

mardi 2 mars 2021

Pour citer ce texte : Chauvigné, C. (2021). La construction de la vie scolaire et les sciences humaines : élucidation, fondement, application. *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Éducation* , 1 , 51-66. [<https://www.sofphied.org/annuel-de-la-recherche-en-philosophie-de-l-education/arphe-2020/dossier/article/la-construction-de-la-vie-scolaire-et-les-sciences-humaines-elucidation>]

La construction de la vie scolaire et les sciences humaines : élucidation, fondement, application ?

Céline Chauvigné
Université de Nantes
CREN, EA2661

Résumé :

À partir de l'étude d'une revue professionnelle retraçant la construction de la vie scolaire, hétérotopie concrète mise en œuvre dans les établissements scolaires dans les années 1960, nous nous intéresserons à la création de ce dispositif de compensation à la forme scolaire devenue un modèle contesté au moment de la massification. Nous essaierons de voir en quoi, les sciences ont joué un rôle pour repenser l'école traditionnelle, quelles références ont été mobilisées et quels usages ont été observés dans les pratiques des acteurs et dans quels buts dans le cas précis de la revue étudiée.

Mots-Clés:

sciences sociales- théorie-pratique – vie scolaire – éducation- conseillers principaux d'éducation

Abstract :

Based on the study of a professional journal retracing the construction of school life, a concrete heterotopia implemented in schools in the 1960s, we will look at the creation of this compensation mechanism for the school form that became a contested model at the time of massification. We will try to see in what way science has played a role in rethinking the traditional school, what references have been mobilized and what uses have been observed in the practices of the actors and for what purposes in the specific case of the review studied.

Keywords :

Social Sciences ; Theory-Practice ; School administration ; Education ; School Advisor.

Introduction

La forme scolaire dans le sens donné par Guy Vincent (1994)¹ caractérise, l'école depuis sa fondation au IX^e siècle (Durkheim, 1969). Pour autant cette dernière s'est vue fortement bousculée dans sa dimension élitiste et exclusivement instructive, dans les années 1950-1960 en accueillant massivement, dans le second degré d'enseignement, l'ensemble des publics scolaires. Outre les dimensions sociales, économiques et politiques (évolution des mœurs, place de l'enfant, l'éducation pour tous, etc.) liées à cette évolution, il s'agissait également d'une interrogation de fond sur les méthodes d'apprentissage de l'école prenant appui sur l'exclusivité pédagogique du travail de classe (Vincent, 1994), sur l'évolution de ses structures et de ses publics scolaires. Conscients progressivement

d'un décalage, à travers ces divers champs, entre la forme scolaire traditionnelle et les nouvelles missions de l'école, les acteurs du système éducatif, et en particulier certains surveillants généraux devenus conseillers principaux d'éducation, se sont saisis des sciences sociales (courant de l'éducation populaire, le développement de la psychologie de l'enfant, les idées de l'éducation nouvelle) afin de réinterroger leur projet pédagogique et leurs missions pour permettre un encadrement, un accompagnement et un épanouissement des élèves en adéquation avec les besoins de ce nouveau public.

Pourquoi en appeler ainsi aux sciences ? Et à quelles sciences ? Sur quel mode ce rapport s'effectue-t-il ? S'agit-il de rechercher des outils d'élucidation pour penser les nouvelles conjonctures scolaires ; des repères quelque peu assurés pour mieux comprendre l'enfant et l'adolescent contemporains et leur développement ? S'agit-il de fonder de nouveaux types d'interventions éducatives en relation avec l'éducation nouvelle ? Peut-on parler alors d'une perspective d'application dans la mesure où ces sciences fourniraient des modèles d'action, voire des préconisations ? Bref qu'est-ce que la théorie-pratique de ces éducateurs doit aux sciences ?

Cette communication s'inscrit dans le cadre de l'étude de contenu d'une revue professionnelle *La revue de la vie scolaire : le conseiller d'éducation*², retraçant la construction d'un espace autre (Foucault, 1984), la vie scolaire, au sein des établissements du second degré. La revue relate également le développement d'un corps professionnel nouveau à la recherche d'une théorie-pratique (Durkheim, 1922) visant le développement de l'enfant dans une nouvelle perspective que celle soutenue par l'école traditionnelle. Cette revue est une publication périodique rassemblant des informations à plusieurs moments de l'histoire du système éducatif, et constitue comme un miroir grossissant d'événements contemporains, d'éléments en construction dans la massification du public scolaire des établissements du second degré. Ses rédacteurs sont principalement des professionnels de l'éducation initialement des surveillants généraux militants (71%), des représentants institutionnels (4,6 %) désireux d'une école plus instituante et démocratique par l'introduction d'une vie en dehors de la classe et l'évolution du corps des surveillants généraux en conseillers principaux d'éducation. Les courants pédagogiques de cette période, notamment celui de l'éducation nouvelle, ainsi que des travaux universitaires, venant du champ des sciences sociales et humaines, viennent enrichir au fil du temps, la réflexion menée. Après une première analyse des sommaires, nous avons rebâti l'architecture singulière des textes et défait leur singularité (Gotman & Blanchet, 1992) pour laisser paraître, sur l'ensemble des discours et des réflexions, la construction de la vie scolaire et les missions attribuées aux futurs conseillers principaux d'éducation. Enfin, nous avons procédé à une analyse de contenu (Bardin, 1977) pour repérer les occurrences thématiques et les objets de travail.

La question que déploie cette approche socio-historique et philosophique, est celle de savoir si les types de rapport aux sciences entretenus par ces acteurs de la vie scolaire, au prisme de cette revue, permettent de penser une école autre et d'autres pratiques éducatives ? Et si oui, sur quels modes le font-ils ? Bref, comment les références aux sciences sociales peuvent – elles faire valoir une certaine idée de l'éducation et nourrir la théorie-pratique de ces éducateurs dans les établissements du second degré à partir des années 1960 ?

Nous entendons dans la période d'existence éditoriale de la revue professionnelle étudiée (1960-2016), repérer la place des sciences, en particulier dans la période d'assise identitaire de surveillants généraux moteurs de changement (1960-1972)³, dans leur réflexion autour de l'école traditionnelle pour penser une forme scolaire

alternative plus en adéquation avec les nouveaux publics scolaires accueillis depuis la massification. Dans cette interrogation continue, notre propos s'articulera en trois points. Tout d'abord, nous chercherons à comprendre les raisons d'un appel aux sciences dans le champ de l'école et de l'éducation. Ensuite, nous établirons la nécessité des sciences dans la construction et la justification d'une école renouvelée. Enfin, nous verrons les usages de ces sciences et les modes de rapport aux savoirs des éducateurs dans le cadre de la vie scolaire.

1. Les sciences comme moyen d'élucidation de l'école, de ses contextes et de ses publics

Emile Durkheim avançait l'idée qu'étudier les faits sociaux comme des choses (1969) permettait de produire une lecture scientifique de la vie sociale susceptible de répondre aux problèmes d'une société en développement. Les institutions, en particulier l'École, connaissent, en effet, au cours des années 1960, une période de massification qui allait redistribuer les cartes et imposer un certain nombre de remises en question. Loin d'être isolé, ce mouvement se répétera au fil de l'histoire du système éducatif tant la porosité entre l'École et la société demeure importante.

Ces périodes dites de crises retracées par de nombreux historiens, sociologues et philosophes (Arendt, 1972, Bourdieu et Passeron, 1964, Dubet, 1991, Prost, 1992) sont l'objet d'une interrogation sur l'école et son fonctionnement. Deux grandes thématiques, enclenchées par les situations sociales rencontrées à l'école vont interpeller les surveillants généraux puis les conseillers principaux d'éducation, ceux du moins qui souhaitent un changement dans la prise en charge du suivi, de l'épanouissement et de la réussite des élèves tout au long de leur parcours scolaire : l'adolescence et sa prise en charge, mais aussi l'éducation globale de l'individu et l'autonomie de ce dernier. Pour ce faire, ils vont se saisir des sciences sociales et en particulier la psychologie pour comprendre les situations nouvelles et mener des changements nécessaires.

- L'adolescence et sa prise en charge

Dans le contexte des années 1950–1960 de massification de l'enseignement secondaire et de réformes scolaires, entre autres celle permettant le rattachement de l'enseignement technique à un système éducatif unifié (Berthoin 1959, Fouchet, 1963), de nouveaux profils d'élèves investissent l'école et la mutation rapide de ces publics suscite beaucoup de surprise et d'inquiétude concernant leur encadrement dans les collèges et lycées. Non pas que la perception d'une adolescence potentiellement dangereuse soit nouvelle (Caron, 1999) mais, il y a là une jeunesse qui s'éveille, mais aussi "qui effraie" (Revue, N°3, 1962) tant dans ses

manifestations quotidiennes que dans ce qu'elle induit en termes d'attitudes consummatrices, d'évolution des mœurs et d'érosion de l'autorité familiale (N°15, 1964, N°140, 2001). Contrastant avec une jeunesse coutumière des codes de l'école, jusque-là sélectionnée (période pré massification), ces jeunes générations laissent apparaître de nombreuses failles à la fois d'ordre psychologique, affectif comme le suicide (N°24, 1970, N°27, 1971, N°125, 1997), éducatif et cognitif (N°151, 2004), failles qui s'accroissent en fonction des périodes de crises économiques, des contextes sociaux (environnement familial, chômage, etc.), le tout dans un climat de désinstitutionnalisation.

De nombreuses références, notamment à Rousseau, décrivent cet état : « Une longue inquiétude (qui) précède les premiers désirs. Une longue ignorance leur donne le change. On désire, sans savoir quoi ! » (*L'Émile*, N°14, 1964). Dans le prolongement des travaux de Piaget, des discussions (1966 REF ?) tentent de déceler les facteurs qui font qu'à cette période de vie où le jeune, « *hésitant dans ses entreprises, soucieux de l'opinion d'autrui* », « *sent qu'aucune période de sa vie ne sera aussi féconde* » (*ibid*, p. 2). Comprendre l'état adolescent est une chose, mais appréhender celui-ci dans toute sa complexité à l'école en est une autre.

Les repères dans un monde incertain se brouillant, apparaissent des comportements déviants par rapport à la norme scolaire, comportements dont les acteurs éducatifs sont témoins quotidiennement. Ces préoccupations constituent alors des thématiques de travail éditorial pour permettre, aux surveillants généraux puis aux conseillers principaux d'éducation, souvent seuls dans leurs établissements, de se donner les outils d'une lecture possible de cette jeunesse. Mais, elles procurent aussi des pistes de remédiation dans la prise en charge des élèves. La revue étudiée s'empare donc de sujets tels que les violences, l'éducation à la santé, la discipline, l'autorité, l'absentéisme, etc. et se dote de diverses rubriques, dans un souci d'élucidation de ces phénomènes.

Nous voyons apparaître, dès la genèse de la revue, des listes d'ouvrages sélectionnés à titre indicatif sous l'intitulé "*à l'usage de l'éducateur*" (de 1968 à 1970) avant d'être remplacées par des recensions ou des résumés à partir de 1983 sous la rubrique "*un conseiller d'éducation a lu pour vous* », témoignant de la complexité et la multiplicité des profils adolescents plus que jamais fragilisés. Progressivement un tri s'opère dans les références devenant plus scientifiques et articulant préoccupations de terrain et nécessité de réflexion et de repères pour mieux comprendre les adolescents.

Trois entrées scientifiques d'ordre psychologique, sociohistorique et philosophique se dégagent des numéros étudiés : "*Recherches et expériences / analyse du système éducatif/ les adolescents et leurs comportements*" (N°77, 1984) qui deviendront en 1985 "*vie scolaire et éducation/question générale sur l'éducation/ enfance et adolescence*" (N°81). Sans être aussi structurés, les numéros suivants de la revue resteront dans ces grands axes, cherchant ,au-delà des rapports institutionnels nombreux (De Perretti, 1982₄, Legrand, 1982₅, Luppi, 1996₆, Prost ,1983₇, Obin, 2004₈, Delahaye, 2015₉), à témoigner de ce que devient l'Ecole dans ses mutations, afin de trouver des éléments explicatifs et des leviers pour une pratique professionnelle ajustée chez les surveillants généraux devenus conseillers d'éducation .

Cette première approche scientifique sur l'adolescent et sa prise en charge faisait l'objet d'interrogation, dans la revue étudiée, mais l'école et son fonctionnement n'étaient pas en reste. "*Notre souci n'est pas d'épiloguer sur les problèmes de la jeunesse (...) des spécialistes s'y sont penchés (...)*", mais de savoir "*comment s'y prendre pour faire jaillir et faire adopter [c]les éléments d'éducation permanente.*" (N°14, 1964, p. 3)

- Éducation globale et autonomie de l'individu

De par son intention militante, la revue opère une critique en règle de l'école traditionnelle, cette institution sclérosée caractérisée par le silence et la docilité, héritage des hétérotopies de la caserne et du couvent (Foucault, 1984) qui l'ont façonnée (Prost, 1992, Hameline, 2002). Elle laisse peu de place à la controverse ou aux résistances de terrain d'une école encore largement durkheimienne. Cette vivre critique se traduit dans l'introspection du système éducatif par certains de ses acteurs, en vue de retirer les leçons du passé. Ce questionnement de la forme scolaire prolonge une réflexion qui avait commencé en 1890 avec le rapport Bourgeois réclamant un peu de vie et de liberté dans le quotidien austère des lycées napoléoniens (Chauvigné, 2019).

Avec *la mémoire du temps*, selon l'expression d'Hameline, (2002), il s'agissait, à travers l'étude de la revue, de comprendre les différentes conceptions éducatives (républicaine, démocratique), de souligner les contrastes (école traditionnelle, école active, l'exercice de l'autonomie, etc.), de repérer les ruptures, les continuités et les avancées du système éducatif ainsi que les conditions d'une vie possible en dehors de la classe. Mais s'agissant des surveillants généraux dessinant les contours d'une vie scolaire (dispositif d'apprentissages pluriels par l'expérience), il convient d'aller plus loin et de questionner l'actualité des pratiques éducatives en vue d'une éducation globale et

d'une autonomie des élèves au-delà de la simple instruction comme de la "socialisation méthodique de la jeune génération" (Durkheim, 1922, p.49).

" Il est certain que le système d'éducation, si système il y avait, qui jusqu'alors avait fait ses preuves et qui se contentait de trouver sa satisfaction dans "pas d'histoire donc tout va bien " était archaïque. On a trop souvent oublié que nos établissements scolaires étaient non seulement des maisons d'instruction, mais encore des maisons d'éducation. Or, un tel système a été édifié dans le seul souci de garantir la tranquillité et la sécurité des éducateurs sans se soucier le moins du monde des problèmes qui se posaient aux adolescents ou les solutionnant trop facilement part de traditionnelles mesures disciplinaires" (N°20, 1965, p. 13).

C'est à partir de cette lecture de l'École qu'intervient la question de l'articulation entre un modèle centré sur l'instruction et un mouvement plus général des mœurs souhaitant une éducation respectueuse de l'enfant, axée sur la vie et son épanouissement personnel. *" L'évolution rapide des mœurs la maturité plus précoce des enfants et des adolescents impose une nouvelle conception de la vie à l'école. (...) certes les notions d'autorité et de respect se sont détériorées. Mais nous avons d'autres serments plutôt d'autres d'outils. Nous devons repenser nos écoles pour que nos enfants s'ils sont chez eux sans qu'ils viennent pour grandir et pour vivre, ce n'est pas seulement pour être heureux, car il n'y a pas d'éducation sans peine encore faut-il des peines fécondes. Il ne faut pas que l'école apparaisse conçue par des adultes à des fins peu compréhensibles à ses usagers les enfants doivent comprendre qu'ils viennent au lycée pour apprendre des choses, qui ont envie d'apprendre et aussi pour se connaître eux-mêmes et connaître les autres. Cette maîtrise de soi, cette prise de conscience sont les buts véritables de l'éducation."* (N°5, 1966, p.4)

En opposition à une école pré-massification austère et centrée sur la classe, fonder des types d'intervention éducative basés sur l'expérience et les méthodes actives (projets éducatifs, internat, foyers socio-éducatifs, etc.) nécessitait, dès lors, le recours à des références savantes pour penser l'acte éducatif comme un tout et pour légitimer l'action des surveillants généraux puis des conseillers principaux d'éducation, en dehors de la classe, noyau central de l'École.

2. Le rapport aux sciences pour fonder l'école et ses modèles

Questionner les fondements de l'École, identifier des éléments de crise et appréhender la réalité sociale, c'est vouloir trouver d'autres approches éducatives que celles utilisées jusqu'alors et s'autoriser à innover, à proposer d'autres pratiques professionnelles et d'autres finalités visant une subjectivation des élèves. En ce sens, les surveillants généraux puis les conseillers principaux d'éducation ont pris rapidement conscience qu'il y avait dans ce hiatus entre le modèle traditionnel de l'École et les enjeux éducatifs liés aux nouvelles populations scolaires, une carte à jouer.

Pour ce faire, une minorité agissante des surveillants généraux vont en appeler aux sciences sociales pour pouvoir créer un contre modèle, ou plutôt un espace de compensation sous la forme d'une hétérotopie concrète (Foucault, 1984) : la vie scolaire¹⁰. Ce dispositif a pour particularité, dans une formation continuée, d'offrir aux élèves des espaces tournés vers la vie et l'expérience des choses pour faire « *l'apprentissage de son humanité, pour devenir homme* » (N°3, 1965, p. 5) dans un *mode de vie démocratique* (Dewey, 2011). La revue s'y attache en particulier à deux périodes, celle de la construction de la vie scolaire (1960–1970, N°1 à 22 en particulier) et celle de l'apparition de l'échec scolaire et de nouvelles formes démocratiques à l'école (1980–1990, N°88 à 106 en particulier).

Cette philosophie éducative inspirée du courant des idées pédagogiques, de la philosophie de l'éducation, de l'histoire et de la psychologie, apportait l'assise nécessaire aux innovations et les nourrissait, face à un système traditionnel jugé dépassé. Dans une révolution copernicienne, l'enfant considéré comme une personne que l'éducateur pouvait guider et accompagner, venait au centre de l'éducation (Claparède, Decroly, Montessori, etc.) Le mouvement universitaire des précurseurs du collège unique (N°139, 2001) et " *l'option éducative*" pour tout un chacun appuieront les thèses de Rousseau (N°20, 1969, N°21, 1970), reprises ultérieurement par le courant de l'éducation nouvelle et la psychologie du développement. Certains surveillants généraux prennent alors conscience de l'insuffisance de l'ordre et la discipline comme unique moyen d'éducation :

" C'est caricaturer la discipline que de la restreindre à son aspect répressif et policier, mais c'est l'ignorer que de ne pas avoir qu'elle inclut les tâches de police c'est le plus souvent au surveillant général que l'on confie râles aspects négatifs l'aspect répressif et servitude de la discipline "

" les problèmes d'éducation prennent de plus en plus d'importance dans la vie scolaire et il faudra bien en venir à définir un peu plus clairement le sens et le but de cette éducation (...) la structure traditionnelle et autoritaire proviseur censeur surveillant général aurait certainement besoin à ce point de vue de quelques retouches "

C'est pourquoi certains surveillants généraux, à partir de journées d'étude au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, se familiarisent, dans la veine des idées de l'éducation nouvelle, avec l'idée de responsabilité chez l'élève, idée soutenue dès les années 1960 par quelques inspecteurs novateurs (Foquenoy, 2015, Chauvigné, 2019) soutenant qu' : " *éduquer un enfant c'est vouloir le faire passer de l'état de dépendance à une liberté plus grande et une responsabilité de ses actes*" (N°3, 1965, p. 15). Cette notion de responsabilité de l'adolescent acteur de ses actes, capable d'émancipation tout en visant le bien commun, n'aura de cesse de guider la pédagogie des conseillers principaux d'éducation.

Nous avons ici une volonté chez les surveillants généraux puis les conseillers principaux d'éducation de la revue étudiée, d'opposer deux éducations, celle qui relève de l'effort (l'école traditionnelle) et celle qui relève de l'intérêt, privilégiant l'identification de l'enfant à l'activité et l'attention motivée par des besoins et non par des motivations extérieures venant du maître ou de l'éducateur (Dewey, 2004). Pour mieux asseoir la seconde approche qui est la leur, ces professionnels vont, de manière quasi systématique, confronter la forme scolaire traditionnelle de l'école au nouvel élan psychopédagogique de l'École. Mais, ils demeurent cependant prudents dans leurs avancées et leurs expérimentations : "*Les partisans d'un internat d'avant-garde entièrement libéré des formes traditionnelles vont trouver que ce n'est pas assez et que nous sommes loin du compte (...) Nous n'aurons pas réussi tant que n'est pas supprimée une discipline surannée, tant que les actes des internes sont réglés d'avance collectivement et uniformément. (...) devant de telles méthodes [autodiscipline] (...) la discipline s'indigne contre ces réformes dénonçant la pagaille introduite dans les lycées, le relâchement de la tenue générale, la diminution du travail, la généralisation des fraudes et l'envahissement du mauvais esprit. Sans donner tort ou raison aux uns ou aux autres et en constatant que les uns et les autres s'accordent à dire qu'on a pas encore réalisé l'internat idéal, reconnaissons que nous sommes dans une période de transition ce qui n'est pas sans danger ni inconvenient*" (N° 9, 1967, p.10). Si l'exemple de l'internat demeure ici une forme particulière de la vie scolaire, cette question de la discipline en dépasse les contours et constitue une thématique fortement controversée dans la revue (N°16, 1964, N°3, 1965, N° 5,6,7, 1966) en vue d'asseoir une nouvelle finalité de l'éducation.

Les surveillants généraux militants, puis les conseillers principaux d'éducation n'évoqueront pas nommément à des auteurs comme Marion, Binet, Cousinet, Freinet ou Oury, mais ils se référeront à leurs démarches, comme inspirations et cautions scientifiques à leur action. L'ensemble de ces idées nouvelles chemine en phase avec le développement de l'éducation populaire et des mouvements de jeunesse avec leur caractère non scolaire et leurs méthodes tournées vers la pédagogie active. Ces idées trouvent un écho favorable auprès des surveillants généraux dans un contexte politique de réforme de l'enseignement (arrêté du 8 novembre 1944) (Prost, 2007). La revue étudiée témoigne, alors, dans les années 1960-1970, du fait que les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (CEMEA), l'office central de la coopération à l'école (OCCE) et l'association régionale des œuvres éducatives et de vacances de l'enseignement technique puis de l'éducation nationale (AOREVET et AOREVEN) ont inspiré l'école et la réflexion autour de la vie scolaire, entendue comme espace à part entière, comme hétérotopie concrète pouvant contribuer à la formation de l'enfant et *a fortiori* de l'homme. « (...) *L'institution scolaire éduque et met en contact l'enfant avec « la vie » avant de s'occuper de son instruction et en dépit, le cas*

échéant, de l'échec de celle-ci. Il est dans notre dessein de montrer d'ailleurs que l'instruction est une sorte de sous-ensemble par rapport à l'éducation en général (...) » (N°68, 1982, p. 3).

Ainsi, les surveillants généraux puis les conseillers principaux d'éducation recherchent non seulement à penser l'école autrement en s'assurant une caution scientifique, mais, ils ont à cœur d'explorer d'autres pratiques permettant de réaliser cette formation de " *l'homme et non des moutons ni des robots, d'ouvrir les esprits et les cœurs à l'avis de groupe non de les façonner à notre image, selon nos propres idées* " (N°1, 1960, p. 1). Les surveillants généraux, puis les conseillers principaux d'éducation s'inscrivent bien dans la perspective ouverte par Kant quand il affirmait que "L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce que l'éducation en fait ". (1778-1787/2004, p. 98)

3. Les sciences comme savoirs critiques au service de la vie scolaire et de ses acteurs

Les surveillants généraux l'ont bien compris, si la forme scolaire semble résister, il faut bien admettre qu'éduquer, c'est naviguer entre domestication et affranchissement " (Hameline, 1997, p. 181). Alors, comment trouver des formes d'infléchissement ou des formes d'inspiration pour permettre une émancipation des élèves ?

Les modèles d'écoles laboratoires de Dewey, Freinet et les expériences menées par Cousinet et Oury ont été décisifs et viennent fournir des idées directrices aux surveillants généraux de la revue puis aux conseillers principaux d'éducation en recherche d'innovations pour contrebalancer l'école traditionnelle. Par leur faculté à proposer des dispositifs participatifs, développant le sentiment du collectif, du partage, dans un ensemble de pratiques et d'expériences communes ne relevant pas de la discipline, mais sans exclure les savoirs scolaires, ces expérimentations ont séduit les surveillants généraux notamment ceux de l'enseignement technique, puis les conseillers principaux d'éducation soucieux d'une émancipation et d'une responsabilisation des élèves dans une approche éducative globale. Les activités extrascolaires (entendues comme en dehors de la classe) feront ainsi une entrée fulgurante dans les établissements techniques avant de s'étendre plus largement à l'ensemble des établissements d'enseignement général. Sensibilisé à l'animation, le surveillant général, en particulier celui de l'enseignement technique, dans un premier temps, y verra les moyens d'initier les élèves à des formes de vie collective essentielles pour les profils élèves peu scolaires au cursus assez court. Leur « *apparition indique un certain nombre de courants et de tendances nouvelles. (...) ils (elles) apparaissent, de ce point de vue, comme un effort en vue de la démocratisation des cadres de la vie quotidienne de l'institution*

généralisée de technique et structure de participation de dialogue de cogestion entre administrateurs et administrés, entre techniciens et usagers, entre producteurs et consommateurs. Cette démocratisation de la réalité quotidienne, cette entrée de la démocratie dans les mœurs représentent aux yeux de beaucoup d'animateurs un objectif aussi digne d'intérêt et d'engagement que la défense et le développement des institutions de la démocratie politique » (1965, N°13, 1968, 4-5).

On compte, dans la revue étudiée, cinq grands moyens de faire de l'animation une *méthode nouvelle et nécessaire (Ibid)* pour répondre aux finalités éducatives de l'adolescent au collège et au lycée et ainsi, inscrire la vie au cœur de leur existence : les foyers socio-éducatifs, les clubs, les internats, la délégation élève, l'ouverture à la culture pour tous. De 1961 à 1971, nous observons que pas un seul numéro ne s'abstient de relater cette expérience sur deux de ces structures au moins.

Puis dans les années postérieures à 1971, nous retrouvons les mêmes principes directeurs comme l'expérience, la démocratie *comme mode de vie*, le développement de projet sous des formes plus institutionnelles qui perdureront après les années 1990 comme les conseils (de vie lycéenne, vie collégienne, etc.) les comités (d'éducation à la santé et à la citoyenneté, à l'hygiène et la sécurité) amenant progressivement une prise de responsabilité progressive, incontournable dans l'éducation des élèves. Le principe d'autogestion, initié dans les années 1960, dans des activités de rassemblement trouvent leur concrétisation dans des structures telles que la maison des lycées créées en 1991 qui renouvelées ces derniers temps (2016) incite à la prise de poste de décisions (présidence, trésorerie) dans la vie lycéenne par et pour les élèves du second degré.

" Il est remarquable de constater que ce dispositif a permis une véritable collaboration entre élèves et adultes et que bon nombre d'adultes investis sont des personnels d'intendance et de secrétariat. Les élèves ont été naturellement sensibles à une utilisation raisonnée de l'argent public et ont envisagé un ensemble de projets dans des domaines aussi divers que l'aménagement d'espaces (salle de musique I préau), des équipements matériels (bancs I instruments de musique I écrans d'information I web radio) et des actions éducatives (semaine écologie I) " (N°171, 2009, p. 11).

Nous l'aurons compris, les surveillants généraux de la revue, dans leur majorité, comme les conseillers principaux d'éducation, sont des pédagogues qui ont la conviction de croire que tout est possible, mais surtout des hommes et des femmes du lien social. Leur volonté de repositionnement et d'infléchissement de la forme scolaire endossée sous des aspects disciplinaires et autoritaires, les ont conduits à repérer et mieux comprendre leur environnement avec l'évolution des publics scolaires. Ils s'essaient alors à d'autres pratiques, expérimentant les

valeurs d'égalité, de liberté et de partage pour eux-mêmes et les élèves dont ils ont la charge.

À force d'expérimentations et de relation de confiance avec les élèves, les surveillants généraux et les conseillers principaux d'éducation ont su imposer le dispositif vie scolaire comme espace, forme de vie et temps intermédiaires, entre les différents acteurs de la communauté éducative et entre la classe et l'établissement scolaire. Artisan de la pédagogie fondée sur *l'agora*, en contrepoids des modèles de la caserne et du couvent qui avait prévalu à l'école, leur combat les a conduits à mobiliser les sciences humaines dans des logiques d'inspiration pour penser la vie sociale, son organisation et son accompagnement dans un esprit de créativité tout en veillant à une dimension critique favorisant la responsabilité, le collectif et la démocratie. Cependant, cette tendance n'a pu s'imposer dans une école dont la forme scolaire peine encore à s'infléchir (Dupeyron, 2017, Chauvigné, 2019).

Les sciences humaines nourrissent donc la pratique des surveillants généraux et des conseillers principaux d'éducation. Leurs perceptions des problèmes éducatifs, leur ont donné les conditions de réflexion pour concevoir l'éducation des jeunes générations. Les sciences et en particulier les sciences de l'éducation sont venues éclairer leurs conceptions et leurs pratiques pédagogiques. Ce recours aux sciences ne s'effectue donc pas dans une optique applicationniste. Il vient plutôt nourrir une réflexion et une action pédagogique. On est bien dans le cadre de ce que Durkheim appelait une théorie-pratique (1922), une réflexion en action et sur l'action, qui se nourrit des démarches et des résultats des sciences de l'éducation, mais qui laisse aux éducateurs pédagogues toute leur autonomie de décision dans leurs innovations. La revue étudiée témoigne d'ailleurs de la responsabilité de l'éducateur dans ses choix pédagogiques et éducatifs ce qui ne va pas sans tensions avec d'autres professionnels (chefs d'établissement et les enseignants) dont les attentes envers le conseiller principal d'éducation relèvent davantage de ses fonctions disciplinaires. Dans le cadre de ce rapport mûre aux sciences humaines, les surveillants généraux militants puis les conseillers principaux d'éducation ont recueilli, selon eux, les éléments d'une émancipation et d'une autonomie possible de l'élève, véritable but du projet éducatif de la vie scolaire.

Conclusion

Qu'en est-il de l'apport des sciences sociales au sein de la vie scolaire et dans la pratique de ses acteurs ? Des expériences pédagogiques inspirées par les sciences

de l'éducation, au sens large, la vie scolaire a dégagé une force d'inspiration et de réalisation contribuant à l'entrée de la vie dans les établissements scolaires du second degré. La pédagogie des surveillants généraux et des conseillers principaux d'éducation, entendue comme "*direction et éducation des enfants*" (N°186, 2012, p. 6), se nourrit, alors d'un complexe d'idées convergentes venues à la fois de la philosophie de l'éducation (Rousseau, Dewey...) des mouvements d'éducation nouvelle (CEMEA...), et de la psychologie du développement (Piaget, Wallon). Les démarches et les résultats des sciences sont pris dans une dynamique qui témoignent à la fois de l'histoire des idées et de l'évolution des mœurs.

Ce rapport aux sciences humaines revêt alors deux fonctionnalités, celle de caution scientifique et celle de critique du système éducatif pour faire valoir une certaine idée de l'éducation. Dans le premier cas, les sciences de l'éducation et la psychologie viennent confirmer les idées des pédagogies nouvelles concernant le statut de l'enfant, de l'adolescent, la nécessité de l'activité, de la motivation ou encore la responsabilité. Dans le second cas, les sciences assoient, via les travaux historiques (Prost), philosophiques (Foucault), sociologiques (Dubet), une critique possible de la forme scolaire classique afin de comprendre les caractéristiques des nouveaux publics et les enjeux de l'éducation de masse. Du fait de la dualité de ces rapports complexes aux sciences, on ne peut être dans l'appliacionnisme car les sciences (avec d'autres instances, comme l'expérience des mouvements éducatifs, CEMEA, OCCE, AOREVEN, etc.) viennent instruire la dimension théorique de la pédagogie pensée comme une théorie-pratique.

Dans cette articulation, le projet Langevin -Wallon, qui a inspiré par sa philosophie les surveillants généraux militants, trouvait une seconde chance de se réaliser par la promotion d'une éducation globale fondée sur des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être au service de l'émancipation de l'enfant.

Dans la revue étudiée, l'éducation est donc vue comme une *praxis* qui doit prendre en compte les publics scolaires, les contextes et les conditions d'éducation en milieu scolaire. Elle implique, dès lors, un va-et-vient entre le terrain et la théorie (y compris les sciences humaines) dans la construction d'un processus pédagogique plus adapté à la jeunesse actuelle. Elle suppose, de ce fait, un réajustement constant, sans perdre ses fondements et ses valeurs, dans le but d'une émancipation et une autonomie de chaque acteur et usager de l'école. Nous sommes loin d'un applicationnisme qui renverrait à des techniques éducatives fixes et certaines, développées par des experts et à implanter à l'école. Les surveillants généraux comme les conseillers principaux d'éducation

sont des praticiens réflexifs (Schön, 1994) capables d'innovations pour faire advenir de futurs citoyens dotés de réflexion et d'esprit critique.

Références :

Arendt, H. (1972). *La crise de la culture* (traduit par P. Levy). Gallimard.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). Les héritiers : les étudiants et la culture. Les Éditions de Minuit.

Caron, J.-C. (1999). *A l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIXe siècle*, Aubier.

Chauvigné, C. (2019). *La vie scolaire: une histoire singulière au sein du système éducatif : la revue professionnelle de la vie scolaire (1960-1916)* [Nouvelle Recherche pour l'habilitation à diriger des recherches]. Université de Nantes.

Cousinet, R. (1945). *Une méthode de travail libre par groupes*. Éditions du Cerf.

Dewey, J. (1887). *Psychology*. Harper.

Dewey, J. (2004). *L'école et l'enfant* (traduit par L.S. Pidoux et G. Deledalle). Fabert.

Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation*. Armand Colin.

Dubet, F. (1991). *Les lycées*. Seuil.

Dubet, F. (1997). *École, familles : le malentendu*. Textuel.

Dupeyron, J.-F. (2017). *La vie scolaire. Une étude philosophique*, Presses Universitaires de Nancy.

Durkheim, E. (1969). *L'évolution pédagogique en France* (2e éd.). Presses Universitaires de France.

Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Felix Alcan.

Fabre, M. (2002). Existe-t-il des savoirs pédagogiques ?. Dans J. H. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline & M. Fabre (dir.), *Manifeste pour les pédagogues* (p. 99-124). ESF.

Foucault, M. (1984). Des espaces autres. *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5, 46-49.

Hameline, D. (1997). Penser la pédagogie est un luxe sans aucun désespoir de cause. *Revue française de pédagogie*, 120, 7-15.

Hameline, D. (2002). *L'éducation dans le miroir du temps*. Editions des sentiers

Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses Universitaires de Lyon.

Prost, A. (1992). *Éducation, société et politiques : une histoire des enseignements en France de 1945 à nos jours*. Seuil.

Prost, A. (2007). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV : L'école et la famille dans une société en mutation (depuis 1930)*. Perrin.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (traduit par J. Heynemand et D. Gagnon). Les Editions Logiques.

Notes

[←1]

Construite historiquement tout au long du système scolaire, elle constitue une forme socialisée des enseignements et des apprentissages dans une hiérarchisation et catégorisation des espaces entre la classe et le hors classe.

[←2]

Revue dont l'appellation première est « le surveillant général »

[←3]

Ces deux dates correspondent à la genèse de la revue et à l'établissement des missions du surveillant général vers le conseiller d'éducation et conseiller principal d'éducation par circulaire et décret

[←4]

Rapport sur la formation des personnels de l'Éducation nationale

[←5]

Rapport sur " Pour un collège démocratique : rapport au ministre de l'Éducation nationale"

[←6]

Rapport sur la vie des lycéens en lycées techniques et professionnels

[←7]

Rapport sur les lycées

[←8]

Rapport sur les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires

[←9]

Rapport sur la grande pauvreté et réussite scolaire, le choix de la solidarité pour la réussite de tous

[←10]

Nous entendons vie scolaire comme forme de vie et expériences ne relevant pas de l'enseignement mais aussi comme entité et service auprès des élèves.