
L'ordre scolaire et ses marges

Michèle Guigue

*Professeur, UFR Sciences de l'éducation
Sciences de l'éducation. Laboratoire Proféor
Université Charles de Gaulle-Lille 3
Domaine du Pont de bois
BP 60149
59653 Villeneuve d'Ascq*

Résumé. Nous allons étudier, dans cette communication, des dispositifs institutionnels tout à la fois légitimes et divergents par rapport à l'ordre scolaire classique, dominant, et cela en nous appuyant sur des recherches auxquelles nous participons (ou avons participé). Ces recherches portent sur quatre cas contrastés de dispositifs développés en lien avec l'école, mais sur ses frontières : deux d'entre eux sont complémentaires de l'école, les deux autres tiennent lieu d'école (les camions école, l'instruction à domicile). En retenant des caractéristiques centrales : l'espace, le temps, la professionnalité et le mode de regroupement des élèves, nous procéderons à des comparaisons et nous conclurons sur l'évolution de l'ordre scolaire tout à la fois son adaptation et sa diffusion.

1. Introduction

L'instruction est obligatoire, et cela contrairement à une formulation banale, hâtive, juridiquement fautive qui affirme comme allant de soi : « l'école est obligatoire » ! Cette erreur constitue une indication significative, elle manifeste une adhésion évidente à l'école et à la scolarisation. Cette adhésion n'est pas seulement une question de mots, elle est confirmée, de plus, par une pratique sociale : la scolarisation massive des enfants de 2 ans (actuellement 35 % d'une classe d'âge) et systématique des enfants de 4 ans dès 1980 (*Chiffres de la Direction des études et de la prospective. Repères et références*). L'expérience scolaire qui se construit de la maternelle au collège, puis désormais souvent au lycée, est donc communément partagée. Les modalités de transmission formelles et structurées de type scolaires sont considérées comme incontournables bien au delà des disciplines académiques.

Si l'on considère de façon classique que la vie d'un adulte renvoie à trois grands domaines : la vie domestique, la vie de travail et la vie de loisir, alors on peut considérer que celle d'un enfant renvoie aussi à trois grands domaines : la vie domestique, la vie scolaire et la vie de loisir. Cette approche ne saurait faire négliger la multiplicité des institutions, de leurs chevauchements et de leurs décalages. Si

l'école est un monde particulier, il importe de reconnaître et de prendre en compte le réseaux des institutions qui l'environnent et qui sont sur ses marges. Dans ce foisonnement, parfois opaque, il y a des dispositifs qui visent à aider les élèves qui se heurtent à de lourdes difficultés dans leur itinéraire scolaire, d'autres visent à approcher ou à réguler des stratégies parentales, certes minoritaires, qui maintiennent leurs enfants à l'écart de l'école.

Nous allons donc étudier, dans cette communication, des dispositifs institutionnels tout à la fois légitimes et divergents par rapport à l'ordre scolaire classique, dominant, on pourrait aussi dire « ordinaire » (selon la terminologie des textes officiels concernant l'intégration des enfants handicapés dans des établissements de leur secteur qui ne leur sont pas spécifiquement destinés). Pour ce faire, nous allons retenir quatre dispositifs pour lesquels nous avons été ou nous sommes directement impliquée dans des travaux de recherche, soit en tant que membre d'une équipe (PRÉMIS), soit en tant que directrice de thèse (les camions écoles, Démission impossible, l'instruction à la maison).

En effet, suivant deux des grandes orientations épistémologiques proposées par G. Bachelard (1966), il s'agira, tout d'abord, au delà de ces cas considérés un par un et de leur apparente « variété », d'élaborer une démarche qui permette de penser en terme de « variations » et, cela, en accordant de l'importance aux déformations et aux perturbations. Un phénomène n'est jamais simple, il s'inscrit dans un ensemble complexe au sein duquel il participe à un tissu de relations. Ainsi nous allons étudier l'école à partir de ses marges et de ce que celles-ci conduisent à questionner. En nous appuyant sur des recherches qui présentent quatre cas contrastés de dispositifs développés en lien avec l'école, mais sur ses frontières, nous allons donc nous attacher à repérer ce qui se trouve en jeu dans ces modalités marginales d'instruction.

Dans un premier temps, nous allons présenter un cadre théorique grâce auquel nous déterminerons des points forts permettant de construire une perspective transversale, puis nous décrirons schématiquement les quatre dispositifs qui seront étudiés, ensuite nous amorcerons une analyse comparative de ces dispositifs en référence à l'ordre scolaire. nous concluons par une réflexion sur ce qui se joue aux frontières de l'ordre scolaire.

2. Problématique

Guy Vincent (1994) a développé une théorisation de ce qu'il nomme « la forme scolaire ». Son approche, à forte tonalité historique, s'articule à une description théorisée de ce qui constitue cette forme, notamment : un espace, centralement la classe ; une temporalité planifiée par l'organisation de savoirs à transmettre ; un professionnel en charge de cette transmission ; des groupes composés selon des principes formels fondés sur le secteur d'habitation et l'âge.

Cependant au terme de « forme » qui suggère l'importance de dispositions, d'emplacements, d'organisations, nous préférons une autre terminologie, celle

« d'ordre scolaire ». Celle-ci, tout en supposant aussi une grande attention aux composantes organisationnelles, met l'accent sur les valeurs, les normes, les contraintes posées par l'institution scolaire (F. Jacquet-Francillon, 2005). S'exprimer en terme « d'ordre scolaire » cela signifie donc que les modalités organisationnelles sont considérées comme une mise en forme pratique faisant exister concrètement les valeurs. En portant attention à ce qui apparaît au quotidien dans le fonctionnement de l'école et dans le fonctionnement de ses marges, nous voulons nous situer au delà des discours sur les valeurs, là où les valeurs sont « réalisées » (et nous donnons à ce terme le sens fort que lui donne Bachelard dans *La philosophie du non*). Or justement l'étude des marges manifeste clairement combien cet ordre, qui vaut pour la grande majorité, peut être adapté, modelé par la prise en compte de tel ou tel aspect : là de grandes difficultés scolaires ou un absentéisme massif, ici l'appartenance à un groupe culturel aux conditions de vie particulières, ou encore la reconnaissance d'une obligation légale d'instruction et non de scolarisation.

Sur quels points forts construire de la transversalité pour étudier des dispositifs qui gravitent autour de l'école ? Dans la mesure où c'est l'école qui constitue le pivot de cette étude, ces points forts sont donc repérés en référence à ce qui caractérise l'ordre scolaire. Pour ce faire nous allons retenir quelques caractéristiques de l'ordre scolaire, en nous fondant sur les travaux de G. Vincent (1994) et de P. Perrenoud (1994). Ces caractéristiques nous permettront une approche comparative panoramique des quatre cas marginaux choisis pour lesquels nous disposons de nombreuses données.

Ces caractéristiques sont les suivantes :

Spatiales : dans quels lieux se déroulent ces dispositifs ? Les murs de l'école et de la classe sont des indices importants, ils créent une séparation et une distance. Néanmoins il ne faudra pas s'y laisser prendre, ainsi par exemple, les centres de loisirs sans hébergements (mercredi, petites vacances...) sont désormais implantés dans les écoles, alors même que leurs objectifs de loisirs, leurs professionnels, leurs financements sont spécifiques. Cet aspect pose donc la question essentielle, celle de la reconnaissance du dedans et du dehors de l'institution scolaire.

Temporelles : les savoirs scolaires en jeu sont inséparables de leur mode de transmission, notamment de la structuration temporelle des programmes qui découpent d'en haut, du temps et des progressions, par niveau d'établissement (élémentaire, collège, lycée) par cycles, par années, puis par mois, par semaine, par cours.

Des professionnels qui se différencient des adultes, ce qui suppose formation, spécialisation, diplôme, compétence, ...

Des élèves qui sont regroupés à l'échelle d'un établissement et d'une classe, selon des principes formels fondés sur une dépersonnalisation considérée comme un élément de l'égalité.

Ces caractéristiques, dans un premier temps, pour la clarté de l'exposé, ont énumérées, toutefois elles participent à la composition de différentes configurations.

La première forme de configuration caractérise chaque dispositif. Mais une autre, celle qui permettra de mettre en évidence des variations, s'appuiera sur un point et repèrera comment il varie d'un dispositif à l'autre.

3. Présentation des quatre dispositifs étudiés et méthodes

Ces dispositifs sont tous les quatre directement conçus par rapport à l'école et à ses objectifs d'instruction. Cependant leurs relations à l'école sont de deux genres très contrastés : pour deux d'entre eux, ils sont complémentaires de l'école, pour les deux autres, on peut considérer qu'ils tiennent lieu d'école.

Deux dispositifs complémentaires de l'école :

PRÉMIS (Programme pour la Réussite à l'École et une Meilleure Insertion Sociale) est un dispositif de re-mobilisation de collégiens en grande difficulté scolaire, conçu et piloté par le service de l'action scolaire du Conseil Général du département des Hauts de Seine. Il est conçu autour de trois points forts : un correspondant éducatif local qui tente de nouer le dialogue avec le collégien dans le cadre d'un suivi individualisé, un atelier de valorisation où l'élève se forme à des techniques mettant en jeu ses connaissances et ses savoir-faire (selon une pédagogie du détour par exemple : jeu d'échec, modélisme, théâtre, robotique, etc.) et un contrat qui l'associe, avec ses parents, comme partenaire volontaire du projet qui lui est proposé pour éviter qu'il ne parte à la dérive et qu'il ne décroche.

« Démission impossible » est un dispositif créé en 1992, à l'initiative de l'Inspection d'Académie du Pas de Calais en partenariat avec la Chambre des Métiers, la Direction départementale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle et d'autres institutions éducatives (notamment la PJJ, l'ASE et l'UTASS, les Maisons Familiales et rurales). Il vise à ré-accrocher des adolescents à la scolarité par l'organisation de parcours individualisés en alternance collège-entreprise ouvrant sur la découverte de métiers. Quelles que soient les modalités de l'alternance, le jeune (même s'il n'est qu'une ou deux demi-journées au collège) demeure sous la responsabilité de son collègue et l'accroche à sa classe d'origine est privilégiée. Une convention permet de définir, avec l'équipe du collège, le jeune et ses parents, et l'entreprise, des objectifs pédagogiques et éducatifs individualisés, mis en œuvre sur la base d'un emploi du temps aménagé. Paraphée par l'IA, elle est établie pour des périodes de quelques semaines, renouvelée et ajustée, à l'occasion de bilans d'étape réguliers.

Deux dispositifs tiennent lieu d'école dans la mesure où ils assurent l'instruction d'enfants dans des conditions tout à fait particulières, ceux-ci n'allant pas dans des écoles ordinaires.

Les « camions écoles », dispositif de scolarisation d'enfants tsiganes, sont le nom vulgarisé des Antenne Scolaire Mobile (ASM) créées dans les années 80 (D. Bruggeman, M. Guigue, 2004 ; D. Bruggeman, 2005). Un camion-école est un véhicule aménagé en classe qui accueille, lors de son passage sur des terrains de stationnement « sauvages » des enfants tsiganes dont les familles vivent en

caravane. La non-scolarisation massive de nombreux enfants tsiganes s'expliquant, notamment, par le manque d'aires d'accueil, les expulsions récurrentes mais aussi par une grande méfiance des familles vis-à-vis de l'École. L'ASET (association d'Aide à la Scolarité des Enfants Tsiganes) a inventé une école mobile qui va elle-même au devant des enfants et de leurs familles. Aujourd'hui on compte une trentaine d'ASM et une quarantaine d'enseignants diplômés sous contrat avec l'Education Nationale, répartis dans 13 départements qui accueillent environ 4000 enfants tsiganes durant l'année. Un camion-école a une capacité d'environ 8-10 élèves. Tous les matins, c'est le même rituel : les enseignants se réunissent pour faire le point sur les situations des familles dont les enfants fréquentent leurs camions-écoles. Les familles habituées contactent elles-mêmes, souvent par l'intermédiaire des enfants, les enseignants sur leur téléphone portable pour leur indiquer où ils stationnent et connaître les jours où ils vont venir. Les familles de passage sont parfois plus difficilement repérables.

« L'école à la maison » (thèse en cours d'Élisabeth Walter) est un mode d'instruction assumée par les parents. Dans ces familles, l'instruction fait partie intégrante de l'éducation. La plupart n'ont jamais scolarisées leurs enfants et continuent ce que les autres parents cessent de faire aux 3 ans de l'enfant : « je ne vois pas pourquoi ça pose tellement de problèmes... Avant 3 ans, tout le monde trouve ça formidable, voire souhaitable et puis soudain, fini... » dit une mère. La loi oblige toute personne désirant pratiquer l'instruction à domicile à le déclarer auprès de la mairie et de l'inspection académique dont elle dépend. Reconnue et légale, cette modalité est contrôlée par les inspecteurs de l'éducation nationale au minimum une fois par an. Le contrôle ne peut pas faire référence aux programmes en vigueur dans les écoles, mais le décret n° 99-224 du 23 mars 1999 fixe le contenu des connaissances requis. Les résultats sont transmis à la famille. Lorsqu'ils sont jugés insuffisants, le rapport doit préciser en quoi l'instruction donnée compromet le développement de la personnalité et la socialisation de l'enfant et/ou ne permet pas l'acquisition des connaissances fixées par le décret. Au terme d'un délai et d'un nouveau contrôle, les parents peuvent être mis en demeure d'inscrire leur enfant dans un établissement public ou privé de leur choix dans les 15 jours suivant cette notification.

Au delà de la description ci-dessus qui vise une contextualisation minimum, les enquêtes conduites ou en cours sur ces dispositifs ont permis de recueillir de nombreuses données : entretiens, observations, traces de pratiques professionnelles. Ces données permettent de saisir le fonctionnements effectifs et les représentations des personnes concernées.

4. Présentation des résultats

Les résultats seront présentés de manière comparative et transversale selon deux axes. Le premier sera centré sur les configurations caractéristique de chacun de ces dispositifs. Le second s'articulera sur un point et repérera comment il varie d'une

dispositif à l'autre. Cette double approche peut être mise en forme dans le tableau suivant :

Grille d'interprétation comparative

	PRÉMIS	Démission Impossible - DI	Camion école	Instruction à la maison
Lieu				
Temporalité				
Professionnel				
Regroupement des élèves				

Prenons deux exemples et esquissons une présentation des résultats :

Qu'en est-il du lieu ? PRÉMIS se déroule dans les collèges, DI se déroule partiellement dans les collèges mais souvent dans des espaces extérieurs à la classe (CDI, bureaux du CPE, de l'adjoint, ...), les camions écoles vont au plus près des familles sur un espace collectif qui s'apparente à un espace privé familial, quant à l'instruction à la domicile, elle se fait à la maison souvent avec une pièce dite « pièce école » quand ce n'est pas toute la maison qui se trouve envahie par de l'éducatif.

Qu'en est-il du regroupement des élèves ? Dans le cas de PRÉMIS et des camions écoles ce sont de petits groupes d'élèves : 8, 10, 12 ; mais leurs compositions sont fort différentes : les ateliers de PRÉMIS regroupent des élèves en grande difficulté, les camions regroupent des élèves dont les âges varient comme dans une classe à plusieurs niveaux, mais surtout, du fait des modes de stationnement, ce sont des apparentés, fratries, cousins... qui poursuivent dans le camion la vie collective qu'ils ont à l'extérieur. DI et l'Instruction à domicile donnent lieu à une individualisation très importante, certes dans des contextes contrastés.

On pouvait s'interroger sur la pertinence d'une mise en perspective de deux types de dispositifs aussi différents (complémentaires de l'école, tenant lieu d'école), cet exemple met en évidence l'intérêt de cette confrontation. Celle-ci revêt un autre intérêt lié à la divergence des représentations. Ainsi par exemple, PRÉMIS et DI, selon les professionnels qui en parlent, sont considérés tantôt comme des dispositifs scolaires, tantôt comme des dispositifs non scolaires. Le rapprochement

de ces dispositifs évite des partages rigides, dont on perçoit alors seulement la fragilité.

5. Conclusion

Cette approche transversale permet de réfléchir sur l'ordre scolaire, sur ce qui en constitue le noyau dur et sur ce qui en constitue des assouplissements dont on peut dire, paradoxalement, qu'ils sont au service de son universalisme. En effet, à un moment où la durée de la scolarité n'a jamais été aussi longue, pour éviter des affirmations de principe éloignées des réalités (qu'en est-il de la fréquentation effective de l'école par telle ou telle catégorie de population ?), pour ne pas laisser s'échapper, quasi totalement, des jeunes ou des groupes familiaux, l'institution scolaire s'adapte : l'individualisation remet en question la classe, les stages entament le temps scolaire, les programmes et les progressions s'écartent des découpages préétablis pour reconnaître les acquis et les lacunes des élèves, les inspecteurs de l'Éducation Nationale vont à domicile. Pour autant la situation est complexe et ambiguë, de nombreux indices peuvent être interprétés comme manifestant un affaiblissement de l'ordre scolaire, en même temps que d'autres manifestent l'envahissement de la sphère domestique et de la sphère du travail par des objectifs pédagogiques.

6. Références bibliographiques

Bachelard G. (1960). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris : Vrin.

Bachelard G. (1966). *La philosophie du non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*, Paris : P.U.F.

Bruggeman D. (2005) *Des camions-écoles pour scolariser des enfants tziganes. Contribution ethnographique à l'analyse des variations de la « forme scolaire »*, Thèse sous la direction de Michèle Guigue, UFR Sciences de l'éducation, Université Charles de Gaulle – Lille 3.

Bruggeman D., Guigue M. (2004). Du droit à l'éducation à l'obligation scolaire en France : les paradoxes de la scolarisation des enfants tziganes, Communication au colloque : *Le droit à l'éducation : Quelles effectivités au Sud et au Nord*, Association Francophone d'Éducation Comparée (AFEC), Ouagadougou, 8-12 mars.

Guigue-Durning M. (1996). Les ateliers, dans APRIEF, *PRÉMIS an II*, Études et documents présentés par le Comité d'évaluation externe du dispositif "Programme pour la réussite à

8 Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg 2007

l'école et une meilleure insertion sociale" à la Direction de l'action scolaire et éducative, Conseil général des Hauts de Seine, pp. 29-46.

Guigue M. (1997). Éléments de réflexion sur la place et le fonctionnement de Prémis dans les établissements 1995-1997, dans APRIEF, *PRÉMIS an III*, Études et documents présentés par le Comité d'évaluation externe du dispositif "Programme pour la réussite à l'école et une meilleure insertion sociale" à la Direction de l'action scolaire et éducative, Conseil général des Hauts de Seine, pp. 91-103.

Guigue M. (1997). Soutien scolaire : une frontière qui se brouille entre l'école et le hors école, un enjeu pour la culture professionnelle des enseignants. *Revue du Centre de Recherche en Éducation*, 13, Université de Saint Étienne, pp. 19-35.

Jacquet-Francillon F. (2005). La discipline, dans A. Vergnoux, *Penser l'éducation, notions clefs pour une philosophie de l'éducation*, Paris : ESF.

Lemoine M. (2002). *Histoires de décrocheurs : quelles interactions entre les collégiens, les collègues et leur environnement ? Les dynamiques du décrochage scolaire dans le bassin minier du Pas de Calais*. Mémoire de DEA, sous la direction de M. Guigue, UFR Sciences de l'éducation, Université Charles de Gaulle – Lille 3.

Perrenoud P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris : ESF.

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

Walter É. (2006). *L'instruction à la maison*. Mémoire de M2R, sous la direction de Michèle Guigue, UFR de sciences de l'éducation, Université Charles de Gaulle–Lille 3.