipline à l'école primaire. Une interprétation sociologique des modalités d'imposition de l'ordre scolaire*, Thèse de sociologie, Université Lyon II.

- GASPARINI R. (2018), « Les comportements troublés et troublant en maternelle : une remise en question de la forme scolaire » In. J.-Y Séguy. (dir.), *Variations autour de la forme scolaire. Mélanges offerts à André Robert*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, p. 247-260.
- KECHICHIAN S. (2019), « “Les corps en jeu”. Gouvernement des enfants et normalisation des conduites dans un dispositif périscolaire », *Sciences du jeu* [En ligne], 12.
- KHERROUBI M., MILLET M. et THIN D. (2018), « Enseigner dans les marges. L'exemple des dispositifs relais ». *Sociétés Contemporaines*, n°109, p. 93-116.
- HENRI-PANABIERE G., RENARD F. et THIN D. (2013), « Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais », *Revue française de pédagogie*, n°183, p.71-82.
- JOIGNEAUX C. (2009). « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, n°169, p. 17-28.
- LAHIRE B. (2007 [2005]), « Fabriquer un type d'homme autonome : analyse des dispositifs scolaires », In. *L'esprit sociologique*. 2^e éd. Paris : La Découverte.
- LEROY G. (2020), *L'école maternelle de la performance infantine*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « Petite enfance et éducation ».
- MILLET M. et THIN D. (2005), *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris : PUF, coll. « le lien social ».
- MILLET M. et CROIZET J-C. (2016), *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*, Paris : La Dispute.
- MONTMASSON-MICHEL F. (2018), *Enfances du langage et langages de l'enfance. Socialisation plurielle et différenciation sociale de la petite enfance scolarisée*, Thèse de sociologie. Université de Poitiers.
- TEILLET G. (2015), « Des ouvriers face à la formation continue : inégalités d'accès et pluralité des dispositions sociales », *Savoirs*, n°38, p. 91-107.
- THIN D. (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : PUL.
- VINCENT G. (1980), *L'école primaire française*, Lyon : PUL.
- VINCENT G, LAHIRE B. & THIN D. (1994), « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », IN. VINCENT G. (dir.), *L'Education prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL, p. 11-48.
- VINCENT S. (2001), *Le jouet et ses usages sociaux*, Paris : La Dispute.

MODALITES DE SOUMISSION ET CALENDRIER

Si elles peuvent relever de disciplines diverses, les contributions à ce colloque devront impérativement mobiliser de manière centrale et avec précision le concept de forme scolaire ainsi que s'appuyer sur une enquête de terrain. Le comité scientifique statuera sur la base d'un résumé

(d'environ 4000 signes, espaces, notes et bibliographie compris) décrivant l'objet de la communication, la méthodologie, les matériaux empiriques mobilisés et les résultats principaux.

Les propositions incluront en début de document les éléments suivants : auteur·rice(s), discipline, statut, établissement(s) et laboratoire(s) de rattachement, adresse électronique, proposition d'axe(s) de rattachement.

Les propositions de communications sont à envoyer avant le **14 février 2022** à l'adresse mail :
formecolaire2022@gmail.com

Envoi des réponses après évaluation par les membres du comité scientifique au plus tard le **18 avril 2022**.

COMITE D'ORGANISATION

Rémi Deslyper (ECP/Université Lumière Lyon 2), Claire Desmitt (CIREL/Université de Lille), Simon Kéchichian (Centre Max Weber/Université Lumière Lyon 2) et Clémence Michoux (GRESKO/Université de Poitiers).

COMITE SCIENTIFIQUE

Stéphane Bonnéry (CIRCEFT-ESCOL/Université Paris 8); Olivia Chambard (CEET/CNAM et Université Paris 1); Muriel Darmon (CNRS/CEESP); Rémi Deslyper (ECP/Lyon 2); Claire Desmitt (CIREL/Université de Lille); Héloïse Durler (Haute école pédagogique Vaud/LATEFA); Florence Eloy (CIRCEFT-ESCOL/Université Paris 8) Sylvia Faure (Centre Max Weber/Lyon 2); Cédric Fluckiger (CIREL/Université de Lille); Rachel Gasparini (ECP/Lyon 2); Simon Kéchichian (Centre Max Weber/Lyon 2); Fanny Renard (GRESKO/Université de Poitiers); Clémence Michoux (GRESKO/Université de Poitiers); Fabienne Montmasson-Michel (GRESKO/Université de Poitiers); Mathias Millet (CITERES/Université de Tours); Daniel Thin (Triangle/Lyon 2); Marianne Woolven (LESCORES/Université Clermont Auvergne).

