

Guy VINCENT

## NOTES POUR LA RECHERCHE « ECOLE ET DYNAMIQUES LOCALES »

Avril 1991

### Les politiques scolaires locales : problèmes de définition

Les difficultés actuelles de certaines politiques scolaires à se définir autour de la notion de « rythmes scolaires », comme certaines difficultés rencontrées au départ de la politique de Saint-Fons, montrent l'intérêt de la notion d'« espace éducatif ». La première notion suscite des débats interminables (paracerque naissant des contradictions de notre société) sur la « fin de semaine », les vacances, etc. Elle véhicule aussi souvent une idéologie proprement réactionnaire : l'idée de rythmes « biologiques », d'une nature humaine identique à celle de l'animal ou de la plante (l'enfant qui doit dormir comme la fleur se ferme au coucher du soleil...), c'est à dire la négation de l'être social de l'homme et des différences sociales. Nous avons là un aspect de cette « pédagogie nouvelle » (libre épanouissement d'une nature enfantine) que dénonçaient déjà certains textes de la III<sup>ème</sup> Internationale : parler d'une « éducation libre » d'un enfant de la rue, en ignorant le milieu dans lequel il vit, est criminel, disait Blonsky. Enfin ces conceptions naturalistes empêchent une analyse des temps sociaux, des oppositions qui les structurent : temps profane/temps sacré, temps de travail/temps de loisir, etc.

L'intérêt de la notion d'espace éducatif est au contraire de permettre de penser les rapports de l'école et du reste de la société : l'espace est d'emblée posé comme social. C'est l'espace des « institutions », et surtout c'est l'espace *public*.

Cela permet d'abord de ne pas isoler l'école, de ne pas s'y laisser enfermer, que ce soit pour la réflexion ou pour la pratique. L'intérêt de l'expérience de Saint-Fons, parfois insuffisamment souligné, - par rapport à la plupart des tentatives faites pour « changer l'école », - n'est pas d'avoir étendu à l'ensemble des écoles une expérience d'école « ouverte » conduite dans l'une d'entre elles, mais d'avoir tenté de redéfinir la place de l'école dans l'espace communal. Il faudrait faire toute une série d'études sur les expériences (certaines sont anciennes) d'écoles « ouvertes », d'écoles « nouvelles ». Il ne serait pas impossible de soutenir le paradoxe que nombre d'écoles ont été « ouvertes » juste ce qu'il fallait pour maintenir leur clôture : faire intervenir dans l'école des éléments du monde extérieur, mais en leur imprimant le « moule pédagogique ». Il ne s'agit plus de traiter l'école comme une sorte de microcosme, - une petite société idéale à l'écart de la société réelle, une école rénovée en marge d'un « système » réputé intangible, - mais il ne s'agit pas non plus de faire de la commune, à son tour, un microcosme social, puisque d'emblée cet espace éducatif global a été pensé comme espace civique. On peut se référer sur ce point au Colloque d'Avril 87 sur l'Espace éducatif concerté (Communication sur « L'enfant et le citoyen »), où s'étaient esquissés les moyens d'une éducation civique prenant en compte tous les échelons : communal, régional, national.

### Carcan étatique ou école de la démocratie

Parler d'espace éducatif, référer l'éducation à l'ensemble des institutions, prendre dans sa profondeur originelle le terme d'école publique (ou d'instruction publique, « inventé » au XVIII<sup>ème</sup> siècle, avant la Révolution), c'est refuser de se laisser enfermer dans le pédagogique, de couper le pédagogique du politique. Or cette tentation est aujourd'hui d'autant plus grande

que le problème de l'échec scolaire, les discussions sur l'égalité des chances, ont fait passer au second plan une question qui est pourtant fondamentale : celle de la citoyenneté et de la démocratie. Les idéologies de droite profitent de la revendication égalitaire (conscience d'une sorte de droit à la réussite scolaire, comme dit B. Charlot), pour célébrer à nouveau l'Etat libéral et l'école privée. Ou encore elles mettent à profit la décentralisation pour mieux opérer la jonction école-entreprise, faire - sous l'égide des pouvoirs locaux - de l'école une entreprise privée, en « partenariat » avec les autres entreprises, assurant la réussite et l'insertion. Les idéologies de gauche (souvent encore plus dominées par les idéologies de droite en matière scolaire que dans les autres domaines), quant à elles, obnubilées par la lutte pour la réussite scolaire et sociale, ratifient une conception de la société qui est celle de Hobbes et de l'ultra-libéralisme (chaque individu poursuit ses intérêts), oublient que l'égalité est un moyen et une conséquence de la démocratie, non son principe, que l'Etat républicain se définit par l'intérêt général, non par l'arbitrage entre les intérêts particuliers.

Encore faut-il préciser les rapports du pédagogique et du politique, qui ne se réduisent pas à la diffusion d'une idéologie (comme on l'a trop dit dans la période post-68), ou à la question de l'instruction civique. C'est ici que la référence, faite à Saint-Fons, par-delà la pensée et l'œuvre de Jules Ferry, à la pensée des Révolutionnaires de 1789 et à la philosophie des Lumières prend tout son intérêt. Si l'on étudie de près la période 1760 (expulsion des Jésuites) - 1795 (grandes réformes scolaires de la Convention), on voit ce que signifiait alors une « école du citoyen » (l'expression est utilisée par Bernardin de Saint-Pierre, en relation avec l'utilisation nouvelle du terme « instituteurs »). Ce n'est pas une école où on apprendrait par cœur la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen (à la place du Catéchisme : « on n'enseigne pas les Droits de l'homme comme les Tables descendues du Ciel », disait Condorcet). C'est une école par laquelle sont diffusées les Lumières, c'est à dire l'usage de la Raison.

D'où la place de « la Science » dans cet enseignement non seulement rénové, mais « révolutionné » (encore que la revendication de l'enseignement des sciences se soit faite jour avant 89, notamment lors de l'expulsion des Jésuites). Il ne s'agit pas tellement de l'intérêt des sciences pour leurs applications (encore que le bonheur rêvé pour l'homme passe aussi par-là), que de la philosophie de la science, du parti-pris de ne rien accepter pour vrai qui n'ait été démontré par la raison et l'expérience. L'homme, l'enfant devient citoyen grâce à cet entendement rénové : il était sujet, victime des préjugés et du fanatisme, il devient (c'est un second être, dit un Conventionnel) esprit libre, et donc exerce sa souveraineté.

On comprend, dès lors, à la fois la structure de l'Ecole Normale de l'an III (qui est restée une énigme, baptisée « utopie », pour les historiens et les responsables de la politique scolaire au XIX<sup>ème</sup> siècle), et l'anti-pédagogisme du XVIII<sup>ème</sup> siècle (souligné récemment à propos de Condorcet, mais qui n'est pas propre à celui-ci, et qui fait un violent contraste avec l'idéologie pédagogique actuelle). L'Ecole Normale de l'an III devait créer les nouveaux Instituteurs de la République, et si les cours furent demandés aux plus grands noms de l'époque en mathématiques, physique, histoire, etc., c'est que l'objectif était de réduire au maximum la distance entre « art d'enseigner » et méthode d'élaboration de la connaissance (scientifique). A la limite, l'art d'enseigner une science se confond avec la méthode scientifique. Et cela vaut non seulement pour les écoles centrales (remplaçant les Collèges), mais pour les écoles « élémentaires », le mot « élémentaire » désignant les principes (ou « éléments ») de tout ordre

de connaissance : c'est en ce sens que la Convention essaie de faire rédiger et de sélectionner des « livres élémentaires » pour les nouvelles écoles.

Depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle, nos Ecoles primaires, nos Ecoles normales d'instituteurs, nos Lycées (malgré la rupture effectuée à l'époque de Ferry par rapport à la restauration scolaire de la première moitié du XIX<sup>ème</sup>) ont pris le parti exactement inverse : primat du pédagogique, substitution des *disciplines* scolaires aux savoirs. La formation du citoyen est cantonnée dans l'une de ces « disciplines » : l'instruction morale - et - civique. L'élève y apprend (selon le mode scolaire) ses droits, mais surtout ses devoirs : la citoyenneté est définie par l'obéissance et le respect des lois. (On pourrait dire, en simplifiant, qu'il y a deux conceptions du citoyen : l'une axée sur l'esprit critique et l'exercice de la souveraineté, l'autre axée sur le respect de la loi et de l'ordre social qui reste extérieur). Plus généralement, ce qui fait une discipline scolaire, quelle qu'elle soit, c'est que le savoir, le savoir-faire, la connaissance passent au second plan (et à la limite deviennent des prétextes ; d'où précisément, ce qu'on appelle le formalisme pédagogique) par rapport à l'obéissance à des règles. Faire selon les règles : telle est la définition de ce que j'ai appelé la forme scolaire, qui est une forme de l'apprendre et en même temps une forme de relation sociale bien distincte de celle à laquelle, dans l'histoire de nos sociétés, elle succède : la relation « maître-apprenti » ou « maître-disciple ». C'est aussi une forme sociale qui a été historiquement contestée : à l'époque de la Révolution, on l'a vu, mais aussi au moment de l'école mutuelle, où, par exemple, à l'encontre de ce qui se faisait dans les écoles des Frères, l'apprentissage de l'écriture visait la clarté, l'efficacité, la lisibilité.

#### Le mode scolaire de socialisation

Tout cela nous permet de mieux saisir les enjeux de Saint-Fons. S'agit-il d'une atteinte à la forme scolaire ou d'une extension de celle-ci ? Telle est la question que j'avais posée au Colloque de Bruxelles sur « la socialisation scolaire » en 1986, et que nous posons à nouveau dans nos recherches actuelles, parce qu'elle est aussi une question « de fait », qui doit donner lieu à une analyse sociologique approfondie. Nous avons en effet émis l'hypothèse que, dans les sociétés européennes au XVII<sup>ème</sup> siècle, se développe un nouveau mode de socialisation, dominé par la forme scolaire, et que l'on peut donc appeler « mode scolaire de socialisation ». Celui-ci serait lié à un nouveau mode de domination, ou, si l'on préfère à de nouveaux rapports politiques. En France surtout, les rapports école-état ne sont pas en quelque sorte extrinsèques (statut juridique et financement des établissements scolaires), mais bien intrinsèques : en ce sens E. Plenel, après Gramsci, a raison de parler d'Etat éducateur.

La forme scolaire, comme forme de relation sociale, peut en quelque sorte pénétrer (« informer ») des institutions qui ne sont pas des institutions proprement scolaires, - et en premier lieu les familles (*cf.*, les jeux éducatifs, l'« école des parents », etc.). Elle peut tendre à pénétrer l'ensemble des relations sociales. Il s'agirait donc d'un processus beaucoup plus important que l'extension de la scolarisation proprement dite, et pour le désigner, nous employons, dans le « Groupe de recherches sur la socialisation », l'expression : pédagogisation des rapports sociaux.

Il faudrait donc réexaminer des expressions apparemment claires comme « ouverture de l'école ». Si l'hypothèse indiquée est juste, il en résulterait (c'est ce qu'essaye de montrer Daniel Thin dans la recherche « Ecole et dynamiques locales » et dans une thèse en cours portant sur le rapport des familles populaires à l'école et aux activités périscolaires), que si l'école peut aujourd'hui facilement « s'ouvrir » c'est parce que le reste de la société est

pédagogisée. En d'autres termes, le rapprochement entre les pratiques scolaires et les autres pratiques sociales aurait été rendu possible par la pénétration de la forme scolaire dans l'ensemble des pratiques sociales.

Mais, de ce point de vue encore, le cas de Saint-Fons est beaucoup plus intéressant à analyser que les  $n + 1$  tentatives d'ouverture de l'école (consistant finalement en classes-promenades ou en activités pédagogiques assurées par des personnes n'ayant pas le statut d'enseignants). Car il s'agissait de penser et de réaliser une nouvelle articulation entre les activités de l'école et non seulement les activités traditionnellement désignées comme périscolaires, mais l'ensemble des autres pratiques sociales (dans l'espace communal), y compris celles émanant de et exprimant des cultures étrangères. Des « coordonnateurs » sont chargés de cette articulation, des formations ont été mises en place pour les animateurs des activités « d'après 15h30 », des groupes de travail ont réuni les différentes catégories d'agents, un processus d'auto-évaluation a été mis en place, etc. Au point de départ, la question a été posée de savoir si l'objectif, - ou l'un des objectifs, - était ou non de modifier les pratiques scolaires et la relation maître-élève.

C'est donc en analysant ce dispositif, ces interactions, que l'on pourra apporter une réponse aux questions posées :

- l'instauration d'un « espace éducatif global », coextensif à la commune, signifie-t-elle une atteinte à la dominance de la forme scolaire ou, au contraire, l'extension de celle-ci ?

- l'importance donnée aux activités extra-scolaires et à l'expression des différentes cultures est-elle compatible avec la réaffirmation du rôle central de l'école comme école du citoyen ?

- comment un espace local peut-il être un espace public ? Toute politique scolaire locale s'inscrit-elle nécessairement dans une conception libérale de l'Etat et dans une redéfinition des rapports école-entreprise au profit de la seconde ? Faut-il penser une pluralité de citoyennetés, en particulier des citoyennetés locales ?

L'analyse conduite à Saint-Fons doit répondre à ces questions sociologiques fondamentales, et elle conduite pour le Programme Rhône-Alpes de recherches en sciences humaines, mais elle est en même temps conçue comme une aide à l'auto-évaluation pour les acteurs de cette politique éducative. Elle sera aussi, et par elle-même, une mise en question des procédures et dispositifs d'évaluation mis en place par le Ministère de l'Education. Ces procédures sont elles aussi marquées au sceau du pédagogisme : on y retrouverait aisément, enrichie par les apports des « sciences de l'éducation », l'idéologie qui permettait à Binet de prétendre mesurer l'intelligence et la normalité par les performances à des « tests » calqués sur les exercices scolaires et étalonnés de façon à être prédictifs des « résultats » dans le cursus scolaire.