

Jean-Pierre Obin

La vie scolaire, l'éducation et la pédagogie

(Article à paraître en 2007 dans un ouvrage collectif)

L'une des questions essentielles posées au système éducatif français peut se résumer ainsi : pour la société, mais aussi pour les élèves en tant qu'individus, vaut-il mieux confier la part de l'éducation qui incombe à l'école aux enseignants eux-mêmes, ou bien les en décharger, afin notamment qu'ils se consacrent davantage à leur mission de transmission des connaissances, et en donner la responsabilité à un corps de personnels spécialisés ? Dans les pays développés, la seconde réponse est loin d'être majoritaire ; elle ne s'est imposée qu'en France et dans le champ assez restreint du second degré public. Partout ailleurs c'est la première qui s'est imposée. Le développement des comparaisons internationales et de la coopération éducative européenne rend cette problématique particulièrement concrète et vivante.

Dans une récente publication, nous avons examiné les circonstances historiques et les raisons politiques d'une situation qui voit dans le premier degré des enseignants responsables de l'éducation des élèves et dans le second degré public des personnels spécialisés les en décharger, et plus récemment les y aider.¹ Sans en reprendre ici les développements nous pouvons livrer succinctement les conclusions de cette étude.

La suppression brutale de l'enseignement primaire supérieur, à deux reprises en 1941 et en 1975, pour des raisons politiques à chaque fois sans rapport avec la question éducative, a conduit à imposer à une majorité des élèves du premier cycle du second degré (scolarisée dans les Ecoles primaires supérieures en 1941 et dans les Collèges d'enseignement général en 1975) le modèle d'organisation scolaire des lycées conçu pour une minorité d'élèves privilégiés et déjà le plus souvent « bien éduqués ». Dans la même publication nous examinons également une question connexe, celle des circonstances historiques qui ont permis, au début des années cinquante, la substitution progressive dans les établissements scolaires français de l'idéologie de « l'animation éducative » à celle de la « surveillance ».

Mais la problématique de l'éducation en milieu scolaire ne se réduit pas à ces seuls aspects organisationnels et idéologiques. D'autres interrogations surgissent, parfois portées par des femmes ou des hommes politiques, comme celle, socialement déterminante, de la part qui revient à l'école dans l'éducation des enfants, par rapport aux familles et aux médias, et donc des relations entre ces instances.

Nous voulons aborder ici deux autres questions, plus institutionnelles et davantage centrées sur les pratiques des personnels d'éducation. D'abord celle de *la vie scolaire*, notion élastique s'il en est ! Qu'entend-on précisément par là ? La vie scolaire est-ce un lieu, un service, un domaine d'organisation, une spécialité professionnelle, un concept ? Quel lien peut-on faire entre vie scolaire et éducation ? Ensuite celle des relations entre *l'éducation et la pédagogie* : on a souvent dit, et même écrit, que le CPE était « entré en pédagogie » sans que cela ait été réellement explicité. Ici encore, chacun est souvent renvoyé à sa conception personnelle, qui peut aller de la confusion sémantique des deux termes à leur stricte opposition.

Préciser ces notions, leur donner un contenu plus objectif et plus opératoire, dégager un cadre théorique plus éclairant pour les professionnels, voici nos ambitions.

¹ J-P. Obin, La question de l'éducation dans l'école française, *Revue de l'inspection générale* n°3, 2006

Qu'est-ce que la « vie scolaire » ?

Comme souvent, il semble bon de prendre l'expression au(x) mot(s), pour y entendre ce que chacun, qui n'est pas spécialiste et dont l'oreille n'est pas altérée, y perçoit. Dans un sens large, la « vie scolaire » peut s'entendre sur le modèle des nombreuses expressions semblables comme « vie familiale », « vie sociale », « vie politique », etc., qui sont en général sans ambiguïté lorsqu'on les utilise. On peut donc définir la vie scolaire comme *le cadre normatif et les événements spécifiques à la vie collective en milieu scolaire*.² Prenons un exemple : la question des modes vestimentaires et corporelles chez les jeunes est un phénomène qui n'est pas proprement scolaire mais bien social et culturel ; il présente pourtant de toute évidence des implications normatives à l'école : il ne peut pas ne pas y avoir de limites proprement scolaires en matière de maquillage, de « piercing », de vêtements, de propreté, etc. Quelles peuvent être alors les implications éthiques et les traductions juridiques de ce constat ? Ces questions ne sont pas abstraites, elles se posent en général à l'occasion d'un événement particulier : un élève se présente dans une tenue jugée indécente par certains, ou bien marquant une appartenance religieuse. Problème, dit-on alors, de *vie scolaire*.

Comment est apparue la vie scolaire ?

Les circonstances de l'apparition de l'expression « vie scolaire » semblent conforter cette définition, puisqu'on la trouve pour la première fois dans deux textes de 1890, l'arrêté du 5 juillet réglementant l'emploi des sanctions et bannissant les « punitions infamantes », et la circulaire du 7 juillet préconisant le développement des récréations. Ces textes ont ceci de commun qu'ils tentent de définir des normes *spécifiques* de vie des élèves, c'est-à-dire *propres à l'école*, se dégageant de celles empruntées jusque-là à d'autres institutions : l'université, le monastère, l'usine et l'armée.³

Ces normes de la vie scolaire s'appliquent à la structuration du temps, de l'espace et des relations sociales, qui deviennent ainsi, pour l'établissement, autant de domaines d'organisation. Une partie en est donc formalisée de diverses manières, plannings, emplois du temps, règlement intérieur, fiches VS, etc., tandis qu'une autre échappe à toute formalisation administrative ou réglementaire, comme la plupart des normes langagières et vestimentaires, mais n'en pose pas moins certains problèmes de vie scolaire. Concrètement, trois séries de questions peuvent se poser à propos de ces normes, de leur définition et de leur usage : elles concernent respectivement l'organisation de l'établissement, l'éducation des élèves et les relations avec la société. Prenons-les successivement.

La vie scolaire et l'organisation de l'établissement

Un premier groupe de questions est lié en effet à l'existence de règles destinées à organiser concrètement les missions des établissements, en particulier et bien entendu l'enseignement. Personne n'a jamais contesté que la vie d'un collège ou d'un lycée nécessite un minimum d'organisation. Mais on peut toujours discuter de l'ampleur des domaines organisés et de la densité des règles nécessaires (débat sur la « bureaucratie ») ; de leur pertinence et de leur efficacité (l'emploi du temps doit-il être « assoupli » ? Certains lieux interdits aux élèves ?) ; de l'adaptation de ces règles aux attentes des diverses catégories et aux évolutions sociales (quelle place réserver aux parents et aux élèves dans la préparation des décisions ? Quelle information donner, sous quelle forme et pour qui ?) ; enfin de

² Il faut prendre ici le mot norme au sens sociologique et ne pas le réduire aux règles juridiques

³ On en trouve quelques exemples dans C. Vitali, *La vie scolaire*, Hachette Education, 1997, notamment pp. 14 et 36

l'origine, de la pérennité et de la valeur de certaines pratiques (comme la scansion horaire du temps et le rôle de la sonnerie, qu'on appelait il y a peu « la cloche » et qui nous vient droit du monastère.)

Aujourd'hui, la question de la légitimité des règles de la vie scolaire fait souvent appel à des critères d'utilité et d'efficacité, mais les traditions ont aussi la vie dure ; en particulier celle qui veut confiner la vie scolaire à son rôle d'origine, d'auxiliaire de l'enseignement dans l'administration de la discipline.

La vie scolaire et l'éducation des élèves

C'est pourquoi un second groupe de questions, plus intéressantes pour notre propos, est lié à l'émergence, à la fin des années cinquante, d'une préoccupation d'éducation des « grands » élèves. Il s'agit d'abord, à l'époque, de ceux des premiers cycles du second degré, en voie de massification. Cette nouvelle mission est confiée un peu plus tard aux personnels de surveillance des lycées, les surveillants et surveillants généraux (devenus « personnels d'éducation » en 1970), introduits progressivement dans les CET à partir de 1959, dans les CES à partir de 1965 et dans le collège unifié, fusion des CES et des CEG à partir de 1975. A compter de cette date, le développement de cette mission éducative dans l'ensemble du second degré public, ainsi que la manière choisie pour la mettre en œuvre, vont soulever une série de questions importantes.

L'une d'elle, fondamentale, est de savoir quel type de vie scolaire peut être éducatif et à quelles conditions. Par exemple doit-on favoriser l'auto organisation des élèves ou bien les encadrer ? Autre manière de poser la même question : l'autonomie est-elle la seule école de la responsabilité ? Cela conduit à penser la place et le rôle réservés aux adultes (aux professeurs et CPE bien sûr, mais aussi aux jeunes adultes embauchés récemment sous divers statuts et sans formation) en matière d'éducation.

Une autre question décisive, dans cette perspective éducative de la vie scolaire, est celle de savoir si l'établissement doit être vu et vécu comme un modèle réduit de la société ; et en toute logique être ouvert aux normes sociales ; mais alors lesquelles, celles des élites, celles du quartier ? Ou bien doit-on plutôt le concevoir comme une petite cité, au sens politique du terme ? Et alors y instituer des règles pouvant être en rupture avec la vie sociale des élèves ? Mais, dans cette dernière hypothèse, jusqu'où l'analogie avec le modèle de la démocratie représentative doit-elle être poussée : un courant de la pédagogie institutionnelle ne pose-t-il pas la question de la séparation des pouvoirs à l'école ? Cela renvoie à des questions plus fondamentales encore sur la démocratie et son apprentissage : s'apprend-elle uniquement ou principalement par l'expérimentation de ses procédures ? Le sens de la démocratie peut-il vraiment émerger de l'ici et maintenant de l'établissement, d'une sorte « d'entraînement » dans la vie scolaire ? Ou bien, plus raisonnablement, procède-t-il plutôt de solides connaissances historiques ?

On peut douter que ces questions puissent trouver des réponses partagées en dehors d'un accord sur les buts poursuivis par l'éducation scolaire. D'où de nouvelles questions. Cette éducation doit-elle être plutôt tournée vers l'individu, le « bonheur individuel »⁴ et « l'épanouissement personnel »⁵, ou bien vers l'altérité, l'apprentissage de la vie en commun, la préoccupation de la cohésion sociale et de l'émergence d'un monde plus solidaire, le « partage des valeurs de la République »⁶ ? Un problème est aussi de savoir s'il convient plutôt d'accorder, en matière éducative, priorité aux normes psychologiques (idéal de l'enfant épanoui, « bien dans sa peau »), ou bien aux normes morales (idéal de la préoccupation éthique dans la conduite de sa vie.)

⁴ Mission proposée en 1947 par le Plan Langevin-Wallon

⁵ Mission apparue en 1989 dans la Loi Jospin

⁶ « Première mission de l'école » selon la Loi Fillon de 2005

La vie scolaire et l'environnement social

Un troisième groupe de questions tourne autour du thème de la cohérence de la vie scolaire avec son environnement social. On y retrouve bien sûr les aspects organisationnels et éducatifs précédents.

La compatibilité ou la cohérence de l'organisation familiale avec l'organisation scolaire est devenue une source de tensions grandissante entre l'école et les familles : qui doit plutôt s'adapter à l'autre en matière d'assiduité, de contraintes d'emploi du temps hebdomadaire ou annuel, ou encore de manifestation de la piété religieuse ? Des besoins d'ajustement se font aussi sentir avec d'autres secteurs de la société et de l'économie comme les transporteurs scolaires, les hôteliers ou les clubs sportifs. Ces tensions sont d'autant plus vives que la massification scolaire opérée dans les années 60-70 au niveau du collège, et 80-90 au niveau du lycée aboutit à la scolarisation quasi complète de la jeunesse. Dans ces conditions, la vie scolaire, ses impératifs, ses règles et ses contraintes, prennent une place considérable dans la vie des adolescents, et exercent une emprise qui apparaît à certains excessive en débordant sur la vie sociale, familiale et même sur le domaine privé (les relations amoureuses se nouent de plus en plus souvent dans le cadre de l'établissement ou du groupe classe.)

Mais les questions les plus importantes sont sans doute éducatives. La principale est de savoir s'il faut combattre le manque de cohérence éducative que beaucoup d'enseignants déplorent entre l'environnement social, les familles et l'école, et chercher à mettre en place des dispositifs de collaboration pour le résorber. Ou bien ne faut-il pas s'y résigner, comme le suggèrent nombre de parents des classes moyennes, et prendre son parti de cette diversité devenue une donnée indépassable de la vie moderne ? Ou bien encore, ne convient-il pas de se réjouir de ces tensions somme toute fécondes pour les enfants d'une société moderne et démocratique, et de s'en servir à l'école comme d'un levier éducatif ? La pluri-appartenance sociale est en effet devenue de nos jours une richesse, et la capacité de passer d'un système de normes à un autre, notamment de distinguer la vie privée de la vie publique, constitue l'exercice d'une liberté fondamentale.⁷

En toute logique, les réponses à ces questions devraient irriguer les instructions officielles concernant la vie scolaire, ainsi que la formation de ses personnels. Force est cependant de constater que, dans les établissements, on alterne selon les lieux et les périodes, ou parfois au même endroit et au même moment, au gré des événements et des subjectivités, entre des réponses opposées voire contradictoires ; en particulier en matière d'éducation, domaine dans lequel toute percée normative de l'institution se heurte forcément aux positions idéologiques ou aux convictions des uns et des autres. C'est pourquoi il nous faut maintenant aborder la seconde question annoncée dans notre introduction : celle des relations entre l'éducation en milieu scolaire et la pédagogie.

L'éducation et la pédagogie

Depuis la circulaire de 1982 sur « la vie scolaire dans les collèges », le postulat semble solidement établi que les établissements s'appuient, pour mener leurs missions, sur les deux pôles complémentaires de « l'action pédagogique » et de « l'action éducative », généralement identifiés dans l'organisation scolaire à l'enseignement et à la vie scolaire, et dans les missions de l'école à l'instruction et à l'éducation. Plus récemment, en 1999, le référentiel de métier des personnels de direction a distingué, dans cette logique, la « politique

⁷ C'est la thèse soutenue notamment par le sociologue François de Singly, qui voit dans la cohérence éducative un avatar de l'éducation religieuse

pédagogique » de la « politique éducative » de l'établissement.⁸ D'ailleurs le sens commun distingue, voire oppose le plus souvent, l'enseignement et l'éducation : ainsi, par exemple, cette jeune professeure agrégée stagiaire qui refuse une nomination en ZEP car elle ne veut pas « faire de l'éducation, mais enseigner les mathématiques » n'a pas de différend sémantique avec cette mère d'élève qui choisit un collège privé parce que, croit-elle, « là-bas, en plus, on les éduque. »

Enseigner et éduquer, est-ce la même chose ?

Est-il vraiment pertinent de distinguer ou d'opposer ces deux termes ? Car enseigner comme éduquer c'est transmettre d'une génération à la suivante un héritage, les acquis culturels d'un monde commun. Certes, il s'agit d'une part de transmettre des savoirs et des savoir-faire, et plus largement des compétences intellectuelles et cognitives, et de l'autre des comportements sociaux et des valeurs politiques et morales.⁹ Mais ces deux domaines sont-ils aussi disjoints que l'organisation scolaire du second degré tend à le laisser croire ? Le socle commun des connaissances (qui s'applique aussi, il est vrai, à l'école primaire) ne distingue pas, du moins dans sa présentation formelle, l'enseignement de l'éducation, sans pour autant faire l'impasse sur les attitudes civiques et les comportements sociaux à acquérir.

Pourtant, si l'on y réfléchit bien, ces deux grands champs constitutifs de la culture renvoient à des ordres symboliques différents, ordonnés par la raison et la vérité pour l'un, et par la morale et le droit pour l'autre.

Prenons les savoirs. Toujours provisoires, en attente d'une remise en cause par une avancée de la recherche, ils n'en expriment pas moins, à un moment donné de leur histoire, une vérité universelle. *Constitués* par discipline, ils ont une objectivité qui s'impose aux individus et dépasse toute inscription sociale : il ne peut y avoir de biologie soviétique ni même de psychologie française. Observons maintenant les normes morales et les règles juridiques qui guident nos comportements sociaux. Elles apparaissent contingentes, relatives à une nation et à une époque, *instituées* par une société particulière. Pourtant elles sont constitutives de toute société car elles fondent un espace de sociabilité et d'échanges indispensable à la vie en commun et, dans les sociétés évoluées, un espace politique et juridique de cohabitation et de solidarité. Evidemment cette distinction n'a de sens que dans notre « monde désenchanté » pour reprendre l'expression de Marcel Gauchet, car dans les sociétés traditionnelles ou structurées par la religion, on ne peut séparer le sens de l'organisation cosmique de celui de la normativité sociale, inscrits tous deux dans un même mythe fondateur (dans le premier cas) ou dans la même révélation divine (dans le second.)

Pédagogies de l'éducation traditionnelle et de l'éducation nouvelle

Après celle des fins, venons-en à la question des *moyens* mis en œuvre pour faciliter les apprentissages, c'est-à-dire de la pédagogie. Ils peuvent être relatifs à des savoirs constitués comme à des règles instituées ; il peut s'agir de former à l'usage de la raison comme de faire partager des valeurs ou une éthique. La pédagogie ne se réduit pas à l'enseignement comme on le croit trop souvent. Il est certes difficile d'enseigner et de faire apprendre Pythagore ou les Guerres de religion, et le professeur doit savoir déployer de multiples ressources pour parvenir à ses fins ; mais la tâche n'est pas plus simple pour l'éducateur, avec les règles de civilité ou la prohibition du cannabis ! Il existe donc *aussi* une pédagogie de l'éducation, puisque, pas plus que les autres, les apprentissages éducatifs ne vont de soi. La question est alors de savoir si la distinction opérée sur les contenus, savoirs constitués d'une part et règles

⁸ Il faut être attentif au sens très particulier que l'administration confère à l'épithète « pédagogique » : non pas, comme habituellement, ce qui est relatif à la pédagogie, aux méthodes d'enseignement, mais bien ce qui est relatif à l'enseignement lui-même et à son organisation

⁹ Nous laissons ici de côté l'éveil de la sensibilité artistique

instituées de l'autre, induit ou non une différenciation dans les méthodes : les mêmes moyens peuvent-ils être indifféremment utilisés, ou bien faut-il une pédagogie pour l'enseignement et une autre pour l'éducation ? Voyons les réponses qui ont été successivement données à cette question par l'éducation traditionnelle et par l'éducation nouvelle.

Dans les conceptions traditionnelles de l'éducation, nettement en recul dans les pays développés mais encore très largement partagées dans les autres, au nom d'une distinction universellement admise entre le bien et le mal, nulle distinction n'est généralement opérée entre l'enfant et sa production scolaire. En français par exemple, le même verbe « corriger » s'est longtemps appliqué à l'élève indiscipliné comme à sa copie imparfaite. De même que le non-respect d'une règle, l'incorrection orthographique ou syntaxique était donc qualifiée de *faute* ; et traitée comme telle : par la punition, et d'abord par la « correction » de l'élève, le châtiment corporel. On sent bien le poids, dans ces conceptions et ces pratiques, de la théologie du péché originel, et d'une anthropologie qui voit dans l'enfant un être pervers, à « dresser » ou à « redresser ». Au cœur des pédagogies traditionnelles se trouve donc « l'élève fautif » et la punition.

L'éducation nouvelle, dès le début du 20^{ème} siècle, renverse totalement cette perspective. Au nom d'une anthropologie inverse, qui voit dans l'enfant l'innocence et dans la société des adultes sa corruptrice, elle bannit de ses pédagogies toute idée de faute, de punition et même de contrainte. Voici venu le temps des *erreurs*. L'élève se trompe, rien de plus normal ; rien de plus nécessaire même, et de plus important pour le maître ; car dans l'erreur de l'élève, le professeur décrypte le cheminement cognitif erroné et va donc pouvoir adapter ses explications et ses exercices d'appropriation, individualiser sa pédagogie, voire la contractualiser.¹⁰ Ici encore, pas de distinction entre domaines cognitif et comportemental : l'incorrection signale toujours une *difficulté* de l'élève. Au cœur des pédagogies nouvelles se trouve donc « l'élève en difficulté » ; et subsidiairement ses compléments directs : le maître incompetent, ou mieux, le « système » injuste ou inadapté.

Hier le « mauvais élève » ne devait s'en prendre qu'à lui-même : manque de don, de travail ou de volonté ; aujourd'hui « l'élève en difficulté » est devenu une victime : de professeurs mal formés, d'un système sclérosé (ou à l'inverse sans cesse chamboulé), d'une société inégalitaire. En croyant inverser ses perspectives, la sociologie triomphante n'a fait que reprendre à la théologie chrétienne sa vieille métaphysique de la culpabilité, ne faisant qu'en transposer la charge de l'enfant sur la société.¹¹

L'erreur et la faute

Ce que ces dix dernières années nous ont appris, avec cette terrible montée des incivilités et des violences juvéniles, et l'incapacité de l'école (notamment) à y répondre en termes éducatifs, c'est peut-être à mieux distinguer l'importance des règles, et plus généralement des normes sociales ; à mieux assumer aussi leur part de contingence, *qui n'enlève rien à leur nécessité* ; à reconnaître enfin le sens des contraintes qu'elles nous imposent dans les valeurs même de la modernité démocratique, au premier rang desquelles la liberté individuelle elle-même.¹²

Pédagogiquement parlant, cette leçon nous a ouvert des perspectives nouvelles et fécondes, en particulier cette surprenante découverte : l'erreur n'est pas une faute, et la faute pas une erreur. Un élève peut hésiter, se tromper, suivre dans un apprentissage un cheminement parfois tortueux ou erroné, on ne peut le punir de cela. Le même peut aussi

¹⁰ Voir par exemple : D. Descomps, *La dynamique de l'erreur*, Hachette Education, 1999

¹¹ De ce point de vue, tout est dit dans la phrase qui ouvre *L'Emile* : « Si tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme. »

¹² On peut lire sur ce sujet les développements que Marcel Gauchet consacre à ce qu'il nomme « la société des individus » dans *La démocratie contre elle-même*, Gallimard, 2002

transgresser une règle qu'il connaît parfaitement, se montrer impoli ou agressif, ne pas venir en cours ou ne pas rendre un devoir : ce n'est plus là une erreur, c'est bien une faute. La différence ? C'est que *toute faute doit par nature être sanctionnée*. Qu'en serait-il en effet d'une règle qui pourrait sans conséquences être violée ? Elle n'aurait évidemment aucune existence tangible ! La sanction institue donc la loi, du moins socialement, car la loi appliquée garantit la possibilité d'une vie sociale, en particulier la sécurité et la liberté de chacun. Mais il est une seconde raison, aussi importante, pour laquelle l'éducateur doit sanctionner toute transgression d'une règle : c'est que cette attitude est la seule qui garantit l'égalité des élèves, qui est égalité devant la loi, et qui peut s'opposer au sentiment d'injustice. La sanction institue donc l'égalité devant la loi et la possibilité d'une justice.

Pour autant, le professeur ou le CPE qui agit ainsi, s'il fait œuvre sociale et politique, fait-il œuvre éducative ? Nous touchons-là la question centrale de l'éducation, qui est celle de l'éducation morale, c'est-à-dire de l'appropriation par l'enfant du sens des règles de conduite qu'on lui impose, de leur *respect raisonné* et pas seulement de leur respect obéissant. Autrement dit, la question pédagogique clé de l'éducation semble bien être celle des conditions éducatives de la sanction, ou plus précisément *des conditions éducatives de l'administration de la sanction*. Cette question mérite à elle seule un long développement, que nous proposons par ailleurs.¹³ Disons simplement ici et pour conclure, que le sens de la sanction ne peut résider dans la sanction elle-même, ce qui bannit du régime des sanctions tout dispositif d'automatisme ou de barème, ou encore tout « contrat » qui individualiserait le respect des règles¹⁴, mais forcément dans la parole, l'engagement et le talent de l'éducateur ; dans sa *pédagogie* précisément.

*

* *

On le mesure donc, la question éducative et, à l'intérieur de celle-ci, celle du rôle des professeurs et des personnels d'éducation, de leurs responsabilités respectives, de leurs pratiques professionnelles et de leurs postures institutionnelles, sont légitimement devenues des sujets de préoccupation pour les responsables institutionnels et politiques de notre pays ; et ceci, compte tenu du rythme des évolutions de notre système scolaire, sans doute pour longtemps.

¹³ Développement que le lecteur trouvera sur le site www.jpobin.com rubrique « Publications, rapports et conférences », sous rubrique « L'éducation, l'éducation civique, la sanction éducative », article *La sanction éducative*

¹⁴ Comme le stipule justement la circulaire du 10 juillet 2000 sur le régime des sanctions