

FORME SCOLAIRE ET ESPACE PUBLIC

Guy VINCENT

Groupe de Recherche sur la Socialisation, URA 893 - CNRS

Université Lumière Lyon 2 - Bron

Les années 90-91 sont marquées non seulement par une nouvelle recrudescence, en France, d'ouvrages et d'articles traitant de l'école, de ses finalités, de sa crise (quand ce n'est pas de sa mort : voir "La fin de l'école républicaine"), mais par la reconstruction de systèmes d'éducation dans les pays d'Europe de l'Est. Dans l'un et l'autre cas, la question des rapports entre l'école et l'espace public - question que les philosophes des Lumières avaient posée sous le terme, dont le signification est aujourd'hui très appauvrie, "d'instruction publique" - est souvent au centre des débats ; elle leur est toujours sous-jacente.

Sans prétendre répondre à une aussi vaste question, nous voudrions la garder à l'esprit en présentant quelques hypothèses mises en œuvre dans une recherche en cours sur les politiques locales d'éducation. Cette recherche (soutenue par le Programme Rhône-Alpes et par certaines municipalités de l'agglomération lyonnaise), porte entre autres sur la politique conduite depuis dix ans - donc avant les lois de décentralisation - par la ville de Saint-Fons.

Jusqu'à une date récente les politiques d'éducation ont été, en France, des politiques nationales, s'appliquant à *un* système d'enseignement, et cela en raison de la relation particulièrement forte, par rapport à d'autres pays européens, entre l'Etat et l'Ecole (relation récemment étudiée par Edwy PLENEL, qui a pu reprendre la formule de Gramsci : l' "Etat-éducateur"). Or ce qui fait l'originalité de Saint-Fons, c'est que nous avons affaire à une *politique municipale*, voulue et proclamée comme telle au départ, et en même temps à une politique qui, d'une certaine façon, entend avoir pour objet "l'école" ou "l'éducation" en général. Cette originalité a d'ailleurs souvent été *méconnue* : on fait souvent comme si Saint-Fons avait été simplement le lieu où aurait été tentée une de ces nombreuses "expériences pédagogiques" d' "école nouvelle" - comme on dit

depuis le XIX^e siècle - ou d' "école ouverte", ou encore la commune dans laquelle les établissements scolaires auraient expérimenté des dispositifs d'amélioration du système éducatif, notamment ceux retenus dans la Loi d'orientation du 10 Juillet 1989. Même les propos du Ministre de l'Education Nationale, en Préface à l'opuscule *Saint-Fons : que fait-on à l'école ?* (par F. Sérusclat, J.P. Chevasus et M. David), ne sont pas exempts d'ambiguïté ("Cette école de Saint-Fons ressemble à beaucoup d'autres établissements...") : les collectivités locales seraient simplement au nombre de ces nouveaux "partenaires" qu'une politique nationale assigne à "l'Ecole", au système d'éducation.

Le "concept" qui connote et résume depuis l'origine cette politique est celui d' "espace éducatif global". Ce concept a été lui-même méconnu - ce qui n'a rien d'étonnant - et tout particulièrement depuis qu'un groupe scolaire nouveau, construit et organisé selon le principe des 3 cycles substitué à l'ancien découpage maternelle/primaire, a été baptisé "Maison des 3 Espaces". Bien que cet établissement scolaire ait été défini comme "le premier maillon d'une nouvelle restructuration de toutes les écoles de la commune" (*Saint-Fons : que fait-on à l'école ? op. cit.*, p. 88), la notion d'espace éducatif est rabattue sur l'établissement. Or le corrélat de cette politique d'éducation est bel et bien l'espace communal, et même pourrait-on dire, l'espace communal en tant qu'*espace public*. Nous devons donc nous demander comment une politique *locale* peut être une politique "publique", et surtout nous devons approfondir ces termes, car, formulée comme nous venons de le faire, la question est encore naïve.

Pour approfondir la notion d'espace éducatif, et développer notre hypothèse ou question principale (*Saint-Fons : atteinte à la prédominance de la "forme scolaire" ou renforcement de celle-ci ?*), nous utilisons un concept - celui de "forme scolaire" - élaboré dans le cadre du Groupe de recherches sur la socialisation, et qui désigne une forme de relation sociale (ce qu'on appelle aussi relation "pédagogique") qui n'est ni universelle ni éternelle, qui s'est bien au contraire autonomisée par rapport aux autres rapports sociaux au XVI^e-XVII^e siècle, en Europe, donnant ainsi naissance à l'Ecole (comme institution spécifique), puis a en quelque sorte proliféré au delà de ce cadre institutionnel pour "informer" de nombreuses autres relations, au point que l'on peut avancer l'hypothèse d'une "pédagogisation des rapports sociaux"¹. Cette dominance de la forme scolaire dans le mode de socialisation de nos sociétés est liée historiquement à l'apparition de nouveaux rapports politiques, d'un nouveau mode de domination et d'un nouveau type de légitimité (M. Weber : obéissance à des

1 Voir les travaux conduits au G.R.S. par R. Bernard, G. Vincent, B. Lahire et D. Thin.

règles impersonnelles définissant la domination "légale rationnelle"). L'usage de ces concepts sociologiques, permettant de définir les différents rapports sociaux, sera nécessaire dans l'analyse de l'"expérience" de Saint-Fons et de l'"espace éducatif" : non seulement en effet, l'école a été conçue comme demeurant au centre du dispositif (on verra avec quelle fonction), mais l'espace éducatif a souvent été défini comme espace *civique*. Si l'on note que la citoyenneté est une forme de rapport politique et si l'on rappelle que la politique de Saint-Fons s'est définie d'une certaine façon à partir d'une critique (acerbe) de l'"école de Jules Ferry"², on voit pourquoi l'analyse ne devra pas se limiter au cadre strict de l'"école", mais aborder le problème des rapports entre le pédagogique et le politique.

Ajoutons enfin que si l'émergence et le développement de la forme scolaire ont à voir avec le développement historique de l'Etat moderne, les philosophies qui se sont efforcées de penser ce dernier connaissent un clivage très ancien entre une conception libérale de l'Etat et une conception républicaine, que l'on appelle parfois jacobine. Il est évident que non seulement les rapports école-Etat, mais la place de l'école dans la société sont conçus différemment dans les deux cas. Aujourd'hui, les lois de décentralisation ont redonné une acuité particulière à cet ancien débat. Nous voyons ainsi comment les deux principaux problèmes que nous avons posés au départ se rejoignent : à partir du problème de la forme scolaire, nous retrouvons celui des politiques *locales* d'éducation. Dans la Région Rhône-Alpes particulièrement, les transferts de pouvoir de l'Etat aux collectivités territoriales ont été l'occasion, pour ces dernières, de revendications de compétences en matière d'éducation, qui s'inscrivent - parfois de façon explicite - dans une conception libérale de l'Etat, et entraînent, par conséquent, une certaine conception des "relations école-entreprise". Cette "idéologie libérale" est même à certains égards aujourd'hui dominante, c'est-à-dire tend à s'imposer dans les discours sur l'éducation, même lorsqu'ils sont tenus par des personnes ne se réclamant pas du libéralisme. Nous nous contenterons, pour l'instant, de souligner que les hypothèses que nous venons d'esquisser sur l'Etat et les idéologies politiques sont susceptibles d'éclairer les *différences*, à première vue assez grandes, entre les "*politiques*" locales d'éducation élaborées à des degrés divers et sous des formes diverses par des communes, par des Conseils généraux, par la Région.

Nous avons donc affaire, à Saint-Fons, à une politique d'éducation qui s'est définie et constituée comme telle, au point même qu'elle a pu apparaître parfois

2 Cf. BEST Francine et al., *Naissance d'une autre école*, Ed. La Découverte, Paris, 1984.

comme une préfiguration généralisable à l'échelon national (le L.E.P. avait d'ailleurs un statut expérimental), et que la loi d'orientation de 1989 a pu paraître reprendre certains traits du dispositif. Ou tout au moins était censée devoir reprendre... Cela explique peut-être - mais nous ne pouvons encore approfondir ce point - que l'année 90-91 ait été, selon nos observations, une période de crise, au cours de laquelle certaines tensions (entre enseignants et élus, enseignants et animateurs...) inhérentes à cette politique, se sont ravivées.

Elaboré à partir de 1979, le projet éducatif de la municipalité de Saint-Fons n'a jamais cessé d'être présenté par ses responsables, dans des discours, des écrits, plus récemment des films vidéo. Nous sommes en présence d'une politique qui n'a jamais cessé de se dire, de se définir, de se justifier et même de se mettre en scène. On dispose donc d'une masse de documents, dont le dernier est un opuscule d'une centaine de pages, intitulé *Saint-Fons : que fait-on à l'école ?* et comportant trois parties : "Le dispositif", "La mise en place", "La philosophie du projet". Ce troisième point avait été développé en 1984, dans un ouvrage collectif intitulé "Naissance d'une autre école" (Ed. La Découverte), dont le Sénateur-Maire de Saint-Fons, F. Sérusclat, était à la fois le préfacier et l'un des auteurs. Ce seul fait suffirait à révéler l'ambition d'un projet, qui, au départ, s'est traduit par un changement de ce qu'on appelle aujourd'hui les rythmes scolaires. A partir de 1982, les horaires des écoles de Saint-Fons sont en effet les suivants : classes de 8h30 à 12h et de 13h30 à 15h30 - activités péri-scolaires de 15h30 à 17h - report du samedi matin sur le mercredi matin.

Mais cette modification des horaires de l'école (valable pour les écoles maternelles et primaires, mais aussi pensée comme devant s'appliquer au Collège) a toujours été présentée comme un moyen de réaliser l'"espace éducatif global", en articulant l'école et des activités dites péri-scolaires, et justifiée comme un des aspects de la nécessaire transformation de l'"école de Jules Ferry". Si cette dernière est dénoncée, c'est d'abord en ce qu'elle est en retard par rapport aux évolutions de la société contemporaine (le temps social a changé depuis le XIX^e siècle, d'où la nécessité de modifier le temps scolaire), mais surtout en ce qu'elle est inadéquate aux exigences de la démocratie. A travers la critique de l'école primaire de Jules Ferry, c'est l'ancienne scission école/lycée, ou enseignement primaire/enseignement secondaire, et, plus fondamentalement le rapport du "peuple" à la "culture" qui est visé. L'aménagement des horaires est un moyen pour inclure dans le temps de l'école, des activités péri-scolaires, elles-mêmes conçues, même lorsqu'il s'agit de sport, comme des activités de culture. Et la notion essentielle est celle d'espace éducatif, en tant qu'elle permet de penser l'articulation de l'école proprement dite et des activités péri-scolaires, en tant

qu'elle permet de dépasser la notion d'"école ouverte" (qui est considérée comme une première expérience faite à Saint-Fons, et comme un point de départ de l'expérience en cours).

Avant de revenir sur ce point, soulignons encore que cette critique de l'école de Jules Ferry "justifie" une expérience visant à transformer le système éducatif (d'où la nécessité de la déployer à l'échelon communal, et non à celui, trop restreint, de l'établissement) et qu'elle est conduite, davantage que beaucoup de politiques nationales ou de plans de réforme, selon une *philosophie de l'éducation* bien précise, articulée à une *philosophie politique* : celle de Condorcet, auquel F. Sérusclat se réfère dans ses discours et ses écrits de Maire et de Sénateur. Tout se passe comme si (et cela est important en ce qui concerne le rapport de l'école à la *citoyenneté*) cette politique scolaire renouait avec la *philosophie des Lumières*, en deçà du *positivisme* de Jules Ferry, positivisme qui imprégnait, on le sait, sa conception de l'école, de la loi, et de la société.

Nous sommes donc en présence d'une *politique au sens plein du mot* : elle ne se contente pas de se donner un certain nombre d'objectifs définis en restant à l'intérieur du système scolaire (même si ces objectifs sont importants, comme diminuer les redoublements, l'"échec", etc.). Elle définit le rapport Ecole-Société. Il y a donc un grand contraste entre ce qui a été tenté à Saint-Fons, et d'autres décisions (elles aussi "politiques") de modification du calendrier et des horaires scolaires, qui cherchent à se justifier par des considérations biologiques (les fameux "rythmes") ou psychologiques (l'"épanouissement" de l'enfant, les relations parents-enfants, etc.), ou même "sociales" au sens courant du terme (horaires de travail des parents, aide aux élèves...). C'est à partir de ce contraste qu'il faut comprendre les protestations véhémentes du Sénateur-Maire de Saint-Fons, en juin 1991, lorsque la Ville de Lyon et d'autres communes de l'agglomération adoptèrent la "semaine de 4 jours" : cette mesure ne s'accompagnait pas d'une organisation des activités péri-scolaires.

La grande importance de l'emploi du temps tient donc à ce qu'il permet de structurer l'espace communal en "espace éducatif global". La politique conduite à Saint-Fons inclut une redéfinition des activités péri-scolaires (terme et institution inventés par la III^e République ; sur les avatars ultérieurs de cette réalité pas du tout immuable, voir les travaux de Jacques Ion). Il ne s'agit pas seulement, pour la municipalité, de permettre aux enfants de la commune, par un aménagement du temps et par des moyens financiers, d'avoir des activités culturelles et sportives. Les élèves doivent choisir un certain nombre d'activités, sélectionnées et organisées sous l'égide de la municipalité (voir le rôle du "Coordonnateur central", installé en Mairie, responsable d'un "Service de

l'enfance"). Les animateurs de ces activités sont soit les enseignants eux-mêmes, soit des animateurs professionnels, soit des parents, mais tous ont reçu une *formation*. Dans cette formation, les Directions régionale et départementale de Jeunesse et Sports ont joué un grand rôle. Mais elle s'est aussi effectuée par des dispositifs de mise en relation des différentes catégories d'acteurs (enseignants, responsables des activités péri-scolaires, chercheurs, responsables municipaux) : réunions de "coordination" et d'"auto-évaluation", qui avaient apparemment pour fonction de diffuser et de faire accepter les principes et les objectifs de la politique éducative, mais dont on attendait aussi une sorte d'*ajustement des rôles*.

Nous touchons ici au point le plus sensible : une fois admis que l'espace éducatif est "global" - c'est-à-dire unifié - que différents groupements et institutions de la commune sont mobilisés dans l'"éducation" des enfants, et que différentes catégories d'agents doivent se concerter pour le choix des activités et des méthodes ("espace éducatif global et concerté")³, il restait à préciser la *place de l'école* dans cet espace. L'analyse historique paraît montrer qu'au moins à un certain moment la politique élaborée à Saint-Fons s'est heurtée à une contradiction (celle qui reparait aujourd'hui ailleurs, avec les "pouvoirs" attribués à la Région notamment) : viser non seulement un changement de la "pratique pédagogique", mais "*une autre école*", alors qu'une municipalité n'a pas autorité en matière d'enseignement, même élémentaire. Cette contradiction est d'autant plus aiguë que l'école a toujours été placée au *centre de l'espace éducatif* : lorsqu'on parle de différents lieux éducatifs (pour l'enfant), "de différentes sources", "ressources", "actions" éducatives, ou même de différents "systèmes éducatifs", l'école demeure centre, "référence", "creuset". Peut-être pourrait-on traduire ces discours en référence à la philosophie des Lumières dont ils se réclament : l'espace n'est éducatif que par l'école, ou plutôt par l'instruction comme développement de l'intelligence et de l'esprit critique. L'école est le centre où tout se réfléchit. A moins que, selon les termes de notre hypothèse, les "activités péri-scolaires" ne fassent que mettre sous la dominance de la forme scolaire ce qui lui était encore relativement extérieur.

Nous pourrions analyser à partir de là non seulement les relations entre le pouvoir municipal et les responsables de l'éducation nationale (notamment des Inspecteurs départementaux), mais l'utilisation qui a été faite des réformes nationales (par exemple l'instauration des activités d'éveil), ainsi que de diffé-

3 Dans ses dernières présentations, la politique de Saint-Fons reprend le terme à la mode de "partenariat", à la place du mot "concerté".

rentes mesures prises dans le cadre de politiques nationales autres que la politique d'éducation (la première modification des horaires scolaires a été réalisée dès 1979, grâce à la politique menée par le Délégué à la qualité de la vie auprès de M. Giscard d'Estaing). Saint-Fons présente toutefois l'originalité d'avoir refusé d'utiliser les procédures mises au point pour les banlieues et quartiers défavorisés : Z.E.P., D.S.Q., etc. Nous constatons une fois encore l'autonomie de cette politique, autonomie rendue possible, entre autres conditions, par l'importance des ressources financières dont dispose cette commune industrielle. Autonomie qui oblige aussi à l'instauration de relations originales avec le pouvoir central, en particulier avec le Ministère de l'Education nationale (l'analyse du cas de Saint-Fons peut être utile pour étudier la politique récente de la Ville de Lyon).

Si donc l'espace éducatif n'est pas la simple juxtaposition de lieux (scolaires, culturels, sportifs, ludiques...) qui conserveraient chacun, sans changement, leur logique, il faut non seulement un ajustement, mais une redéfinition des rôles de chacun. Avec la réaffirmation du caractère central de l'école (mais d'une "autre" école...) on peut se demander quels ont été les moyens et au moins certains résultats de cette redéfinition.

Les observations de réunions et les entretiens recueillis permettent de voir comment s'est effectuée l'imposition de rôles et de nouveaux rôles aux diverses catégories d'agents. Contentons-nous ici de signaler certains points.

L'un des conflits qui s'est récemment ravivé oppose les enseignants (du moins les Directeurs d'école qui s'expriment dans les réunions en tant que responsables des activités "péri-scolaires" se déroulant dans les locaux scolaires) aux animateurs, en particulier les non-professionnels employés comme vacataires par la Mairie, formés par la seule préparation au DEFA. Les reproches adressés à ces derniers peuvent se résumer et se conceptualiser de la façon suivante : la relation qu'ils établissent avec les enfants n'est pas une relation *pédagogique*. (A un stade antérieur de l'expérience, nous avons pu observer une attente de parents d'élèves recrutés comme animateurs d'activités, attente à l'égard des enseignants supposés pouvoir dire comment il fallait faire pour apprendre). Ce sont donc de tels *rapports de force* qu'il faut étudier, afin de dégager les différents *modèles d'apprentissage* mis en oeuvre dans les activités, et l'éventuelle dominance du modèle scolaire.

Un autre point extrêmement significatif concernerait les rapports avec les responsables des différentes catégories d'activités sportives : l'éducation physique a toujours été une clé pour comprendre l'articulation des pratiques sociales

(donc l'emprise de la forme scolaire), et comme nous l'avons signalé, "Jeunesse et Sports" a joué et joue un rôle important dans la mise en place de la politique éducative à Saint-Fons.

La politique concernant l'institution "école publique" a connu récemment une crise grave, avec l'affaire dite du voile islamique. De manière apparemment paradoxale, la décision du gouvernement français a paru désintégrer l'espace public, en renvoyant la décision à l'échelon local le plus petit (celui de l'établissement, où les "communautés" d'habitants peuvent être représentées). Si bien qu'aujourd'hui, le problème rebondit : à Vénissieux par exemple, dans deux collèges voisins, le foulard est interdit dans un cas, autorisé dans l'autre, et les parents sont invités à changer leur fille d'établissement... Dans le même temps et dans une commune voisine, une politique municipale essaie depuis des années de construire une "communauté éducative", un "espace éducatif" défini essentiellement comme un espace civique.