
Invitation

Les pratiques des enseignants face à l'exigence de la réussite: instruire et/ou socialiser?

Un croisement international
de regards sociologiques et anthropologiques

11^e Journées internationales d'études
Les 21, 22 et 23 avril 2010
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

INVITATION

La Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE), l'Institut de recherche sur les pratiques éducatives (IRPE), le Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) et le Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) vous invitent aux 11^e Journées internationales d'études qu'ils organisent les 21, 22 et 23 avril 2010.

INTITULÉ DE LA THÉMATIQUE

La thématique retenue pour ces 11^e journées internationales d'études est:

***Les pratiques des enseignants face à l'exigence
de la réussite: instruire et/ou socialiser?***

Un croisement international de regards sociologiques et anthropologiques

RESPONSABLES

YVES LENOIR, Doctorat en sociologie, professeur titulaire, titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE), président de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE-AMCE-WAER), membre du CRIE et de l'IRPE, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

y.lenoir@videotron.ca

FREDERIC TUPIN, Doctorat en sciences de l'éducation, professeur à l'Université de Nantes, membre du Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN), membre associé au CRIE.

frederic.tupin@wanadoo.fr

PHILIPPE MAUBANT, Doctorat en sciences de l'éducation, professeur à l'Université de Sherbrooke, directeur de l'Institut de recherche sur les pratiques éducatives (IRPE), membre du CRIE.

Philippe.Maubant@USherbrooke.ca

DURÉE, DATES ET LIEU

Les 11^e journées internationales d'études se tiendront sur trois jours, les mercredi 21 jeudi 22 et vendredi 23 avril 2010, à l'hôtel Delta de Sherbrooke.

La rencontre se tiendra dans la salle Brompton-Stukeley.

THÉMATIQUE ET OBJECTIFS

Dans le contexte des réformes qui modifient en profondeur le système de formation et d'enseignement, la question des pratiques d'enseignement est aujourd'hui au cœur des préoccupations des pouvoirs politiques et des responsables scolaires. Fait convergent, de nombreux travaux se sont consacrés, sous divers angles d'approche – didactique, pédagogique, organisationnel, psychologique, politique, économique, mais aussi anthropologique et sociologique – à leur étude, plus particulièrement depuis le milieu des années 1980. Parallèlement, dans le contexte de la mondialisation et de la globalisation des échanges, les récentes réformes des systèmes d'enseignement dans de très nombreux pays d'Afrique, des Amériques et d'Europe, qui se sont appuyées entre autres sur la professionnalisation du corps enseignant et sur l'approche par compétences, ont été introduites par les différents gouvernements avec des visées de rationalisation de leur système scolaire.

Avec pour mots d'ordre la compétitivité, la performance, la qualité, l'efficacité, l'efficience, la convergence des systèmes, etc., et, ne l'oublions pas l'*accountability*, avec également les mandats d'assurer la persévérance et la réussite scolaire pour le plus grand nombre des élè-

ves, en même temps que l'équité sociale et l'égalité des chances dans le système scolaire et dans les processus d'enseignement-apprentissage, en plus d'assurer des apprentissages "socialement utiles", des pressions considérables s'exercent sur les enseignants au regard de la réussite scolaire de leurs élèves.

Comme l'ont souligné Bourdieu (1967) ou Tenti Fanfani (2005), l'école a toujours eu en tant qu'institution multifonctionnelle, à assumer une pluralité d'objectifs. Or, il lui est demandé aujourd'hui de répondre à de nouvelles fonctions, non traditionnelles, comme l'établissement d'un partenariat avec les familles et la communauté, l'intégration des élèves issus de l'immigration, l'élimination de la violence scolaire, etc. C'est ainsi que, à côté de l'exigence de qualification attendue, les deux autres missions (ou finalités, ou fonctions encore selon Bourdieu, 1967) traditionnellement attribuées aux systèmes d'enseignement en vue d'assurer la réussite scolaire – celles d'instruction et de socialisation – paraissent profondément transformées, sinon remises en cause en d'autres termes. Formulé autrement, on peut soutenir l'idée que ces dernières décennies auraient vu se produire, de fait, un déplacement important des fonctions du système d'enseignement.

Selon Carnoy (1999), pour ne prendre qu'un exemple, l'éducation scolaire aurait bien davantage aujourd'hui pour visée la gestion utilitariste uniformisatrice d'une clientèle scolaire en tant que consommatrice de savoirs et sa transformation en "capital humain" prêt à fonctionner à la sortie (une "pédagogie du service"). Dès 1967, Bourdieu soutenait que ce n'est plus tant la fonction de transmission de la tradition culturelle et l'acquisition de savoirs qui sont prioritaires, mais bien la fonction d'acculturation à une économie de marché où chaque être humain se soumet à ses exigences, à ses contraintes, à son éthique entrepreneuriale, où le savoir se monnaie, où la culture se matérialise, s'achète et se vend. Ces orientations "prémonitoires", vraisemblablement renforcées actuellement, seraient dès lors bien différentes de celles qui avaient été à la source de la refondation des systèmes scolaires occidentaux au 19^e siècle. Pour le dire synthétiquement, à une première visée sociale d'émancipation portée par l'instruction dans une perspective réflexive et critique (le recours à la raison), liée à l'instauration des processus démocratiques, était étroitement associée une deuxième fina-

lité sociale, celle de la socialisation entendue comme la nécessité du développement de l'appartenance nationale pour tous, celle de l'éducation citoyenne.

Les systèmes scolaires, depuis le 19^e siècle, ont été mis à contribution pour assurer ces deux missions, dans un sens ou dans l'autre, comme le montrent clairement, par exemple, Haire et Manley-Casimir (2000) pour le Canada. Une rupture avec cette double vision de la mission éducative octroyée à nos systèmes scolaires aurait eu lieu. À cet égard, il est intéressant de relever que l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), par ailleurs solide défenseur d'une économie mondiale de type néolibéral (Lingard, 2000), a entre autres mené auprès des pays membres au cours des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix plusieurs vastes enquêtes sur les indicateurs de rendement et de réussite scolaire, ainsi que sur les indicateurs de l'enseignement (OCDE, 1992, 1997).

Les résultats de l'enquête INES de l'OCDE (1995) menée dans douze pays afin d'évaluer les attentes du public à l'égard de l'enseignement montrent que si l'enseignement des matières scolaires est toujours considéré, une importance bien plus grande encore est toutefois accordée à l'inculcation de qualités telles que la confiance en soi, les qualifications et les connaissances requises pour l'obtention d'un emploi, ainsi que l'aptitude à vivre dans une société multiethnique et multiculturelle. Popkewitz (2000), dans un ouvrage collectif sur les rapports entre le phénomène de globalisation mondiale, le néolibéralisme et l'éducation, met en relief l'importance pour les gouvernements de penser l'éducation comme une entreprise qui vise "le soin des âmes", c'est-à-dire comme une entreprise de production de "nouveaux citoyens cosmopolites" qui puissent fonctionner harmonieusement dans des sociétés fortement marquées par les exigences d'une économie transnationale. Il remarque que «dans de nombreux pays, les réformes curriculaires sont concernées moins par les contenus spécifiques des matières scolaires que par la production d'un enfant qui puisse se sentir "chez lui" avec une identité cosmopolite qui incorpore une flexibilité pragmatique et des dispositions à résoudre des problèmes» (p. 171). Il met ainsi en évidence le fait que les objectifs sociaux ont pris le dessus dans les processus de formation de la jeunesse occidentale.

La question de la socialisation tendrait ainsi à primer sur celle d’instruction si l’on suit plusieurs chercheurs qui étayent ce point de vue. Mais de quelle socialisation est-il alors question? Van Haecht (2005) distingue à ce propos entre la perspective minimaliste qui renvoie à un processus délibéré et programmé d’intégration d’un individu à un groupe ou à un système social par “inculturation”, et la perspective maximaliste qui voit la socialisation comme un processus plus large, celui qui relève de l’insertion progressive d’un être humain dans la vie sociale et culturelle.

La socialisation, nous l’avons dit, tendrait à occuper une place prépondérante dans les processus d’enseignement-apprentissage. Mais cette socialisation s’apparenterait, du moins dans certains pays, à ce que différents auteurs appellent “éducation thérapeutique” (Ecclestone et Hayes, 2009), “thérapisme” (Hoff Sommers et Satel (2005), ou encore “culture thérapeutique” (Furedi, 2004). Oser et Baeriswyl (2001) mettent ainsi en avant l’existence aux États-Unis d’un processus de *therapy-i-zation* qui viendrait inhiber les processus d’apprentissage. Ces auteurs précisent: «Plutôt que de tenir compte à la fois du processus et des interactions dynamiques, ne sont considérées que la cohésion sociale ou l’expérience de l’autonomie, ou encore des variables dynamiques similaires. Ces conditions sont évidemment importantes, mais elles doivent être reliées aux apprentissages des contenus. [...] Les exagérations observées au regard du concept d’enseignement centré sur la personne, non directif et orienté vers la thérapie, conduisent souvent, au nom de nobles motifs, à un kitsch pédagogique» (p. 1033). Nous avons constaté la même tendance chez des enseignants du primaire au Québec (Lenoir, 2006). Nous avons en effet observé un délaissement dans l’enseignement des savoirs disciplinaires, exception faite des dimensions techno-instrumentales (l’exercisation) et, parallèlement, un abandon progressif de l’objectif de développement des processus de conceptualisation au profit d’une centration sur les dimensions relationnelles, organisationnelles et socioaffectives tout particulièrement prises comme des finalités et non comme des “facilitateurs”.

Du point de vue de l’instruction, l’intégration aux attentes et aux conditions sociales dominantes conduirait à sa techno-instrumentalisa-

tion, et celle-ci serait soutenue entre autres par l'approche par compétences et la résolution de problèmes, les processus d'apprentissage étant réduits de plus en plus à des "apprentissages de base utiles" (lire, écrire, compter, utiliser un ordinateur, etc.), évacuant le développement cognitif, les processus de conceptualisation qui favorisent la compréhension des choses et la capacité de concevoir en pensée et en action les actions humaines. Le "savoir utile" devrait dorénavant être au service de l'économie et permettre de préparer un "bon" ouvrier, un "bon" fonctionnaire, un "bon" professionnel, etc.

Ce sont ces conceptions que Ravitch (2000) critique fortement. Pour Ravitch en effet, une telle tendance, fortement présente dans le système scolaire des États-Unis, mais aussi, faudra-t-il le reconnaître, dans plusieurs autres pays, constitue deux des trois fausses conceptions qui sont la source des dommages qu'il subit. La première réside dans la croyance selon laquelle l'école pourrait résoudre n'importe quel problème politique et social. La seconde conduit à penser que l'acquisition de savoirs disciplinaires structurés est relativement peu important, comparativement à l'importance octroyée à l'engagement des élèves dans des activités et au développement de l'expérience. La troisième conception erronée consiste à croire que seule une partie de la jeunesse est capable de bénéficier d'une éducation de haut niveau.

Bref, on se doit de constater l'existence d'une tension entre les missions d'instruction et de socialisation qui sont dévolues aux systèmes scolaires et que les enseignants sont appelés à mettre en œuvre. Tension vécue par les enseignants? Tension perçue ou appréhendée par la recherche? Tension socialement "voulue"? ...

Il existe par ailleurs d'autres lectures du rapport enseignement-apprentissage en termes de rapports sociaux qui reposent sur des conceptions théoriques différentes. Ainsi, à titre d'exemple, des courants de la théorie critique pose la question de la reconnaissance et considère que celle-ci est depuis quelques décennies de plus en plus au cœur des débats (Lazzeri et Caillé, 2004), à tel point que Fraser (2004) en fait «la forme paradigmatique du conflit politique» (p. 151). Les travaux, entre autres de Fischbach (1999), de Honneth (2006, 2007a, 2007b), de Renault (2000, 2004), de Ricœur (1990, 2004) ou de Taylor (1994), malgré

leurs conceptions profondément distinctes, soulèvent ainsi la problématique de la socialisation sous l'angle d'un processus de reconnaissance au fondement premier de toute intersubjectivité.

C'est donc pour analyser cette tension entre instruction et socialisation que ces journées internationales d'études sont instaurées. Elles devraient permettre à des chercheurs de différents pays de porter des regards croisés, d'anthropologues et de sociologues, sur cette problématique. Afin de donner des repères pour cette rencontre, nous proposons sans prétention d'exhaustivité, quelques questions pouvant alimenter la réflexion des chercheurs participants et orienter leur contribution au débat:

- La tension appréhendée entre instruction et socialisation est-elle bien réelle dans l'enseignement et, si elle existe depuis longtemps, sous quelles formes s'exprimerait-elle de nos jours?
- Comment comprendre cette tendance actuelle à minimiser l'importance des processus d'instruction et la (sur)valorisation de ceux de socialisation? À quels éléments théoriques se référer? Et quels facteurs pousseraient les enseignants à adopter cette orientation?
- Comment pourrait-on interpréter les orientations actuelles du système scolaire au sein desquelles les enseignants doivent poursuivre les missions d'instruction et de socialisation?
- Alors que Nolan (1998) parle d'une nouvelle classe de prêtres qui manipule la subjectivité des êtres humains – enfants, adolescents et adultes –, leurs sentiments, leurs émotions et qui est en train d'envahir les sphères publiques (la télévision en particulier) et privées, incluant l'école, assisterait-on à la mise en place d'un "gouvernement des âmes", selon la belle image de Popkewitz (2000) sans doute empruntée à Rose (1990), qui pourrait conduire à l'adhésion à la "servitude volontaire" (Beauvois, 1994), à une manipulation douce des attributs psychologiques des êtres humains et des identités sociales? Et, dans un tel cas, comment situer les finalités actuelles de l'école et l'action des enseignants?
- À quelles alternatives est-il possible de se référer pour concevoir des pratiques enseignantes qui s'inscriraient davantage dans des conceptions plus soucieuses des dimensions humaines et sociales des processus éducatifs sans verser dans la tentation thérapeutique? À titre il-

Illustratif, il est entre autres des pistes qu'ouvriraient différents travaux s'inscrivant dans les courants de la sociologie critique actuelle, certains d'inspiration néohégélienne en faisant appel à la notion de reconnaissance.

Ces diverses questions (et les autres possibles...) demandent à être traitées dans le cadre du pays dans lequel œuvre chaque intervenant. Les échanges qui émaneront des textes et de leur présentation lors de la rencontre offriront la possibilité de confronter les différentes lectures locales et de dégager d'éventuelles correspondances transnationales et des spécificités propre à chaque système scolaire sur le double plan des finalités éducatives et des pratiques d'enseignement.

Références

- Beauvois, J.-L. (1994). *Traité de la servitude libérale. Analyse de la soumission*. Paris: Dunod.
- Bourdieu, P. (1967). Fins et fonctions du système d'enseignement. *Les cahiers de l'INAS*, 1, 25-31.
- Carnoy, M. (1999). *Mondialisation et réforme de l'éducation: ce que les planificateurs doivent savoir*. Paris: Unesco, Institut international de planification de l'éducation (IIEP). Document accessible à l'adresse <<http://www.unesco.org/images/0012/001202/120274f.pdf>>.
- Ecclestone, K. and Hayes, D. (2009). *The dangerous rise of Therapeutic education*. London: Routledge.
- Fischbach, F. (1999). *Fichte et Hegel. La reconnaissance*. Paris: Presses universitaires de France.
- Fraser, N. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance. *La revue du MAUSS*, 23, 151-164.
- Furedi, F. (2004). *Therapy culture: Creating vulnerability in an uncertain age*. London: Routledge.
- Haire, C. et Manley-Casimir, M. (2000). Restoring "Duty" to the Discourse of Rights and Citizenship Education: A Radical Retrenchment? *Encounters on Education / Encuentros sobre education / Rencontres sur l'éducation*, 1. Article accessible à l'adresse URL <http://educ.queensu.ca/~eoe/encounters_index.html>.
- Hoff Sommers, C. et Satel, S. (2005). *One nation under therapy. How the helping culture is eroding self-reliance*. New York, NY: St. Martin's Griffin.
- Honneth, A. (2006). *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*. Paris: La Découverte.
- Honneth, A. (2007a). *La réification. Petit traité de théorie critique* (trad.S. Haber). Paris: Gallimard (1^{re} éd. 2005).
- Honneth, A. (2007b). *La lutte pour la reconnaissance* (trad. P. Rusch). Paris: Éditions du Cerf (1^{re} éd. 1992).

- Lazzeri, C. et Caillé, A. (2004). La reconnaissance aujourd'hui. Enjeux théoriques, éthiques et politiques du concept. *Revue du MAUSS*, 23, 88-115.
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en oeuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. *Raisons éducatives*, 10, 119-141.
- Lingard, B. (2000). It is and it isn't: Vernacular globalization, educational policy, and restructuring. In N. C. Burbules et C. A. Torres (dir.), *Globalization and education. Critical perspectives* (p. 79-108). New York, NY: Routledge.
- Nolan, J. (1998). *The therapeutic state: Justifying government at century's end*. New York, NY: New York University Press.
- Organisation de coopération et de développement économiques (1992). *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement. Un cadre d'analyse*. Paris: OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (1995). *Le dernier cycle de l'enseignement obligatoire: Quelle attente?* Paris: OCDE.
- Organisation for economic co-operation and development / Organisation de coopération et de développement économiques (1997). *Prepared for life? How to measure cross-curricular competencies. Prêts pour l'avenir? Comment mesure les compétences transdisciplinaires*. Paris: OECD / OCDE.
- Oser, F. K. et Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In V. Richardson (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (p. 1031-1065). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Popkewitz, T. S. (2000). Reform as the social administration of the child: Globalization of knowledge and power. In N. C. Burbules and C. A. Torres (dir.), *Globalization and education. Critical perspectives* (p. 157-186). New York, NY: Routledge.
- Ravitch, D. (2000). *Left Back. A Century of Failed School Reforms*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Renault, E. (2000). *Mépris social. Éthique et politique de la reconnaissance*. Paris: Éditions du Passant.
- Renault, E. (2004). *L'expérience de l'injustice. Reconnaissance et clinique de l'injustice*. Paris: La Découverte.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance. Trois études*. Paris: Stock.
- Rose, N. (1990). *Governing the soul: The shaping of the private self*. London: Routledge.
- Taylor, C. (1994). La politique de la reconnaissance. In *Multiculturalisme, différence et démocratie* (trad. D.-A. Canal, p. 41-99). Paris: Flammarion (1^{re} éd. 1992).
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires : Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Van Haecht, A. (2005). Pour un renouvellement théorique ancré dans la continuité. *Éducation et société*, 16, 23-28.

ADRESSE DE CORRESPONDANCE

**Madame Denise Lauzon, secrétaire
Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
2500, boulevard de l'Université
Sherbrooke (Québec)
J1K 2R1 Canada**

**Téléphone: 1/819-821-8000
Poste 61339 (Denise Lauzon, secrétaire de la CRCIE)
Télécopieur: 1/819-829-5343
Courriel: Denise.Lauzon@USherbrooke.ca**

CALENDRIER PROJÉTÉ

- Septembre 2009:** Envoi des invitations.
- Septembre 2009:** Confirmation de participation et envoi par chaque chercheur de son curriculum vitæ aux responsables des journées pour préparation de la demande de financement auprès du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).
- Début octobre 2009:** Envoi d'un descripteur contenant les éléments suivants: titre provisoire; mots clefs; résumé d'une page maximum.
- Début février 2010 :** Annonce du financement obtenu auprès du CRSH.
- Mi-mars 2010:** Envoi du texte initial (25 pages maximum) et transmission par les responsables à tous les participants.
- Avril 2010:** Journées internationales d'études.

Juillet 2010: **Soumission des textes révisés pour publication.**

Septembre 2010: **Acceptation des textes ou demande de modifications.**

Novembre 2010: **Dépôt final de tous les textes.**

Janvier 2011: **Envoi du manuscrit à l'éditeur.**
