



HAL
open science

La vie scolaire, un macro-dispositif d'éducation ?

Cédric Ait-Ali

► **To cite this version:**

Cédric Ait-Ali. La vie scolaire, un macro-dispositif d'éducation?. Cepadues. Le dispositif en questions : le prisme des sciences de l'éducation et de la formation et des sciences de l'information et de communication. Détours par le macro-dispositif, 2019, IDC Information Documentation Communication, 978.2.36493.709.3. hal-03463784

HAL Id: hal-03463784

<https://hal.science/hal-03463784>

Submitted on 29 Dec 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La vie scolaire, un macro-dispositif d'éducation ?

Cédric Aït-Ali

Maître de conférence en Sciences de l'éducation et de la formation

EFTS, Université de Toulouse, UT2J, France

Introduction

Les différents rapports rédigés par l'UNESCO montrent que les pays industrialisés comme les pays en développement ont de plus en plus conscience du fait que l'éducation formelle¹ est en train d'atteindre ses limites. Aussi, pour répondre à cette réalité, dans un paysage éducatif toujours scolaro-centré, les dispositifs non formels émergent et viennent investir le temps libéré de la forme scolaire.

Ces dispositifs peuvent être envisagés de différentes manières. Ils peuvent venir apporter un complément aux dispositifs formels et ainsi parachever le curriculum scolaire ; ils peuvent être un supplément aux dispositifs formels ou même dans certaines situations, notamment de décrochages scolaires, ils peuvent remplacer ces dispositifs. Pourtant, ces dispositifs souvent étudiés en opposition aux dispositifs de classe.

Lorsque nous nous intéressons aux différents types d'éducatifs, et que nous faisons une revue de littérature, nous pouvons observer que de nombreuses recherches traitent séparément le domaine formel et les domaines non formels et informels. Pourtant, il semble tout à fait possible de concevoir une articulation pensée comme une « *pénétration réciproque des deux modes d'apprentissage et comme un enrichissement mutuel (...) l'éducation non formelle s'inspirant du caractère structuré, méthodique de l'éducation formelle, celle-ci intégrant de nouveaux objectifs, contenus, méthodes, activités* » (Agence de coopération culturelle et technique, 1985).

En faisant une focale sur l'éducation non-formelle, nous pouvons observer que l'émergence des dispositifs hors classe est encouragée à la fois par des réformes², par des outils³, mais aussi au niveau local par la mise en œuvre de projets territoriaux⁴ qui créent les tiers espaces éducatifs (Aït-Ali, 2016) dans lesquels d'autres acteurs que les seuls acteurs enseignants, interviennent auprès de l'enfant et du jeune.

Ces dispositifs non formels s'inscrivent dans le cadre d'un temps qui s'organise à côté des temps de classe, le temps de vie scolaire. Cela crée au sein de l'établissement une discontinuité spatiale entre la classe et le hors la classe, mais aussi entre l'établissement et le hors établissement ; une discontinuité temporelle avec le temps scolaire et les temps péris ou extrascolaires ; une discontinuité d'apprentissage avec des apprentissages formels et des apprentissages non formels et informels. La vie de l'élève se découpe en plusieurs moments et se déroule dans différents espaces-temps avec différents types d'acteurs éducatifs.

Encore aujourd'hui, beaucoup de recherches s'intéressent à ce qui se déroule dans la classe. Peu sont consacrées aux activités hors classe ou aux activités informelles. Parmi celles qui se centrent sur ce sujet, nombreuses sont celles qui privilégient une approche dichotomique avec d'un côté le processus scolaire et les situations d'instruction de l'autre le processus éducatif. Même si Marcel (2014) conteste « la pertinence d'une disjonction entre l'éducation et l'instruction », la hiérarchisation entre la fonction d'instruction et la fonction d'éducation est toujours présente. L'analyse des dispositifs hors classe apporte un éclairage différent sur l'organisation générale des établissements et apporte une réponse complémentaire à certaines formes d'apprentissages. Ces dispositifs peuvent, en fonction de la stratégie souhaitée par les concepteurs et les postures adoptées par les animateurs, proposer un « espace potentiel » (Belin, 2001) d'apprentissages formels avec des dispositifs proches de la forme scolaire ainsi que des apprentissages non formels avec d'autres formes de dispositifs.

Or, la seule analyse des dispositifs non-formels ne permet pas de prendre en compte la complexité d'un établissement. En déplaçant notre focale du dispositif au macro-dispositif, il est possible de porter un regard plus large. Il est possible de dépasser, comme nous l'avons proposé dans nos travaux de recherche, la dichotomie

¹ Les termes d'éducation formelle, non formelle et informelle sont définis à la fin du chapitre.

² Nous pouvons citer ici l'exemple de la réforme des rythmes scolaires

³ Le livret de compétences ambitionne de donner une place à ce que l'élève vit en dehors de la classe

⁴ La loi sur la réforme des rythmes scolaire encourage les collectivités à mettre en place des projets éducatifs territoriaux qui visent à rendre l'action éducative cohérente, voire efficiente à l'échelle d'une commune ou d'une communauté de commune.

entre la classe et le hors classe, entre l'éducation formelle et l'éducation non-formelle pour envisager l'établissement de façon globale. Aussi, ce parti pris amène à se questionner sur la pertinence de considérer l'établissement comme un macro-dispositif ou de le considérer comme un territoire éducatif (Marcel & Aït-Ali, 2017) non partagé par les différents acteurs de la communauté éducative et d'envisager deux macro-dispositifs cohabitants de manière plus ou moins harmonieuse : la vie scolaire et la vie de classe.

La première partie de cette contribution vise à définir le concept de dispositif en l'envisageant comme un cadre en tension entre deux stratégies, celle du concepteur et celle du destinataire pour arriver au terme de ce premier développement à proposer une définition du macro-dispositif.

Aborder la question du macro-dispositif, permet donc d'analyser les différents dispositifs en jeu dans un contexte de changement de nature de l'école. Ce changement a été entraîné par la loi d'orientation de 1989 qui a placé l'enfant au centre du système. Cette loi modifie les pratiques enseignantes. Elle pose le principe selon lequel les acteurs doivent organiser à la fois les bonnes conditions pour les constructions des savoirs, mais aussi favoriser la construction de la personne (Jam, 2003). L'école passe d'un espace exclusivement dédié à la transmission à un lieu d'éducation et de développement personnel. Elle passe d'un espace sanctuarisé, réservé aux seuls professeurs à un lieu dans lequel les différents acteurs interviennent.

Aussi, la deuxième partie de ce développement aborde la question de la vie scolaire et présente une catégorisation de dispositifs non formels et informels issue de notre recherche.

Enfin, et ce sera l'objet de notre dernière partie, en adoptant une approche systémique de l'établissement en analysant l'interaction, la « distance » (Aït- Ali, 2014) que les dispositifs hors classe entretiennent à la fois avec les dispositifs formels et les dispositifs informels, nous envisageons une éducation globale, un continuum éducatif qui nous amènera à considérer l'établissement comme un macro-dispositif d'éducation.

1 Le dispositif et le macro-dispositif

1.1 Le dispositif

De manière générale, un dispositif est une « abstraction idéale » qui tente de répondre de façon collective à un problème rencontré. Il s'agit « d'un concept qui marque les probabilités immédiates pour les activités que vont réaliser les acteurs » (Raffnsøe, 2008). Selon Agamben (2007), la société contemporaine organise chaque instant de la vie des individus au travers des dispositifs. L'auteur justifie l'omniprésence des dispositifs dans la vie des personnes en définissant le dispositif comme « tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants » (Agamben, 2007). Le dispositif serait un levier de séparation. Séparation entre l'être et l'action, nous venons de l'évoquer, mais plus globalement entre l'homme et son rapport avec le milieu ; « chargée des significations de dispositio et de positivité, la notion de dispositif renvoie alors à l'ensemble des processus historiques qui s'imposent à la société, et à travers lesquels les individus sont modelés, assujettis, gouvernés » (Agamben, 2007). Foucault propose de comprendre le concept de dispositif en insistant sur trois points : il s'agit tout d'abord d'un « ensemble résolument hétérogène » qui contient toute sorte d'éléments implicites et explicites que le philosophe qualifie de « dits » et de « non dits » qui sont mis en réseau. Le deuxième axe représente justement « la nature des liens qui peut exister entre ces éléments », c'est tout le jeu, toute la marge de manœuvre qui existe entre les éléments. Le philosophe revient dans un troisième point sur la fonction stratégique dominante avec la mise en jeu d'un double processus, celui de « surdétermination fonctionnelle » et celui de « perpétuel remplissage stratégique » (Foucault, 1977).

Partant de ces différents points de vue, pour conclure partiellement ce développement et avant de recentrer notre propos sur les dispositifs éducatifs, nous pensons qu'il est possible de caractériser le concept de dispositif au travers de quatre dimensions qui nous serviront de grille d'analyse pour la suite de notre propos :

- La dimension stratégique ;
- La dimension spatiale ;
- La place des acteurs ;

La potentialité d'incertitude, la marge de manœuvre.

1.2. Le dispositif éducatif

Si nous contextualisons cette contribution dans le domaine scolaire, le terme de dispositif est omniprésent dans les textes officiels, les projets d'établissements ou les documents académiques et Barrère (2013) fait

coïncider cette émergence avec « la centration de l'attention de l'échec scolaire ». De façon plus précise, la notion de dispositif hors classe, la structuration de la vie scolaire et des dispositifs afférents, naissent de la volonté du ministre de l'Éducation, Savary, qui souhaite trouver une solution aux apories du collège unique. La massification et la démocratisation scolaire ont modifié l'organisation éducative, et les enseignants se trouvent face à un public hétérogène. Le changement de profil des apprenants nécessite une adaptation des pratiques enseignantes et la « logique du dispositif » témoigne d'une autre nécessité stratégique. Elle peut être lue comme une nouvelle manière de gérer la mixité scolaire et sociale, « les dispositifs permettant de s'approprier des logiques différentialistes dans un cadre qui reste universaliste » (Barrère, 2013).

Les années 1980 marquent le point de départ de la « multiplication » et la « diversification » des dispositifs hors classe (Kherroubi, 2004). Selon le législateur, ces dispositifs doivent permettre de réduire les tensions vécues au quotidien, d'affronter l'hétérogénéité du public de manière « souple et pragmatique » (Kherroubi, 2004) et d'amorcer un raccrochage. Les dispositifs hors classe vont alors servir de réponse à un système éducatif défaillant. Le nombre de dispositifs va être fonction du niveau de défaillance. « Plus la forme scolaire ordinaire est jugée inefficace, plus ses équipements et techniques sont jugés obsolètes, plus elle est entourée de dispositifs hors classe » (Barrère, 2013). Vingt ans plus tôt, pour des raisons similaires, le terme d'éducation non-formelle est introduit pour signaler la nécessité de créer des opportunités d'apprentissages non scolaires en réponse à des demandes nouvelles d'éducation (Programme de coopération linguistique, 1985). Ainsi, dans les pays industrialisés, l'éducation non formelle sert également de complément à l'enseignement scolaire pour développer chez les jeunes des capacités négligées par ce dernier.

Aussi, les dispositifs, en plus de lutter contre l'échec scolaire, luttent aussi contre l'échec éducatif et prennent en charge les élèves qui sont en situation de décrochage et qui viennent perturber « le bon ordonnancement de la forme scolaire et du climat de l'établissement » (Carra & Faggianelli, 2002). Les dispositifs hors classe ont donc une double mission. D'abord celle d'assurer la paix dans la classe et de permettre aux enseignants de faire leurs cours dans de bonnes conditions ; mais aussi celle de sortir les élèves de l'espace classe pour leur apporter une prise en charge différente. Il peut s'agir d'une prise en charge cognitive ou comportementale qui peut être réalisée par des acteurs éducatifs enseignants ou par des travailleurs sociaux. C'est dans ce contexte que vont donc émerger de nouveaux dispositifs institutionnels. Ils vont se situer dans un espace extérieur, périphérique à la classe, mais vont s'inscrire dans le projet d'établissement.

1.3 Le macro-dispositif

À ce premier niveau, le terme dispositif est utilisé pour présenter les dispositifs techniques telles que les études surveillées ou les sorties scolaires. Mais le même terme est utilisé pour la Vie scolaire. Pourtant, ces différents dispositifs n'ont pas la même dimension. Aussi, il est possible de classer les dispositifs selon la clé de la « grandeur » (Belin, 2001). Mais cette grandeur, au sens de Belin, ne renseigne pas sur sa taille, mais sur sa complexité. Son étymologie latine, « complexus » invite à s'interroger sur ce qui est tissé ensemble, sur « l'agencement de correspondances "contemporaines", c'est-à-dire situées en tensions, en relation de dépendance réciproque » (*Ibid.*). Pour Belin, un dispositif est de « grande échelle » lorsqu'il « organise en son sein une multiplicité de micro-dispositifs. Selon cette approche, il est possible de rapprocher le concept de macro-dispositif à celui de système qui est défini par De Saussure (1916) comme « un ensemble d'éléments dépendant les uns des autres pour former un tout organisé » un ensemble d'éléments interagissant entre eux selon certaines règles.

Audran (2010a) quant à lui, distingue plusieurs sortes de dispositifs et les hiérarchise en définissant les macro, méso et micro dispositif éducatifs. Pour lui, il existe des dispositifs « institués » qui s'inscrivent dans un niveau macro et qui correspondent aux valeurs véhiculées par les sociétés dans lesquelles les dispositifs s'inscrivent. Il existe ensuite des dispositifs « d'ordre didactique » qui correspondent à un niveau méso et qui recourent les stratégies mises en œuvre par les acteurs du dispositif. Enfin, Audran propose un troisième niveau qu'il nomme « instrumental », qui correspond au niveau micro et qui présente « l'interface entre la stratégie des acteurs et les destinataires ».

Il nous semble ainsi possible de rapprocher le macro-dispositif du concept de système, mais ne pourrait-on pas finalement le comparer à une société qui est définie par Castoriadis comme « une forme, et chaque société donnée est une forme particulière et même singulière » (Castoriadis, 1986) ? Pour le philosophe, « la forme implique l'organisation, en d'autres termes, l'ordre » et se demande qu'elle est la « base de l'unité, de la cohésion et de la différenciation organisée de ce tissu fantastiquement complexe de phénomènes que nous observons dans toute société » (*Ibid.*). Il est intéressant de voir que Castoriadis, à propos de l'institution, et Audran, à propos des macro-dispositifs, utilisent la même sémantique. Castoriadis entend l'institution au sens large comme « normes, valeurs, langage, outils, procédures et méthodes de faire face aux choses et de faire des choses, et bien entendu, l'individu lui-même, aussi bien en général que dans le type et la forme particuliers que lui donne la société considérée » (Castoriadis, 1986). Toute société, en instaurant des règles constitutives, « instaure, crée son propre monde » (*Ibid.*).

Aussi, en partant des théories de Castoriadis (1986) Belin (2001), Audran (2010a) et des différentes dimensions qui émergent de nos travaux de recherche (stratégie, aménagement, acteur, marge de manœuvre des acteurs), nous proposons de définir le macro-dispositif comme une institution, un système à grande échelle, comme un tout surplombant délimitant un espace spécifique et général dans lequel l'ensemble des dispositifs de niveaux différents et inférieurs (méso ou micro) vont se dérouler. Organisé par les concepteurs, il contient des « éléments hétérogènes », des règles constitutives, qui rendent possible un certain type d'activités⁵ et qui se matérialisent par l'existence de projets, de règlements qui vont laisser plus ou moins de marge de manœuvre, de jeu⁶, aux administrateurs et aux usagers du dispositif, pour reprendre les propos de Foucault, du « dit et du non-dit » (Foucault, 1977). Ouvert sur l'extérieur, sur son environnement, il vient s'enrichir en puisant ses ressources hors de sa structure.

Le macro-dispositif contient deux éléments complémentaires avec d'un côté l'organisation, la structure et de l'autre l'action des acteurs. Pour Crozier & Friedberg (1977), « ce sont les deux faces indissociables d'un même problème : celui de la structuration des champs à l'intérieur desquels l'action, toute action, se développe ».

Mais il contient aussi, comme tout cadre d'action collective, une part d'incertitude. Et, ce qui pour nous, relève d'une caractéristique inhérente au dispositif, constitue une ressource fondamentale de négociation et permet à chaque acteur, en fonction de ses capacités, de leurs ressources, de leurs situations, de trouver et de prendre sa place. Pour Crozier & Friedberg, cette zone d'incertitude inscrit la relation des différents acteurs dans un champ inégalitaire « structuré par des relations de pouvoir et de dépendance. En effet, les acteurs sont inégaux devant les incertitudes pertinentes du problème. Ceux qui par leur situation, leurs ressources ou leurs capacités sont capables de les contrôler, utilisent leur pouvoir pour s'imposer face aux acteurs. » Le macro-dispositif vient tracer une feuille de route pour les différents acteurs. Cette feuille de route, en laissant de l'incertitude va permettre à chaque acteur de se positionner, tout en leur conférant certaines prérogatives, parfois larges, parfois strictes et vont donner lieu à d'autres dispositifs d'une échelle moins grande, mais qui vont répondre à une macro-stratégie, une stratégie globale.

Ainsi, parler du macro-dispositif permet d'englober « la totalité des éléments du système étudié, ainsi que leurs interactions et leurs interdépendances » (De Rosnay, 1975). En faisant le choix de convoquer le concept de macro-dispositif et de placer la focale de recherche non plus seulement sur la vie scolaire mais plus largement sur l'établissement, nous envisageons dans les parties suivantes « de mieux comprendre et de mieux décrire la complexité organisée » (Ibid, 1975).

2 La vie scolaire, un macro-dispositif ?

La naissance de la vie scolaire correspond donc à ce contexte général et elle fait partie des dispositifs mis en place pour accueillir une nouvelle population d'apprenants. Aussi, alors que la vie de l'élève se découpe en plusieurs moments et se vit dans différents espaces, que le temps scolaire ne couvre qu'une partie de la journée et de la semaine, un temps de vie scolaire, un temps de vie à l'école s'organise et structure autour des temps de classes. Ce dispositif trouve son origine dans deux textes de 1980 : l'arrêté du 5 juillet qui réglemente l'emploi des sanctions et bannit les « punitions infamantes », et la circulaire du 7 juillet qui préconise le développement des récréations. Ces deux 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. 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 (Obin, 2007).

En suivant, en 1982, la circulaire Vergnaud, intitulée *La vie scolaire dans les collèges*, souhaite répondre à deux objectifs, celui du travail autonome et celui de l'encadrement des élèves et comporte six axes d'action :

- L'insertion de l'élève de 6^e dans la société du collège ;
- L'apprentissage de la responsabilité ;
- L'autonomie des élèves (Rôle du Centre de Documentation et d'Information) ;
- La politique éducative en lien avec l'apparition du projet d'établissement ;
- L'aménagement du temps scolaire ;
- Le rôle des adultes (personnel de l'établissement, parents, partenaires) dans l'action éducative.

⁵ Là où les micro-dispositifs vont plutôt élaborer des règles régulatrices qui vont permettre aux dispositifs de fonctionner.

⁶ Levi-Strauss explique à ce sujet, que c'est le fait qu'il y ait du jeu et que ce jeu s'inscrive dans un cadre spécifique qui produit des événements.

Ainsi, Rayou (1998) caractérise la vie scolaire par trois choses. D'abord par un détournement métonymique, la vie scolaire définit un lieu, dans lequel le conseiller principal d'éducation et les assistants d'éducation interviennent et veillent au bien-vivre scolaire de l'élève. Puis la vie scolaire est aussi un lieu porteur de valeurs et de principes qui dépasse le cadre *stricto sensu* de l'établissement. Pour l'auteur, c'est le lieu où se véhiculent les valeurs républicaines (Rayou, 1998). Enfin, la vie scolaire c'est aussi ce qui encadre les temps scolaires, ce qui se vit avant ou après et correspond à l'ensemble des temps interstitiels (Rayou, 1998). Selon Rayou, la vie scolaire devrait permettre à l'élève d'être « une personne susceptible de s'associer à d'autres pour recréer une communauté que seules les activités cognitives risquent de dessécher, par les évaluations qui leur sont attachées (Rayou, 1998).

Dans le cadre de l'établissement scolaire, les jeunes accomplissent leur métier d'élèves, ils interagissent avec d'autres personnes, partagent, découvrent, dorment même parfois, autant qu'ils apprennent. Prenant en compte cela, la vie scolaire devient une réalité à organiser, à normaliser (Perrenoud, 2007). Lorsque l'institution scolaire ouvre les portes des classes, les jeunes occupent d'autres espaces. Ils investissent différents lieux que Masson (1999) nomme les « coulisses d'un lycée » (foyer, restaurant, salle d'étude, CDI, chambres, hall, couloirs, recoins, préau) que la communauté éducative doit administrer.

Pour certains élèves, l'établissement est une seconde maison et il est important de le penser comme un espace habitable. Cependant, les normes de la vie scolaire, en plus de s'appliquer à la structuration des espaces et des temps, contribuent également à la structuration des relations sociales. Au-delà des apprentissages scolaires, l'école, de la maternelle au lycée, est aussi un lieu d'apprentissage informel et notamment entre élèves (Delalande, 2010). Les temps et les espaces informels deviennent créateurs « d'espaces potentiels »⁷ de lien avec l'autre, de temps entre-pairs (Belin, 2001). Cet espace-temps éducatif reste donc le moment des rencontres et de la complicité et plus largement de l'expérimentation et de la construction de soi. À côté d'un espace formel, réglé, normé, délimité par des horaires et des lieux, il existe donc des lieux informels qui sont investis par les individus et qui peuvent être le réceptacle possible de ce que ne peut comprendre le formel : les sensations, leur expression, les corps en mouvement, l'espace-temps de la rencontre avec soi-même et avec l'autre, dans sa ressemblance et dans sa différence, le jeu et la créativité (Maurin, 2010).

Pourtant, ces temps ne revêtent pas tous la même fonction. Ces espaces, et la gestion qui en est faite, donnent l'impression qu'ils sont perçus comme des lieux à surveiller (Foucault, 1975), plus que des lieux pour éduquer. La pensée dominante sépare ces différents types d'éducation et l'étude du temps de la vie hors classe laisse apparaître des dispositifs de nature différente.

Le dispositif de vie scolaire, dans une approche complexe, « organise en son sein une multiplicité de micro-dispositifs » (Belin, 2001). Aussi, il est possible de le qualifier de dispositif à grande échelle ou de macro-dispositif. Dans le cadre de nos travaux de recherche⁸, nous avons développé une catégorisation de dispositif qui se fonde à la fois sur la dimension stratégique des concepteurs, mais aussi sur la façon d'animer des acteurs éducatifs. Le premier niveau de notre catégorisation regroupe les dispositifs pour éduquer et instruire⁹, les dispositifs pour occuper et discipliner¹⁰ et les dispositifs pour libérer le temps de l'élève¹¹. Mais les dispositifs organisés dans le cadre de la vie scolaire peuvent avoir plusieurs fonctions et, à ce premier niveau, nous rajoutons un niveau supplémentaire avec des dispositifs pour éduquer, instruire et pour occuper et discipliner (ALESA¹², Sorties scolaires, UNSS¹³, Activités extrascolaires, certaines activités du CDI, Internat) et des dispositifs pour occuper, discipliner et pour libérer le temps de l'élève (Foyer, Clubs, Équitation, Exploitation, certaines activités du CDI, écoute individuelle, Jogging, Gestion des animaux).

L'ensemble de ces dispositifs relève donc d'une stratégie globale portée par le Conseiller principal d'Éducation, en fonction d'une politique éducative. L'orientation éducative est relayée à la fois par les assistants d'éducation, par certains professeurs (Professeur d'éducation socioculturelle, Professeur documentaliste, Professeur principaux, etc.) et par d'autres acteurs éducatifs (Infirmière, intervenants extérieurs). L'ensemble de ces dispositifs se situe dans des espaces dédiés, souvent en dehors de la classe¹⁴, se déroule durant un temps spécifique.

Cependant, l'étude des dispositifs présents durant le temps de vie scolaire, montre qu'une approche dichotomique n'est pas pertinente. Notre recherche, en s'intéressant à la distance qu'entretiennent les dispositifs non-formels avec les dispositifs formels et les dispositifs informels, tend à remettre en question cette rupture entre les activités de classes et les activités de vie scolaire et tend à envisager un continuum éducatif.

⁷ Dans le chapitre intitulé Du micro au macro-dispositif documentaire : partage des savoirs et mémoire du monde, Viviane Couzinet aborde cette question de la potentialité.

⁸ Notre travail de thèse s'inscrit dans le contexte particulier des établissements agricoles avec un pourcentage important d'élèves internes et avec des dispositifs spécifiques, existants exclusivement dans certains établissements agricoles

⁹ Cette catégorie regroupe les activités culturelles, certaines activités du CDI, l'Éducation à, le soutien scolaire, les projet de classe se déroulant en dehors du temps scolaire, les activités de classe

¹⁰ Cette catégorie regroupe les études obligatoires, Restaurant scolaire, temps interstitiel, Retenue

¹¹ Il est possible de classer dans cette catégorie les sorties du mercredi pour les internes, temps de vie, temps de discussion

¹² Il s'agit de l'Association des Lycéens, Étudiants, Stagiaires et Apprentis mise en place dans le cadre des lycées agricoles.

¹³ Union Nationale du Sport Scolaire

¹⁴ Sauf pour certains Dispositifs pour éduquer et instruire, qui de part leur nature se passe en classe.

3 Vers une éducation globale : un continuum éducatif.

L'introduction de Vitali dans son livre *De la vie scolaire à la vie de l'élève* permet de faire une transition en revenant un instant sur nos propos introductifs. Il explique qu'en « dépit des prescriptions éducatives, l'approche de l'élève dans sa globalité va basculer dans le traitement des aspects indésirables ou parasitaires des fonctions cognitives et pédagogiques. Malentendu qui consiste à travailler principalement sur les aspects non scolaires de l'élève. D'où une définition réductrice de la vie scolaire, articulée sur deux versants : d'un côté, l'aménagement des temps non scolaires (l'externat, le midi deux, les clubs, le foyer) de l'autre, les résidus disciplinaires de l'enseignement (les élèves à punir, les menus tâches d'organisation). On s'éloigne donc de l'exigence éducative d'une prise en charge globale de l'élève au profit du traitement des effets pervers de la pédagogie démocratique¹⁵. Occasion perdue, destin retourné, la vie scolaire s'inscrit dans les dispositifs palliatifs d'une modernité liée à l'exception française d'un modèle d'enseignement élitiste et disciplinaire » (Picquenot & Vitali, 2007).

D'un autre côté, il est limitatif de considérer le processus d'enseignement au face à face avec les élèves en situation de classe. Pour Perrenoud ce processus d'enseignement consiste aussi « à rendre possible la vie commune, pour maintenir l'ordre, pour construire le sentiment d'appartenir à un groupe, pour gérer le temps, l'espace, les choses » (Perrenoud, 1996). Afin de différencier les pratiques formelles des pratiques non-formelles, Perrenoud parle de curriculum formel « qui est une image de la culture digne d'être transmise, avec le découpage, la codification, la mise en forme correspondant à l'intention didactique » et il parle de curriculum réel, pour désigner « un ensemble d'expériences, de tâches, qui engendrent ou sont censées engendrer des apprentissages » (*Ibid*).

À côté de ces deux formes curriculaires, les auteurs anglophones proposent le « curriculum caché » qui « désigne au prix d'une extension encore plus grande, le "contenu latent" de l'enseignement ou de la socialisation scolaires, cet ensemble de compétences ou de dispositions que l'on acquiert à l'école par expérience, imprégnation, familiarisation ou inculcation diffuse plutôt que par le biais de procédures pédagogiques explicites et intentionnelles » (Forquin, 2008).

À ces trois premiers types de curriculums, Barrère (2011) rajoute le curriculum alternatif et le définit comme un ensemble hétéroclite qui se situe dans les visées d'éducation informelle, encadrée par des associations, des groupes extérieurs et parfois étrangers à la culture scolaire.

Aussi, il est important de sortir des visions restrictives qui limitent à la fois la fonction du temps de classe et du temps hors classe et, en s'appuyant sur les différents curriculums en jeu dans un établissement, de les envisager en interdépendance. Et considérant, à la suite de Cardinet (2003), le curriculum comme une organisation dispositive, il est possible de le désigner comme un « agencement de dispositif d'enseignement donnant lieu à des itinéraires d'apprentissages » (Aussel, 2013) et de commencer à penser l'établissement comme un macro-dispositif qui organise à la fois un méso-dispositif de classe et un méso-dispositif de vie scolaire.

Les élèves poursuivent différents parcours au sein de l'établissement en fréquentant, par obligation, les dispositifs formels, par choix, par incitation ou par obligation les dispositifs non-formels et les différents dispositifs pourraient être envisagés comme l'opérationnalisation des curriculums. Cependant, pour que la continuité éducative prenne du sens, que chaque curriculum soit source d'enrichissement pour les élèves, il faut que les jeunes construisent du lien entre les contenus.

Cette nécessité passe donc aussi, par une « mise en sens » de la part des acteurs de l'établissement et par une articulation¹⁶, une prise en compte des différents types de dispositifs. La vie scolaire est la traduction éducative de ces enjeux politiques qui se cristallisent autour de l'école, son organisation, ses objectifs, ses méthodes.

Nous avons, à plusieurs reprises, convoqué les concepts d'éducation formelle, non-formelle ou informelle. Cette utilisation qui s'inscrit dans une approche systémique ne vise pas à cloisonner les différents types d'éducation, mais de les inscrire dans un « continuum allant du formel à l'informel dans une situation particulière » (Colley, 2003). Ce choix épistémologique permet de sortir de l'opposition qui confère à l'éducation formelle une place dans les apprentissages scolaire et à l'éducation non formelle et informelle une place dans les autres types d'apprentissages.

Nos travaux de recherche, en analysant la distance que les dispositifs non-formels entretiennent avec les dispositifs de classe, en fonction des stratégies souhaitées, des acteurs intervenants, des espaces et des temps, envisagent ces deux types de dispositifs comme complémentaires. Notre étude prend comme angle d'analyse les

¹⁵ Dans ce sens Charlot (1999) explique que « même si l'école était capable de traiter les élèves de manière parfaitement égale, cette égalité de traitement envers les élèves inégaux ne pourraient que consacrer leurs inégalités ».

¹⁶ Dans son chapitre intitulé *Penser l'articulation de différents dispositifs : Vers un macro-dispositif ?*, Lucie Aussel aborde la question de l'articulation inter-dispositifs.

dispositifs hors classe, mais dans une approche globale et non dichotomique, ce qui permet de penser différemment l'établissement, et (re) penser l'éducation.

« L'école n'est pas seulement un type de technique pédagogique ou l'ensemble des contenus à transmettre, ni un cadre de vie pour les élèves et les étudiants, ou un moyen de subsistance pour les enseignants. L'école est un système, en ce sens qu'elle constitue un ensemble structuré dont les différents éléments agissent et réagissent les uns sur les autres, assurant la marche (bonne ou mauvaise) du tout. L'école est la manière de nommer le système d'éducation avec ses différents degrés et types d'enseignement (primaire, secondaire, supérieur, technique). Il faut analyser et l'apprécier comme un tout, à partir des fonctions qu'elle remplit dans la société » (Silva, 1972, p. 16). La forme et les attendus du projet d'établissement font émerger cette articulation entre la classe et le hors classe. « Élaboré par les différents partenaires, il sert à exprimer la volonté collective d'une communauté particulière et à assurer la cohérence de ses actions avec ses valeurs et le contexte de l'établissement ». Le projet aborde notamment les questions de pédagogie, mais aussi les questions éducatives telles que la santé, la citoyenneté, la vie scolaire, l'internat, la lutte contre les violences et la sécurité.

Le projet d'établissement donne bien à voir la stratégie du concepteur tant sur le volet pédagogique que sur le volet éducatif. Il permet d'envisager de faire tomber une rupture, celle de la séparation entre la classe et le hors classe et d'envisager l'établissement comme le macro-dispositif édictant une stratégie globale et conférant à chaque acteur, des acteurs éducatifs au sens large aux parents en passant par les partenaires, un rôle et une place dans la communauté éducative. Enfin, l'établissement exporte aussi des dispositifs en dehors de ces murs et l'école s'invite souvent dans le quotidien des familles au travers des devoirs. Aujourd'hui, de nombreuses formes de dispositifs dans ou hors de l'établissement sont mises en place pour répondre à cela. Pour Kherroubi (2004), cette « catégorie de dispositif vient compléter le temps scolaire et prend en charge des éléments qui rendent les élèves capables de suivre avec profit l'enseignement en classe ».

Conclusion

Volontairement, nous formulons le titre de cette contribution de manière interrogative afin d'envisager la vie scolaire non pas comme un macro-dispositif, mais comme un méso-dispositif inscrit dans un macro-dispositif plus large situé au niveau de l'établissement.

Dans son ouvrage, De Rosnay (1975) propose un nouvel outil pour observer ce qui « est à la fois trop grand, trop lent et trop complexe » : le microscope. Selon l'auteur, pour observer et comprendre un objet, « notre regard doit se porter sur les systèmes qui nous englobent ». Penser l'établissement comme un macro-dispositif, est bien « une nouvelle manière de voir, de comprendre et d'agir » (De Rosnay, 1975).

En effet, l'ensemble des éléments que nous avançons dans notre raisonnement montre que la façon d'envisager l'établissement et la continuité éducative conditionne le caractère macro ou méso du dispositif vie scolaire. L'approche dichotomique entre le formel et le non formel pose à notre sens un problème dans la compréhension globale du fonctionnement de l'établissement. L'émergence de l'expression vie scolaire avait un « intérêt stratégique pour dire que l'établissement ne se réduit pas à une addition de classes et, au plus, que l'établissement englobe et, d'une certaine manière, détermine les classes » (Piquenot & Vitali, 2007). En fonction du pays dans lequel la question du formel, du non formel et de l'informel sont étudiés, les contours du concept peuvent varier (Programme de coopération linguistique, 1985).

Le terme d'éducation non formelle a été introduit vers la fin des années 1960 pour signaler la nécessité de créer des opportunités d'apprentissage non scolaires en réponse à des demandes nouvelles d'éducation. Dans les pays industrialisés, l'éducation non formelle a servi également de complément à l'enseignement scolaire pour développer chez les jeunes des capacités négligées par ce dernier. Aujourd'hui, l'éducation non-formelle a conquis droit de cité et se généralise un peu partout. Mais cela ne veut pas dire que tous les problèmes soient résolus. Le premier est le problème conceptuel. Les termes formels, non formels et informels ne sont pas toujours utilisés de la même façon par les auteurs ou les acteurs qui convoquent ces notions. Dans certains textes, le non formel équivaut à l'extrascolaire, dans d'autres, le non formel et l'informel sont confondus.

Par ailleurs, les dispositifs ne sont que des outils de l'éducation et de l'instruction et il est intéressant de les ancrer dans les différents types d'éducation que nous avons abordés. Aussi, en s'appuyant sur Coombs et Ahmed (1974, p. 78), nous pouvons définir l'éducation formelle comme le « système d'enseignement institutionnalisé, chronologiquement gradué et hiérarchiquement structuré qui s'étend de l'école primaire à l'université », l'éducation non formelle comme « toute activité éducative et systématique, conduite en dehors du système formel en vue de fournir différents types d'apprentissage à des groupes particuliers de la population, adulte aussi bien qu'enfants ». Enfin, l'éducation informelle est le processus par lequel une personne acquiert et accumule durant sa vie des connaissances, des compétences, des attitudes et des notions, par l'expérience quotidienne et les relations avec le milieu. Ce qui distingue l'éducation formelle et non formelle de l'éducation informelle, c'est donc son caractère organisé, délibéré, construit. Ce qui distingue l'éducation formelle de l'éducation informelle

c'est que l'éducation formelle est toujours sanctionnée, à différents moments du système, par des diplômes, tandis que l'éducation non formelle peut être sanctionnée ou non.

Cependant, les définitions précédentes doivent être précisées. En effet, elles considèrent l'éducation tantôt comme une institution tantôt comme un processus. En fait, les éducations formelle et non formelle sont à la fois institution et processus. Mais le processus interfère avec l'institution et nous pouvons, avec Thomas la Belle (1982) voir l'éducation formelle, non formelle et informelle, comme des modes d'apprentissage qui peuvent fonctionner simultanément, plutôt que comme des entités séparées. Les dispositifs hors classe, pour un établissement, peuvent représenter la zone d'autonomie et donc d'initiative. Pour Kherroubi (2004), nous sommes à la croisée de l'administratif et du pédagogique, car il s'agit de « faire percevoir aux enseignants que des objets dits organisationnels tels que le type de dispositif à retenir, leur mise en articulation, la détermination de leur place dans l'emploi du temps des élèves, participent bien de la stratégie pédagogique et didactique » pour lutter contre l'échec scolaire. Qu'ils soient imposés par les prescriptions officielles ou le fruit de dynamique collective au sein de l'établissement, les dispositifs hors classe en s'inscrivant dans le paysage global de l'établissement viennent modifier l'ensemble des autres dispositifs qu'ils soient formels ou non formels et même parfois informels¹⁷.

Aussi, l'établissement, le macro-dispositif, dans notre vision, pourrait être comparé à une société dans laquelle existeraient plusieurs « institutions particulières », des méso-dispositifs. Pour reprendre les propos de Castoriadis, ces institutions particulières « forment, et fonctionnent comme, un tout cohérent ». Ce tout cohérent est parfois au centre de tension ou tout du moins d'approches dichotomiques, de séparation entre l'éducation formelle et les autres types d'éducation. Pourtant, « même dans des situations de crise, au milieu des conflits internes et des guerres intestines les plus violentes, une société est encore cette même société ». Si nous revenons sur les propos de Crozier & Friedberg et si nous partons du constat que la mise en vie d'un établissement est avant tout une action collective, la question de l'inégalité au sein des relations peut éclairer la mise en tension entre les différentes stratégies des acteurs. Le contexte actuel voit l'organisation des classes perdre de la vitesse et l'organisation hors classe prendre de l'essor. Dans ce contexte-là, certains acteurs vont être affaiblis quand d'autres, conformément leur champ d'intervention, vont avoir une place centrale dans la vie de l'établissement et auprès des élèves. Cette réalité questionne et réinterroge le partage du territoire éducatif (Marcel & Aït-Ali, 2017) et l'émergence du dispositif de vie scolaire, la place des acteurs qui interviennent durant ces temps et dans ces espaces, vient bouleverser le paysage scolaire centré. Il est donc nécessaire de (re) penser la relation entre le temps de classe et le temps hors classe de façon différente, en faisant tomber un certain nombre de ruptures et en envisageant les différents dispositifs de manière complémentaire. Autant que faire se peut, il est nécessaire de penser le méso-dispositif de vie scolaire et celui de la vie en classe, mais aussi de penser les zones de rencontre pour repenser les modes d'actions collectives. Aussi, la transformation des pratiques, pour donner aux acteurs plus d'initiative et plus d'autonomie, passe par une organisation accrue (Crozier & Friedberg, 1977), par une structuration et une articulation plus forte entre ce qui se passe en classe, hors de la classe dans l'établissement, mais aussi par certains aspects par ce qui se déroule en dehors de l'établissement.

Dans cette optique-là, ne doit-on pas plus justement considérer l'établissement dans son ensemble comme le macro-dispositif éducatif ?

Bibliographie

- AGAMBEN G., *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Payot-Rivage, Paris, 2007.
- AGENCE DE COOPERATION CULTURELLE, Paix et Développement, Acte du colloque International sur la Paix, p. 22-27, 1985.
- AIT-ALI C., *Les contributions des dispositifs hors classe aux apprentissages : le cas des 4^e et 3^e de l'Enseignement agricole*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Toulouse II Jean Jaurès, 2014.
- AIT-ALI C. (dir), *Jeunesses sans parole, Jeunesses en paroles*, L'Harmattan, Paris, p.183-193, 2016.
- AUSSEL L., *Evaluer les dispositifs : le cas d'un dispositif de formation de l'enseignement supérieur agricole*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Toulouse II Jean Jaurès, 2013
- AUDRAN J., *Dispositifs et situations*, HDR de l'Université Paris 5 Descartes, 2010a.
- BARRERE A., *L'école buissonnière : quand les ados se forment par eux-mêmes*, Armand Colin, Paris, 2011
- BARRERE A., *La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire*, *Carrefours de l'éducation*, 2, p.95-116, 2013.

¹⁷ Nous avons donné l'exemple du travail à la maison qui selon les modalités et les dispositifs mis en place peut venir modifier les pratiques familiales.

- BELIN E., Une sociologie des espaces potentiels : logique dispositives et expérience ordinaire, De Boeck Université, 2001
- CARA C. et FAGGIANELLI D., *École et violence*, La Documentation française, Paris, 2002.
- CARDINET J., Cinq dispositifs pour vérifier le progrès, *Mesure et évaluation en éducation*, **26 (1-2)**, p. 51-59, 2003
- CASTORIADIS, *L'institution imaginaire de la société*, Editions du Seuil, Paris, 1986
- COOMBS P., PROSSER R. et AHMED M., New paths so learning for rural children and youth : non format education for rural development, International Council for Educational Development, 1973
- COOLEY C.H., *Human nature and the social order*, Transaction Publishers, New York, 2003
- CROZIER M. et FRIEDBERG E., *L'acteur et le système*, Le Seuil, Paris, 1977
- DELALANDE J. ; Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école, *Agora débats/jeunesses*, **2**, p. 67-82, 2010
- DE ROSNAY, J., *Le macroscope, vers une vision globale*, Le Seuil, Paris, 1975
- DE SAUSSURE F., *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris, 1916
- MARCEL J.F., Une mission éducative distribuée au sein des établissements de l'enseignement agricole, *Administration et Éducation*, **142**, 2014
- BELIN E., Une sociologie des espaces potentiels : logique dispositives et expérience ordinaire, De Boeck Université, 2001
- FORQUIN, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presse universitaires de Rennes
- FOUCAULT M., Surveiller et punir, naissance de la prison, Gallimard, Paris, 1975
- FOUCAULT M. Le jeu de Michel Foucault (entretien). In Dits et écrits II, 1976-1988. Paris : Gallimard (Quarto),[1977], 1994.
- MARCEL J.F. et AIT-ALI C., La journée de l'enfant en France : Un territoire éducatif partagé entre enseignant et animateur, In Tardif M. et coll (dir), *L'organisation du travail des acteurs scolaires*, Presse Universitaires de Laval, Laval, 2017.
- MAURIN A., Un espace potentiel au collège : Les espaces et les temps informels, lieux et moments adolescents, *Agora Débats/jeunesses*, **55**, p.83-94, 2010
- JAM R., Médiation et vie scolaire, *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, **2**, p. 177-186, 2003.
- RAFFNSOE S., Qu'est ce qu'un dispositif ?, *Symposium*, p.44-66, 2008
- KHERROUBI M., Les activités pédagogiques hors classe au collège, In MARCEL, J.F., *Les pratiques enseignantes hors classe*, 2004.
- MASSON P., Les coulisses d'un lycée ordinaire : enquête sur les établissements secondaires des années 1990, Presses universitaires de France, Paris, 1999
- OBIN J., La vie scolaire, l'éducation et la pédagogie, In PIQUENOT A. et VITALI C., *De la vie scolaire à la vie de l'élève*, SCEREN-CRDP de Bourgogne, Dijon, 2007
- PERRENOUD P., Métier d'élève et sens du travail scolaire, ESF, Paris, 1996
- PERRENOUD P., La vie scolaire et son double, In PIQUENOT A. et VITALI C., *De la vie scolaire à la vie de l'élève*, SCEREN-CRDP de Bourgogne, Dijon, 2007
- PIQUENOT A. et VITALI C., *De la vie scolaire à la vie de l'élève*, SCEREN-CRDP de Bourgogne, Dijon, 2007
- RAYOU P., *La cité des lycéens*, Edition L'Harmattan, Paris, 1998
- SILVA A., L'école hors de l'école : l'éducation des masses, Edition du Cerf, 1972