



**"On n'écrit pas sur les tables !"**

La forme scolaire au service de la norme ?



**“On n’écrit pas sur les tables !”,  
la forme scolaire au service de la norme ?**

Mémoire de fin d’études à l’ENSCI - Les Ateliers  
Alx Juif, sous la direction de Camille Bosqué



## Choix de formes inclusives

Comme nombre de mes camarades à et hors l'ENSCI, j'accorde une importance certaine au langage et à ses formes typographiques en tant qu'ils structurent la pensée et conditionnent la manière dont on comprend et appréhende les choses. C'est pourquoi j'ai choisi avec attention les formes lexicales et typographiques que j'utiliserai dans ce mémoire. La plus grande difficulté de la neutrisation de la langue française résidant dans la conjugaison des verbes et attributs, une forme grammaticale neutre apparaît dans mon texte sur le mode dit de la "flexion partielle" : lorsque je fais référence à des personnes sans accorder d'importance particulière à leur genre, les formes féminine et masculine sont contractées dans un même mot à l'aide d'un point médian (par exemple *enseignant·e*).

Mon mémoire respecte également les pronoms choisis par les personnes que j'ai interrogé·es. Ainsi vous on pourra trouver des pronoms neutres ou neutrisants tels que *iel* ou *el*.

# Sommaire

---

<b>Introduction. “On n’écrit pas sur les tables !”</b>	<b>7</b>
La forme scolaire au service de la norme ?	8
Méthodologie des entretiens	12
<hr/>	
<b>Chapitre I. La dimension spatiale</b>	<b>15</b>
<b>Un archétype architectural</b>	<b>16</b>
Les “maisons d’école”	16
Le modèle contemporain de la forteresse	23
Écoles de filles et de garçons : classer par le genre	25
<b>Un agencement au service de la discipline</b>	<b>28</b>
Situation et sentiment d'enfermement	28
(Micro)géographie de l'espace-classe	30
Le plan de classe, puissant outil d'un contrôle social	36
<b>Un lieu que les élèves s'approprient malgré tout et à leur manière</b>	<b>40</b>
L'école elle est à qui ?	40
Au LAP, des espaces hors-format	41
<hr/>	
<b>Chapitre II. À l'échelle des objets</b>	<b>45</b>
<b>Les mobiliers comme trame d'une planification de l'apprentissage</b>	<b>46</b>
Les chaises et tables individuelles	46
L'estrade	48
<b>Objets et supports d'une pédagogie verticale</b>	<b>49</b>
Le tableau, centralité de l'attention	49
Le Whole Earth Catalog, un contre-exemple au manuel scolaire ?	54

<b>Des outils d'apprentissage multifonctionnels</b>	<b>58</b>	
Les cahiers	58	
Les fournitures individuelles	61	
Le carnet de correspondance	66	
<hr/>		
<b>Pratiques et méthodes pédagogiques</b>	<b>69</b>	<b>Chapitre III.</b>
<b>Les méthodes de transmission</b>	<b>70</b>	
L'enseignement simultané : un mode de transmission hégémonique voire exclusif	70	
<b>Une normalisation des rapports enseignant·e ↔ apprenant·e</b>	<b>72</b>	
"Écolier·e" : un statut social nouveau	72	
<b>Une organisation logistique multiscalaire</b>	<b>76</b>	
Le temps de l'école	76	
Présence et assiduité : impératifs infructueux	77	
L'emploi du temps hebdomadaire	79	
Le programme	81	
La logistique, un enjeu concret de démocratie	82	
L'expérience de l'autogestion	84	
<hr/>		
<b>À quoi tient la forme scolaire ?</b>	<b>89</b>	<b>Conclusion.</b>
<b>Le modèle scolaire</b>	<b>90</b>	
La classe comme unité de mesure	90	
<b>D'autres formes sont possibles</b>	<b>91</b>	
Évaluer sur le long terme	91	
Faire confiance	93	
<hr/>		
<b>Bibliographie</b>	<b>94</b>	

 "On n'écrit pas  
sur les tables !"

↳ Au lycée il y a le paradoxe du respect à tout prix du matériel parce-qu'il a coûté des sous, et en même temps c'est du matériel tellement moche et dans lequel on n'a tellement pas mis d'effort qu'on veut pas le respecter. ↗

— 1



# “On n'écrit pas sur les tables !”

Cette injonction, qui en côtoie mille autres au quotidien, est une des règles, tacites ou officielles, qui construisent l'école comme un lieu de socialisation à la forme singulière, censé à la fois préparer à l'ordre du reste de la société (et donc d'une certaine manière le calquer), et s'en distinguer afin de constituer un espace protégé. Parmi la multitude de formes que prennent l'éducation et la transmission de savoirs et de valeurs, la forme institutionnelle — celle qu'on appelle sans complément “l'école” — me semble être celle qui cristallise l'imaginaire dominant d'une éducation à la fois émancipatrice et contraignante.



1. **Ethel**, lycéenne en classe de Terminale générale au Lycée Champollion à Grenoble

## La forme scolaire au service de la norme ?

Comme toute institution, l'école est si imbriquée dans notre vie sociale qu'elle semble avoir toujours été comme elle est, et ne devoir jamais être autrement. Elle résiste aux nombreuses critiques qui l'assaillent, et ses réformes se succèdent sans remettre en cause ses fondements. Son dispositif produit chez nombre de jeunes gens un sentiment de mal-être, d'ennui, de ne pas être à sa place (allant parfois jusqu'à la phobie scolaire), qui fonde leur expérience éducative. Obligatoire jusqu'à 16 ans et marqueur social jusque bien plus tard, elle est vécue à différents degrés comme une évidence — une “naturalité” — avec laquelle certain·es auraient plus d'affinités que d'autres. “C'est comme ça”, “je ne suis pas fait·e pour l'école” ou “l'école c'est pas pour moi”. L'expérience scolaire est globalement vécue par les élèves et par certain·es enseignant·es dans la passivité, parfois dans la résignation, et ce vécu peut se lire dans l'aspect matériel de l'école :

- 2 —  Y a pas assez d'arbres dans la cour.. Et la déco elle est trop nulle ! Et puis y a des barreaux aux fenêtres... Et les néons ils font mal aux yeux... Et les chaises, elles font mal au dos ! Et les livres à lire sont beaucoup trop longs ! Et nous on est là enfermés toute la journée alors qu'il fait beau dehors ! 

En France, l'école est aujourd'hui un passage obligé, une étape quasi-inévitable dans la construction de la citoyenneté. Elle est investie d'une double fonction de socialisation et de transmission (savoirs formels, savoirs-être, valeurs morales).

- 3 —  Sa vertu ? Préparer à l'âge adulte. Inculquer des idéaux. Dresser les corps. Normes sociales, autorité du maître et obéissance à la hiérarchie agencent une institution qui doit maintenir l'ordre social. L'école doit former des sujets-citoyens. 

2. **Brûle ton école !**, anonyme, 2006
3. **L'école est un champs de bataille**, Vacarme n°82, 12 janvier 2018

Ses objectifs y sont atteints au moyen d'une organisation stricte et complexe des espaces, des matériels, des emplois du temps et des relations sociales, qu'on peut englober dans l'étude d'une "forme scolaire".

À l'opposé des utopies formulées par ses détracteur-ices, l'école institutionnalisée semble avoir adopté, dans son organisation et dans l'environnement matériel qu'elle déploie, des traits qui — indépendamment des penchants des responsables politiques qui lui donnent son orientation — la rendent excessive dans sa pratique du contrôle (de l'accès, des acquis, des pensées). Le principal enjeu de ma recherche consiste à caractériser la forme actuelle de l'école, donc à observer et retracer l'histoire des moyens qui ont été proposés pour atteindre ses objectifs dans les derniers siècles. Me questionnant sur "la forme" au sens communément admis en création industrielle, je ne pouvais parler autrement de cet ensemble difficilement saisissable d'objets, de règles et de ressentis qui constituent l'expérience scolaire. Mais la notion de forme scolaire vient avant tout du champs sociologique :

« On parle de "forme scolaire" pour désigner la forme institutionnalisée de l'acte éducatif, c'est-à-dire la forme que prend la transmission des savoirs formels, des valeurs et des règles, dans un cadre spécifique qui est celui de l'éducation. »

— 4

Selon des analyses contre-culturelles de l'éducation, cette matérialisation d'un ordre social porte avant tout une vocation de contrôle, qui ne découle pas naturellement de tout projet éducatif, ce qui pousse l'historien et professeur en géographie Pascal Clerc à rappeler que :

« La forme scolaire telle que nous la connaissons aujourd'hui n'est pas une naturalité mais une modalité de l'éducation socialement produite et historiquement datée. »

— 5

4. **Apprivoiser la complexité**, Où sont les dragons, 2022
5. **Monastère, agora, forteresse ou nœud d'échanges. Quatre modèles pour définir les relations entre les écoles et leurs environnements**, Pascal Clerc, article paru dans *GéoConfluences* en 2021

À travers ce mémoire il s'agira donc pour moi de comprendre comment s'est construite la forme actuelle de l'école en France, d'observer les liens qui s'opèrent entre espace et modalités de socialisation, et d'appréhender la manière dont une somme d'éléments a priori anodins participe d'une hyper-construction, au quotidien de la vie scolaire, et dans l'imaginaire d'une représentation figée de l'ordre social. Mais il s'agira également de questionner la place et l'impact des critiques et contre-propositions sur sa construction. L'Histoire est riche de critiques et de résistances à l'ordre scolaire, dont les propositions pédagogiques contre-culturelles remettent en question l'hégémonie de sa forme actuelle. Si les critiques morale et capitaliste se rejoignent dans le reproche d'un manque d'autorité, à l'inverse les critiques sociales lui reprochent généralement d'avoir adopté une troisième fonction : celle d'une sélection sociale, plus visiblement empreinte d'une vision essentialiste et méritocratique de l'éducation. J'explorerai donc les questions suivantes : quelles réponses peuvent apporter les tentatives alternatives à l'école ? Quelles formes sociales et matérielles proposent-elles ? Quels principes formulent-elles ? Peut-on atteindre autrement les objectifs d'instruction, d'éducation et d'émancipation ?

6 —

Le temps du mémoire a été l'occasion de me plonger, à ma manière et suivant diverses sources, dans l'exercice d'une réflexion théorique et d'une recherche historique. Mais les seules lectures n'auraient pas été suffisantes.

7 —

« L'école n'est pas réductible à un bâtiment. Elle n'est pas davantage l'addition de normes de sécurité et de contraintes réglementaires. Elle n'est pas non plus soluble dans le programme pédagogique. L'école est un processus complexe pour apprendre et vivre en société, une expérience à la fois individuelle et collective, variable selon chacun. C'est cette expérience «sensible» que les schémas régionaux des lycées et les marchés publics de construction ou de rénovation de lycées peinent à retraduire. »

6. L'article paru dans *Vacarme* n°82 (cf. 3.) expose clairement les limites et contradictions des différentes pensées contre-culturelles de l'éducation
7. **Design des politiques publiques**, La 27ème région, 2010

C'est cette "expérience sensible", d'abord rencontrée personnellement et questionnée sur le mode de l'intuition, que j'ai cherché à saisir en interrogeant des élèves de collèges et de lycées sur leur quotidien scolaire.

Combiner ainsi lecture d'analyses sociologiques et observation in-situ de l'expérience scolaire me semblait propice à explorer ses enjeux et caractéristiques. C'est l'approche adoptée par la designer et chercheuse Éloïsa Pérez, qui étudie depuis plusieurs années l'environnement scolaire en France, dans des travaux dont je me suis m'inspirée dans l'élaboration de ma grille de lecture.

— 8

Les espaces et les objets utilisés à l'école contribuent à l'élaboration d'une forme scolaire observable à travers la grammaire visuelle qu'ils déploient.

— 9

La spécificité du milieu scolaire étant de rassembler selon l'âge, j'ai choisi d'analyser particulièrement l'environnement propre au collège et au lycée, périodes qui correspondent à un âge charnière, où l'on passe progressivement d'un rapport d'accumulation des savoirs à une posture réflexive plus active. Ces endroits concentrent un grand nombre d'enjeux de démocratie, de participation, et de construction de la citoyenneté.

8. Son travail, d'une grande richesse, se concentre principalement sur les classes maternelles et primaires
9. **La salle de classe, un objet graphique?**, Éloïsa Pérez, 2021

## Méthodologie des entretiens

Parmi les lieux que j'ai visités pour ma recherche, on peut distinguer trois types d'établissements :

- › **Le lycée polyvalent**, assurant les trois filières générale, technologique et professionnelle : le lycée Jean Moulin des Andelys
- › **La cité scolaire**, regroupant en un même ensemble un collège et un lycée : le Lycée Franco-Allemand de Buc (LFA)
- › **Le lycée expérimental**, dont le fonctionnement et la pédagogie s'éloigne fortement des lycées ci-dessus (dits "traditionnels") : le Lycée Autogéré de Paris (LAP)

Usant de mon aptitude pour les ateliers participatifs, j'ai utilisé cet outil lors des entretiens (notamment de groupes) pour faire advenir des liens et des paroles sur les expériences vécues. Au-delà des nombreuses discussions informelles avec des enseignant·es et d'ancien·nes élèves, j'ai pu interroger longuement :

- › **8 lycéen·nes**
- › **Une collégienne**
- › **Une enseignante**
- › **Le directeur de la cellule "Bâti scolaire"**, un service du Ministère de l'Éducation Nationale

La méthodologie de mes entretiens a varié en fonction des rencontres, ils ont été très peu directifs. À l'exception de mon entretien avec le responsable issu de l'Éducation Nationale, j'ai surtout cherché à approfondir certains sujets qui m'intéressaient en décelant chez mes interlocuteur·ices les éléments d'une réflexion personnelle sur leur rapport à l'école et à sa matérialité.

À titre personnel, prendre le temps d'esquisser plus précisément les contours de cette forme éducative archétypale est l'occasion de comprendre les racines de ma propre aversion pour l'institution scolaire, que je sais globalement partagée par les élèves ou ancien·nes élèves que j'ai pu interroger.

› **Morgane et Lucas**

Lycéen·nes en classes de Seconde générale et Première professionnelle au Lycée polyvalent Jean Moulin des Andelys.

*Entretien réalisé en Avril 2022*

› **Louise**

Lycéenne en classe de Terminale générale au Lycée Franco-Allemand de Buc (LFA).

*Entretien réalisé en Juin 2022*

› **Sylvie**

Enseignante en école maternelle à Bourges.

*Entretien réalisé en Juin 2022*

› **Ethel**

Lycéenne en classe de Terminale générale au Lycée Champollion à Grenoble.

*Entretien réalisé en Juillet 2022*

› **Magdalena, S'annonce, Eilie et Nathan**

Lycéen·nes en classes de Seconde et Première générale au Lycée Autogéré de Paris (LAP).

*Entretien conjoint réalisé en Octobre 2022*

› **Margot**

Collégienne en classe de Troisième au Collège Jules Verne à Paris.

*Entretien réalisé en Novembre 2022*

› **Sidi Soilmi**

Directeur de la cellule Bâti Scolaire au Ministère de l'Éducation Nationale.

*Entretien réalisé en Décembre 2022*



**Classe de filles avec leurs maîtresse.** Photographie de Besson / Lapalisse, vers 1890.

Comprendre la matérialité de la salle de classe revient à qualifier l'interaction entre les êtres humains et l'espace qui les entoure, qu'il soit public ou privé, individuel ou collectif.

— 1

# La dimension spatiale

Dans ma recherche d'une caractérisation de la forme scolaire, il m'a semblé important d'interroger d'abord sa dimension spatiale. Dans ce premier chapitre, les outils de la géographie m'aident à cartographier l'environnement scolaire et à cerner les coordonnées dans lesquelles se construisent des rapports sociaux dits scolaires.

1. **La salle de classe, un objet graphique?**, Éloïsa Pérez, 2021

## Un archétype architectural

La forme scolaire repose en partie sur une forme architecturale emblématique, qui se distingue de la maison (le foyer familial est le premier espace d'éducation et de socialisation), mais qui à l'origine en découle : jusqu'à la fin du 18<sup>e</sup> siècle, c'est la maison du maître qui sert de lieu de l'éducation.

- 2 — C'est au 18<sup>e</sup> siècle qu'on s'accorde pour situer la naissance de la "forme scolaire" propre à la première modernité, en tant que champ d'activité spécifique, coupé de la vie quotidienne, au sein duquel une relation sociale inédite se tisse entre un maître et un élève (Vincent, 1994). (relation de type « scripturale-scolaire »).

## Les "maisons d'école"

- 3 — L'énorme effort de scolarisation qui caractérise les XVI<sup>e</sup>-XVII<sup>e</sup> siècles dans les villes se traduit par la construction de bâtiments nouveaux qui, par leur allure et leur principe d'organisation spatiale, se détachent sur le fond du paysage urbain.

Si la forme des maisons d'école s'éloigne petit à petit de celle des maisons d'habitation, la fin du 19<sup>e</sup> siècle voit la cristallisation rapide d'une forme aujourd'hui connue comme les "écoles Jules Ferry". La loi du 1<sup>er</sup> Juin 1878 encadre la construction des écoles communales et inaugure des investissements massifs dans ces constructions publiques. Sidi Soilmi m'explique :

- 4 — On centralise, et c'est pour ça que les écoles Jules Ferry ont plus ou moins la même tête. En peu de temps on met beaucoup d'argent pour construire énormément d'écoles. 50% des écoles aujourd'hui datent de cette époque.

2. Normes scolaires et production de différences, Marie Verhoeven, 2012
3. Guy Vincent (je sais plus où)
4. Sidi Soilmi, directeur de la cellule Bâti Scolaire au Ministère de l'Éducation Nationale

À partir de cette période, les constructions accompagnent le renforcement de l'État républicain. L'idéal d'égalité porté par le jeune régime politique transparait dans sa maîtrise des conditions d'exercice de l'éducation : face aux tentations somptuaires de certaines municipalités, la loi du 20 Janvier 1885 introduit une limitation des dépenses en fonction du type d'établissement. Pendant la période qui suit, les maisons d'écoles sont un motif de fierté pour les communes. En témoignent les nombreuses cartes postales archivées par le Musée National de l'Éducation (MUNAÉ), que j'ai pu visiter à Rouen. Ces cartes s'accompagnent du timbre poste aux initiales de la République, qui contribue à légitimer le régime dans tout le territoire. Mais malgré cette élan constructif, à la fin du 19<sup>e</sup> siècle :

↳ Tous les écoliers ne se rendent pas le matin dans un bâtiment neuf, un "palais scolaire". Dans bien des cas l'école a été installée dans un bâtiment pré-existant. ↗

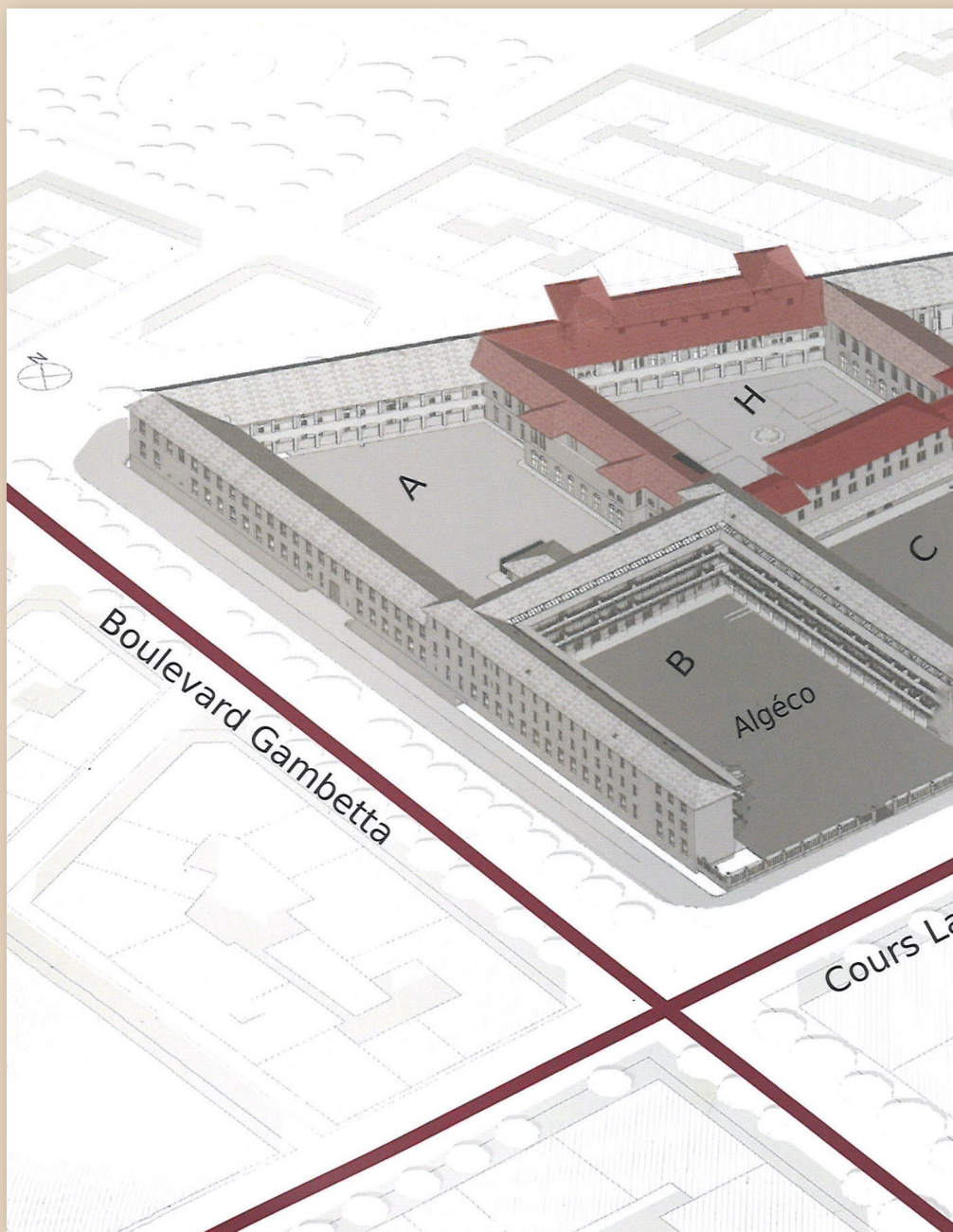
— 5

Souvent, un bâtiment accueille à la fois l'école et la mairie. L'aspect et l'agencement des maisons d'école, notamment des plus grandes, n'est pas éloigné de la caserne militaire, dont elle partage la plupart des fonctions (lieu d'instruction, dortoir pour les internes, réfectoire). Les deux sont d'ailleurs confondues lorsque certaines écoles sont réquisitionnées pendant les guerres. Par ailleurs certains lycées actuels, comme le lycée polyvalent Jean Moulin des Andelys héritent leurs locaux d'anciennes écoles militaires préparatoires. Professeur en épistémologie de la géographie scolaire, Pascal Clerc voit dans cette forme architecturale instituée un premier modèle qu'il qualifie de "monastère". Ce modèle théorique définit l'école comme le territoire d'une communauté spécifique et normée, séparée du monde de manière à rendre celui-ci invisible, afin de ne pas distraire les élèves de l'étude.

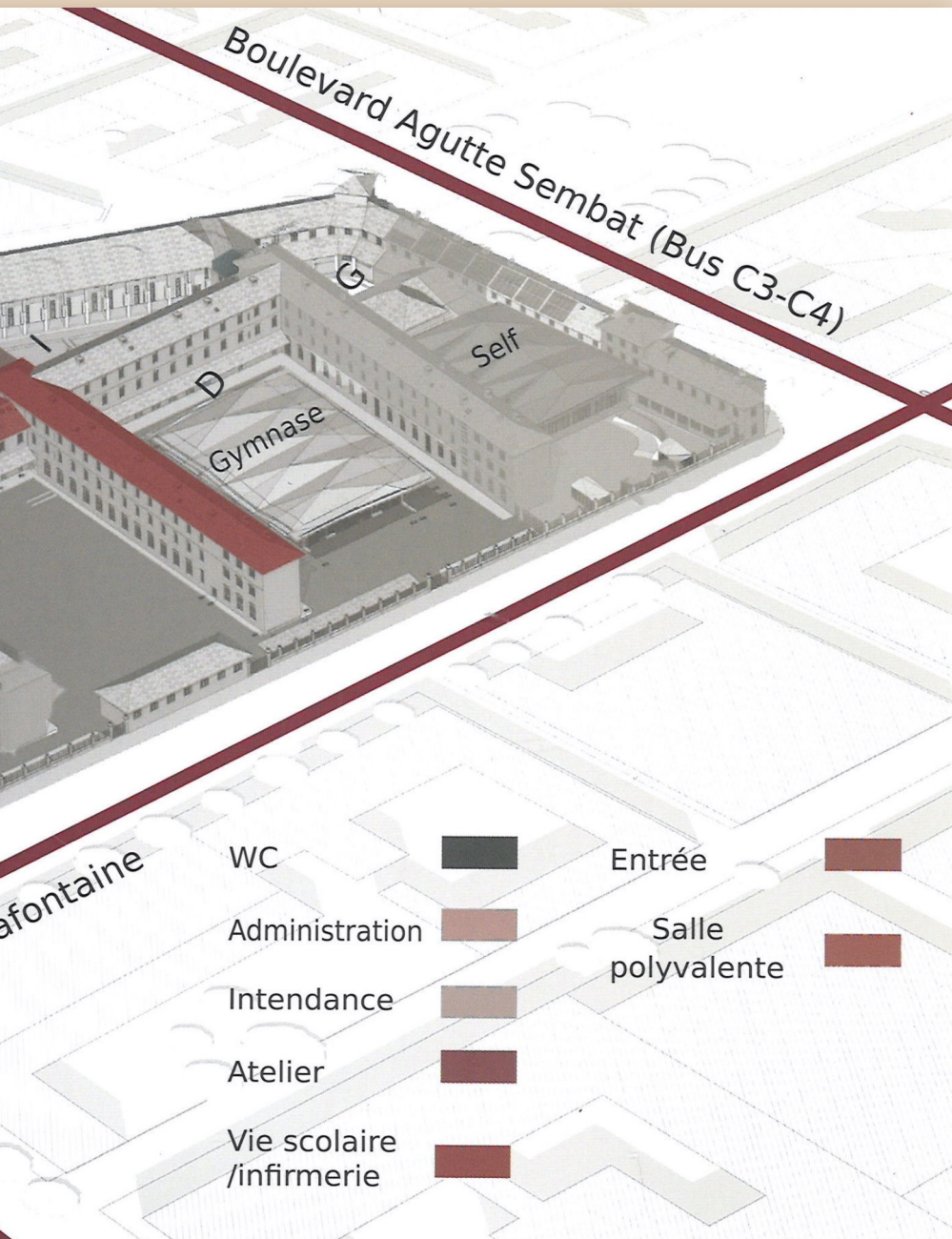
↳ On peut prolonger la métaphore religieuse dans la mesure où [les écoles] étaient généralement organisées avec une cour en façade destinée aux réceptions et cérémonies, et une cour intérieure fermée où se tenaient en général les élèves. ↗

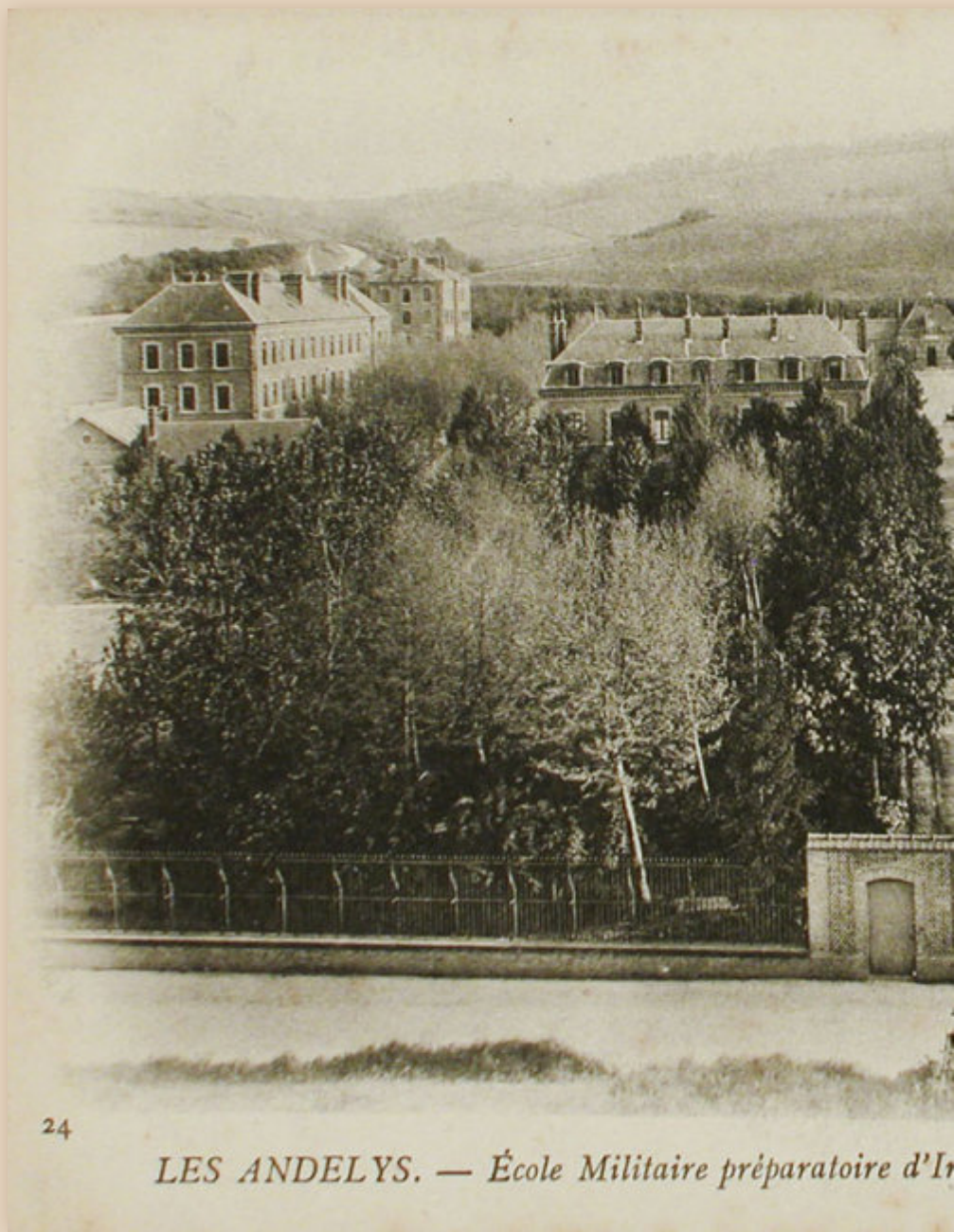
— 6

5. **Les maisons d'école**, Claude Rozinoer, 2012
6. **Les maisons d'école - une histoire en cartes postales**, Claude Rozinoer, 2012

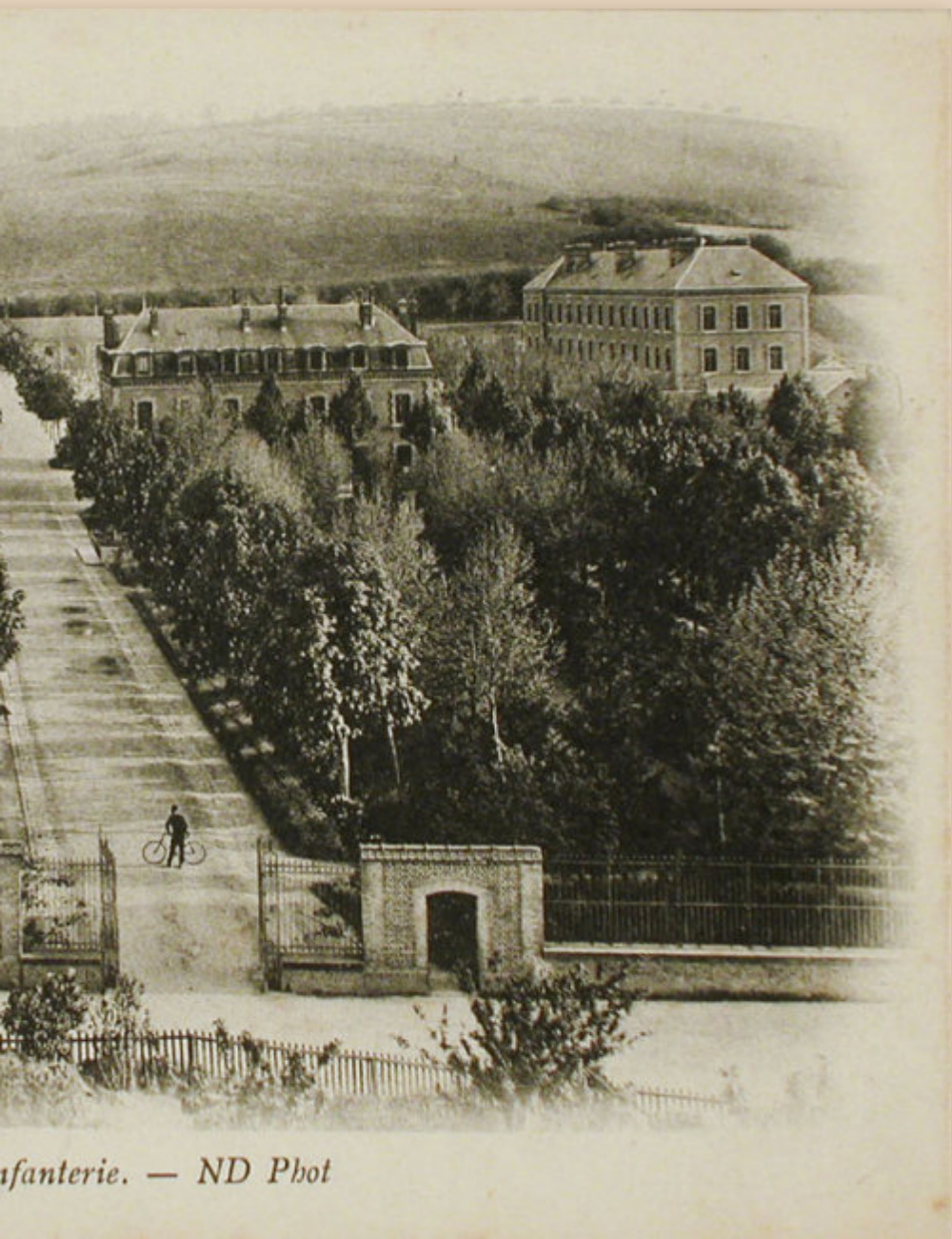


Plan du lycée Champollion de Grenoble, en troisième de couverture du carnet de correspondance d'Ethel





École militaire préparatoire d'infanterie des Andelys, carte postale anonyme, vers 1905



*fanterie. — ND Phot*

Le lycée Jean Moulin est celui dans lequel j'ai moi-même grandi. C'est à l'occasion de cette recherche que j'y suis retournée pour rencontrer les élèves actuel-les.

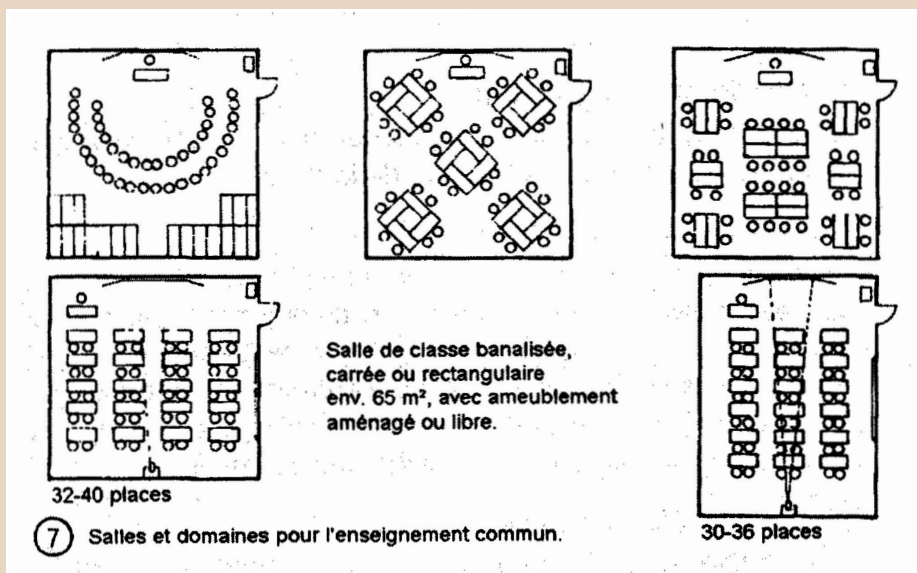
La forme fermée, repliée sur elle-même, vise également à protéger cette communauté, et apparaissent alors un mobilier et des dispositions de classe spécifiques. Dans la période de 1850 au début du 20<sup>e</sup>, l'équipement propre au milieu scolaire est progressivement industrialisé. Ces transformations dans l'aménagement et l'équipement des écoles sont fortement influencées par le courant hygiéniste, notamment dans l'architecture. En centrant l'aspect matériel des lieux et des mobiliers autour d'une unique fonction, celle d'un enseignement descendant et simultané, cette vision tend à produire une certaine monotonie, décrite ainsi par Thierry Pardo, chercheur en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté :

7 —

8 — Une école c'est essentiellement des espaces cliniques dans lesquels il ne se passe rien que l'adulte n'ait pas prévu. 7

J'ai pu trouver dans le Neufert, guide pratique de la conception architecturale considéré comme une bible par la profession et qui s'est doté dès son origine en 1951 d'une section "Établissements scolaires", des indications précises sur l'aménagement type d'une école.

9



7. L'enseignement "simultané" désigne le mode pédagogique dans lequel un-e enseignante se trouve seul-e face à plusieurs apprenant-es du même âge et dans un même temps. On verra dans les chapitres suivants les différentes formes de rapport pédagogique, et en quoi celui qui constitue l'imaginaire dominant n'est pas si naturel.

Autre vecteur d'exportation, de circulation transnationale et d'uniformisation des modèles scolaires : les expositions universelles disposent dès 1862 de sections consacrées à l'éducation. Les normes inventées et mises en place à cette période pour délimiter et définir le lieu de l'enseignement s'incarnent dans des choix politiques. Pascal Clerc indique que les lois Jules Ferry donnent des indications très précises dans les recommandations architecturales :

Le règlement de 1880 qui définit les normes de construction des écoles primaires précise que la hauteur de l'appui des fenêtres doit être de 1,20 mètres (Conseil supérieur de l'Instruction publique, 1881). Il ne faut pas distraire les élèves de l'étude.

— 10

## Le modèle contemporain de la forteresse

Mais cet historien propose aussi un autre modèle pour expliquer les évolutions plus récentes qui donnent aux bâtiments scolaires leur aspect actuel, celui dit de la forteresse :

— 10

La "sécurisation" des établissements scolaires s'est considérablement développée à partir des années 2000 et plus encore après les attentats de novembre 2015. Sur le plan spatial, cette sécurisation passe par un renforcement des contrôles aux entrées [...]. Dans les faits, elle excède souvent les préconisations ministérielles.

— 11

Selon cette catégorisation, je comprends le duo monastère / forteresse comme une caractérisation de la forme architecturale actuelle et hégémonique de l'école, fixée d'abord par les maisons d'école, et peu à peu enterrinée par les événements historiques successifs. Comme me l'indique Sidi Soïmi, le Ministère de l'Éducation Nationale remet au cœur de son activité les enjeux actuels et futurs du bâti scolaire, après 40 années d'inactivité à ce sujet :

8. **Grandir** - épisode 8 par Jessy Canelle, 2021
9. **Neufert 8**, éditions Dunod, 2002
10. Dès 1973, Jacqueline Dana et Anne Denner décrivaient dans L'Environnement de l'enfant une "école caserne"
11. **Monastère, agora, forteresse ou nœud d'échanges** [...], Pascal Clerc, 2021

- 12 — « On a plein d'enjeux contemporains qui ont évolué, (inclusion, égalité filles-garçons, santé, mouvement hygiéniste etc.) et pour autant on a des écoles qui ont la même tête (à l'intérieur) que ce qu'on faisait il y a deux siècles. [cette] logique bride beaucoup la créativité dans l'aménagement des espaces. »

La logique de surveillance constante teinte l'usage des espaces d'une routine disciplinaire. Au collège, la fin de chaque récréation est marquée par une chorégraphie répétée quotidiennement : les imprimés au sol guident le placement en rangs des élèves selon leur classe. À toutes les échelles, la réalité de l'école fait plus état d'une "partition" que d'un véritable partage des espaces, attribuant un rôle unique à chaque partie :

- 13 — « Le problème c'est que tous les espaces qu'on pourrait utiliser notamment en hiver quand il fait froid sont fermés car seuls les prépas peuvent les ouvrir... »

14



12. Sidi Soilmi  
13. Ethel, lycéenne  
14. Marquage des classes au sol, cour de récréation primaires et 6<sup>èmes</sup> de l'ensemble scolaire Les Francs Bourgeois - La Salle à Paris

## Écoles de filles et de garçons : classer par le genre

Impossible de parler de forme et de spatialisation scolaires sans évoquer leur implication dans la construction du genre. En France, jusqu'à la fin du 20<sup>e</sup> siècle, l'école se caractérise par une séparation nette des filles et des garçons dans le cadre de l'instruction, et par un retard constant de l'égalisation de leurs conditions d'apprentissage.

Les écoles primaires ouvertes aux filles (mais pas encore mixtes) n'apparaissent qu'en 1836, et leur implantation dans les communes ne devient obligatoire que trois décénies plus tard, en 1867. La discrimination s'opère aussi dans la qualité des lieux attribués à l'éducation des filles : quand l'argent manque, on construit neuf pour les garçons et on donne l'ancienne école aux filles. Il faudra encore attendre 1880 (loi Camille Sée) pour voir apparaître les premiers collèges et lycées de jeunes filles, mais là encore plusieurs dizaines d'années s'écouleront avant qu'elles rattrapent significativement les effectifs des lycées de jeunes garçons. Pour limiter les frais, les écoles de garçons et de filles sont souvent construites dans le même bâtiment, mais l'agencement des salles et un mur dans la cour séparent les genres comme à Naours dans la Somme (cf. page suivante). Si l'accès à l'instruction s'égalise peu à peu, les résultats de cet effort sont tardifs : 1964 est la première année où autant de filles que de garçons sont reçus au bac.

En raison de faibles effectifs ou de maigres ressources, des classes mixtes ont existé de fait dans les écoles des plus petites communes, notamment lorsque celles-ci ne pouvaient assurer le salaire de deux enseignant-es. Chargée de conservation et de médiation scientifique au MUNAÉ, la professeuse d'histoire Claude Rozinoer met en exergue un phénomène propre à ces petites écoles, prémisse à la suppression de la variable de genre :

NAOURS (Somme).



Mairie école de Naours, carte postale anonyme, 1930'

— *Mairie et Ecole.*



15 —

↖ Début 20<sup>e</sup> apparaît un nouveau cas de coéducation : dans certains villages où une école double est tenue par un couple d'instituteurs, il arrive, quand l'inspection académique et la municipalité l'acceptent, que l'institutrice prenne la classe des petits et le maître la classe des grands, réunissant filles et garçons. ↗

En 1975 la loi Haby rend obligatoire la mixité dans l'enseignement primaire et secondaire, elle sera totalement effective trois ans plus tard, une fois la réforme mise en application pour tous les niveaux, mais elle n'effacera pas les discriminations externes à l'école et qui continuent d'y faire exister des différences genrées de traitement et de socialisation.

## Un agencement au service de la discipline

### Situation et sentiment d'enfermement

Une des raisons qui m'ont poussée à vouloir interroger la forme scolaire est le sentiment d'être prise en otage par l'institution. C'est un vécu que me confirme une partie de mes interlocuteur·ices, mais dont je trouve aussi écho dans les travaux du théoricien Guy Vincent, premier sociologue développant la notion de "forme scolaire" :

16 —

↖ L'écolier [...] vit la forme scolaire comme un enfermement. Il la vit sur le mode de l'ennui. Il est privé des autres activités de la vie sociale auxquelles auparavant il était justement, systématiquement pour ainsi dire, mêlé puisqu'il s'agissait d'apprendre avec, d'apprendre en voyant faire mais aussi en faisant avec, ce qui a longtemps persisté, entre autres dans les campagnes. ↗

15. **Les maisons d'école**, Claude Rozinoer, 2012

16. **La forme scolaire : débats et mises au point**, Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter

On l'a vu précédemment, ce sentiment peut être directement corrélé à la bunkerisation progressive des établissements scolaires. Je trouve dans *Même pas sage... même pas mal !*, un recueil anonyme daté de 2008 un ensemble de descriptions de ce dispositif qui recoupe la plupart des témoignages que j'ai pu moi-même recueillir :

Le collège est entouré de grilles (il est tout de même possible de les franchir). Les entrées et sorties sont surveillées systématiquement par des caméras de vidéosurveillance et deux pions à chaque sortie vérifient les carnets de correspondance (il existe trois régimes de sortie). — 17

À l'échelle du bâtiment, l'unique point d'entrée assoit l'autorité du personnel sur les élèves, comme me l'explique Ethel :

*Ouverture en grand de la porte d'entrée à 8h, midi, 13h et 16h, le proviseur se tient là et nous regarde entrer, avec l'équipe pédagogique... enfin les gens du lycée.* — 18

Mais ce point stratégique est loin d'être le seul dans le dispositif général de contrôle des flux d'élèves :

Il est bien sûr interdit de rester devant le collège, et si au bout d'un quart d'heure personne n'est venu chercher les élèves, ils doivent se rendre à l'intérieur et aller à la « vie scolaire », centre de surveillance de l'établissement. — 17

Sans surprise on trouve dans les critiques de l'école comme dans ce texte l'analogie école / prison. Un des textes du recueil va plus loin que les autres et fait ressortir un lien plus direct entre ces deux lieux d'incarcération du corps et de l'esprit :

Ce genre de dispositifs [caméras, dispositifs biométriques] n'est évidemment pas neutre et formate une génération entière à l'acceptation et à l'intériorisation des méthodes de contrôle social pré-existant en milieu carcéral. — 19

17. **Témoignage d'une collégienne**, Dans le recueil *Même pas sage... même pas mal !*, anonyme, 2008

18. **Ethel**, lycéenne

19. **Écoles prisons, profs matons !**, Dans le recueil *Même pas sage... même pas mal !*, anonyme, 2008

Ainsi les comparaisons avec les modèles hospitalier et carcéral font ressortir la prédominance de la discipline comme moyen d'organisation de l'enseignement, impliquant tous·tes les acteur·ices du lieu. Les effets du sentiment d'enfermement vécu par les élèves se font sentir dans le travail quotidien des enseignant·es, comme l'exprime François Bégaudeau, ancien enseignant en collège :

20 —

« Ne m'a jamais quittée l'idée qu'il y a quelque-chose qui n'allait pas : c'est que, quand même, les gens qui étaient en face de moi n'avaient pas envie d'être là. Et que si on leur avait laissé le choix d'être là, ils ne seraient pas venus. »

## (Micro)géographie de l'espace-classe

Au sein de la classe, l'exercice constant du maintien de l'ordre empêche nombre d'interactions. L'arbitraire et la rigidité du "plan de classe" rendent dissidente toute tentative d'établir des espaces d'échange alternatifs.

Les géographes Guilhem Labinal et Didier Mendibil proposent une analyse fine des relations qui s'établissent entre élèves et avec le professeur·euse en schématisant leurs interactions dans l'espace type de la classe : celui du "cours magistral dialogué", c'est à dire celui qui sert un mode pédagogique dit simultané. Ils relèvent le pouvoir que confère à l'enseignant·e une telle disposition :

21 —

« [Cellui-ci] exerce la triple maîtrise d'un pôle d'élocution et de contrôle visuel du public, de son articulation directe à une surface de communication écrite et à un axe de circulation rapide. »

L'autorité dominante dans le choix et l'organisation du plan de classe au jour le jour est donc celle de l'enseignant·e. Si on imaginait celui-ci laisser toute liberté à ses élèves de changer de posture collectivement, certains aménagements les en

20. **Grandir** - épisode 1 par Jessy Canelle, 2021

21. **Structures et proxémie dans la classe**, Guilhem Labinal et Didier Mendibil, 2021

empêcheraient : les paillasses des salles de physique et de biologie par exemple, qui sont fixes. Ces aménagements, plus encore que les tables individuelles, rendent flagrante la vocation de contrôle de l'apprentissage allouée à l'espace classe. L'agencement en îlots largement adopté à la maternelle laisse place dès le primaire à un alignement parallèle plus strict, qui reste majoritaire dans les classes jusqu'à l'enseignement supérieur, et constitue très fortement un archétype de l'enseignement simultané.

L'espacement, le rapprochement des corps et le réglage des interactions interpersonnelles constituent une stratégie de positionnement spatial actualisée à chaque instant. Ainsi, lorsque l'enseignant souhaite parler durablement à tous ses élèves, il se place souvent debout entre son bureau et le tableau ; le positionnement de son corps, durant le cours, lui permet alors de conserver un regard panoptique sur la classe en nourrissant l'interaction visuelle. ↗

— 21

L'enseignant·e n'est pas la seule autorité que cette disposition implique. Les droits des adultes sur l'espace intime des élèves couvrent la quasi-totalité de leur expérience :

Le principal et le principal adjoint pénètrent régulièrement en plein cours, sans explication, et exigent de fouiller les cartables et les trousse. Le règlement spécifie que tous les casiers peuvent être fouillés à tout moment par l'administration. ↗

— 17

S'ajoute à cela un autre outil de contrôle des corps : la norme qui veut que les élèves se lèvent lorsque l'enseignant·euse entre dans la classe. Mais pour l'essentiel du temps, l'aspect stratégique de l'organisation géographique (ou micro-géographique) de l'espace-classe est surtout conscientisée par les professeur·euses et mise en œuvre via un outil méthodologique : le plan de classe.

## Trois dimensions du micro-système de l'espace

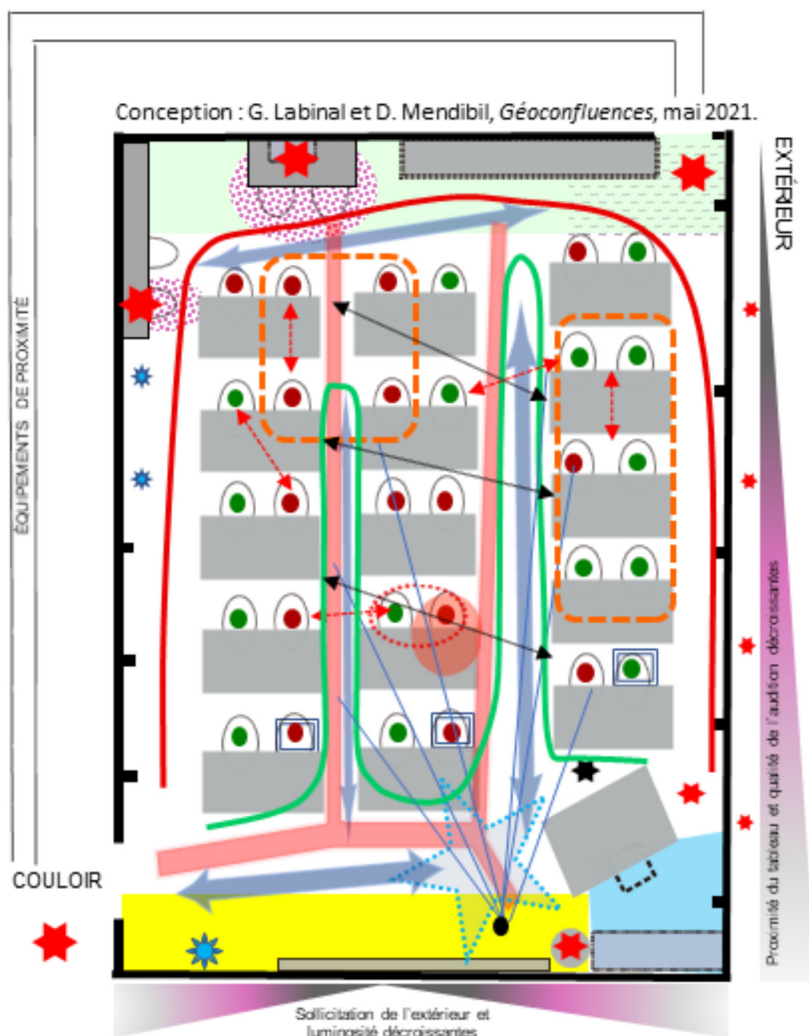
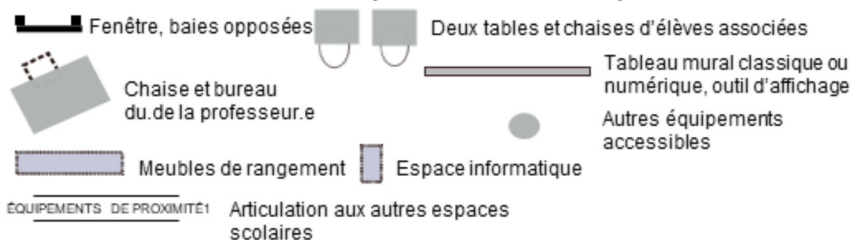


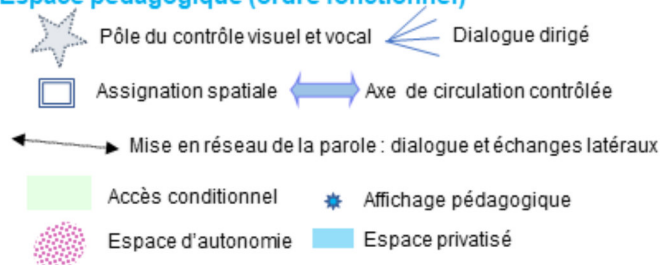
Schéma des trois dimensions du micro-système de l'espace classe dans le cadre d'un cours dialogué, dans l'article **Structures et proxémie dans la classe**, Guilhem Labinal et Didier Mendibil, 2021

# classe dans le cadre d'un cours dialogué

## Cadre matériel et architectural (ordre distributionnel)



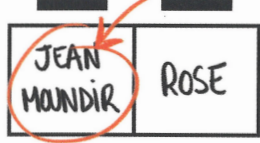
## Espace pédagogique (ordre fonctionnel)



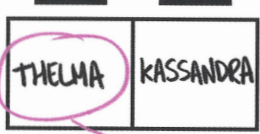
## Espace vécu (ordre transactionnel)



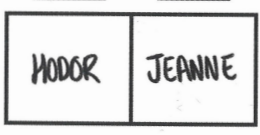
PIRES ENNEMIS



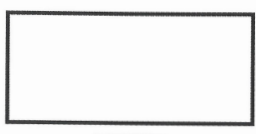
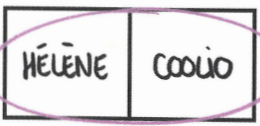
LES ÉLÈVES QUI SE PRENDRONT LES BOULETTES DE GOMMES TIRÉES PAR ENZO ET JEAN-MOUNDIR



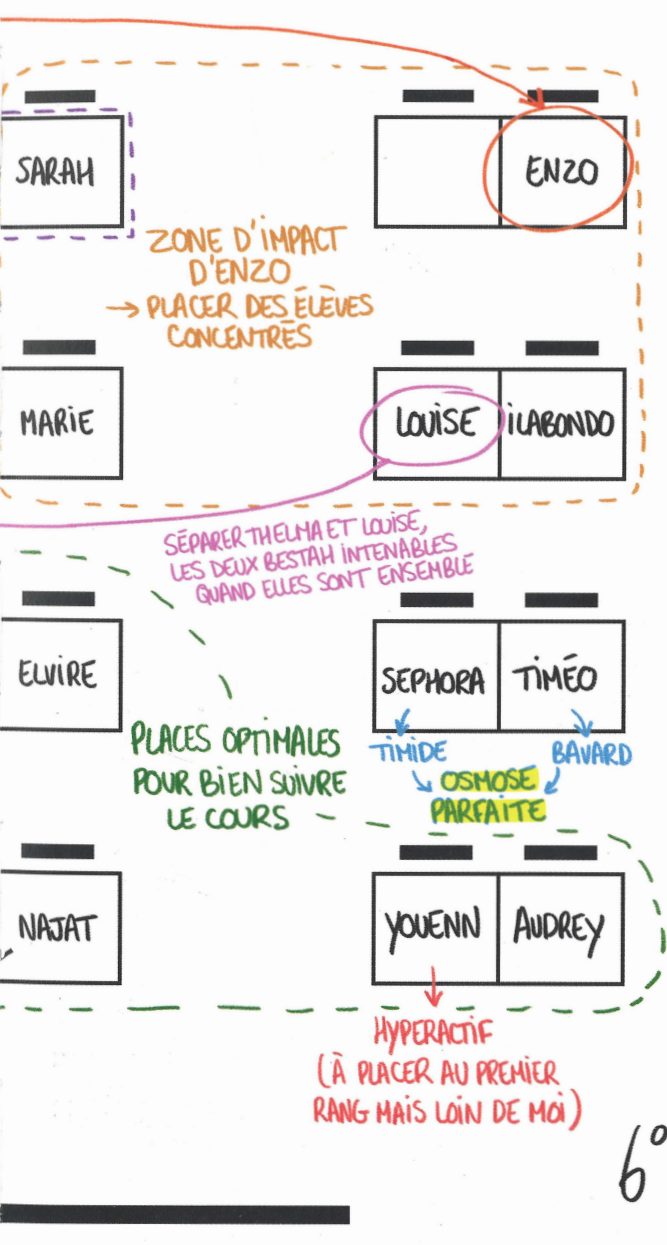
AMOUREUX  
LES PLACER PAS TROP LOIN POUR QU'ILS S'ÉCHANGENT DES MOTS (ET LES INTERCEPTER)



GARDER LES ÉLÈVES CHOUPIÉS PRÈS DE MOI POUR GARDER LA FOÏ.



PREMIÈRE DE LA CLASSE :  
PLEURE SI JE NE LA METS PAS PILE DEVANT LE TABLEAU.



603

## Le plan de classe, puissant outil d'un contrôle social

Enjeu important et rare espace de latitude pour l'enseignant·e, qui souhaite garder un certain contrôle sur le déroulement de son cours dans un temps limité, la disposition du plan de classe est rarement décidée démocratiquement avec les élèves. Si elle peut

22 —

être mis en œuvre en lien avec un sociogramme, elle fait l'objet d'une adaptation improvisée aux personnalités des élèves et aux fortes contraintes de l'organisation scolaire. Cela se traduit par une multitude d'expérimentations plus ou moins concluantes, que me raconte Louise, élève au Lycée Franco-Allemand de Buc :

23 —

↳ Ça dépend des profs mais mon prof de troisième avait un tableau où il mettait les gens aléatoirement. Il avait le plan des tables et il changeait à chaque rentrée de vacances. En 5<sup>e</sup> tu te ranges par ordre alphabétique : NUL. En vrai ça allait, j'étais avec des bonnes personnes autour dans cet ordre, mais nul quand même. En 4<sup>e</sup> / 3<sup>e</sup> c'était des groupes de deux : fille ↔ garçon. Moi j'avais réussi à négocier d'être à côté de mes copines. En première c'était pareil, des tables de deux. Ma prof d'anglais avait mis un plan différent par jour, fallait les retenir, je savais jamais dans quel ordre on était. J'étais relativement avec la même personne, juste des fois on était là, puis ici, et une autre fois j'étais avec quelqu'un d'autre. Ensuite on en a gardé que deux : lundi et mardi un seul, jeudi et vendredi un autre. Et après les gens ont arrêté de respecter le plan de classe. À un moment il y avait pile le nombre de garçons pour faire deux filles ↔

22. Autre outil de structuration de la classe, je l'aborderai dans un autre chapitre
23. Louise, lycéenne en classe de Terminale générale au Lycée Franco-Allemand de Buc (LFA). Au cours de la discussion, Louise m'indique sur le plan d'une classe type les relations vécues entre élèves et enseignant·es

un garçon au milieu, mais les gens devenaient potes et se mettaient quand même à parler et ça changeait rien. À un moment on était trois et je m'étais mise à l'avant, j'étais à gauche et là il y avait deux autres élèves moins fortes en maths, du coup on a changé pour que je puisse aider les deux pendant le cours. La prof a accepté alors que pour d'autres elle aurait pas voulu. Ça m'a arrangée puisque celle à droite est devenue ma meilleure pote. ↷

Pour elle, c'est un outil mystérieux, qui fait l'objet d'une spéculation sur les stratégies adoptées par ses enseignants :

↷ En SES la prof l'avait fait et l'avait mis en commun avec les profs de math et géographie donc on avait le même plan de classe pour plusieurs matières. J'ai l'impression qu'ils avaient fait une personne forte dans la matière ↔ une personne moins forte... Je sais plus si c'était fait exprès, ça se trouve c'était du hasard. ↷

Mais l'objectif de maintien de l'ordre ne fait pas l'ombre d'un doute :

↷ Ça se partage entre profs comme "bonne pratique" parce-que c'est plus rapide de savoir qui n'est pas là avec un plan de classe que sans. Du coup ils voyaient si des gens échangeaient, et les gens se faisaient engueuler. Si je n'avais pas demandé à changer à ma prof de maths, elle aurait remarqué car quand les profs font l'appel c'est souvent en fonction du plan. ↷

Mais l'espace classe n'est pas exempt de micro-espaces de liberté, il est aussi investi à leur manière par les élèves, qui y trouvent des



**Plan type des classes vécues par Louise, lycéenne.**  
Plan réalisé lors de notre entretien à l'aide d'un schéma type d'espace classe.



moyens de socialiser autrement dans cet environnement contraint, par exemple comme le raconte Louise, en subvertissant les équipements :

« L'an dernier pour jouer à AmongUs les élèves écrivaient le code au tableau pendant la pause en disant au prof de pas s'en faire "c'est entre nous". »

## Un lieu que les élèves s'approprient malgré tout et à leur manière

### L'école elle est à qui ?

La cour, restée unique depuis la fin de la séparation filles - garçons, et rassemblant tous·tes les élèves le temps des récréations, constitue un lieu de socialisation a priori relativement libre. Margot, élève au collège Jules Verne de Paris, m'explique la dynamique selon laquelle elle vit ce lieu social :

24 — « On se regroupe en fonction de qui on connaît, ou bien parce-que je vais voir une personne qui est avec une amie, qui elle-même est avec une autre amie que je connais pas et ça forme des groupes comme ça. »

Au delà de la nécessité de se sentir à l'aise dans un environnement familier, cette appropriation désinvolte de l'espace est bénéfique lorsqu'elle permet aux élèves d'éprouver un sentiment d'appartenance et une forme d'implication, c'est du moins ce que je déduis de mon entretien avec Louise, qui m'explique être témoin des deux situations au sein du même établissement :

23 — « Les Terminale ont leur salle attirée alors que toutes les autres classes se baladent toute la journée de salle en salle. Du coup les salles de Tale sont les

24. Margot, collégienne en classe de Troisième au Collège Jules Verne à Paris

*seules à être décorées. Mais ça peut créer de la discorde, notamment par des citations de profs (parfois problématiques) relevées par les élèves. ↗*

Pendant ma recherche j'ai eu l'occasion d'assister à une projection privée du film *L'école est à nous* d'Alexandre Castagnetti. Le récit proposé donne à imaginer une réappropriation de l'espace scolaire par les élèves d'un collège. Parce-que le programme y perd en importance, l'expérience hypothétique développée par le film donne également l'occasion de penser les savoirs plus largement que ceux enseignés via un programme. Mais c'est une expérience réelle d'établissement alternatif qui m'a intéressée et que j'ai pu découvrir en détail : le Lycée Autogéré de Paris (LAP).

— 25

## Au LAP, des espaces hors-format

En 1982, à la faveur d'un climat politique permissif, a ouvert à Paris l'un des quatre lycées expérimentaux encore en activité aujourd'hui : le Lycée Autogéré de Paris. Si l'organisation des salles s'apparente à celle des établissements traditionnels, quelques espaces différents s'ajoutent aux salles de cours habituelles. Pour Sam, élève de Première au LAP, l'AG (la plus grande salle du lycée, organisée en une scène et des gradins simples sans sièges individuels et dont le nom est tiré des assemblées générales qui s'y déroulent) répond à un mode d'écoute et d'attention dans lequel iel parvient à suivre à son rythme :

*« L'AG j'ai l'impression ça me fait respirer, quand je suis dans une salle j'ai l'impression ça fait surchauffer mon cerveau. En plus il y fait plus chaud, alors qu'en AG tu peux t'étaler. C'est bien aussi parce-que je change de gradin, même pendant le cours quand j'ai envie de bouger. ↗*

— 26

25. *L'école est à nous*, Alexandre Castagnetti, 2022
26. *S'annonce*, lycéen-ne en Première générale au Lycée Autogéré de Paris



**Scène du film *L'école est à nous* réalisé par Alexandre Castagnetti (2022).**

Dans cette scène, alors que les élèves ont acquis une certaine liberté dans le collège à la faveur d'une grève enseignante, la professeuse prend le prétexte d'une bagarre qui éclate entre deux élèves autour de l'usage de la PlayStation pour proposer à la classe un exercice de mathématiques.



Ce faisant elle leur propose un dispositif qui sort du schéma traditionnel. Deux tables mettent deux élèves face à face, les autres les entourent en cercle. Les cartes qu'ils manipulent concentrent l'attention collective, qui se détourne du tableau. Celui-ci devient secondaire, comme les mobiliers qui, ainsi utilisés hors d'un usage prévu et calculé, se mettent au service d'une structuration sociale nouvelle.

Bernard Pascal.

né le 25 mai 1957.

Cours Élémentaire 1<sup>re</sup> année.

1964-1965.

## Devoirs Mensuels.

Mois d'Octobre.

Composition de Calcul.

Écrivons en chiffres:

soixante-dix-huit: ~~60 + 100~~ 78 -

quatre-vingt-cinq: ~~100~~ 85 -

soixante-dix-sept: 77 -

quatre-vingt-quinze: 95 -

Cahier spécial de devoirs mensuels, cahier cousu, 1964

En même temps que [la classe] s'ouvre davantage sur le dehors, un mobilier plus léger, plus modulable y est introduit, d'abord dans les écoles maternelles, ensuite dans les degrés supérieurs. Inspirées notamment par le Bauhaus, les tables à une ou deux places avec plateau horizontal, pieds métalliques tubulaires et chaises indépendantes permettent d'organiser la classe en îlots ou en demi-cercles plutôt qu'en rangées parallèles, et de favoriser le travail en groupe et les échanges entre élèves.

— 1

# À l'échelle des objets

L'aspect caractéristique des lieux d'enseignement s'accompagne d'un ensemble d'éléments matériels dont les acteur·ices de l'école font l'expérience immédiate au quotidien. Bien qu'il me soit impossible d'épuiser le sujet, l'ambition de ce second chapitre est d'explorer à différents niveaux cette dimension sensible proche du corps et de comprendre les détails matériels qui font de l'espace scolaire une véritable machine à apprendre.

1. **Matérialité(s) de la culture scolaire en Europe, XIXe-XXe siècle**, Renaud d'Enfert, 2020

# Les mobiliers comme trame d'une planification de l'apprentissage

## Les chaises et tables individuelles

C'est un héritage du courant de pensée hygiéniste, qui au cours du 20<sup>e</sup> siècle a imprimé ses principes dans l'architecture et le mobilier. Si les tables-chaises d'écopier-es en bois fixent l'organisation de la classe dans l'imaginaire commun, c'est probablement parce que — bien qu'affichant dans leur forme une volonté de rigueur et d'adaptation aux besoins de l'apprentissage — elles restent extrêmement figées dans un usage limité. Alors que celles-ci sont inclinées pour faciliter la lecture, possèdent un casier pour y ranger des affaires, un trou pour l'encrier et une encoche porte-plume, les tables contemporaines qu'on connaît actuellement dans les collèges et lycées, aidées par des progrès technologiques, sont épurées au maximum afin de "s'adapter" à un ensemble d'enseignements.

La table individuelle fonctionne comme un couteau suisse pour l'école : elle remplit logiquement son usage parce qu'elle sert basiquement à tout, mais son adaptabilité ne va pas que dans un sens : c'est le plus souvent aux cours eux-mêmes de s'adapter à ce mobilier unique et sur-standardisé. Sidi Soilmi m'explique la généalogie et les enjeux des mobiliers actuels :

- 2 — *« Ce sont les communes qui s'occupent du mobilier, et l'essentiel d'entre elles reconduisent ce qui a été fait. Les seules évolutions notables sont les tables individuelles, on est plus très souvent sur les tables de 2, et encore moins sur les tables d'un bloc avec structure en métal (chaise + pupitre). Comme il n'y a pas eu d'évolutions des prescriptions du ministère*

### 2. Sidi Soilmi

depuis un demi-siècle, tout l'appareil industriel en France, ainsi que les réseaux de distributeurs, sont structurés de manière à produire ça. Les mobiliers ne font pas partie des missions obligatoires qu'on donne aux architectes, ils arrivent à la fin, souvent de manière décorée avec ce qui a été pensé avant, et en général on a grignoté les budgets avec les aléas donc on va au moins cher. Les couleurs changent mais ce sont les industriels qui imposent ça de manière arbitraire. ↗

Cet arbitraire montre à quel point l'économie d'échelle nécessaire au commerce du matériel d'école (entre autres liée à la massification de l'accès aux études supérieures, dont le dispositif matériel ne diffère que peu) est éloignée du vécu quotidien et des aspirations des élèves. Par son aspect excessivement standardisé et aseptisé, le mobilier d'école contribue à éloigner l'esthétique scolaire de celle du foyer par exemple. Les affects construits avec l'espace et les objets à l'école sont précaires, et ne permettent pas de fonder matériellement l'exigence de respect imposée à l'école. Ethel explique assez bien cette dynamique de détachement vis-à-vis du matériel :

« On achète en masse les mêmes objets. Dans ce système "une chaise est cassée on la jette". Plutôt que de réfléchir et dire aux élèves : "vous avez cassé cette chaise, on va réfléchir tous ensemble à comment on peut la réparer", on va leur dire "ne vous balancez plus sur vos chaises". Alors qu'en vrai tant qu'on s'ouvre pas le crâne, okay ! » ↗

— 3

### 3. Ethel, lycéenne

## L'estrade

- Progressivement supprimée entre les années 1970 et 1980 (mais encore partiellement présente de nos jours, l'estrade est une surélévation, le plus souvent faite de bois, et qui vise à poser l'enseignant·e en surplomb de la classe. Sa fonction n'est pas seulement pratique (améliorer le champs de vision de l'enseignant·e), elle vise aussi à læ distinguer des élèves et ainsi à renforcer son autorité, ou sa légitimité dans l'exercice de sa fonction. On voit par cet exemple l'importance que peut avoir une disposition a priori anodine du mobilier dans l'espace scolaire.
- 4 —
- Rejettant en grande partie l'autorité factice procurée par l'estrade, le professeur vedette du film L'école Buissonnière de Jean-Paul Le Chanois (1948) va lui trouver une fonction bien plus utile : il commande au cancre de la classe, un élève multi-redoublant et qu'on dirait aujourd'hui "en décrochage scolaire", de dépecer l'estrade à la hache afin d'en faire du bois de chauffe. Cette initiative n'est pas gratuite, dans l'intrigue elle répond à deux besoins identifiés contextuellement :
- 5 —



4. Donc renforcer sa maîtrise du pôle d'élocution, du contrôle visuel des élèves et de la surface de communication, selon l'analyse des géographes Labinal et Mendibil qu'on a vue plus haut
5. **L'école buissonnière**, Jean-Paul Le Chanois, 1948

- › **Réintégrer l'élève** à la communauté apprenante en valorisant ce qu'il sait faire ;
- › **Trouver de quoi chauffer** une classe en état de délabrement dont l'atmosphère humide rend les élèves malades.

Ce faisant, il fait preuve d'une grande efficacité pédagogique et logistique en améliorant les conditions de vie du lieu à partir des ressources matérielles et intellectuelles à disposition immédiate. Mais son intervention a aussi un troisième effet : elle modifie en profondeur l'équilibre des rapports sociaux qu'entretient la communauté des élèves. C'est une des scènes fondatrices qui entoure aujourd'hui le mythe des éducateur·ices de l'école nouvelle, mouvement emblématique de la prise en main d'un système global d'enseignement par ceux qui le font (les enseignant·es) et dont le film met en scène l'un des fondateur·ices : l'éducateur Célestin Freinet.

— 6

## Objets et supports d'une pédagogie verticale

### Le tableau, centralité de l'attention

Première interface entre l'enseignant·e et l'apprenant·e, le tableau constitue le centre d'attention principal de l'espace classe. Fixe ou mobile, souvent unique, il répond à un large éventail de fonctions qu'énumère Sylvie, enseignante en école maternelle à Bourges :

☞ *Afficher, écrire (pour l'adulte mais pour les enfants aussi, ils adorent s'entraîner, écrire au tableau), ouvrir / fermer, servir d'écran (pour vidéo-projecteur)...* ☞

— 7

À son apparition en France (au cours du 18<sup>e</sup> siècle), le tableau est d'abord une grande plaque taillée dans l'ardoise selon une forme sensiblement rectangulaire et sur laquelle on peut écrire à la craie.

6. Voir utilement **Révolution École 1918-1939**, un documentaire de Joanna Grudzinska, 2016
7. **Sylvie**, enseignante en école maternelle à Bourges, 2022

Sur cette période les Frères des écoles chrétiennes en utilisent dans leurs classes, essentiellement pour enseigner l'arithmétique. En 1798 au Royaume Uni, l'éducateur William Lancaster en installe dans ses premières classes mutuelles. Le tableau à craie se diffuse rapidement, entre autres sous l'influence des professeur·euses de géographie, qui y dessinent à main levée des cartes à l'aide de craies de couleurs. Assez vite il se dote de réglures, notamment pour l'apprentissage de la musique (peintes pour ne pas être effacées avec la craie).

Au cours du 20ème siècle l'évolution des techniques permet la découpe de plus grandes feuilles d'ardoise mais le matériau est fragile, et il est progressivement remplacé par d'autres solutions. D'abord de simples planches de bois sont peintes en noir, puis elles deviennent le support rigide d'une feuille d'acier émaillé. Ce revêtement plus lisse évite les traces tenaces, donne un meilleur rendu des craies de couleurs, et offre à l'enseignant·e de nouvelles modalités d'affichage grâce à son aimantation. On produit en grande série des tableaux alors devenus majoritairement verts, quoiqu'encore parfois noirs ou gris. Sans qu'on puisse déterminer l'origine de ce choix, la couleur verte sapin est jugée reposante pour les yeux, elle compense notamment l'éclairage agressif des néons. Les premiers tableaux blanc apparaissent dans les années 1960 mais ne se généralisent qu'à partir des années 1990. Le revêtement devient lisse pour accueillir l'encre d'un feutre et permettre son effaçage rapide sans eau, mais devient également brillant, ce qui crée des reflets plus ou moins gênants : soleil, néons, vidéoprojecteurs.

Au tournant des années 2000 sont commercialisés les tableaux blancs dits "interactifs", assemblage d'un tableau blanc et d'un vidéoprojecteur. Mais malgré un effort d'uniformisation commencé sous Jules Ferry, d'après le professeur en sciences de l'éducation Renaud d'Enfert, l'histoire de ces équipements diffère selon les moyens des communes :

8. Les écoles mutuelles organisent un enseignement par les élèves pour les élèves. On verra dans le chapitre suivant les détails de ce mode pédagogique devenu marginal.

Il faut toutefois avoir à l'esprit que ces nouveaux équipements scolaires ne sont pas uniformément répandus sur les territoires nationaux. Au début des années 1920, certaines écoles rurales utilisent encore du matériel très ancien, et parfois même ne disposent pas de tableau noir. ↗

— 9

Parce qu'il est le point de convergence des regards et de l'attention des élèves, le tableau qui sert théoriquement à la pédagogie peut être investi par l'enseignant·e comme support du maintien de l'ordre, comme me l'explique Margot :

Une prof des fois, quand quelqu'un dans la classe fait n'importe quoi elle écrit son prénom au tableau, après s'il a fait une bêtise elle entoure son prénom, après elle met "moins 1" et après elle donne une note de participation. ↗

— 10

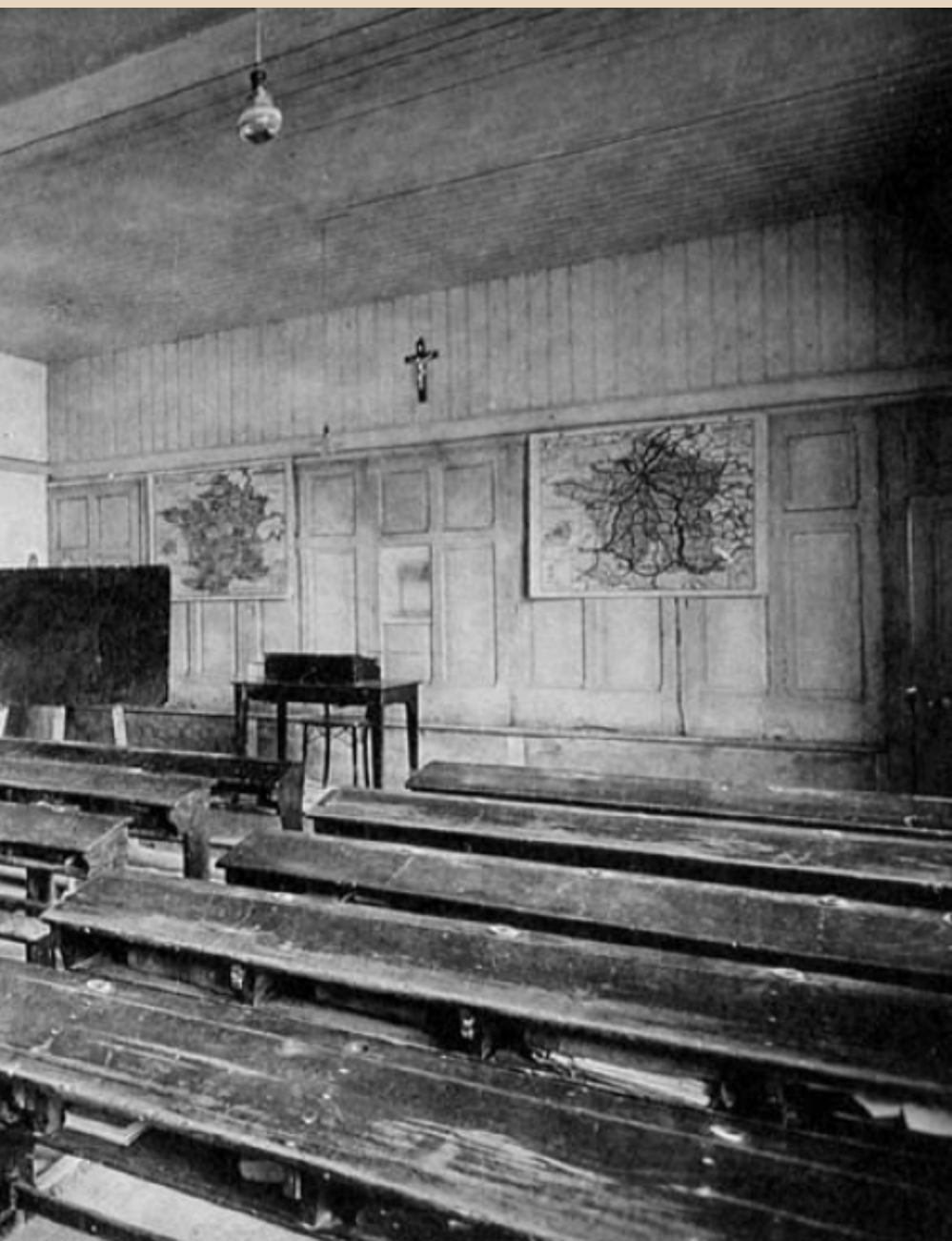
11



9. Matérialité(s) de la culture scolaire en Europe, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle, Renaud d'Enfert, 2020
10. Margot, collégienne
11. Tableau blanc dans une classe du collège Antoine de Saint-Exupéry de Lille, 2019



**Ecole Saint-Joseph - Morlaix**, photographie H. Tourte & M. Petitin, vers 1925



## Le Whole Earth Catalog, un contre-exemple au manuel scolaire ?

- 12 — Un article du numéro 155 de la revue 303, consacré aux contre-cultures pédagogiques, traite du Whole Earth Catalog (WEC). Ce catalogue de ressources (comme l'indique le titre de sa version française) a été pour toute une population aux États-Unis et un peu en France une forme alternative d'éducation, proche de l'éducation populaire, "portée par la société civile". Son format emprunte aux catalogues de vente par correspondance mais sort de la logique d'une marque ou d'un distributeur unique pour devenir une référence co-construite dirigeant vers des adresses plurielles. À première vue le WEC semble partager de nombreuses caractéristiques avec le manuel scolaire, format par excellence de l'école. Édition papier révisée chaque année, il rassemble savoirs formels et ressources bibliographiques, et fait l'objet d'un travail d'amélioration répété dans le temps car revu tous les ans. Mais il diffère dans l'ouverture qu'il propose au monde extérieur puisqu'il rassemble également des informations de contact de différents fournisseur·euses. Ainsi la logique selon laquelle le WEC est construit et distribué dépasse celle du manuel scolaire : sa réédition vise à actualiser les informations pratiques afin de rester effectivement le plus utile selon un critère social (nom et adresse des fournisseur·euses, quelques savoirs formels qui avancent surtout par la recherche scientifique) plutôt que selon un critère moral (choix de contenus supposés neutres).
- 13 — Le manuel — pris dans un marché du livre, et plus tard de la connaissance — est rattrapé par la logique commerciale, qui définit de manière croissante les choix de contenus et de mise en page. Je postule qu'une des raisons à cette différence est l'échelle de distribution : tandis que le WEC s'appuie sur une communauté contre-culturelle portée sur la mise en commun des ressources, le manuel doit répondre à l'objectif d'une école qui s'institue et demande des volumes considérables.

12. **Rêver l'école, Contre-cultures pédagogiques,**  
Revue 303 numéro 155, 2019

13. La chercheuse Éloïsa Pérez décortique les aspects et enjeux des manuels scolaires dans l'article **Design graphique et pédagogie : une relation d'utilité publique ?**, paru dans la revue Graphisme en France numéro 27 Design graphique et société, 2021

Éléments distinctifs des classes de maternelle, les supports graphiques sur grand format disparaissent progressivement jusqu'à être quasi-totalement absents au collège et au lycée.

••• MÉDICAMENTS : EXPÉRIMENTATION •••

« LA PHILOSOPHIE DES DROITS DES ANIMAUX »

Thomas Regan  
Françoise Blanchon éditeur  
6, rue de la Victoire 69003 — LYON  
Titre original en anglais :  
The Philosophy of Animal Rights  
Édité en anglais par Culture & Animals Foundation  
3500 Eden Crabb Drive, Raleigh, NC 27612, U.S.A.

« Les animaux non humains, que les humains mangent, utilisent pour la science, chassent, piègent, et exploitent de différentes manières, ont une vie à eux, qui a pour eux une importance indépendante de l'utilité qu'ils ont pour nous. Ils ne sont pas seulement dans le monde, ils sont conscients du monde. Ce qui leur arrive leur importe. Chacun d'entre eux a une vie qui se déroule bien ou qui se déroule mal, pour celui dont elle est la vie. Cette vie comporte une multiplicité de besoins biologiques, individuels et sociaux. La satisfaction de ces besoins est une source de plaisir, et leur frustration ou leur détournement est une source de douleur. L'éthique qui doit gouverner notre commerce avec eux, et l'éthique qui doit gouverner le commerce que nous avons les uns avec les autres, doivent répondre aux mêmes principes moraux fondamentaux. La philosophie des droits des animaux exige seulement le respect de la logique. Car tout argument plausible qui explique la valeur indépendante des êtres humains implique que d'autres animaux ont aussi cette valeur, et qu'ils l'ont de façon égale. Et tout argument plausible qui explique le droit pour les humains d'être traités avec respect implique aussi que ces autres animaux ont ce même droit, et qu'ils l'ont de façon égale. »

QUELQUES REVUES ÉTRANGÈRES

- **The Animals' Agenda**  
P.O.Box 6509 Syracuse  
N.Y. 13217 - 9953 U.S.A.  
Revue américaine d'informations, 10 numéros par an. Abonnement pour la France U.S.\$35.
- **Arkangel**  
BCM 9240 London WC1N  
Grande-Bretagne  
Revue britannique trimestrielle proche de l'ALF.  
(Front de Libération des Animaux). Abonnement 1 an : 10£.
- **Etica & Animali**  
Via Marzodi 2 20123 Milan Italie  
Revue de philosophie antispéciste italienne. Deux numéros par an. Le numéro : 10 000 lire.

« LE MOUVEMENT DE LIBÉRATION ANIMALE »

Peter Singer, Françoise Blanchon éditeur

C'est qu'en 1975 que fut lancée une attaque systématique et intelligente contre les fondements de l'exploitation des animaux non humains, avec la parution du livre *Animal Liberation* de Peter Singer qui eut un grand écho et suscita un débat immédiat, soutenant la thèse révolutionnaire que seule une forme de discrimination arbitraire nous a permis jusqu'à ce jour de ne pas étendre le principe d'égalité des humains aux autres animaux. Ce livre porte sur la tyrannie que les humains exercent envers les autres animaux qui a causé et cause encore aujourd'hui une quantité de douleur et de souffrance qui n'a de comparable que celle qui fut causée par les siècles de tyrannie exercée par les humains blancs envers les humains noirs.

L'autre domaine majeur de préoccupation du mouvement de libération animale, en raison du nombre des animaux impliqués et de la quantité de souffrance en jeu, est l'expérimentation animale. Il y a eu des victoires importantes. La première eut lieu en 1976, suite à une campagne contre l'American Museum of Natural History qui fut choisi comme cible parce qu'il menait une série d'expériences particulièrement futilles consistant à mutiler des chats et à examiner quelles conséquences cela avait pour leur vie sexuelle. En juin 1976, des militants de la libération animale établirent des piquets devant le musée. Ils continuèrent jusqu'en décembre 1977, date à laquelle il fut annoncé que les expériences en question cessaient d'être financées.

« La vraie bonté de l'homme ne peut se manifester en toute pureté et en toute liberté qu'à l'égard de ceux qui ne représentent aucune force. Le véritable test moral de l'humanité (...), ce sont ses relations avec ceux qui sont à sa merci : les animaux. »  
Milan Kundera

« LES FAUSSAIRES DE LA SCIENCE »

RAPPORT TECHNIQUE SUR LA PSEUDO-RECHERCHE MÉDICALE ACTUELLE  
Hans Ruesch  
Editions Civis - 38, rue Taine  
75002 — PARIS, 92 pp



Pour s'entendre sur les définitions, le terme "vivisection" s'applique conventionnellement à toute expérience qui cause des souffrances graves, par n'importe quel moyen, même sans disséquer. Donc non seulement des mutilations ou autres interventions sanglantes, mais aussi l'emploi de poisons, brûlures, chocs électriques, privation d'eau ou de nourriture, torture psychologique, etc.

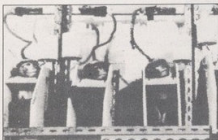
Le terme était employé dans ce sens par les initiateurs-mêmes de cette méthode (par ex. Claude Bernard) et c'est également dans ce sens traditionnel qu'il est employé dans ce rapport technique.

"Vivisectionniste" est tout partisan de la vivisection. "vivisectionneur" toute personne qui entreprend matériellement ces expériences ou y participe.



QUELQUES-UNS DES MILLIERS D'EXEMPLES RECUEILLIS :

- Destruction totale des facultés mentales d'une jeune guénon anthropoïde, par des séries de traumatismes psychiques : secousses électriques épouvantables, chocs acoustiques et frustrations de tout genre, comme par exemple l'électrification de la gamelle contenant la pitance, jusqu'à ce qu'elle n'ait plus le courage de lever le regard sur un tel monde. Expérimentations définies "non sanglantes" par les écoles médicales modernes, qui nous préparent les "psychiatres" et "psychologues" de demain, auxquels on devrait confier les malades mentaux...
- Tortures en série par chocs électriques, sur des singes auxquels on a trépané le crâne et implanté des électrodes dans le cerveau. Après



avoir subi une grave opération sur le cerveau pour laquelle on lui avait enlevé une partie du crâne, un singe n'a pas de cage pour se reposer sur un tuyau, il se cramponne au mur.  
- 239 singes réussis obligés par des chocs électriques à faire tourner inlassablement une roue jusqu'à la mort, à l'Institut radiobiologiste de l'armée américaine.

ORGANISATIONS DANS LE MONDE

• **P.E.T.A. (People for the Ethical Treatment of Animals)**  
P.O. Box 42316 Washington, D.C. 20015 U.S.A.  
Organisation nationale (aux Etats-Unis) de protection des animaux, dédiée à l'établissement des droits de tous les animaux. Organise et coordonne des campagnes d'opinion.

• **Animal Aid**,  
7, Castle St., Tonbridge Kent, TN9 1BH  
Grande Bretagne,  
Organise de nombreuses campagnes d'opinion en Grande Bretagne, en particulier auprès des jeunes.

• **Feminists for Animal Rights**  
P.O.Box 10017 North Berkeley Station,  
Berkeley CA 94709 U.S.A.  
Est en train de devenir un véhicule majeur pour l'élevation de la conscience du mouvement féministe, du mouvement de libération animale et du public en général, sur le sujet du rapport droit qui existe entre le féminisme et la libération animale.

« CAHIERS ANTISPÉCISTES LYONNAIS »

Revue de lutte pour la libération animale  
20, rue d'Aguessseau 69007 — LYON  
Tél. : (16) 78 69 90 71 ou (16) 78 60 35 05. Fax : (16) 72 43 96 47

Cette revue, tirée à 350 exemplaires environ, compte actuellement une centaine d'abonnés. Des groupes antispécistes se créent un peu partout. Le mouvement n'a guère encore eu les faveurs de la presse nationale.  
OU EST-CE QUE LE SPÉCISME ? Le spécisme est à l'espèce ce que le racisme et le sexisme sont respectivement à la race et au sexe - la volonté de ne pas prendre en compte - ou de moins prendre en compte - les intérêts de certains au bénéfice d'autres, en prétextant des différences, réelles ou imaginaires, mais toujours dépourvues de lien logique avec ce qu'elles sont censées justifier.

30

Le nouveau catalogue des ressources, 1994

## 2

## Le changement climatique

Je me demande...

Quelles sont les conséquences de l'utilisation des énergies fossiles sur le climat ?



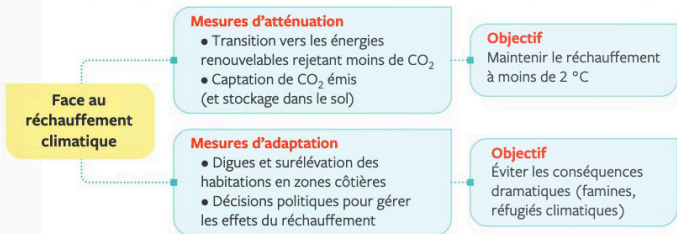
## Les points clés

## 1 Les ressources naturelles énergétiques

- Le pétrole, le gaz et le charbon sont des sources d'énergie fossiles. Ils représentent 80 % de la production d'énergie mondiale. Ils sont non renouvelables à l'échelle humaine, et leurs stocks sont limités.
- Les énergies solaire, hydraulique, éolienne et géothermique, ainsi que la biomasse, sont renouvelables mais ne représentent que 20 % de la production.

## 2 Une gestion durable pour préserver le climat

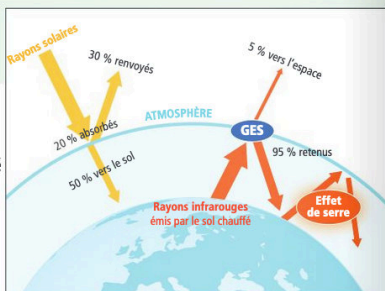
- L'étude des climats passés montre que la variation du taux de  $\text{CO}_2$  a une influence sur le climat. Depuis le début de l'ère industrielle, en 1750, les rejets de  $\text{CO}_2$  dus à l'utilisation des énergies fossiles et à la déforestation augmentent. Ils provoquent un réchauffement de l'atmosphère et une diminution des quantités de glace générant une augmentation des phénomènes climatiques extrêmes.
- Scientifiques et politiques doivent trouver des solutions face au changement climatique.



## Le document clé

## L'effet de serre

- Si tout le rayonnement infrarouge issu du sol chauffé par les rayons solaires était renvoyé vers l'espace, la température moyenne sur Terre serait de - 18 °C, or elle est de + 15 °C.
- En effet, il est retenu par des gaz à effet de serre, ou GES, naturels (vapeur d'eau et  $\text{CO}_2$  principalement) et réchauffe la Terre.
- L'augmentation actuelle de la température moyenne est due au rejet excessif de GES anthropiques (d'origine humaine), ce qui amplifie l'effet de serre naturel. Ces gaz sont le  $\text{CO}_2$  (pour 70 %), le méthane ( $\text{CH}_4$ ), le protoxyde d'azote ( $\text{N}_2\text{O}$ ), l'ozone et les gaz fluorés.



## On s'entraîne !

### 1 QUIZ

Vrai ou faux ?

- |  |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|
|  | V                        | F                        |
| a. Les énergies fossiles représentent 20 % de notre production d'énergie.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. L'effet de serre naturel est un phénomène néfaste pour les êtres vivants.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. Les mesures d'atténuation du taux de CO <sub>2</sub> ont pour objectif de maintenir l'augmentation de la température moyenne à moins de 2 °C. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### 2 L'effet de serre

À l'aide du document clé page précédente :

- Indique quelle serait la température moyenne sur Terre si le rayonnement infrarouge était entièrement renvoyé vers l'espace.
- Explique le phénomène de l'effet de serre et le rôle de l'Homme dans ce phénomène.

### 3 L'énergie éolienne

Lis le texte puis liste les avantages et les inconvénients de l'énergie éolienne.

L'énergie éolienne ne nécessite aucun carburant. Elle ne crée ni GES, ni déchets toxiques, et ne pollue pas les eaux et les sols. Les activités agricoles et industrielles sont compatibles avec l'installation d'un parc éolien, et le site retrouve son état initial après démontage du parc. Mais l'électricité éolienne n'est pas continue, et elle est dépendante de la météo et des reliefs. De plus, elle peut générer du bruit et modifier l'esthétique des paysages. Pour contrer ces problèmes, des recherches actuelles portent sur le développement d'éoliennes de haute altitude ou en haute mer.

D'après [www.les-energies-renouvelables.eu](http://www.les-energies-renouvelables.eu)



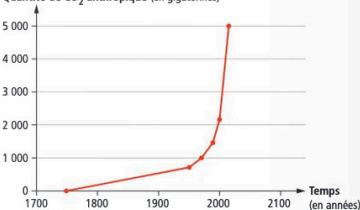
Des éoliennes offshore.

### 4 CO<sub>2</sub> atmosphérique et activités humaines

Depuis les premiers chasseurs-cueilleurs, la civilisation humaine s'est développée jusqu'à l'ère industrielle, puis avec l'essor des transports et l'urbanisation. D'après le 5<sup>e</sup> rapport du GIEC<sup>1</sup>, « il est extrêmement probable que l'influence humaine soit la cause principale du réchauffement observé depuis le milieu du xx<sup>e</sup> siècle ».

1. Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat.

Quantité de CO<sub>2</sub> anthropique (en gigatonnes)



Variation de la quantité de CO<sub>2</sub> atmosphérique à partir de 1750.

- Décris les variations de la quantité de CO<sub>2</sub> atmosphérique à partir de 1750.
- Explique l'affirmation du GIEC à l'aide de l'étude de la courbe et de tes connaissances.

### 5 VERS LE BREVET

Voici deux simulations climatiques sur les conséquences du réchauffement sur les océans.

D'ici 2100	Mesures prises par les États	Conséquences sur les océans
Scénario 1 : maintien de l'augmentation de la température à moins de 2 °C	Atténuation : diminution des émissions et captation du CO <sub>2</sub>	Augmentation du niveau marin de 0,3 à 0,5 m
Scénario 2 : augmentation de la température de 5 °C	Pas de diminution des émissions de CO <sub>2</sub>	- Augmentation du niveau marin de 0,5 à 0,8 m - Habitats côtiers inondés

- Explique la différence entre les mesures prises dans les scénarios 1 et 2.
- Décris les conséquences du scénario 2 sur les océans.

Corrigés page 37 du Guide

# Des outils d'apprentissage multifonctionnels

## Les cahiers

L'exercice uniformisant de l'ordre scolaire imprime sa marque jusque dans le micro-espace d'apprentissage que constitue le cahier individuel. La réglure, occupant toute la page, sert à contraindre l'écriture afin qu'elle prenne une forme lisible car semblable à celle des autres. La marge, délimitée par la ligne rouge verticale, sépare les rôles de l'élève et de l'enseignant·e jusque dans la page. L'usage de stylos de couleur rouge s'impose pour différencier, de la même manière, les annotations de l'enseignant·e.

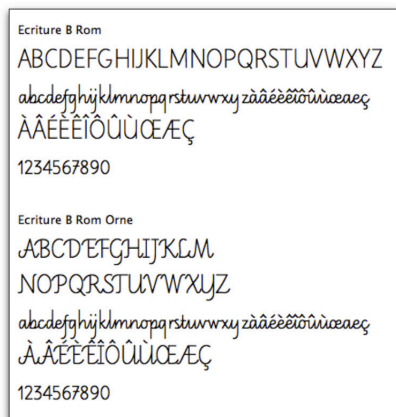
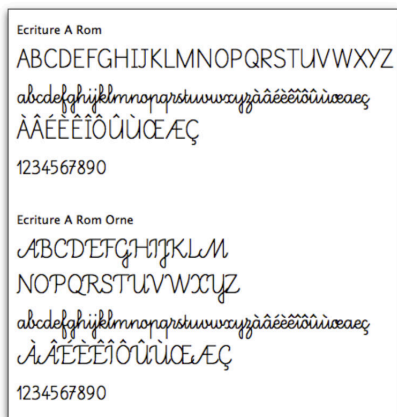
14 — La réglure française est brevetée en 1892 par Jean-Alexandre Séyès, qui lui donne son nom. Cette réglure est un quadrillage qui remplit la page, composé de lignes horizontales bleues (et/ou violettes) et d'une ligne verticale rouge (ou rose). Cette répartition au sein du cahier et au sein de la page fait peut-être partie de la micro-géographie de la classe qu'analysent les géographes G. Labinal et D. Mendibil. Peut-être même relève-t-elle d'un niveau encore plus intime qu'on pourrait nommer "nano-espace" ? À mon sens on peut y voir un condensé de la réponse de la forme scolaire aux trois objectifs qu'elle sert :

- › **Socialisation** : Elle représente une étape supplémentaire dans le long exercice d'unification de la nation française autour d'une même langue. Celle-ci étant vue comme un lieu commun, l'enjeu est donc de renforcer ce trait culturel ;
- › **Éducation** : La réglure est également le support idéal pour fixer dans les habitudes des jeunes citoyen·nes une même forme calligraphique, quitte à aller contre certaines évidences de l'usage au nom d'une vision conservatrice des "belles lettres" : ses nombreuses lignes font du système français le plus contraignant de tous. Pour retrouver la forme typique de l'alphabet que j'avais appris, je me suis tournée vers les

14. **Les carreaux Séyès**, Claire Doutriaux, dans l'émission Karambolage, 2022. Séyès aurait emprunté l'idée à deux instituteurs marseillais, et une certaine diversité de réglures a pu exister avant que celle dite "à grands carreaux" ne s'impose. Ainsi des dispositifs devenus hégémoniques trouvent en fait leur origine dans une méthode sensée à l'échelle de leurs inventeur·euses.

## Polices de caractères pour l'enseignement de l'écriture

Deux polices de caractères sont **mises à disposition de la communauté éducative** par le ministère de l'éducation nationale. Elles complètent l'offre de polices cursives scolaires existantes.



ressources éditées par la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGES), qui confirme elle-même le caractère arbitraire du choix mis en avant par l'État :

15

L'usage des réglures Séyès a fait s'installer des règles concernant les hauteurs de lettres [qui] relèvent plus d'une adaptation que d'arguments fondés au regard de l'histoire de la lettre.

— 16

Héritée des cursives gothiques, la forme de l'écriture liée se fixe dans plusieurs modèles successifs : la "ronde française" jusqu'au 20ème, puis la "ronde anglaise". Elle se diffuse à travers des "spécimens", des feuilles montrant un alphabet écrit en majuscules et minuscules, parfois affiché dans la classe.

15. Polices de caractère pour l'enseignement de l'écriture, mises à disposition en licence libre sur le site Éduscol
16. Modèles d'écriture scolaire, Document d'accompagnement, Direction générale de l'enseignement scolaire, Bureau des usages numériques et des ressources pédagogiques, 2013



Page de cahier format A5 à réglure Séyès



Ce n'est qu'au tournant du 21<sup>ème</sup> siècle que l'Éducation Nationale remet en jeu cette norme à travers un concours public qui donne naissance à deux modèles de police, disponibles sur le site d'Eduscol depuis 2013 : les modèles A et B. La chroniqueuse Jeanne Desto observe, via les lettres de téléspectateur-ices de l'émission Karambolage, une différence flagrante entre les écritures allemande et française, issues d'un apprentissage sur deux réglures différentes malgré un alphabet quasi-identique.

- › **Sélection.** Enfin, la réglure se fait également le support de la formation d'une orthographe unique, sous la coupe d'une autre institution : l'Académie Française.

## Les fournitures individuelles

Les fournitures scolaires constituent un micro-système d'objets que les élèves sont appelé-es à avoir constamment avec elleux. Comme le constate la chercheuse Éloïsa Pérez :

↳ D'un point de vue matériel, ces espaces sont fortement marqués par les codes de l'environnement bureautique et ses standards. ↗

— 17

Mais au-delà des codes, l'abondance rendue possible par l'exploitation des ressources a également permis, dans le dernier siècle, de produire suffisamment d'objets pour individualiser un large panel d'outils d'apprentissage, et cette individualisation est un terrain de jeu sans fin pour les industriels qui les produisent. La diversité des motifs qui décorent les objets actuellement vendus est à la mesure de leur uniformisation. Emblème de cette standardisation cachée, le sac Eastpack domine en France le marché des sacs à dos / cartables dès l'entrée au collège. C'est la tête de gondole de l'immense rayon fournitures dans les supermarchés.

17. **La salle de classe, un objet graphique?**, Éloïsa Pérez, 2021



- 18 La “liste de fournitures” est une des manifestations d’un mode d’organisation de l’école d’abord centré autour d’une routine logistique. Dénominateur commun des listes, l’enseignant·e sait le mieux quel matériel sera nécessaire à son travail pédagogique, c’est-à-dire pour enseigner sa ou ses matières. Jusqu’à l’école primaire, c’est l’âge qui détermine la mise en place de cette liste. L’enseignant·e y est la même pour toute l’année, c’est donc à une même classe qu’il donnera les indications d’achat que devront suivre les parents. À partir du collège, l’enseignement est découpé en matières, les enseignant·es suivent plusieurs classes de différents niveaux et ne sont pas seul·es à demander des fournitures. La stratégie est donc de rassembler ces différentes exigences afin de voir ce qu’elles ont en commun et de constituer une liste globale des achats à effectuer, que l’administration se charge de faire parvenir aux parents.

### 18. Rayon fournitures scolaires dans un supermarché

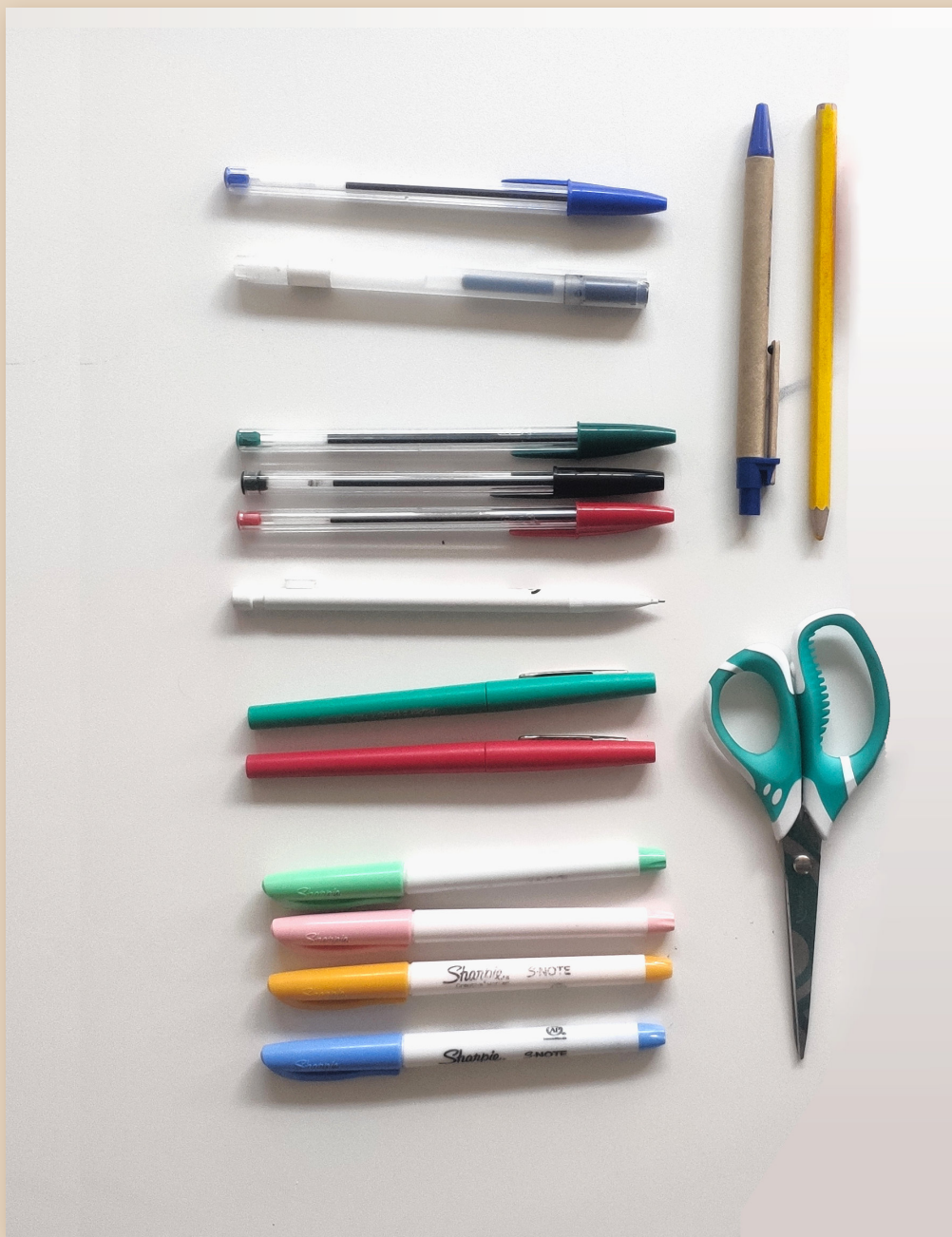
Chaque élève possède sa propre trousse. Ce rapport possessif aux objets mène à privilégier entre les élèves une logique marchande dans leurs échanges, au détriment d'un rapport de partage désintéressé. Les dynamiques de partage existent mais sont basées sur une propriété individuelle plutôt que collective. Peu d'objets tombent sous une organisation de partage, selon laquelle ils appartiendraient à toutes et les élèves en auraient la propriété d'usage. C'est le cas des objets didactiques que l'on trouve dans les classes, mais cette répartition des objets par classe ne permet pas de penser l'usage commun hors de la classe ou hors d'un contexte déterminé et mis en scène. Et ce problème n'est pas résolu par l'informatique, comme me l'indique Louise, qui a reçu de la région un ordinateur neuf en arrivant en Seconde :

« Quand on est en cours et qu'on a le droit d'avoir l'ordi, je l'utilise pour prendre des notes. Comme on est toutes les deux sur Notion avec une amie on prend les notes simultanément, mais on n'a jamais fait de truc partagé en classe (un document où tout le monde prend les notes). Ils font ça parfois dans les études supérieures. »

— 19

L'uniformisation des cours selon le modèle d'enseignement simultané crée également une tension dans l'usage de ces objets : des exercices de mathématiques par exemple, qui nécessitent un compas, sont effectués en même temps par toute une classe. S'il n'y a pas autant de compas que d'élèves, alors le suivi de l'exercice est entravé par ce manque. La logistique se retourne contre elle-même en créant cette absurdité, là où un enseignement mutuel [ ] ou différencié permet un apprentissage commun plus découpé et avec peu d'outils.

## 19. Louise, lycéenne



Dans la trousse de Louise, lycéenne



## Le carnet de correspondance

Au collège particulièrement — mais encore aussi dans certains lycées même si les élèves y sont plus autonomes — le carnet de correspondance, censé porter le lien entre l'école et les parents (ou responsables légaux·les), prend au quotidien le rôle d'une carte d'identité. Plusieurs fois par jour on le brandit pour monter patte blanche, Margot témoigne :

20 — *« Dans mon ancien collège on le sortait pour entrer et sortir du collège mais la journée on ne l'utilisait pas. Là il doit tout le temps être sorti ! Quand tu passes dans les couloirs tu l'as dans la main, quand t'es dans la cour tu le ranges pas car tu sais que tu vas t'en servir juste après. Si tu l'oublies c'est 2h de colle : je l'ai oublié une fois et ça m'a valu la colle. »*

Ce faisant il s'adjoint aux autres outils d'un conditionnement disciplinaire quotidien. Comme les manuels scolaires, il se fait parfois le support d'une publicité, celle de l'établissement, non sans rappeler les enjeux de marketing territorial auxquels doivent répondre de plus en plus d'établissements publics.

### 20. Margot, collégienne

**ABSENCE**

Du ..... à ..... h .....  
 Au ..... à ..... h .....  
 Motif .....  
 Retour le ..... à ..... h .....

*Signature  
 Vie Scolaire*

**ABSENCE**

Du ..... à ..... h .....  
 Au ..... à ..... h .....  
 Motif .....  
 Retour le ..... à ..... h .....

*Signature  
 Vie Scolaire*

**ABSENCE**

Du ..... à ..... h .....  
 Au ..... à ..... h .....  
 Motif .....  
 Retour le ..... à ..... h .....

*Signature  
 Vie Scolaire*

**ABSENCE**

Du ..... à ..... h .....  
 Au ..... à ..... h .....  
 Motif .....  
 Retour le ..... à ..... h .....

*Signature  
 Vie Scolaire*

**ABSENCE**

Du ..... à ..... h .....  
 Au ..... à ..... h .....  
 Motif .....  
 Retour le ..... à ..... h .....

*Signature  
 Vie Scolaire*

**ABSENCE N°16**

NOM .....  
 Prénom ..... Classe de .....  
 Du ..... à ..... h .....  
 Au ..... à ..... h .....

Motif .....  
*Signature des parents  
 ou responsable légal*

**ABSENCE N°17**

NOM .....  
 Prénom ..... Classe de .....  
 Du ..... à ..... h .....  
 Au ..... à ..... h .....

Motif .....  
*Signature des parents  
 ou responsable légal*

**ABSENCE N°18**

NOM .....  
 Prénom ..... Classe de .....  
 Du ..... à ..... h .....  
 Au ..... à ..... h .....

Motif .....  
*Signature des parents  
 ou responsable légal*

**ABSENCE N°19**

NOM .....  
 Prénom ..... Classe de .....  
 Du ..... à ..... h .....  
 Au ..... à ..... h .....

Motif .....  
*Signature des parents  
 ou responsable légal*

**ABSENCE N°20**

NOM .....  
 Prénom ..... Classe de .....  
 Du ..... à ..... h .....  
 Au ..... à ..... h .....

Motif .....  
*Signature des parents  
 ou responsable légal*





« On reste en France sur une vision où l'enseignement se fait dans les salles de classe globalement. Ce qui importe c'est d'abord d'amener les élèves dans un espace de classe, pour qu'ils bénéficient souvent d'un enseignement simultané, collectif et descendant. »

— 1

Les espaces, les objets et leurs usages ne suffisent pas à expliquer la forme scolaire, qui dépend également d'une composante méthodologique.

# Pratiques et méthodes pédagogiques

## 1. Sidi Soilmi

## Les méthodes de transmission

### L'enseignement simultané : un mode de transmission hégémonique voire exclusif

Les historien·nes de l'école distinguent trois modes d'organisation de l'enseignement, plus ou moins successifs dans l'histoire de l'école :

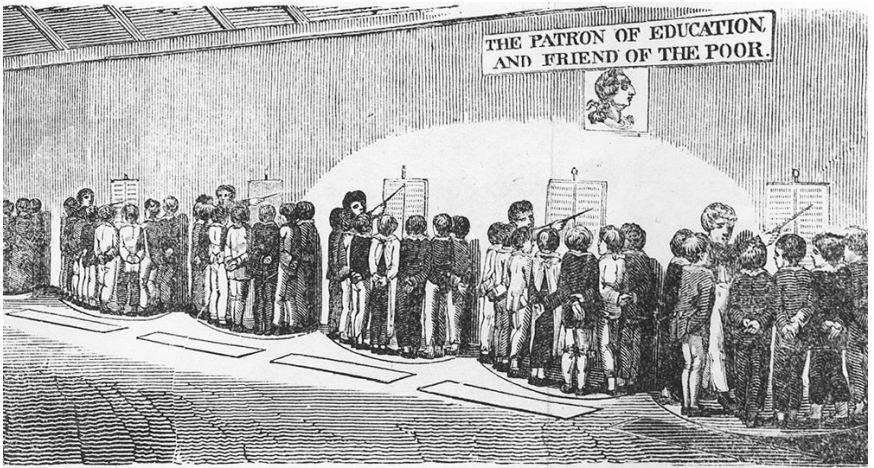
- › **Le mode individuel** prédomine jusqu'au 19<sup>ème</sup>. Proche du préceptorat (individuel), il n'en diffère qu'en ce qu'il réunit plusieurs élèves autour d'un·e professeur·e et dans un lieu qui n'est pas nécessairement celui où iels grandissent. Les leçons sont données successivement à chaque élève, chacun·e d'âge et de niveau différent, mais ne donnent pas lieu à un enseignement commun ;
- › **Le mode mutuel** est celui dans lequel plusieurs élèves s'enseignent l'un·e l'autre les matières dans lesquelles iels sont "compétent·es". La "méthode mutuelle", importée d'Angleterre au début du 19<sup>ème</sup>, distingue 8 niveaux de savoir qui sont comme des échelons à gravir et qui permettent de rationaliser l'évolution des élèves dans leur acquisition (le premier niveau étant le niveau débutant, et le 8<sup>ème</sup> l'achèvement du cursus). Les élèves de niveau supérieur ("moniteurs") enseignent aux élèves moins avancés le savoir qu'ils possèdent, assistés par des "procédés".

2 —

“Un élève peut simultanément être en 4<sup>ème</sup> classe de lecture, 6<sup>ème</sup> classe d'écriture et en 3<sup>ème</sup> classe d'arithmétique, l'affectation à une classe dépendant uniquement de son niveau de connaissance”

#### 2. Source

Cette méthode connaît un engouement particulier dans les années 1830 lorsqu'elle est recommandée par le ministre de l'instruction publique Guizot, mais est vite descendue par le pouvoir religieux, et par son inefficience à l'échelle de petites classes. La figure du/de la professeur·euse est quasiment absente car iel n'est pas garante des savoirs enseignés mais de l'organisation de l'enseignement des un·es par les autres. Elle est encore plébiscitée aujourd'hui sous certaines formes dans de rares et timides expérimentations scolaires de très petite échelle, mais ne s'est pas imposée face à l'hégémonie du mode simultané ;



3

- › **Le mode simultané** apparaît d'abord sous une proto-forme d'enseignement commun à l'université (13<sup>ème</sup>), mais se développe réellement à partir du 17<sup>ème</sup>. Le professeur·e devient un·e professionnel·le de l'enseignement, son statut se professionnalise et l'enseignement devient son activité exclusive. Les élèves sont classé·es selon trois catégories : "faibles, médiocres, forts", qui deviendront plus tard les catégories CP, CE et CM. L'enseignement est dispensé (simultanément donc) aux élèves d'une même catégorie.

### 3. Les enfants récitant aux cercles, *The British System of Education*, Joseph Lancaster, 1810

Petit-à-petit le mode simultané devient hégémonique et entérine le lien entre distinctions d'âge et de niveau, jusqu'au mode qu'on connaît actuellement, qui met au-dessus de tout le regroupement en fonction de l'âge, au détriment du niveau des connaissances acquises individuellement. Fataliste, Sidi Soilmi m'indique que cet imaginaire de l'école est fortement ancré, non dans l'esprit des enseignant·es (généralement très enclin·es à sortir du cadre établi), mais par les parents, devenu·es peu à peu client·es de l'éducation Nationale plutôt que co-éducateur·ices.

4 — *“ Je crains que si l'on ne fait pas dans la continuité de ce qui a toujours été, ça suscite des questions et des oppositions : “mes enfants ne sont pas des cobayes”, “on veut la même classe que ce qu'on a connu (ou que ce qui existe partout)” . ↗*

Cette formalisation de l'école et de l'enseignement selon un mode simultané a contribué dès le 18ème siècle à l'émergence d'un statut, si institutionnalisé que certain·es auteur·ices parlent du "métier d'élève".

## **Une normalisation des rapports enseignant·e ↔ apprenant·e**

### **"Écolier·e" : un statut social nouveau**

Pour comprendre le statut d'élève, on doit se pencher sur plus fondamentalement sur le statut d'enfant. Selon la sociologue Barbara Rogoff, bien que moralement souhaitable, l'interdiction du travail des enfants (milieu 19ème) a produit une ségrégation des enfants, qui les condamne à n'être que spectateur·ices du monde. Dans un article récent, l'artiste et activiste Juliet Drouar explique cette installation progressive d'une classe d'âge :

#### **4. Sidi Soilmi**

↳ Au XIIe siècle par exemple les enfants étaient beaucoup plus mêlés aux adultes, il n'y avait pas de classes d'âge définies avec autant de précision. Par exemple, l'université était ouverte tout âge confondu. Progressivement ces catégories d'enfance, puis d'adolescence sont soutenues par des discours scientifiques biologisant afin de naturaliser leur existence et accolées à des valeurs morales pour justifier la mise sous tutelle et l'exploitation des mineur.e.s. ↗

— 5

Il rappelle que les évolutions récentes de la société mettent en défaut les rôles traditionnellement construits (autorité de l'enseignant·e, obéissance des élèves) à travers la remise en question de la structure familiale entre autres, mais aussi par l'introduction massive à l'école du monde extérieur via le numérique. Ce que confirme la sociologue Marie Verhoeven :

↳ L'ordre en classe apparaît largement fragilisé, et l'institution de normes y est soumise à de nouvelles exigences d'explicitation et de justification. ➔

— 6

À l'école (au collège, au lycée), l'écart de statut social entre élèves et "adultes" s'exprime notamment en termes de droits et d'interdictions, tantôt tacites, tantôt . Voici quelques droits et interdictions évoquées au travers de mes entretiens :

- › Droit ou pas à noter ses cours sur ordinateur ;
- › interdiction du téléphone en cours, voire dans l'établissement ;
- › Interdiction d'ajuster soi-même un mobilier pourtant modulable / interdiction de bouger les bancs dans la cour ;
- › Interdiction de venir en engins motorisés ;
- › Droit ou interdiction de marcher sur l'herbe ;
- › Interdiction de marcher sur les tables ;
- › Interdiction de courir dans les couloirs ;
- › Droit de dessiner / d'écrire sur les murs ou sur les tables.

5. **Pour le droit de vote des mineur.e.s**, Juliet Drouar, 2022

6. **Normes scolaires et production de différences**, Marie Verhoeven, 2012

Aucune de ces injonctions n'est complètement infondée. Chacune trouve son origine dans un problème rencontré auquel les enseignant-es ou encadrant-es ont tenté de répondre par l'établissement d'une règle, donc d'une "normalisant" les comportements. Pourtant très dubitative devant toute autorité, Ethel nuance el-même son propre désarroi :

- 7 — « Il y a plein de trucs qui sont de l'ordre de la méfiance envers la capacité des gens de notre âge de savoir gérer un endroit ou pas. Et en même temps on peut pas dire que c'est débile car on a quand même réussi à brûler une poubelle ! »

Mais Margot précise que le conditionnement aux normes commence dès le plus jeune âge dans l'environnement scolaire :

- 8 — « Il y a surtout des règles auxquelles on est habitués depuis longtemps, depuis l'école, même si elles deviennent un peu plus strictes chaque année. Certaines s'ajoutent, d'autres disparaissent. C'est assez étrange à dire mais c'est plus strict au collège qu'à la primaire, alors qu'au contraire on est censés être plus grands, plus matures qu'en primaire. On a beaucoup moins de libertés au collège. Et après au lycée on redescend, je pense qu'on y a plus de libertés. C'est vraiment le collège où il y a énormément de règles. »

L'école ayant adopté un classement selon l'âge, les établissements doivent se confronter à l'enchevêtrement d'innombrables micro-interactions relevant, croissance oblige, de la recherche de soi et de ses limites au sein d'un environnement dans lequel les élèves côtoient majoritairement des personnes du même âge qu'eux.

7. Ethel, lycéenne  
8. Margot, collégienne

Ses acteur·ices les plus responsables (au sens où le reste du corps social leur confie les responsabilités : les adultes) doivent composer avec cette multitude de comportements individuels et collectifs à gérer en même temps.

Les cours occupant désormais tout l'emploi du temps, le cadre scolaire manque cruellement d'espaces de discussion (au sens théorique) autour des normes à observer pour mener une vie (ici scolaire) en commun. Autrement dit l'école manque, en temps et en lieux, d'espaces effectifs de politisation. Il n'est donc pas étonnant que la remise en question des règles et des normes se fasse essentiellement par la transgression. Le couple norme ↔ transgression constitue ainsi un imaginaire tenace, qui trouve notamment ses racines dans une certaine dé-responsabilisation des élèves, à qui l'école nie le droit d'être profondément acteur·ices de leur lieu d'éducation. Dans cet imaginaire, les attentes formulées envers les élèves sont donc parfois décrites sous le terme de "métier d'élève", un mot qui permet par exemple à Hugo Dorgere de rattacher son expérience vécue à une critique sociale de l'institution :

⏪ Je sais pas trop ce que recoupe le métier d'élève mais je me rappelle assez bien de mon vécu d'élève : lever à 7 heures pour commencer de grosses journées, une semaine rythmée par un emploi du temps d'usinier, l'attente larvée de la sonnerie parce que Mme Philo, elle est sympa mais j'ai quand même envie de me barrer, l'anxiété provoquée par les notes, surtout les mauvaises notes en math, implacable rappel de ma nullité et puis le regard des autres, la compétition avec eux et la question toujours appréhendée, t'as eu combien toi ? ↗

— 9

9. « Je veux plus aller à l'école », *Dans le miroir de l'écoledelarépublique*, Hugo Dorgere, 2021

# Une organisation logistique multiscale

## Le temps de l'école

L'emploi du temps, une autre mesure logistique, impose un fil rouge à tout un groupe. La classe étant l'unité de mesure effective et temporelle du parcours scolaire, lorsqu'un·e élève n'est pas "adapté·e" à cette dynamique on ne peut décider ("pour le bien d'un·e élève") que de le·a changer de classe, soit vers une autre classe de même niveau (mais qui suivrait un peu différemment le programme), soit vers une classe de niveau supérieur ou inférieur. Un·e enfant précoce saute une classe, passe sans transition de la 6ème à la 5ème, tandis qu'un·e retardataire "redouble". On retrouve le motif de l'ennui, sur le mode du diagnostic cette fois : "s'iel s'ennuie en cours, c'est parce qu'iel est trop avancé·e pour son niveau".

- 10 — Le découpage des matières crée également une séparation dans leurs temporalités propres, mais pas forcément un décalage. La rentrée reste à peu près au même moment pour tous les cours, la fin de l'année voit s'enchaîner les épreuves dans toutes les matières, et on peut avancer de chapitre en chapitre à un rythme relativement équivalent quelle que soit la matière. C'est l'effet recherché par ce mode d'organisation.

Le contrôle universel de l'école par l'autorité uniformisante de l'État vise à établir une constance dans la progression de l'apprentissage, mais pousse ce principe jusqu'à l'évaluer toute l'année selon une granularité fine. La mise en place récente des tests au collège vise à faire un état des lieux national selon une standardisation des connaissances, des modes de réflexion, voire des critères "d'intelligence" ou de réussite, qui demeure invariablement celle du programme commun.

10. Le temps de l'École, un organisateur puissant du système éducatif, Françoise Clerc, 2022

À l'exception des rares lieux encore autorisés comme le LAP à fonctionner autrement (y compris dans cette dimension de planification), cette fragmentation en matières et en heures de cours distinctes — la professeuse en sciences de l'éducation Françoise Clerc parle d'un "temps émietté" — rend impossible un enseignement "au fil de l'eau".

## Présence et assiduité : impératifs infructueux

Encouragée par les dispositifs de surveillance (mots d'absence, appel, emploi du temps, surveillant-es...), l'exigence de présence et d'assiduité et de ponctualité est souvent appliquée avec des œillères, même lorsque l'élève insiste sur sa confiance en ses propres capacités, comme le démontre Ethel :

☞ *Au lycée j'ai fait une réunion pour mon PAI et il y avait ce discours de "tu peux ne pas aller en cours mais Champollion signifie que tu dois suivre les cours via des notes". Je le ferai pas, mais j'ai confiance en mes capacités, et je passerai l'examen sans soucis. Le truc c'est que tout le monde savait ça implicitement, et était d'accord que je le ferais pas et que c'était pas grave. Mais on voulait me faire dire que je le ferais, parce-qu'il fallait que ce soit prononcé de ma bouche. J'en ai fait une crise de larmes car je suis pas capable de formuler des trucs avec lesquels je suis en désaccord. ↗*

— 11

— 12

Ici la règle se substitue à une évaluation plus informelle ou plus organique, qui pourrait se faire par le dialogue. Non seulement entre la personne intéressée et l'administration, mais au sein de toute la communauté.

11. **Projet d'Accueil Individualisé**, dispositif créé pour les élèves atteints d'un trouble de santé invalidant et comportant un protocole d'urgence
12. **Ethel**, lycéenne

Autre mesure d'autorité, l'usage infantilisant de l'ouverture / fermeture des portes à heures fixes et minutées se poursuit parfois jusque dans l'enseignement supérieur.

À l'échelle de la semaine, le Lycée Autogéré de Paris est un exemple d'alternative souhaitable : la durée moyenne d'un bloc temporel est de l'ordre de la demi-journée, et aucun d'entre eux n'a une durée inférieure à 2 heures. Là où dans le système traditionnel la ponctualité et l'assiduité forment un cadre très strict (vérifié au jour le jour à l'aide du suivi des absences), le LAP donne à chaque élève une grande latitude dans le choix de son rythme d'apprentissage. L'assiduité est bien un critère d'évaluation de la progression, mais elle n'est pas considérée comme un critère absolument nécessaire. Elle peut même être complètement mise de côté si le résultat est là malgré son absence. La ponctualité également est peu regardée. Bien qu'on puisse observer de la part des élèves un certain respect du travail et de l'effort de présence de leurs professeur·euses, iels ne sont pas formellement obligé·es de s'y tenir.

Dans ce cas c'est l'interaction créée entre élèves et enseignant·es par la mise en place de différents formats d'échange qui permet à toutes de se confronter à leur manière aux effets immédiats d'un manque d'assiduité ou de ponctualité. Puisqu'aucun contrat fort ne lie l'élève à l'enseignant·e, c'est par l'écoute des ressentis et des conditions de chacun·e que l'élève calibre son rapport à sa présence en cours. Autrement dit c'est à l'autorité de l'enseignement dispensé que l'élève doit se plier, et non à celle, plus abstraite (et donc vécue comme plus arbitraire), de l'école (incarnée alternativement ou conjointement par les professeur·euses, principal·es, conseiller·es de vie scolaire et surveillant·es, mais aussi par les parents).

Ceci est observable à l'échelle du cours, mais élargir le champs d'étude permet de voir à l'œuvre une dynamique complémentaire : puisque les matières ne sont pas strictement obligatoires, le choix des cours dépend, parmi plusieurs facteurs, d'une compréhension personnelle et individuelle de

son parcours. Le seul risque étant de voir certain-es élèves désemparé-es face à la difficulté de formuler soi-même ses besoins. Pour remédier à cela, les enseignant-es du LAP ont aussi un rôle de suivi individuel auprès des élèves : on les appelle tuteur·ices.

« J'avais pas un truc numérique ou papier, mais j'avais des objectifs définis en entretien individuel avec mon tuteur et un prof en plus, moi j'avais Sean et Maya ils avaient une feuille où ils avaient le nombre de séances que j'ai faites, l'appréciation des profs, des questions sur ce que j'en pense, on parcourait chaque cours. À chaque fois on donnait des objectifs. »

— 13

L'autogestion permet au LAP, sans rejeter totalement les outils de l'éducation nationale, de ne pas subir les effets de rouleau compresseur de son découpage temporel.

## L'emploi du temps hebdomadaire

Dès le collège, la plupart des cours sont découpés en heures, certains en blocs de deux heures pour suivre une activité qui nécessite ce minimum, et cela engendre plusieurs problèmes. C'est là en partie que s'éprouve la "rigidité" que les critiques sociales reprochent au système scolaire. Des classes exclusives, des horaires très bornés qui ne suivent pas les temps d'attention de chacun-e : soit le temps imparti est trop court et coupe les élèves dans leur exercice de réflexion ou de mémorisation, soit il est trop long, et iels perdent de précieuses minutes à rester sagement assis-es jusqu'à la sonnerie. Le format d'une heure présente aussi le désavantage de faire de la classe un non-lieu : littéralement un espace de passage entre un cours et un autre.

13. **S'annonce**, lycéen-ne en classe de Première au Lycée Autogéré de Paris

L'extrême austérité de l'aménagement et du matériel, dont on a parlé plus haut, contribue à la construction de cet état de non-lieu : puisqu'on le quitte dans moins d'une heure, pas de raison de s'installer, l'organisation de son espace de travail (cahier, stylos, feuilles volantes plus ou moins classées, sac sur la table, etc.) est toujours provisoire.

Proférée dans l'expectation d'un objectif lointain ("quand vous travaillerez" / "c'est pour plus tard" etc.), la répétition à longueur d'année de cette organisation éternellement provisoire fait de l'expérience scolaire une attente perpétuelle. On retrouve ici le motif de l'ennui, qui se prolonge hors de l'espace scolaire à travers les travaux à la maison, comme l'expliquent les professeur·euses en sciences de l'éducation Angela Barthes et Yves Alpes :

Faire ses devoirs, apprendre ses leçons sont des tâches scolaires, mais elles sont réalisées le plus souvent à la maison. Autrement dit, la forme scolaire régit aussi des temps sociaux qui ne sont pas ceux de l'école.

14 —

La posture majoritaire prise dans les journées d'école correspond tout à fait à cette attente constante : c'est la posture assise, d'écoute. Cette organisation matérielle et temporelle vient saper tout ce que les professeur·euses peuvent tenter pour y pallier : puisque qu'iels-mêmes sont soumis·es à cette double grille spatiale et temporelle, la moindre tentative des professeur·euses de sortir les élèves de cette mécanique ne peut être que passagère, éphémère et donc peu effective. Fragiles dans le temps, ces expériences improvisées ne peuvent se reproduire aisément sans risquer de "prendre du retard sur le programme".

14. Les « Éductions à », une remise en cause de la forme scolaire ?, Angela Barthes & Yves Alpe, 2018

15. Incultures 1, Franck Lepage

## Le programme

Vous remarquerez que l'école ne propose jamais comme compétences : est capable de résister à une autorité injuste, capable d'envoyer chier la maîtresse parce-qu'elle est con comme ses pieds ce matin, capable de faire rire toute la classe.

— 15

On n'enseigne pas encore aux enfants à "regarder la télévision".

— 16

Si ces propos de Franck Lepage, éducateur populaire, et de Catherine Baker, essayiste, font sourire au premier abord par leur impertinence, c'est peut-être moins parce qu'ils subvertissent les normes sociales que parce-que les savoirs dont il est question s'accomodent difficilement d'une planification de l'activité scolaire. Dit autrement : sortir du champs des savoirs valorisés par l'institution, c'est aussi sortir du temps maîtrisé, du "rythme scolaire". Nombre d'auteur·ices relevant d'une critique sociale de l'école soulèvent l'enjeu d'un trop fort contrôle sur le champs même des savoirs enseignés, qui finit par hiérarchiser ces derniers dans un rapport comptable à la connaissance.

Car le programme, au-delà d'être une mesure quantitative des savoirs à engranger, en est aussi une mesure temporelle. Il y a un nombre prédéfini de chapitres à voir dans une année, les élèves savent par avance quelles connaissances iels vont acquérir toute l'année, selon un rythme constant. Si d'aventure les élèves / professeur·euses prennent trop de temps pour approfondir un point, une notion, un élément historique (voire politique), alors on-prend-du-retard-sur-le-programme. On peut voir cette interruption comme un grain de sable dans un engrenage qui risque d'enrailler la machine, bloquant la progression de l'ensemble. Dans cette situation, le programme fait autorité, et le mot "programme" est à lire dans la langue de la logistique.

— 17

16. **Insoumission à l'école obligatoire,**  
Catherine Baker, 1985

17. L'essayiste Sandra Lucbert utilise la liaison d'expressions par des tirets : manière de donner corps, dans l'écrit, à des expressions devenues poncifs, afin de questionner le sens véritable qu'elles dissimulent.

## La logistique, un enjeu concret de démocratie

J'appelle "logistique" les modalités concrètes de l'organisation spatiale et temporelle dans lesquelles les membres de l'école évoluent. C'est l'émanation matérielle de la planification. Au collège et au lycée, elle est fondée sur un profond déséquilibre de responsabilité et de capacité d'action entre les acteur·ices de l'école. Les professeur·euses et le personnel administratif ont un contrôle quasi total sur l'organisation du lieu, et exercent un pouvoir qui force les élèves à s'y adapter. En ce sens, cette répartition très inégale des responsabilités participe de la construction de l'école comme un milieu "naturel", c'est à dire vécu comme évident, indiscutable, indépassable. Ce constat, je l'ai retrouvé dans les mots de Margot :

- 18 — *« Comme les règles sont les mêmes partout et qu'on y est habitués on les remet un peu en question, mais plus pour faire les intéressants. Ça ne change rien, dans tous les collèges c'est à peu près les mêmes règles de base. »*

À cet égard l'école semble souffrir d'une uniformisation excessive, qui fait de chaque établissement — dans son aspect matériel et dans son organisation — une copie conforme des autres, en s'ajoutant à la séparation physique d'avec le "monde extérieur". À plus forte raison les cités scolaires, établissements de grande échelle, s'éloignent de fait d'un dialogue avec le tissu urbain et renforcent l'effacement des spécificités locales. Face à la "culture" unique de l'école, la place laissée à une culture d'école propre à chaque établissement et produite par la rencontre de volontés individuelles est amoindrie par le couple normes techniques / rythme scolaire.

### 18. Margot, collégienne

Pourtant le principe d'une part "logistique" de l'activité scolaire n'est pas en soi déplorable si celle-ci est partagée. Le terme de "logistique" est même revendiqué par des lieux alternatifs d'apprentissage, comme l'établissement libre L'École de philosophie, situé à Verfeil-sur-Seye (Tarn).

Avant de se réorganiser de 2021 à 2022 pour intégrer dans son fonctionnement les apprentissages de quelques années d'expérimentation, l'école avait tenté une approche autogestionnaire basée sur le principe d'un partage des tâches d'organisation :

☞ Au sein de ce groupe, aucune distinction formelle n'existait : tous·tes participaient à toutes les réunions, recevaient tous les mails, etc, l'exigence fondatrice étant qu'il ne soit pas possible de proposer des contenus philosophiques sans prendre part au fonctionnement quotidien de l'école. ☞

— 19

À partir de 2022, l'action de tous·tes les membres s'articule donc autour d'une base d'engagement commune, nommée "la base logistique". La répartition des tâches (à l'exclusion de celles qui fondent la communauté — ici l'activité intellectuelle de philosophie) se fait selon une définition contextuelle des besoins quotidien du collectif, à l'inverse de la définition essentialiste des rôles qu'on trouve dans l'école : élèves passif·ves / adultes encadrant·es. Cette trouvaille renforce à mes yeux une intuition que je n'avais pas encore pleinement conscientisée, et que je trouve résumée dans l'article de Marie Verhoeven :

☞ Les propriétés structurelles des systèmes sociaux n'existent pas « en-dehors de l'action », mais sont inséparables des activités accomplies par les agents, dont elles constituent à la fois les contraintes et les ressources. Le structurel ne s'invente pas à chaque nouvelle interaction, mais ne peut toutefois être empiriquement appréhendé qu'à travers son actualisation dans l'action et l'interaction. ☞

— 20

19. Ré-organisation de l'école de philosophie 2022, blog de l'école de philosophie, 2022
20. Normes scolaires et production de différences, Marie Verhoeven, 2012

Autrement dit une école réellement effective dans ses objectifs d'enseignement, de pédagogie et d'émancipation est une école dont le cadre social et matériel, performé par ses acteur·ices, engendre le moins de déséquilibre possible dans la capacité qu'iels ont, si jeunes soient-iels, à comprendre les fondements de son organisation et à prendre part à leur redéfinition.

## L'expérience de l'autogestion

Radicalement différent du système dit traditionnel, le fonctionnement inédit du Lycée Autogéré de Paris, que l'administration du Ministère de l'Éducation Nationale fustige régulièrement, établit une égalité de statut entre élèves et professeur·euses, et attribue un temps très conséquent à l'exercice quotidien de la gestion logistique du lieu et de l'organisation collective. En discutant avec les lapien·nes (désignation revendiquée par les élèves du LAP), je découvre plusieurs lieux de participation qui font exister dans le lycée une forme avancée de démocratie :

- › Les GB (groupes de base), constitués d'élèves et de professeur·euses qui se réunissent toutes les semaines sur un temps dédié ;
- › La GGB (réunion générale des groupes de base), qui doit aussi toutes les semaines concentrer les débats et coordonner l'application des décisions prises en GB ;
- › L'AG (assemblée générale), qui rassemble tout le monde, également une fois par semaine ;
- › La RE (Réunion d'Équipe), qui réunit quasi-exclusivement les professeur·euses ;
- › La RÉÉL (Réunion des élèves), créée récemment par les élèves, qui à l'inverse les réunit à l'exclusion des professeur·euses.

Dans ce fonctionnement proche du fédéralisme, ces deux dernières instances me semblent relever d'une dynamique d'appropriation extrêmement bénéfique de la part des élèves. La RE étant une réunion très prisée des professeur-euses (dans laquelle les élèves ne se sentent pas tout à fait à l'aise de prendre la parole), la toute jeune et très autonome RÉÉL, qui se déroule dans le même temps mais dans un lieu à part, permet aux élèves de dépasser les limites que pose encore la différence de statut jeune / adulte, même si par ailleurs la pédagogie est fondée sur une tentative d'amoindrissement de cette différence. Y étant exclusivement entre elleux, les élèves prennent donc plus facilement la parole. On peut supposer que cela participe d'une autocritique constructive de la communauté, qui ainsi montre que sa vie quotidienne ne ressemble pas à "l'utopie" d'un lycée parfait.

Que la REEL soit favorisée par les élèves n'est pas étonnant dans un lieu de tradition autogestionnaire. Mais qu'elle soit naturellement considérée par elleux comme faisant partie d'un ensemble "d'instances" me fascine. Là où les instances d'administration de l'enseignement en général souffrent d'un prodigieux déséquilibre de représentation, les lapien-nes qualifient la REEL comme "leur instance préférée".

☞ *En REEL tu peux prendre une décision et être supporté-e par un collectif. Si t'as des problèmes avec un prof qui fait des fautes pas bien pour le collectif, en général c'est difficile pour des élèves d'en parler à ce prof ou de faire justice de quelque manière, donc c'est plus rassurant d'en parler dans un groupe, de décider ensemble ce qu'on va faire par rapport à la situation et d'être supporté-e après. Sinon ça finit en gossip. ☞*

— 21

Comme le sous-entend ici Elie, élève de Seconde, l'existence de la REEL (donc les raisons de son apparition) ne suppose pas que tout le système d'instances soit obsolète. Au contraire, la REEL est considérée par toutes (enseignant·es y compris) comme une instance légitime au sens où elle ne déroge pas au principe d'autogestion. Dans ce système, elle fait partie d'un ensemble d'instances unanimement considérées comme nécessaires. C'est la diversité des formats d'échanges qui permet une décentralisation des décisions. À ce titre, aucune instance n'est a priori illégitime.

Cette observation est pour moi une bouffée d'air frais. Les effets positifs concrets de cette organisation pourtant inattendue laissent penser que la forme ultra organisée du collège / lycée telle que je l'ai connue peut être remise en question. Surtout le LAP ne constitue pas une alternative "en bloc". À l'instar de l'école de philosophie, son organisation objective n'est que contextuelle. On peut imaginer instaurer un fonctionnement d'autogestion dans un lycée traditionnel, mais on ne pourrait calquer les instances du LAP exactement telles qu'elles y existent. C'est l'appropriation et l'acceptation de ce fonctionnement par les individus qui en crée la pertinence. À individus différents, l'organisation, bien qu'également autogérée, serait objectivement différente. En témoigne la richesse des échanges lors de ma première visite avec une délégation de professeur·euses et d'élèves du LXP, autre lycée expérimental situé à Saint-Nazaire. C'est rassurant et stimulant car on n'applique pas à la lettre une recette connue d'avance. D'ailleurs le projet expérimental ne se vante pas ouvertement d'être un lieu parfait. Ses professeur·euses louent plus volontiers l'existence d'un tel format d'établissement autogéré que sa qualité réelle. Iels s'appuient cependant sur différents éléments pour conforter une position revendicatrice et politisée (notamment auprès du rectorat) :

- › beaucoup d'élèves en phobie scolaire y trouvent un accueil chaleureux. D'abord par le fait de ne pas être regardés comme "anormal·es", ensuite parce que cette supposée "anormalité" constitue un point commun rassurant parmi les élèves, comme me l'indique Magdalena, élève de Première :

*Je pense aussi que c'est pour ça qu'on se sent moins jugé·es, parce qu'on sait que la majorité des gens qui viennent ici sont un peu dans la même situation que nous. Pas tout le monde évidemment mais une grosse partie. ↗*

— 22 ↗

- › leur réussite est partielle car le taux de réussite au bac est assez bas par rapport aux lycées traditionnels mais le LAP permet à des élèves d'obtenir le bac là où iels auraient systématiquement échoué dans tout autre lycée traditionnel.

À mon sens, si la réussite scolaire d'élèves en phobie ou "en décrochage" peut heureusement découler dans certains lycées de l'engagement individuel d'enseignant·es engagé·es, le LAP montre qu'un lieu fondamentalement structuré par l'exigence d'égalité donne dans les faits plus de chances à ces jeunes. Cela s'observe à la fois dans l'aspect social du dispositif logistique et dans la forme des lieux : une organisation collective horizontale dans un espace commun dont l'accès et l'usage sont peu ou pas hiérarchisés sort d'emblée les élèves de cette situation d'angoisse parce-qu'iels sont placé·es au quotidien au même niveau que les autres.

## 22. Magdalena, lycéenne en Seconde au Lycée Autogéré de Paris

∞ À quoi tient la  
∞ forme scolaire ?

Curieux ce préjugé qui veuille non seulement qu'on apprenne quelque chose à l'école mais surtout qu'on n'apprenne que là. ↗

— 1

# À quoi tient la forme scolaire ?

À cette étape de ma recherche, je n'ai abordé qu'en surface la complexité du sujet, mais je pense avoir pu poser les bases d'une interrogation de la forme scolaire dans sa dimension matérielle, que je compte bien ne pas limiter à ce mémoire.

1. **Insoumission à l'école obligatoire**, Catherine Baker, 1985

## Le modèle scolaire

Selon le regard matérialiste que j'ai tenté d'avoir, le terme semble pouvoir désigner une forme hégémonique basée sur :

- › **Un archétype dominant de la transmission** : le mode pédagogique simultané, dans lequel un·e unique enseignant·e exerce les fonctions de ressource et de contrôle au sein d'un espace classe ordonné (inégalitaire), dans une unité de temps et d'espace ;
- › **Un modèle architectural figé** par la prédominance de ce schéma d'interaction, hérité d'un long processus de rationalisation de l'éducation, et qui s'éloigne progressivement de l'aspect du domicile ;
- › **Un corpus de normes sociales** visant à préciser les contours des statuts d'enfant et de jeune en installant au sein de l'espace scolaire, coupé de la société, une hiérarchie entre ceux-ci et les adultes, tenant·es de l'autorité.

## La classe comme unité de mesure

La "classe" comprise au sens de "classement" peut être considérée à plusieurs titres comme une unité de mesure de l'espace-temps scolaire :

- › D'abord elle a pu désigner un classement par le genre, il y a eu des classes de filles et de garçons, différenciées par les savoirs qu'on y enseignait mais aussi par les moyens accordés, souvent en défaveur du genre féminin. Immanquablement la société conserve des traces de ce classement même si les classes mixtes sont devenues la règle ;
- › Elle désigne toujours aujourd'hui un classement par l'âge : 6ème, 5ème, 4ème etc... regroupent des enfants du même âge, à un an près, marginalisant fortement ceux qui s'en écartent du fait d'avoir sauté ou redoublé une classe.

Dans ce sens elle désigne aussi le découpage en unités d'un an le programme d'enseignement imposé à tous·tes ;

- › À l'échelle quotidienne, elle désigne un découpage du temps par matière enseignée, mais sans s'adapter à la temporalité particulière de chacune d'elle : l'emploi du temps les contraint à entrer dans des blocs d'une ou deux heures sanctionnés par la régularité conditionnante d'une sonnerie. Paradoxalement, ce découpage de l'emploi du temps répété hebdomadairement produit une difficulté à se fixer dans une activité et participe à faire de l'espace scolaire un non-lieu éternellement transitoire ;
- › Cette partition du temps s'accompagne systématiquement d'une partition de l'espace qui, malgré l'uniformisation des salles, opère une spécialisation de certains d'entre eux, comme les paillasses des salles de physique et biologie ou les rangées de postes des salles d'informatique ;
- › Enfin, mais de manière plus insidieuse, la "classe" désigne le classement des élèves par leurs résultats, évalués continuellement à travers différents dispositifs de contrôle.

## **D'autres formes sont possibles**

### **Évaluer sur le long terme**

L'année 2022 marque le 60<sup>ème</sup> anniversaire du lancement d'une expérimentation socio-pédagogique de grande ampleur aux États-Unis. La Perry Preschool Study visait, en 1962, à apporter une éducation de haute qualité à des enfants d'un milieu défavorisé afin de mesurer plus tard, et ce sur plus de quarante ans suivant leur scolarisation en preschool (maternelle), l'impact réel qu'un tel apprentissage pouvait avoir dans leur socialisation en tant qu'adultes, et donc d'évaluer les impacts positifs sur les communautés dans lesquelles iels ont grandi. Cette manière d'évaluer la réussite scolaire, à l'extrême opposé du contrôle continu et des brevets / diplômes, me semble être

d'une grande importance. Pas seulement parce qu'elle contredit un système que je condamne (j'ai dit plus haut que l'autogestion ne constitue pas forcément une alternative totalement satisfaisante), mais aussi parce qu'elle répond objectivement mieux à l'objectif affiché de l'école : préparer à la vie d'adulte.

En déplaçant dans le temps l'évaluation des impacts de la scolarité (au moins en partie), elle permet d'opérer un lien direct entre la socialisation réelle des jeunes adultes et leur parcours scolaire. Elle permet également de rendre visible et mesurer l'importance des constructions sociales et interpersonnelles dans la "réussite" scolaire et sociale des individus.

Depuis le début de ce mémoire, il est question d'une organisation "logistique" du système scolaire, qui semble se désintéresser du pan social de la vie scolaire, mais le pédagogue brésilien Paolo Freire parle plus précisément d'éducation "bancaire". Dans un rapport "bancaire" — c'est à dire comptable — à l'enseignement, tout savoir est quantifiable et donc modélisable dans un marché de l'éducation, dans lequel la composante sociale, inquantifiable (et en dernière instance incontrôlable), est maintenue tant bien que mal par des enseignant-es à qui on retire progressivement tous les outils d'une structuration intuitive et raisonnée de leur environnement de travail.

2 —

3 —

Il paraît [...] complètement illusoire de s'imaginer que le phénomène d'enseignement-apprentissage puisse être complètement explicite et explicitable. Peut-être est-il raisonnable de lâcher du lest et ne pas prétendre tout contrôler, voire accepter de ne pas tout comprendre, de surmonter les situations d'incertitude. Peut-être est-il raisonnable de s'en remettre a minima à l'élève, à sa capacité d'apprendre, de se faire enseigner par d'autres élèves, d'enseigner à d'autres élèves, de trébucher, de rebondir ? Peut-être est-il raisonnable de développer solidarité, entraide et coopération entre élèves dans les classes et les écoles, à l'instar de ce qui pouvait exister dans l'enseignement mutuel ?

2. **Pédagogie des opprimés**, Paolo Freire, 1968
3. **De l'enseignement mutuel à la pédagogie différenciée : la place de l'enseignement simultané**, Sabine Kahn & Elsa Roland, 2021

## Faire confiance

Dans mes entretiens j'ai pu percevoir la pertinence des avis de mes interlocuteur·ices élèves sur leur environnement scolaire. Si j'ai pu percevoir chez certain·es un anesthésie de l'imaginaire, d'autres ont exprimé des idées très imaginatives.

↳ L'éducation Nationale et les lieux d'enseignement c'est typiquement l'endroit où on pourrait faire de l'upcycling, recycler des tables qu'on trouve dans des décharges ou des vide-greniers. Un lycée c'est immense, on n'a pas besoin de faire des achats en gros. Ça pourrait même faire partie de cours d'apprendre à rénover et réparer. Mais non...

— 5

Ce serait une grave bonne activité d'intégration : tout le monde va chiner sa chaise ensemble le jour de la rentrée. Franchement une table que t'as pris mille heures à poncer, t'as moins envie de la dégrader. Ça ne veut pas dire qu'il n'y aurait plus de violence, ça c'est un truc qui dépasse l'école et que la société doit gérer ensemble...

Il faut que la réparation soit quelque-chose de collectif, et que t'aies le droit de dessiner dessus, parce-que ce serait pas super dur de peindre en blanc peinture pour tableaux, ça s'efface. Même sur des tables qu'on a au lycée ça doit pouvoir se faire, juste ça se fait pas parce-que "ça se fait pas". Et puis ça pourrait sauver vachement de brouillons de faire des calculs sur la table ! ↗

— 4

4. Ethel, lycéenne
5. Plus tôt dans notre entretien, Ethel a mentionné à plusieurs reprises les écrits de Matthew Crawford

# Bibliographie

## Ouvrages

- › Anonyme, *Même pas sage... même pas mal !*  
Chemins de nulle part, 2008
- › Anonyme, *Brûle ton école*  
auto-édition, 2006
- › BAKER Catherine, *Insoumission à l'école obligatoire*  
Tahin Party, 2006
- › FREIRE Paolo, *Pédagogie des opprimés*  
Maspéro, 1970
- › Monsieur Le Prof, *Monsieur Le Prof*  
Flammarion, 2016
- › PALLOTTA Julien, *L'école mutuelle au-delà de Foucault*,  
Toulouse, EuroPhilosophie, 2017
- › PÉREZ Éloïsa, *La salle de classe, un objet graphique ?*  
Lyon, Éditions 205, 2021
- › ROZINOER Claude, *Les maisons d'école - une histoire en cartes  
postales*, Centre National de Documentation Pédagogique, 2012
- › SILBERMAN Charles E., *Crisis in the Classroom: A Diagnosis,  
with Suggestion for Remedy*, U.S. Department of Health, Educa-  
tion & Welfare - Office of Education, 1970

## Ouvrages collectifs

- › La 27<sup>e</sup> Région, *Design des politiques publiques*,  
La Documentation Française, 2010
- › Collectif d'étudiant·es des écoles d'art de Paris, Avignon, Brest,  
Strasbourg, Nancy, Valence, Le Havre, Marseille, Lille, Gre-  
noble, Perpignan et Bordeaux, *Après-demain, le second jour apres  
celui ou l'on est*, auto-édition, 2017

- › Collectif, *Rêver l'école, Contre-cultures pédagogiques*, Éditions 303, 2019
- › Collectif, *Revue Z N°14 Grenoble : Et l'école elle est à qui ?*, 2021
- › DUBET François, DURU-BELLAT Marie (dir.), *L'école peut-elle sauver la démocratie ?*, Éditions Seuil, 2021
- › ELZENBAUMER Bianca, FRANZ Fabio, HUNTER Polly (dir.), *Department 21*, Londres, Auto-édition, 2010
- › MOLES Abraham, ROHMER Elisabeth, *Psychologie de l'espace*, L'Harmattan, 1998

## Articles d'ouvrages ou de revue

- › CARBILLET Manon, MULOT Hélène, « **Le souffle des communs sur l'école : pour une formation à la participation** », AOC, 2019, en ligne : <https://aoc.media/opinion/2019/07/04/le-souffle-des-communs-sur-lecole-pour-une-formation-a-la-participation/>
- › CLARKE Alison, « **Signature pedagogies in the professions** », Les Cahiers du musée national d'art moderne, in *Dædalus*, vol. 134, 2005, pp. 52-59, en ligne : <https://direct.mit.edu/daed/article/134/3/52/27370/Signature-pedagogies-in-the-professions>
- › DELUZARCHE Céline, « **Petite histoire du tableau vert de nos écoles** », in *Futura Sciences*, 2019, en ligne : <https://www.futura-sciences.com/sciences/questions-reponses/epoque-contemporaine-petite-histoire-tableau-vert-nos-ecoles-10157/>
- › DORGERE Hugo, « **“Je veux plus aller à l'école”**, Dans le **miroir de l'école de la république** », in *lundimatin*, n° 312, 2021, en ligne : <https://lundi.am/Je-veux-plus-aller-a-l-ecole>

- › KAHN Sabine, ROLAND Elsa, « **De l'enseignement mutuel à la pédagogie différenciée : la place de l'enseignement simultané** », in *Les cahiers du CERFEE*, Vol. 53, 2021, en ligne : <https://journals.openedition.org/edso/13800>
- › PÉREZ Éloïsa, « **Design graphique et pédagogie : une relation d'utilité publique ?** », in *Graphisme en France*, Vol. 27, 2021, p. 61 à 83
- › PÉREZ Éloïsa, « **Les affichages scolaires** », in *Étapes*, Vol. 266, 2021, p. 94
- › UPTON Dell, traduit par BALOGUN Françoise, « **Écoles lancastériennes, citoyenneté républicaine et imagination spatiale en Amérique au début du xixe siècle** », in *L'architecture scolaire*, Vol. 102, 2004, p. 87 à 108, en ligne : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.702>
- › VERHOEVEN Marie, « **Normes scolaires et production de différences** », in *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 45, 2012, p. 95 à 121

## Articles de blog

- › Anonyme, « **Ré-organisation de l'école de philosophie 2022** », *école de philosophie*, 2022, en ligne : <https://ecoledephilosophie.org/spip.php?article101>
- › Auteur·ices multiples, « **Appel de Beauchastel contre l'école numérique** », 2015, en ligne : <https://micheldelord.info/beauchastel-2015.pdf>
- › CLERC Françoise, « **Le temps de l'École, un organisateur puissant du système éducatif** », *Collectif d'interpellation du curriculum*, 2022, en ligne : <https://curriculum.hypotheses.org/1382>
- › CLERC Pascal, « **Monastère, agora, forteresse ou nœud d'échanges. Quatre modèles pour définir les relations entre les écoles et leurs environnements** », *Géoconfluences*, Janvier 2021, [En ligne : [Bibliographie](http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/geographie-espaces-</a></li>
</ul>
</div>
<div data-bbox=)

scolaires/geographie-de-l-ecole/quatre-modeles-relations-ecoles-environnements]

- › DEMAIN Mathias, « **Le syndrome de l'hypnose capitaliste** », in *Le Saker Francophone*, 17 Avril 2016, en ligne : <https://lesakerfrancophone.fr/le-syndrome-dhypnose-capitaliste>
- › D'ENFERT Renaud, « **Matérialité(s) de la culture scolaire en Europe, XIXe-XXe siècle** », *Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe*, mis en ligne le 22 Juin 2020, [En ligne : <https://ehne.fr/fr/node/12391>]
- › DROUAR Juliet, « **Pour le droit de vote des mineur.e.s** », *Le blog de Médiapart*, 20 Septembre 2022, en ligne : [https://blogs.mediapart.fr/juliet-drouar/blog/200922/pour-le-droit-de-vote-des-mineures#\\_ftn3](https://blogs.mediapart.fr/juliet-drouar/blog/200922/pour-le-droit-de-vote-des-mineures#_ftn3)
- › GÉRARDIN Gabriel, « **Pourquoi la bourgeoisie veut imposer le port de l'uniforme à l'école** », 17 Janvier 2023, *Frustration magazine*, en ligne : <https://www.frustrationmagazine.fr/uniforme/>
- › LABINAL Guilhem, MENDIBIL Didier, « **Structures et proxémie dans la classe** », *Géoconfluences*, Octobre 2021, en ligne : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/geographie-espaces-scolaires/geographie-de-l-ecole/structures-et-proxemie-dans-la-classe>
- › Où Sont Les Dragons, « **Apprivoiser la complexité** », *Newsletter d'Où Sont Les Dragons*, 2022, en ligne : <https://mailchi.mp/3a42b888599d/o-sont-les-dragons-newsletter-septembre-9144683?e=e32c2d914b>

## Entretiens

- › GUY Vincent interviewé par COURTEBRAS Bernard, REUTER Yves, « **La forme scolaire : débats et mises au point** », in *Recherches en didactiques*, vol. 13, pp. 109-135, 2012, en ligne : <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2012-1-page-109.htm?contenu=article>

## Sites Web

- › Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, Bâti scolaire, en ligne : <https://batiscolaire.education.gouv.fr/>

## Thèse ou mémoire

- › MAZON Benjamin, **Cancreries**, mémoire de master sous la direction de —, ENSCI - Les Ateliers, 2011.
- › TIESSÉ Martin, **Voir, juger, agir**, mémoire de master sous la direction de Camille Bosqué, ENSCI - Les Ateliers, 2019.

## Films

- › CARRÉ Jean-Michel, « **Alertez les bébés !** », Grain de sable, 1978.
- › CASTAGNETTI Alexandre, « **L'école est à nous** », Mandarin & Compagnie et UGC, 2022.
- › LE CHANOIS Jean-Paul, « **L'école buissonnière** », CGCF et UGC, 1949.

## Films documentaires

- › GILBERT Éléonor, « **“Espace” / Cour de récréation** », 2014, en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=g9Cws1nzqL4>
- › GRUDZINSKA Joanna, « **Révolution École 1918-1939** », Les Films du poisson, 2016.
- › KUPFERSTEIN Daniel, « **L'important, c'est le chemin !** », 2021.
- › LANGE Darcy, « **Studies of Teaching in Four Oxfordshire Schools** », 1977.

## Vidéos

- › DOUTRIAUX Claire, « **Les carreaux Séyès** », in *Karambolage*, Arte, 2017, en ligne : <https://www.arte.tv/fr/videos/111567-000-A/les-carreaux-seyes/>
- › THOMAS Florian, « **Une journée dans un lycée autogéré** », in *Brut*, 2007, en ligne : [https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=6cbIv1HxQTQ&ab\\_channel=Brut](https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=6cbIv1HxQTQ&ab_channel=Brut)
- › Usul, « **Lycéens : ils ont tendance à bloquer** », in *Ouvrez les guillemets*, Médiapart, 2017, en ligne : [https://www.youtube.com/watch?v=BunnZT13jm4&ab\\_channel=Mediapart](https://www.youtube.com/watch?v=BunnZT13jm4&ab_channel=Mediapart)
- › WELSCH Michael, « **A vision of students today** », 2007, en ligne : [https://www.youtube.com/watch?v=dGCJ46-vyR9o&ab\\_channel=MichaelWesch](https://www.youtube.com/watch?v=dGCJ46-vyR9o&ab_channel=MichaelWesch)



## Merci

À Camille, pour son immense patience et ses précieux conseils qui m'ont aidée, chose fondamentale mais éprouvante, à donner forme à ma réflexion

À toutes les personnes que j'ai interviewées pour la richesse de nos échanges et pour leur sincérité

À toutes les personnes dont j'ai lu ou écouté la pensée

À Edith, pour son suivi structurant et consciencieux

À mes familles, affectueuse et amicales, pour leur soutien inconditionnel et indéfectible, et particulièrement à mon bocal

À Andréane, Raphaël, Émilie, Sarah, Clem, Eva, Leo et Apolline pour leur écoute, lectures et relectures méticuleuses

À toutes les personnes avec qui j'ai discuté, devant un coca, un rayon de soleil, un feu de cheminée, et qui m'ont guidée à travers ma déambulation intellectuelle et affective

## Polices de caractères

*Police*

*Créateur·ice*

*Fonderie*

**Andada Pro**

Carolina Giovagnoli

Huerta Tipografica

**Bitter Pro**

Sol Matas

Huerta Tipografica

**Inter**

Rasmus Andersson

**Letaboulé**

La Collectiive





Passage obligé, étape inévitable dans la construction de la citoyenneté, l'institution école sert une structuration de la société autour d'objectifs de socialisation, de transmission des savoirs et des valeurs morales, mais aussi de sélection sociale. Ces objectifs y sont atteints au moyen d'une organisation stricte et complexe des espaces, des matériels, des emplois du temps, qui est agie par — et agit sur — la hiérarchie des relations qu'entretiennent ses acteur·ices.

Si j'entame ma réflexion à travers le point de vue d'une critique sociale et sociologique de l'institution (la "forme scolaire" est d'abord issue de la sociologie) il s'agit ici d'explorer cette notion au sens littéral du terme, par l'observation détaillée du dispositif matériel que l'école met en œuvre et en faisant droit notamment à des sources contre-culturelles. La recherche à laquelle je donne forme ici vise ainsi à apporter des réponses aux questionnements produits par une expérience vécue du système scolaire : celle des collégien·nes et lycéen·nes que j'ai interrogées, mais aussi la mienne propre.

**"On n'écrit pas sur les tables !",  
la forme scolaire au service de la norme ?**  
Mémoire de fin d'études à l'ENSCI - Les Ateliers  
**Aix Juif**, sous la direction de Camille Bosqué