

2012

Thèse n° 2025

THÈSE

pour le

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ BORDEAUX 2

Mention : Sociétés, Politique, Santé publique

Spécialité : Sociologie

Présentée et soutenue publiquement

Le 8 janvier 2013

Par Alain Garcia

Né le 05.09.1972

Éducation et discipline au collège

Membres du Jury

Mme Anne Barrère, Professeur, Université de Paris V	- Rapporteur
Mme Catherine Blaya, Professeur, IUFM C. Freinet, Université de Nice	- Rapporteur
M. Olivier Cousin, Professeur, Université Bordeaux Segalen	- Président
M. François Dubet, Professeur, Université Bordeaux Segalen	- Directeur de thèse
M. Pierre Merle, Professeur, IUFM de Bretagne, Université de Rennes	- Membre

Résumé

Dans les collèges français, la question de l'éducation fait l'objet d'un traitement assez sombre : au niveau statutaire, elle marque en effet le faible prestige de certains personnels, ou de certaines matières enseignées. C'est le cas des conseillers et assistants d'éducation, ou, sur un autre plan, de l'éducation artistique, de l'éducation civique ou de l'éducation physique et sportive. La connotation négative de l'éducation apparaît aussi dans les discours quotidiens, enclins à dénoncer des carences. L'écart social entre les membres des classes moyennes cultivées et leurs élèves ne prédit pas, cependant, le niveau de tension. La construction d'un climat d'établissement joue en effet une fonction importante ; en second lieu, les situations éducatives les moins aisées obligent précisément à réfléchir en termes éducatifs. Il en ressort souvent un meilleur climat que dans des établissements peu exposés.

Dans l'imaginaire des professionnels, le collège n'aurait d'autre but que d'organiser la succession de cours entre enseignants savants et *apprenants* captivés. Depuis les débuts de la massification, les professeurs appliquent en réalité des pédagogies « bricolées », sans rapport avec les principes idéels. Malgré ces adaptations officieuses, les collégiens sont pénalisés par la segmentation des cours, l'étouffement de l'esprit critique, la faible intégration éducative et la relégation du « sale boulot » de discipline. Dans les établissements favorisés, l'insuffisance démocratique incite plutôt à l'utilitarisme, et au développement d'une culture juvénile anti-scolaire ; dans les collèges populaires, les élèves en échec peuvent aussi opposer une violence.

Mots-clefs

CPE, discipline, éducation, note de vie scolaire, professeur, punition, retenue, sanction, surveillant, vie scolaire.

Abstract

In French colleges, the issue of education is poorly treated : at the statutory level, it marks the low prestige of certain personnel, or certain subject matter being taught. This is the case with counsellors (*conseillers d'éducation*) and teaching assistants (*assistants d'éducation*) or, on another level, with arts education, civic education or physical education. Education's negative connotation is confirmed in people's discourse, which is inclined to report deficiencies. The social gap between members of the cultivated middle class and their students does not, however, predict the level of tension. First, the construction of a school environment indeed plays an importance role ; what's more, the most difficult educational situations are precisely the ones that require us to think in educational terms. The result is often a better environment than in institutions with little exposure to difficulties.

In the minds of professionals, French colleges have no other purpose than to organise the succession of courses between scholarly teachers and captivated *learners*. From the beginning of mass schooling, teachers actually apply "tinkered" pedagogies, unrelated to imaginary principles. In spite of these unofficial adaptations, students suffer from the segmentation of courses, the stifling of critical thinking, poor educational integration and the relegation of disciplinary "dirty work". In privileged establishments, the democratic deficit rather encourages utilitarianism, and the development of an anti-school youth culture ; in lower class French colleges students who are failing may also resist through other forms of violence.

Keywords

Detention, CPE, counsellors (*conseillers d'éducation*), discipline, education, "mark of school life", master, punishment, sanction, teaching assistants (*assistants d'éducation*), school life, French college, middle school.

Coordonnées (laboratoire)

Université de Bordeaux, Bordeaux Segalen, Bordeaux, F-33076, France
CNRS, UMR 5116 Centre Emile-Durkheim, Pessac, F-33607, France

Remerciements

Cette recherche a sollicité le concours de nombreuses personnes, que je souhaite remercier.

Monsieur François Dubet a dirigé cette thèse sans chercher à la formater, et je lui en suis reconnaissant. Son savoir m'a permis d'éviter beaucoup d'écueils, et des omissions. Je le remercie de ses nombreux conseils, de sa confiance, de sa disponibilité et de son soutien.

J'adresse mes remerciements aux professeurs Anne Barrère, Catherine Blaya, Olivier Cousin et Pierre Merle, qui ont accepté d'être membres du jury.

Je remercie tous les membres du centre Émile Durkheim, pour leur stimulation intellectuelle et pour leur sympathie.

Pour leur aide déterminante, je veux également remercier Mesdames Dominique Franchini, Delphine Perrin et Muriel Szarzynski (au service des formations doctorales), Mme Mireille Gaultier (au centre Émile Durkheim) et Mme Ghyslaine Laflaquière (à l'école doctorale).

Pour ses éclairages juridiques très précis, je remercie Monsieur Jean-François Cambournac, directeur du conseil, de la vie scolaire et des affaires juridiques au rectorat de Bordeaux.

Je dois beaucoup aux collégiens, parents et professionnels qui ont participé à cette recherche : j'exprime à chacun(e) d'entre eux (elles) toute ma reconnaissance.

Parmi eux, je remercie les chefs établissements des collèges ciblés dans cette étude : tous ont accepté ma présence régulière, et ont aimablement collaboré. Il en a été de même pour les chefs d'établissement adjoint(e)s, que je remercie à leur tour.

En fonction des contextes, j'ai été conduit à beaucoup solliciter les secrétaires de direction : lorsque tel a été le cas, l'aide souhaitée a été apportée sans compter : pour cette bienveillance, je remercie « Christelle » (au collège Vert), « Madame Sauvagnon » (à Neruda) et « Madame Montanet » (à Cardinal).

Les conseillers et assistants d'éducation ont tous accueilli ma présence avec sympathie, et une aimable coopération. J'exprime mes vifs remerciements à l'ensemble des équipes et, plus

particulièrement, à Ghislaine Labé et à Florian (au collège des Oiseaux), à Agnès Raymond, Nathalie Stéfan, Alexandra, Anne, Corentin, Ludovic et Sylvie (au collège Vert), à Christine Lamothe, Amandine, Bérangère, Chantal, Hajiba, Olivier et Sophie (au collège Neruda), à Carine Chaulet, Guillaume, Jocelyne, Lucille, Pierre et Stéphane (au collège Camus) ainsi qu'à Michel Demailly, Éléonore Duban, Christophe Martineau, Carole et Pierre (au collège Cardinal). La reconnaissance ne disparaît pas derrière les noms d'emprunt...

Pour n'avoir pas accueilli ma présence mais compensé mon absence (depuis 3 ans), une autre équipe de vie scolaire mérite d'être saluée. Je remercie beaucoup chacun de ses membres.

J'adresse ensuite tous mes remerciements aux professeurs qui ont accepté ma présence dans leur cours et, tout autant, à ceux qui se sont prêtés au jeu de l'entretien.

Pour leur dynamisme, pour leur pertinence et pour leur humour, je remercie les nombreux élèves que j'ai interrogés. Leur vision m'a été très précieuse.

Je dois beaucoup à Vincent Berry qui, au prix d'une attention assez inhabituelle, a permis de rendre ce travail plus clair et plus éclairé. Pour le long temps passé, pour les proscriptions amusées, pour la disponibilité communautaire et pour les conseils pratiques, j'exprime au spécialiste de l'informel ma gratitude formelle.

Par ses connaissances et conseils intraitables, Bruno Texier a permis d'amender cette thèse. Je le remercie pour son œil aiguisé, qui a su repérer de nombreuses failles et proposer le bon matériau pour les combler. Le temps sociologique ne serait pas le plus cruel.

Mes remerciements vont aussi à Lucie Dumoulin, pour sa patiente lecture et pour la pudeur des corrections imposées.

Plus pudiques encore furent les commentaires d'« Arnaud Bison », que je remercie plus sérieusement pour son aide précieuse, au collège Vert et dans ses environs. Son soutien *in situ* fût régulier et déterminant ; la valeur éducative de son travail me semble l'être aussi.

Pour son accueil et pour son aide, j'adresse de grands remerciements à « Alexandra ». Elle en appelle beaucoup d'autres.

Pour son aide répétée dans les traductions, pour ses compétences en statistiques et pour ses connaissances outre-Atlantique, je tiens à remercier Claudia.

Mes remerciements vont aussi à Flavia, pour la mise à disposition d'un contrat canadien.

Je remercie enfin David L., hier sociologue de l'incivilité matrimoniale et qui avait inspiré le sujet de ma première enquête.

Introduction générale

À l’instar d’autres systèmes éducatifs, l’École française cherche à instruire, à former, à socialiser, à éduquer et à classer. Dans l’enseignement secondaire, une hiérarchie de valeurs distingue ces notions, et n’accorde à l’éducation qu’un rôle subalterne. Une approche rituelle oppose en effet l’*instruction* – perçue comme la face « noble » de l’école – à l’*éducation*¹ – pensée comme sa face « vulgaire ». Ce paradoxe est au centre de notre travail. Pourquoi l’éducation est-elle perçue comme une tâche indigne, dans les collèges et les lycées français² ? Quelle réalité l’éducation recouvre-t-elle, pour faire ainsi l’objet de défiance ? Un amalgame de l’éducation et du maintien de l’ordre serait-il possible ?

Qu’elles se révèlent en paroles, en actes ou en matériaux, les données saisies dans cette enquête dessineront la forme d’une éducation. Le concept reste le plus souvent ambigu : en dehors du cadre scolaire, sa connotation est positive, mais dans des proportions très variables, et finalement ajustées à l’acception choisie. En recourant à l’étymologie, nous constatons que le verbe « éduquer » emprunte au latin classique *educare*, qui associe l’action d’élever et d’instruire : *educare* émane d’ailleurs de *ducere*, qui résume l’idée de « tirer à soi », de « conduire » et de « mener ». Au IV^e siècle avant l’ère commune, aucune forme scolaire n’existe encore quand Platon définit l’éducation (*paideia*) comme « la vertu qu’acquiert d’abord l’enfant »³. Dans cette perspective, on cherche à « former par de bonnes habitudes les sentiments les plus primitifs, "le plaisir, l’affection, la douleur, la haine", en sorte qu’ils s’accordent spontanément avec la raison lorsque plus tard elle apparaîtra chez l’enfant »⁴. Trois siècles plus tard, le latin Cicéron établit une liaison particulière⁵ : selon lui, « la culture de l’esprit (*cultura animi*) et la culture des champs (*cultura agri*) ne sont qu’une seule et même conquête de la nature par le travail. Le processus éducatif consiste donc à tirer (*educere*), [...] à extraire littéralement de sa nature sauvage les meilleures possibilités aptes à faire vivre l’homme de manière sociale [...] ». Ainsi décrite, l’éducation marquerait le passage de l’état de nature à celui de culture.

¹ Cette opposition est dénoncée in Éric Maurin, *La nouvelle question scolaire*. Paris, le Seuil, 2007, p. 266.

² À la rentrée scolaire 2010, la France métropolitaine compte 7 018 collèges et 4 277 lycées (*Repères...*, MEN-DEPP, 2011, p. 45 ; URL : <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>).

³ Cette définition est extraite des *Lois* (dialogue interrompu par la mort de Platon, aux alentours de 347 A.E.C.).

⁴ O. Reboul, *La philosophie de l’éducation*, Paris, PUF, 1995, p. 31.

⁵ M. Rouché, *Histoire de l’enseignement et de l’éducation. Tome I. Des origines à la Renaissance (V^e av. J.-C. – XV^e siècle)* [1981], Paris, Perrin, 2003, p. 66.

Peu usité avant le XVIII^e siècle, le verbe « éduquer » doit malgré tout aux Lumières certaines réflexions. Parmi les penseurs, Montesquieu proclame que l'éducation « consiste à nous donner des idées, et la bonne éducation à les mettre en proportion ». De son côté, Kant assigne au concept le but « de développer dans chaque individu toute la perfection dont il est susceptible ». La Révolution, puis l'affirmation des enseignements secondaire et primaire d'État confèrent à l'éducation une place croissante. Elle oppose facilement les rousseauistes aux disciples de Hobbes, et, par ailleurs, les tenants d'une large instruction populaire aux partisans d'une culture réservée. Cette seconde opposition n'admet pas le simplisme : longtemps après la Révolution, les défenseurs d'une formation poussée, pour le peuple, restent peu nombreux. À un autre niveau, le « parti du conservatisme clérical » refuse d'incarner le camp de l'obscurantisme. Retournant même l'accusation aux républicains, l'Église soutient qu'elle « avait entrepris l'alphabétisation des Français, par la multiplication des petites écoles de l'Ancien Régime. Et [que] c'était la Révolution qui avait détruit, ou au moins stoppé cette œuvre, en détruisant l'Église »¹.

Enjeu majeur au XIX^e siècle, l'École tend à devenir centrale dans l'éducation. Celle-ci fait alors l'objet de nombreuses définitions, inscrites dans des choix moraux et civiques. En témoigne notamment Émile Durkheim qui, au début du XX^e siècle, attache la moralité à l'« esprit de discipline »². Le sociologue indique en effet : « [...] l'éducation doit être essentiellement chose d'autorité [...] l'éducation, c'est l'action exercée sur les enfants par les parents et les maîtres. Cette action est de tous les instants, et elle est générale [...] ». C'est en philosophe et en pédagogue que John Dewey défend de son côté une célèbre acception : « L'éducation est un progrès social... L'éducation est non pas une préparation à la vie, l'éducation est la vie même ». Aujourd'hui encore, la difficulté à définir l'éducation incite à l'inscrire dans une philosophie très large. Parce qu'« on n'en finit pas d'être un homme »³, l'éducation démocratique doit être ouverte, vivante et inachevée. Unissant ainsi les actions d'élever, d'enseigner et de former, Olivier Reboul⁴ voit dans l'éducation « l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à tout enfant humain d'accéder progressivement à la culture, l'accès à la culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal ».

Dans l'enseignement secondaire français, la noblesse d'une telle perspective ne se retrouve pas. Au quotidien, la séparation sémantique de « l'instruction » et de « l'éducation » renverrait même cette dernière vers la trivialité, l'ordre et la sanction. En attendant d'avoir vérifié cette hypothèse, nous retiendrons l'idée d'une éducation « qui unit et qui libère »⁵, quand elle englobe intégration et émancipation, socialisation et capacité critique, imitation et individuation, ou apprentissage et invention. Dans le cadre de notre travail, nous qualifierons

¹ F. Furet, J. Ozouf, *Lire et écrire : l'alphabétisation des français de Calvin à J. Ferry*, Paris, Minuit, 1977, tome 1, p. 9.

² L'« esprit de discipline » renvoie à la double acception du terme *discipliner*, à partir du XIV^e siècle : « donner le sens de l'ordre, du devoir à (qqn) » et « éduquer » (É. Durkheim, *Éducation et sociologie*, 1922 [en ligne], URL : http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.html, pp. 17, 19).

³ La formule est attribuée à l'écrivain Henri Michaux.

⁴ O. Reboul, *op. cit.*, pp. 18, 25.

⁵ *Op. cit.*, pp. 106-107.

d'« éducatifs » les dispositifs, actions ou réactions respectueux de cette exigence démocratique, et respectueux de l'individu pour lequel ils sont mobilisés.

L'accès aux terrains

Mobilisant des logiques personnelles, stratégiques et contingentes, le rapport d'un sociologue à son objet de recherche se réalise sans doute de façon mêlée, entre l'extrémité du passionnel et l'illusion du détachement. Moins souvent questionné, l'accès au terrain ne se réduit pas, lui non plus, à de froids déplacements : rarement aisé et jamais neutre, il dessine déjà des limites épistémologiques¹. On ne peut, dès lors, éluder la démarche de réflexivité lorsque la distance à l'objet paraît faible et/ou que le chercheur entretient des relations professionnelles avec les catégories d'acteurs qu'il souhaite interroger. Ces deux conditions existent bien ici, puisque l'auteur de ces lignes occupe depuis 1998 la fonction de conseiller principal d'éducation (C.P.E.). Bien qu'exercée à mi-temps depuis trois années (en lycée), une telle activité oriente indéniablement les perceptions, comme elle en avertit les individus interviewés. À titre d'exemple, on peut supposer que les professeurs réduisent, devant un sociologue *et* C.P.E., la force des critiques envers le personnel de vie scolaire. De la même façon, les problèmes induits par certaines pratiques enseignantes ont plus de chance d'être atténués lorsque les intéressés savent que leur interlocuteur est l'un de ceux qui en « paient », au quotidien, les conséquences. Quoiqu'il en soit, ce travail s'inscrit parmi ceux produits par des professionnels amenés à étudier leur propre milieu.

Il faut indiquer que notre étude cible le premier degré de l'enseignement secondaire, sans pour autant négliger le second degré : en l'espèce, les données recueillies dans 5 collèges sont parfois éclairées par des logiques observées au lycée. Au-delà de ce fait, le statut attaché à mon travail de terrain a bien été celui de chercheur, accordé comme tel par les différents « directeurs »² de collège. La plupart de mes interlocuteurs, il est vrai, connaissaient ma fonction d'origine, et ne me percevaient pas *simplement* comme sociologue. Parce que les postures de rôles ne peuvent guère être bousculées, les supérieurs (chefs d'établissement et adjoints), les pairs (professeurs et C.P.E.) et les subordonnés (surveillants d'une part, élèves en second lieu) n'ont pas oublié leur rang. Ajoutée à l'intérêt ordinaire de « bien (re)présenter » son lieu de travail, cette identification statutaire a pu inciter les professionnels à ne pas « trop en dire ». Au-delà de ce problème (que le chercheur extérieur rencontre, lui aussi), l'identification évoquée a aussi pu constituer un avantage, en empêchant cette fois les collègues de « trop en faire ». Il est en effet moins facile de survendre sa liberté ou la portée de son action lorsque celui qui recueille votre parole en connaît quelques ressorts et/ou en éprouve certaines difficultés.

¹ Certaines des réflexions développées ici apparaissent in A. Garcia, *Sanctionner au lycée. Quels rappels à quel ordre ?*, M2R, université V. Segalen-Bordeaux II, 2008, pp. 39-40, 42-45.

² Dans les collèges publics, un tel responsable a le titre de « principal ».

Le rôle que j'ai joué dans cette étude rejoint en partie celui décrit par Alain Marchive¹, à propos d'un travail d'enquête accomplie en école primaire. Signalant son propre retour, comme chercheur, dans un établissement où il avait exercé comme instituteur, l'intéressé a relevé plusieurs obstacles. Les anciens collègues ou leurs pairs ont d'abord pu émettre un soupçon d'usurpation conduisant au scepticisme. Ils ont aussi pu amoindrir la légitimité du promu, moins à même de parler d'un terrain qu'il ne pratiquait plus et qu'il méprisait peut-être. L'intentionnalité du chercheur, enfin, n'a guère échappé aux doutes : « que masque ce retour volontaire sur les lieux de son passé d'instituteur ? Quels comptes a-t-il, inconsciemment, à régler ? Quels *a priori*, positifs ou négatifs guident plus ou moins directement son action ou ses propos ? »². Dans mon propre cas, cette dualité a été renforcée par la synchronie, mais atténuée par la virtualité. En termes de temporalité, chaque interlocuteur a en effet saisi que celui qui réalisait une étude sociologique était en même temps un C.P.E. « en poste », les derniers jours de la semaine. Sur le plan statutaire, on a cette fois compris que l'individu était « en cours de formation », et qu'il n'était donc pas un chercheur « en poste ».

Il est, bien sûr, d'autres risques inhérents à la situation de l'enquête *entre-soi*. Par négligence ou par tentation, assimiler ses propres sentiments à des analyses plutôt que de les traiter en objets d'étude³ peut facilement conduire au dévoiement et à l'égarement du *je*⁴. Dans un registre plus conscient, la gêne à produire des conclusions pouvant froisser certaines de ses relations professionnelles est encore une hypothèque, que l'anonymat ou le « noyage de poisson » ne suffisent pas toujours à lever. Pour éviter tout « "malaise dans l'interaction", le chercheur [doit aussi apprendre] à se taire tant que le silence n'est pas interprété comme un jugement ou comme un désengagement, et à parler avec un stock d'assertions neutralisées, dont l'objectif est de maintenir la coopération des acteurs durant la procédure d'enquête »⁵.

La très courante surestimation de ses propres désavantages peut, à un autre niveau, constituer un biais. Dans les aspects de la vie privée comme dans ceux de la vie sociale, aucun individu ne semble, en effet, contredire la formule de Damianos : « Les gens ne connaissent pas leur bonheur, mais celui des autres ne leur échappe jamais ». Par extrapolation et adaptation à cette enquête, il est donc probable que l'auteur de ces lignes *voit* d'abord les limites de son propre pouvoir et, ce faisant, sous-évalue par exemple les contraintes relatives au statut d'enseignant ou de principal. La prise en compte d'avis éclairés⁶ s'avère donc indispensable, pour aider à contrôler sa plume et pour s'étonner du quotidien. En dernier lieu,

¹ « Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école... », in « La familiarité avec l'objet de recherche », *Les sciences de l'éducation*, vol. 38, n° 1, CERSE, 2005, pp. 75-91.

² *Op. cit.*, pp. 78-79.

³ Qu'il la respecte ou non, tout sociologue connaît l'orthodoxie durkheimienne qui commande au chercheur de traiter les faits sociaux comme des choses (É. Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*, 1894 [en ligne], http://classiques.ugac.ca/classiques/Durkheim_emile/regles_methode/regles_methode.html).

⁴ Au stade particulier de la rédaction, le placement du *je* reste délicat.

⁵ J.-P. Payet, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1995, p. 18.

⁶ Je remercie ici les premiers lecteurs de cette étude : M. Vincent Berry (MCF en sciences de l'éducation), M. François Dubet (directeur de cette recherche), Mme Lucie Dumoulin (PLP2 lettres/histoire-géographie) et M. Bruno Texier (formateur de CPE).

la connaissance des enjeux et intérêts des acteurs pourrait compenser la subjectivité de ma lecture.

Méthode de recherche

La place du chercheur est aussi marquée par celle de sa méthode. Dès lors, s'attarder sur la chimère de l'objectivité ou sur le beau sentiment de l'honnêteté semble moins judicieux que d'essayer d'atteindre une validité. Nous choisissons ici l'approche ethnographique, qui implique de reléguer nos connaissances de l'enseignement secondaire derrière un grand nombre d'observations et d'entretiens. Sur une période comprise entre le mois de mars 2009 et le mois de juillet 2010, je me suis rendu, régulièrement, dans 5 collèges. Ma fonction de C.P.E. s'exerçant à temps complet durant l'année scolaire 2008 / 2009, j'ai séjourné dans le premier établissement un après-midi par semaine, de la fin du mois de mars au début du mois de juillet 2009. Les années suivantes, le choix d'opter pour un service de C.P.E. à mi-temps s'est imposé. La disponibilité horaire qui en a découlé m'a permis d'effectuer un long travail de terrain dans 4 autres collèges, au cours de l'année 2009 / 2010. Avec des outils adaptés aux acteurs¹, 159 entretiens ont été menés auprès de 250 personnes (à raison d'un tiers d'adultes et de deux tiers d'élèves). Agents, maîtres ouvriers, assistant(e)s d'éducation, assistante sociale, chefs d'établissement, adjoint(e)s, COP², C.P.E., documentalistes, élèves, gestionnaires, infirmières, parents d'élèves, professeurs et secrétaires, chaque représentant de la « communauté éducative »³ a pu exprimer son point de vue sur l'éducation.

Au-delà des entretiens, j'ai pu observer de nombreuses récréations, et beaucoup d'interactions dans la « vie scolaire »⁴. Je remercie là les professionnels qui y ont accepté ma présence, comme ceux qui l'ont admise dans le cadre d'aides aux devoirs ou de cours⁵ : il s'est agi d'accompagnement éducatif, de langue vivante allemande, d'éducation civique, d'éducation physique et sportive, d'espagnol, d'histoire-géographie ou de mathématiques. 14 conseils de classe, encore, m'ont accueilli comme observateur : ces réunions ont concerné une classe de sixième SEGPA⁶ et 13 classes ordinaires, du niveau de la sixième au niveau de la troisième. Les situations rencontrées dans le cadre des C.D.I.⁷, des foyers, des réfectoires, des salles d'étude ou des secrétariats n'ont pas moins révélé de la réalité éducative. Au niveau informel, enfin, les circulations de couloirs ou les stationnements dans des halls ont mérité l'attention. En plus de ces observations, plusieurs données formelles ont été obtenues. Pour l'essentiel, elles ont pris la forme d'évaluations trimestrielles, de copies d'élèves, de livrets d'accueil, de projets d'établissement et de registre de sanctions. Ce dernier terme, précisons-

¹ Pour une présentation méthodologique détaillée, voir en annexe 1 (p. 365).

² Conseiller d'Orientation-Psychologue (pour l'ensemble des abréviations, voir le *glossaire des sigles*, p. 435).

³ La notion de « communauté éducative » est soulignée par la loi d'orientation du 10.07.1989 (dite « loi de 89 »).

⁴ Dans le langage courant, elle se réduit aux locaux occupés par les surveillants et les CPE. Parmi les 5 collèges visités, l'établissement privé utilise toutefois une autre expression (cf. chapitre 5).

⁵ Pour un récapitulatif des données, voir en annexe 1.

⁶ Section d'enseignement général et professionnel adapté, qui accueille des adolescents en « échec scolaire ».

⁷ Centres de documentation et d'information (en place dans les établissements d'enseignement secondaire).

le, s'entend dans notre étude dans une acception large : elle englobe les « punitions scolaires » et les « sanctions disciplinaires », telles que les hiérarchisent le décret du 5 juillet 2000.

Collèges et lycée

Les six établissements scolaires dont nous allons traiter sont aquitains. Quatre d'entre eux sont des collèges publics, le cinquième est un collège privé et le dernier, un lycée public. Celui-ci est particulier à plus d'un titre. Je ne peux d'abord prétendre l'avoir choisi par hasard, ou contacté quelques jours avant une visite. Conseiller principal d'éducation, j'occupe en effet un poste bordelais depuis dix années, dont la moitié au lycée « Gigogne ». Nécessaire à l'anonymat, le nom donné à mon établissement s'explique par plusieurs faits. Par l'existence de sections de technicien supérieur, il oriente, d'une certaine façon, le niveau secondaire vers le niveau post-bac. En second lieu, l'établissement est voisin d'un lycée professionnel (LP), et la coexistence des deux structures forme une « cité scolaire ». Dans son internat, enfin, celle-ci accueille des élèves de six établissements : le lycée Gigogne, le LP local, un second LP, un lycée général et technologique (LGT), un LG, et un collège. Au-delà de sa dénomination, le premier nommé présente pour notre étude d'autres particularités : sans y avoir conduit aucun entretien, nous disposons d'importantes données relatives à la vie quotidienne, aux actions éducatives, à l'ordre disciplinaire, aux sanctions ou aux schèmes de perception des acteurs.

S'il présente des limites déjà exposées, mon statut de membre, enfin, me permet de connaître la totalité des situations qu'un établissement rencontre, dans une année scolaire. On pense ici à la préparation de la rentrée et à la fin de l'année scolaire, aux conseils de classe ou conseils d'administration (parfois âpres), aux diverses logiques de pouvoir, aux moments de solidarité contre des suppressions de postes, aux moments de conflits ou de « crise », aux grèves de lycéens, à la répartition du travail, au rôle des parents, aux demandes qui ne s'avouent pas, *et cætera*. Pour achever la présentation du lycée Gigogne, on note que les origines sociales d'élèves¹ sont légèrement plus favorables que les valeurs nationales. Pour les années comprises entre 2007 et 2011, cela se manifeste par une part « normale » de PCS² parentales très favorisées, une surreprésentation des catégories moyennes et favorisées, et une moindre proportion de catégories défavorisées. Sur la même période, on peut indiquer que les « proportions de bacheliers parmi les sorties » sont plus élevées que les moyennes nationales.

Le cœur de notre étude reste néanmoins l'éducation au collège, réalisée dans 5 établissements. Dans l'ordre chronologique de notre enquête, il s'agit des collèges « les Oiseaux », « Vert », « Pablo-Neruda », « Albert-Camus » et « Cardinal ». Le premier d'entre eux est public, urbain, favorisé et d'assez faible effectif. Une partie des 400 élèves qui le

¹ Les indicateurs utilisés sont les IPES (Indicateurs pour le Pilotage des Etablissements du Second degré, délivrés par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance).

² Professions et Catégories Socioprofessionnelles. La catégorie très favorisée regroupe les professions libérales, cadres, commerciaux d'entreprise, ingénieurs et chefs d'entreprise de dix salariés ou plus. Les « défavorisés » sont les ouvriers, chômeurs n'ayant jamais travaillé et personnes sans activité professionnelle.

composent résident dans le quartier, parfois qualifié de « bo-bo »¹. Les bâtiments de l'établissement sont organisés en rectangle, autour d'une cour de taille limitée dans laquelle courent, crient, se bousculent et s'agitent normalement les plus jeunes, en dehors des heures de cours. Manifestée par le petit nombre de classes (16), la dimension resserrée se traduit aussi par l'absence de principal-adjoint. Les IPES sont assez favorables aux Oiseaux : la part d'élèves d'origine sociale très favorisée est de 30,7 % (contre 23,3 % au niveau national), et, à l'autre extrémité du continuum, l'origine sociale défavorisée représente 16,4 % (la moyenne nationale étant ici de 33,6 %). En second lieu, l'orientation en seconde générale et technologique (2GT) est réalisée pour 78,2 %² des élèves de 3^{ème} (contre une moyenne nationale de 58,9 %). Les résultats obtenus au brevet³ semblent en revanche « moyens » : en 2010, le taux de réussite reste inférieur au taux national (81,7 %, contre 84,5 %), mais il rassemble 53,7 % de diplômés avec mention, et seulement 28 % de diplômés « secs ».

De réputation très convenable, le collège « Vert » comprend, dans un cadre rural, 16 classes ordinaires, une SEGPA, une classe d'initiation pour non-francophones (dite, ici, « sixième gitans ») et une unité pédagogique d'intégration (U.P.I.)⁴. Pensée comme un dispositif souple, l'U.P.I. organise, pour les élèves souffrant de handicaps d'origine mentale ou de déficiences sensorielles ou motrices, la succession de cours en classe ordinaire et en classe particulière. Au total, près de 450 élèves sont scolarisés au collège Vert, contigu à un lycée général et technologique, et à un lycée professionnel : tous les trois sont publics, et forment une cité scolaire. Dans le collège, la part d'élèves d'origine sociale très favorisée est faible (12,5 %), et la catégorie la plus éloignée, assez forte (38 %). L'orientation en seconde générale et technologique (2GT) ne le montre pas, cependant, puisqu'elle est acquise aux deux tiers des élèves de 3^{ème}⁵. Les résultats obtenus au brevet, enfin, inscrivent l'établissement dans la moyenne nationale : la moitié des candidats de 2010 est « reçue avec mention », devant un tiers des candidats admis sans distinction, et 15 % qui échouent.

Le troisième établissement de notre enquête est « Pablo-Neruda » : il est public, urbain, accueille 240 élèves (dont 55 en SEGPA), est en « réseau de réussite scolaire » et revendique sa forte mobilisation éducative. Dans ce collège existent en effet de nombreux dispositifs (atelier de pratique scientifique, tutorat, aide aux devoirs et médiation), beaucoup de clubs (ciné-histoire, ciné-club, santé, informatique, ping-pong, slam, danse, Scrabble, théâtre et SVT), et un partenariat avec le centre d'animation du quartier. Au-delà, la conjugaison d'une volonté locale et d'un faible effectif permet un suivi personnalisé des élèves. Les résultats de Neruda sont supérieurs aux résultats attendus. On remarque d'abord

¹ Le surnom du collège m'a été inspiré par son principal. Après m'avoir rapporté de multiples d'incidents, il avait en effet conclu : « C'est le Couvent des oiseaux ! Alors, comment peut-on réclamer quelque chose ? ».

² Les indicateurs cités pour les 5 collèges sont ceux de l'année 2009-10. Quand ces valeurs s'éloignent de celles obtenues sur la période 2007-11, nous en faisons état. Ici, 78,2 % des élèves de 3^e des Oiseaux sont orientés en 2GT en 2009-10, contre une part moyenne de 69,3 % seulement, durant les 5 années évoquées.

³ Il s'agit du diplôme national du brevet (DNB), série collège.

⁴ Depuis la rentrée scolaire 2010, les UPI sont devenues des ULIS, ou unités localisées pour l'inclusion scolaire.

⁵ Notons que les origines sociales sont celles de tous les collégiens (SEGPA incluse), tandis que l'orientation vers une 2GT ne concerne que les élèves issus de 3^{ème} ordinaire.

7,2 %⁶ d'élèves d'origine sociale très favorisée, et, *a contrario*, deux tiers d'élèves socialement « défavorisés ». Malgré cela, le passage en seconde générale et technologique est assuré plus souvent que dans l'ensemble des collèges français : parmi les élèves de 3^{ème}, on compte ici 61,1 % de cas. Les trois quarts des candidats au brevet, enfin, sont admis en 2010 : parmi les postulants, 31,2 % obtiennent une mention.

Établissement de banlieue classé en « réseau ambition réussite », le collège « Albert-Camus » comprend 520 élèves. Il est public, urbain, doté d'une SEGPA et d'une U.P.I. Pour le décrire, on peut évoquer une cour relativement vaste, une architecture aérée et, bien sûr, un portail fermé. Sur la foi d'une présence régulière, durant plusieurs mois, on peut noter que l'impression de structure « bien tenue » ne varie pas. Quelque peu naïve, l'expression traduit la consonance entre ce qu'un individu peut attendre puis constater dans un collège français : il s'agit de locaux propres et non dégradés, de chahut, d'apostrophes ludiques et de heurts théâtralisés au moment de la récréation, de calme dans les couloirs en dehors des horaires charnières, d'adultes qui se croisent dans le hall, d'élèves qui se rendent au C.D.I., d'autres qui récupèrent leur vélo dans le local idoine, et, comme dans beaucoup de collèges, de retentissantes admonestations en provenance de la salle d'étude. La part d'élèves d'origine sociale très favorisée est ici très faible (6,4 %), et la proportion « défavorisée » proche de deux tiers. Les collégiens de 3^{ème} acceptés en 2GT représentent toutefois une proportion voisine du résultat national (proche de 59 %). Le brevet, enfin, affiche pour la série collège un taux de réussite de 63,1 % en 2010 (contre une moyenne nationale de 84,5 %). Parmi les candidats de Camus, 36,9 % obtiennent le diplôme avec mention, et 26,1 % sans mention.

Par son statut privé et par sa configuration, Cardinal se distingue des établissements précédents. Intégrant presque 1 000 élèves dans une cité scolaire qui en compte deux fois plus, le collège bénéficie de moyens humains et technologiques très favorables, confirmés par la taille des bâtiments et par l'étendue de la cour. Doté, selon un enseignant, d'une réputation d'établissement pour fils de médecins, Cardinal tendrait aussi à scolariser de façon « familiale », en termes de fratrie ou de filiation. De la maternelle jusqu'au BTS, la structure, il est vrai, couvre tous les niveaux d'enseignement. Dans la cour partagée avec les lycéens, l'impétuosité des collégiens semble plus faible, ou plus délayée qu'ailleurs. Quoiqu'il en soit, les indicateurs locaux se détachent remarquablement des normes : 63,4 % des élèves sont d'origine sociale très favorisée, 82,1 % des orientations conduisent en 2GT et 87,5 % des candidats obtiennent le brevet (l'accès à la mention se vérifiant ici dans deux cas sur trois).

La question scolaire

Peu de Français ignorent l'importance sociale de l'École. Dans les établissements scolaires, d'abord, plus d'un million de professionnels agissent en direction de quinze millions d'élèves, étudiants et apprentis. Des spécialistes, en second lieu, portent une parole

⁶ Sur la période 2007-2011, la part de catégories sociales très favorisées croît régulièrement (de 3,3 à 10,8 %), tandis que les PCS défavorisées décroissent symétriquement (de 68,2 à 62,4 %).

autorisée sur l'École : ils sont journalistes, psychologues, sociologues, philosophes, historiens ou anthropologues. Majoritaire et moins audible, un dernier groupe, enfin, est constitué de personnes sans autre rapport avec l'Éducation nationale que celui, éventuel, de parent d'élève(s). Qu'ils soient cependant acteurs scolaires, penseurs ou citoyens, beaucoup de Français assignent à l'École un rôle de socialisation, de classement et d'éducation¹ ; nombre d'entre eux, encore, placent l'institution scolaire au cœur de l'Histoire nationale depuis au moins deux siècles ; sur la base d'une expérience personnelle, chacun, enfin, connaît quelques principes de fonctionnement scolaires.

Sujet majeur dans la société française, l'École est donc très étudiée dans le champ universitaire. Quiconque la voudrait présenter comme une *terra incognita* peinerait d'ailleurs à soutenir cette position. Pour ne donner qu'un aperçu, on peut observer le résultat de requêtes informatiques, lancées dans trois réseaux de bibliothèques universitaires. À Bordeaux, Aix-Marseille et Paris V², le mot « éducation » évoque respectivement, 24 400, 17 129 et 11 312 sources ; celui d'« école », dans un deuxième temps, en déclenche 20 726, 15 286 et 4 443 ; celui d'« apprentissage », en troisième lieu, en annonce 5 216, 2 666 et 1 831. Il n'est pas moins utile de faire émerger d'autres réponses, marquées par un affinement. « Éducation scolaire » suscite ainsi 2 423, 1 412 et 972 références, quand « éducation informelle » en signale 14, 2 et 9 ; « apprentissage scolaire », enfin, produit 544, 275 et 137 concordances, tandis qu'« apprentissage informel » en appelle 3, 2 et 0. Limités mais très contrastés, ces résultats supposent un considérable intérêt scolaire, comme ils révèlent la faible prise en compte d'autres formes d'apprentissage et d'éducation.

Qu'elle procède de sources savantes ou communes, une certaine connaissance de l'École existe bien pour chaque français. La vision du système éducatif reste cependant tronquée chez des individus relativement âgés, et leur confusion du collège et du lycée rappelle que l'accès à l'enseignement secondaire a longtemps été sélectif. Depuis la rentrée scolaire de 1977, l'ancien collège élitiste est au contraire devenu « unique », en accueillant tous les enfants issus du CM2. Pour les « nouvelles » générations, le premier degré de l'enseignement secondaire se réalise donc autour d'un seul modèle³. Le cas diffère un peu à l'échelon du second degré, puisque les lycées existent toujours sous deux grandes formes. La dénomination de « général » ou de « professionnel » distingue en effet ces établissements⁴, qui scolarisent malgré tout l'ensemble d'une classe d'âge. A priori réalisée en termes quantitatifs, la démocratisation de l'enseignement secondaire ne l'est pas, en revanche, au sens qualitatif. Depuis trente-cinq ans, la massification des effectifs ne signale en effet ni l'indifférenciation des établissements, ni l'indistinction de « niveau » des différentes filières,

¹ Les fonctions intégratives, instrumentales et culturelles sont notamment distinguées par François Dubet, dans le cadre de sa théorie de l'action (cf. *Sociologie de l'expérience*, Paris, le Seuil, 1994, pp. 136-137, 201-204).

² Les requêtes ont été lancées le 25.03.2012, sur le site de bibliothèques universitaires ainsi référencées : <http://www.babord.univ-bordeaux.fr/ipac20/ipac.jsp?profile=babord#focus> ; <http://catalogue.univ-aix-marseille.fr/> ; <http://babel.bu.univ-paris5.fr/F?RN=307277201>.

³ Notons que les élèves de SEGPA représentent 3 % des collégiens (*Repères...*, *op. cit.*, p. 20).

⁴ Dans le second cycle de l'enseignement secondaire (hors ministère de l'agriculture), deux tiers des élèves suivent la voie « générale et technologique », et un tiers, la voie professionnelle (*Ibid.*).

ni l'égalité de réussite entre les élèves¹. À un autre degré, la présence de tous les adolescents au collège, puis au lycée, ne leur garantit nullement d'être intégrés à un projet éducatif, ni d'éprouver, *in situ*, les bénéfices d'une éducation citoyenne.

Sociologie des problèmes scolaires

Au risque d'être perçue comme une « science des problèmes sociaux », la sociologie de l'École s'oriente, à partir des années 1980, vers trois directions. Une première voie est ouverte par la création des « zones prioritaires », bientôt connues sous l'acronyme de ZEP². Dans les établissements dits « de banlieue », les chercheurs envisagent les difficultés, ajustements et mobilisations des différents acteurs. De manière non exclusive, le second axe suppose les études centrées sur les « effets de contexte »³, qui rassemblent les « effets établissement » et les « effets maître ». Il faut ici comparer la réussite scolaire constatée (*i.e.* effective) avec la réussite attendue (*i.e.* moyenne, supposée par les conditions sociales et par les niveaux scolaires) : suivant, alors, qu'une école ou qu'un enseignant conduisent leurs élèves à des résultats supérieurs ou inférieurs aux résultats prévisibles, on remarque une valeur ajoutée positive ou négative. À partir des années 1990, enfin, la violence scolaire s'affirme comme un troisième thème de la sociologie de l'École. Il n'est pas rare, d'ailleurs, que les recherches développées sur ce point intègrent les réflexions produites sur les ZEP et sur les effets de contexte. Quoiqu'il en soit, les trois domaines évoqués sont, depuis une trentaine d'années, l'objet de nombreuses recherches⁴.

Les auteurs cités – nous le noterons – choisissent une approche spécifique, et ne réalisent pas d'amalgame entre conditions sociales défavorisées et violences scolaires. Selon l'analyse de Philippe Vienne⁵, ce thème de la violence n'est d'ailleurs, « *dans une certaine mesure, [que] l'arbre qui cache la forêt. La traiter comme la question "cruciale" par*

¹ Parmi les travaux et rapports disponibles, citons déjà : « Objectifs pour la vie scolaire dans les collèges » (rapport Vergnaud, 1982) ; « Pour un collège démocratique » (rapport Legrand, 1982) ; A. Prost, *Éducation, société et politiques*, Paris, le Seuil, 1992 ; F. Dubet, M. Duru-Bellat, *L'hypocrisie scolaire*, Paris, Le Seuil, 2000 ; P. Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, 2002 ; *Le collège. Bilan des résultats de l'École* (rapport du H.C.E., Paris, MEN, 2010).

² Les futures ZEP (zones d'éducation prioritaire) sont créées par la circulaire du 01.07.1981. Les lois, décrets et textes officiels signalés dans ce travail figurent dans l'annexe 3 (*Repères chronologiques*, p. 381).

³ Pour un exposé synthétique sur cette question, voir M. Duru-Bellat, « Effets maîtres, effets établissements : quelle responsabilité pour l'école ? », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 23-2, 2001.

⁴ Parmi les travaux connus, citons ici R. Ballion (*Les consommateurs d'école*, Paris, Stock, 1982), P. Broadfoot, M. Osborn (« Teachers' conceptions of their professional responsibility : some international comparisons », *Comparative Education*, n° 23-3, 1987, pp. 287-301), B. Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rochex (*École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin, 1992), B. Charlot, J.-C. Émin (*Violences à l'école*, Paris, A. Colin, 2006), O. Cousin (*L'efficacité des collèges*, Paris, PUF, 1998), É. Debarbieux (*La violence en milieu scolaire. 1.*, Paris, ESF, 1996), F. Dubet (« Les mutations du système scolaire et les violences à l'école » in *Cahiers de la sécurité intérieure*, La Documentation française, 15, 1994), M. Duru-Bellat, A. Mingat (« Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte "fait des différences" », *RFS*, n° 29, 1988, pp. 649-666), G. Felouzis (*L'efficacité des enseignants*, Paris, PUF, 1997), G. Felouzis, J. Favre-Perrotton, F. Liot (*L'apartheid scolaire*, Paris, le Seuil, 2007), V. Isambert-Jamati (« Les choix éducatifs dans les zones prioritaires », *RFS*, 1990, 31-1, pp. 75-100), D. Paty (*12 collèges en France*, Paris, La Documentation française, 1997) et J.-P. Payet (*op. cit.*).

⁵ *Violences à l'école : au bonheur des experts*, Paris, Syllepse, 2009, pp. 195-196.

excellence, notamment dans le discours politique, ferait presque oublier une question beaucoup plus fondamentale, celle de la permanence des inégalités scolaires et de leur "gestion" dans le système scolaire¹. De même, un problème important de définition de l'objet se pose dans ce domaine ».

Souvent évoquées sous l'angle de l'émotion, les violences scolaires restent en effet difficiles à définir : en raison de leur amplification médiatique, elles semblent parfois *recouvrir* la réalité scolaire et ses difficultés générales. Pour la plupart des enseignants, ces exagérations jouent le rôle ambigu de prisme et de bouclier. Elles détournent certes les débats des problèmes essentiels mais, en avançant l'idée de profs assaillis, elles empêchent au moins les dénonciations de fonctionnaires nantis. Nul ne nierait, bien sûr, que l'École a toujours produit de la violence. Les acteurs institutionnels, d'abord, ont longtemps entendu le terme de « correction » dans son acception physique. Dans une autre perspective, la révolte lycéenne de 1883² et *La guerre des boutons* maintiennent des images de sédition adolescente et de brutalité enfantine.

Cruelle pour une minorité d'établissements, la violence « dure » ne constitue pas pour les autres un problème scolaire. Dans l'ensemble des collèges, cependant, les relations entre professeurs et élèves ne sont guère apaisées. Nombre d'enquêtes³ témoignent d'un quotidien normé dans l'instabilité, où les difficultés côtoient chaque jour les tensions. À un autre niveau de difficulté, les analyses sociologiques renforcent, il est vrai, le désenchantement scolaire. « On a longtemps cru que les inégalités scolaires n'étaient que le produit mécanique des inégalités sociales tant que l'on ne suivait pas des cohortes scolarisées dans des contextes différents. On a longtemps considéré que les programmes affichés étaient les programmes assimilés tant que l'on ne mesurait pas les connaissances des élèves »⁴ : selon François Dubet, l'un des premiers échecs du collège tient finalement dans la mauvaise conciliation du « principe *démocratique* de la scolarité commune » et du « principe *méritocratique*, de la sélection des talents ».

Dans les commentaires spontanés, toutefois, cette contradiction fait souvent place à une dénonciation de *la baisse du niveau*, qui justifierait la restauration d'un système sélectif. De manière consciente ou moins consciente, une telle lecture défend en réalité un modèle scolaire autarcique, bercé de légitimité culturelle. Cette perspective rejette aussi la dialectique commune, selon laquelle un blocage entre acteurs et système oblige à une adaptation des deux

¹ P. Merle constate aujourd'hui une ségrégation scolaire, tue par les médias et par le ministère de l'Éducation nationale. Le problème de la mixité sociale à l'école étant éludé, l'idéologie dominante évoque plus facilement le travail, les « mérites », les « goûts » et les ambitions (*La ségrégation scolaire*, Paris, La découverte, 2012).

² En mars 1883, c'est le lycée Louis-le-Grand qui connaît la plus célèbre révolte lycéenne. Elle commence par une exclusion de l'internat jugée injuste, à laquelle répond une contestation. Celle-ci se traduit par 5 « mises aux arrêts » ; s'ensuit l'intervention de 7 agents de police, qui suscite une certaine dévastation des locaux, etc.

³ Citons ici A. Barrère, « Un nouvel âge du désordre scolaire », *Déviance et Société* 2002/1, vol. 26, pp. 3-19 ; C. Blaya, « Publics difficiles, enseignants en difficulté, que peut-on faire ? », in G. Chapelle et M. Crahay (dir.), *Réussir à apprendre*, Paris, PUF, 2009, pp. 75-85 ; F. Lantheaume, Ch. Hérou, *La souffrance des enseignants*, Paris, PUF, 2008 ; P. Merle, *L'élève humilié : l'école, un espace de non-droit ?*, Paris, PUF, 2005.

⁴ F. Dubet, *Faits d'école*, Paris, éd. de l'EHESS, 2008, p. 139.

parties. Pourtant affirmée depuis plusieurs décennies, l'inadéquation entre le système d'enseignement secondaire et ses élèves n'autoriserait, elle, qu'une seule vision : l'institution scolaire serait sacrée et s'imposerait comme telle : les élèves ne seraient pas des membres mais des postulants ; ceux qui n'auraient « pas le niveau » devraient quitter l'institution.

La distance entre l'« ordre secondaire »¹ et ses nouveaux usagers fait problème depuis les années 1960 et les débuts de la massification². Au milieu de cette décennie, l'étude de Jacques Testanière³ sur les formes de chahut le montre déjà. Dans les lycées à recrutement urbain où la part d'enfants d'origine ouvrière n'excède pas 30 % (et où des sections classiques accueillent au moins un tiers des effectifs)⁴, les chahuts traditionnels sont ceux que subissent, ponctuellement, des enseignants de matières jugées « secondaires ». Parce qu'ils respectent toutefois les règles tacites et les hiérarchies, ces désordres sont analysés comme des « hommages à rebours ». Ce n'est pas le cas des chahuts anormaux qui, sans vrai leader ni choix de matières, révèlent une faible intégration des codes scolaires et un faible « esprit de corps » dans la classe. Au-delà de cette analyse, il est troublant de lire, dans un article paru en 1967 : « le baccalauréat est défini [...] comme [...] "une porte", qui "ne donne rien et permet tout". [...] Le divorce est si grand entre les fins et les méthodes du système pédagogique et les valeurs culturelles du public scolaire, que, dans certains cas limites, le système [...] en arrive à ne plus pouvoir sanctionner que les fautes de discipline [...] »⁵.

S'il n'utilise pas de formule pour les désigner, ce sont bien les « bénéficiaires » de la première vague de massification que remarque ici Jacques Testanière. À partir des années 1980, cette catégorie d'acteurs se voit attribuer les expressions de « nouveaux publics », de « nouveaux élèves » ou, de manière plus ciblée, de « nouveaux lycéens ». L'impossible comparaison de ces derniers, dans les lycées de 1967 et dans ceux de 1990, fait émerger une difficulté de définition. Sans fixer de limites, l'auteur de la première analyse⁶ signale que ceux qui sont « incapable[s] d'exceller dans la compétition scolaire, [et] se révolte[nt] aussi bien contre les normes que contre le but de l'institution scolaire » sont le plus fréquemment « les enfants d'ouvriers qui rêvent d'une insertion dans la vie professionnelle ». 23 ans plus tard, François Dubet⁷ évoque « ceux qui n'auraient pas été au lycée il y a vingt ans [...] dont les parents n'ont généralement pas fait d'études secondaires longues [...] souvent des élèves d'origine sociale moins favorisée et fréquemment en retard par rapport à l'âge normal [...] ». En 2012, il semble plus difficile de caractériser les « nouveaux publics » lycéens, et *a fortiori* collégiens⁸. 37 ans après la réforme Haby, il est même notable que de telles expressions

¹ L'expression est utilisée par C. Lelièvre (*Histoire des institutions scolaires*, Paris, Nathan, 1990, p. 122).

² Nous savons qu'il s'agit de l'accroissement notable du nombre d'élèves dans l'enseignement secondaire.

³ « Chahut traditionnel et chahut anormal dans l'enseignement du second degré », *RFP* n° 24, VIII, n° spécial 1967, pp. 17-33.

⁴ *Op. cit.*, pp. 31-32.

⁵ *Op. cit.*, p. 20 et pp. 27-28.

⁶ J. Testanière, *op. cit.*, p. 27.

⁷ *Les lycéens* [1991], Paris, le Seuil, 1996, p. 113.

⁸ Dans les travaux contemporains, « il est loisible de se demander de quels "nouveaux publics" il s'agit. [...] d'anciens nouveaux publics et de [...] nouveaux nouveaux publics ? » (Ph. Vienne, *op. cit.*, pp. 165-166).

n'aient pas disparu¹ : pensé ou signalé, le marquage sémantique témoigne d'un enseignement secondaire resté distant de la majorité de ses élèves.

Le modèle éducatif français

Une autre distance est révélée par les enquêtes PISA². Depuis sa première parution, en 2000, le *Programme for International Student Assessment* s'inscrit certes dans des limites de validité propres à tout travail comparatif. Il reste que la France occupe, de façon persistante, des places moyennes dans le groupe des pays développés. Parmi les constats faits en 2009, on remarque aussi que « les élèves français sont deux fois moins nombreux que dans les autres pays de l'OCDE à "se sentir chez eux à l'école" »³. À la différence d'autres résultats, celui-ci est au moins pressenti depuis le XIX^e siècle : tout en introduisant l'expression de « vie scolaire », une circulaire de 1890⁴ plaide en effet pour une « éducation morale » et pour une « discipline libérale », contre « une discipline purement répressive ».

Un siècle plus tard, le marquage social de l'*échec scolaire* incite un gouvernement socialiste à proposer des réponses. En 1982, deux rapports importants sont ainsi produits. Pour améliorer la réussite scolaire des « nouveaux collégiens », Maurice Vergnaud veut modifier leur faible adhésion à l'École. Sur le plan local, il prône le développement d'une action éducative basée le foyer socio-éducatif (F.S.E.), l'association sportive (A.S.) et le centre de documentation et d'information (C.D.I.). Pour lutter aussi contre l'échec scolaire, le « rapport Legrand » recommande, lui, une rénovation des collèges. Les priorités suggérées portent sur la concertation et la pluridisciplinarité des enseignants, mais aussi sur le renforcement de projets éducatifs : après une expérimentation très partielle de la rénovation, les premières mesures, au moins, sont abandonnées.

Qu'on l'envisage dans l'optique des performances ou dans une approche plus large, le rapport des collégiens à leur établissement n'est pas un fait mineur. Il questionne en effet le modèle français de l'enseignement secondaire, dont une particularité est de séparer la « vie scolaire » du déroulement des cours. Institutionnelle, fonctionnelle et sémantique, cette césure semble si paradoxale qu'elle suscite déjà plusieurs questions. Qu'est-ce que la vie scolaire ? Pourquoi et comment les cours y sont-ils soustraits ? Dans quel cadre s'inscrivent-ils alors ?

¹ Pour montrer à la fois qu'il s'agit de formules et qu'elles semblent paradoxales aujourd'hui, les travaux récents s'astreignent à l'usage des guillemets. Ce n'est pas toujours le cas dans les rapports publics (voir par exemple *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*, rapport de la Cour des comptes, [en ligne], 2010, p. 89, URL : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/104000222/index.shtml> et *À quoi sert le baccalauréat ?*, rapport d'information n° 370 remis au Sénat / J. Legendre [en ligne], 3 juin 2008, p. 109, URL : <http://www.senat.fr/noticerap/2007/r07-370-notice.html>)

² « Programme for International Student Assessment » (ou « Programme international pour le suivi des acquis des élèves »), le PISA entend mesurer les performances des systèmes éducatifs. On peut voir ces résultats sur : <http://www.oecd.org/pisa/pisaenfrancais.htm>

³ Ch. Baudelot, R. Establet, *L'élitisme républicain*, Paris, Le Seuil, 2009, p. 15.

⁴ La circulaire du ministre Bourgeois paraît le 07.07.1890.

L'influence des contextes sur la réussite scolaire a justifié d'importants travaux. En retenant leurs apports et leur pertinence, on peut avancer une autre problématique, moins investie par la recherche. Il s'agit pour nous d'observer l'encadrement et le suivi des élèves, la place et le pouvoir qui leur sont accordés, la division du travail entre adultes, les relations pédagogiques, l'organisation du temps, l'évaluation formelle et les valeurs qui la soutiennent, l'ordre défendu et les sanctions prononcées, les projets éducatifs, la qualité des relations entre élèves et adultes, le niveau de confiance en soi et envers les autres, l'éventuelle intégration à une communauté et, finalement, la vie à l'École. Derrière ces notions, nous cherchons à définir et à analyser le modèle éducatif de l'enseignement secondaire français.

Du lycée au collège

Remarquant l'importance des punitions données en lycée, nous avons analysé ce phénomène¹, quatre ans avant cette étude. Pour utiliser une célèbre formule², il est apparu que la distance entre *instruction* et *éducation* faisait régner un ordre dans les cerveaux : un ordre très particulier, il est vrai, dans la mesure où l'éducation semblait « dévorée » par la répression. Conforme à la césure évoquée, la division des tâches s'est d'abord révélée dans le transfert du « sale boulot »³ punitif à l'« administration » (*i.e.* C.P.E., surveillants, chefs d'établissement et adjoints). De manière aussi nette, nous avons constaté la faible intégration des acteurs à leur environnement. Dans les lycées populaires comme dans les établissements prestigieux, les élèves organisent en effet leur vie juvénile *contre* l'école⁴. Parce que « la vraie vie est ailleurs »⁵ sans pour autant être éloignée, c'est en effet de manière intégrée *et* stratégique que les élèves imposent au lycée leurs tenues vestimentaires, leurs modes de communication, leurs relations sentimentales, leur ballon, leur skate-board ou leur guitare.

Par un effet de symétrie, les professeurs sont si peu identifiés à leur lycée que leur légitimité vis-à-vis des élèves reste circonscrite au cadre de la classe. En dehors de celle-ci, l'enseignant vit sa présence sur un mode anémique : elle est un trou dans l'emploi du temps, qui presse au repli dans la « salle des profs ». Dans les lycées, la vie scolaire des enseignants répond ainsi à celle des élèves : elle est d'abord perçue comme un temps par défaut, durant lequel les uns et les autres ne se rencontrent guère et se regardent à peine⁶. Au terme de notre étude sur les sanctions au lycée, nous observions que les adolescents banalisaient les conduites privées au sein de l'École, pour élargir un droit d'expression seulement concédé.

¹ A. Garcia, *Sanctionner au lycée : quels rappels à quel ordre ?*, *op. cit.*

² « [...] l'ordre social repose principalement sur l'ordre qui règne dans les cerveaux [...] » (P. Bourdieu, *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1980, p. 81, NBDP).

³ J.-P. Payet, « Le "sale boulot". Division morale du travail dans un collège de banlieue », *Annales de la Recherche Urbaine*, n° 75, 1997.

⁴ À la différence d'une autonomie individuelle « intégrée » (ou durkheimienne), celle des lycéens est une autonomie contre le système scolaire (cf. F. Dubet, D. Martuccelli, *À l'école*, Paris, le Seuil, 1996).

⁵ Un rapport de l'inspection générale signale, en 1991 : « Ils ne se sentent pas chez eux au lycée et pensent que la vraie vie est dehors » (R. Ballion, *Le lycée, une cité à construire*, Paris, Hachette éducation, 1993, p. 9).

⁶ La circulation des enseignants dans leur lycée s'opère souvent sur un mode d'évitement visuel, *a fortiori* lorsqu'ils croisent des élèves inconnus.

Affaiblissant par là l'autorité du lycée, ils lui dérobaient aussi leur subjectivité et leur esprit critique, et réduisaient le projet de formation intellectuelle à des utilités scolaires.

Dans les limites de l'enquête citée¹, le modèle éducatif du lycée paraît donc morcelé. Cette analyse mérite cependant d'être approfondie, et confrontée à la réalité du collège. Pour cela, nous faisons le choix d'aborder quatre domaines. Le premier envisage l'histoire de la construction scolaire et de ses orientations morales, selon trois périodes : celle comprise entre la fin de l'Antiquité et la Révolution, celle conduisant jusqu'à la Quatrième République, et celle du régime politique actuel. Les cadres scolaires institutionnels constituent un deuxième domaine : certaines matières, par exemple, sont signalées comme « éducatives » ; les projets éducatifs, bien sûr, supposent cette intention ; l'expression de « vie scolaire », encore, fixe des personnels ; les « heures de vie de classe », aussi, relèvent de l'éducation ; la note de vie scolaire, enfin, se veut un outil éducatif. Les rapports à l'ordre et aux sanctions semblent être la part sombre de l'éducation scolaire : elles signalent des différenciations de rôles, et dessinent un troisième domaine. Un quatrième domaine, enfin, comprend les perceptions et les pratiques éducatives quotidiennes. Nous questionnons ici l'idée de « communauté éducative », qui définirait les établissements scolaires depuis la loi d'orientation de 1989.

À travers une histoire scolaire, des repères éducatifs institutionnels, des mesures disciplinaires et des conceptions éducatives, nous cherchons à définir l'éducation dans l'enseignement secondaire.

¹ À notre connaissance, aucun travail de terrain ne conclut à un bon niveau d'intégration des lycées français.

1^{ère} partie

Histoire de l'éducation à l'école

Chapitre 1

Premières formes d'enseignement (de la fin l'Antiquité à la Révolution)

Dans son acception la plus large, l'éducation rassemble les questions de socialisation, de mœurs, d'autorité, de savoirs, de justice, de droits individuels et de punition. Pour tenter de définir l'éducation scolaire, nous nous intéressons aux origines de l'enseignement. Dans la Gaule romanisée, cet enseignement ne s'adresse qu'à quelques enfants, frappés et « dressés » par des maîtres sans prestige. Au Moyen Âge, il n'est encore question que d'une petite minorité d'élèves : la mise en place des premières écoles chrétiennes, cependant, marque l'emprise du pouvoir religieux. Les situations scolaires sont en tout point diverses quand la Réforme, puis la Contre-Réforme, confirment l'éducation comme enjeu de pouvoir. À l'approche de la Révolution, enfin, le monopole religieux sur l'enseignement s'achève.

L'enseignement à la fin de l'Antiquité

La transmission de connaissances est une pratique répandue, polymorphe et ancienne, manifestée dès l'Antiquité avant la Narbonnaise¹ et la Gaule romaine². En exceptant même le cas des écoles marseillaises³, on convient en effet que « le reste de la Gaule celtique se souciait aussi d'éducation »⁴. C'est bien auprès de ces « éducateurs de la jeunesse » que sont les druides que, d'une part, les jeunes destinés à cette fonction et, d'autre part, ceux dont la famille souhaite une formation complémentaire à l'instruction militaire, reçoivent un enseignement théologique, astronomique et cosmogonique. Assumant également des fonctions religieuses et juridiques, les druides ne dispensent toutefois qu'un enseignement oral : pour garder le contrôle de la transmission du savoir, ils ne rendent l'écriture accessible qu'à une minorité de privilégiés. Dans une certaine complémentarité des rôles, on sait aussi que les druides (magistrats et éducateurs), les bardes (poètes et chroniqueurs) et les prêtresses « apprenaient aux jeunes aristocrates, la fleur des guerriers, à "craindre les dieux, à ne rien faire qui ne soit noble et à s'exercer aux qualités viriles" »⁵.

¹ Rappelons que la Gaule narbonnaise est la province de l'Empire romain située entre les Alpes et les Pyrénées, fondée à partir de la première colonie romaine, dès 118 avant J.-C.

² Sans distinguer le lieu de la période, l'expression de Gaule romaine désigne la France actuelle défalquée de la province Narbonnaise, entre la conquête de la Gaule (-52) et l'avènement de la dynastie mérovingienne (486).

³ Colonie grecque fondée vers 600 av. J.-C., la cité phocéenne semble avoir été la première à faire émerger des écoles véritablement organisées, dès le V^e ou IV^e siècle av. J.-C... d'où le surnom d'« institutrice de la Gaule ».

⁴ M.-L. Chassel, *Écoles et éducation en Gaule romaine*, mémoire de maîtrise, université de Tours, 2002, p. 8.

⁵ M. Rouché, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Tome I...*, *op. cit.*, p. 58.

Acculturation latine

Au terme de la conquête romaine par Jules César, en - 52 et - 51, la *pax romana* oppose aux conceptions gauloises une approche éducative différente¹. La séparation du temps du loisir (*otium*) et du temps du travail (*neg-otium*, *i.e.* non-loisir) constitue en effet, pour les paysans romains, un grand principe de division². Comme l'exige la terre (ingrate à cultiver), l'esprit de l'homme réclame ici d'être labouré avec peine, et d'incessants efforts. De même que les récoltes agricoles récompensent ensuite le travail, la culture de l'esprit ne donne de fruits qu'au terme de contraintes. Nous savons qu'en rapprochant *cultura agri* et *cultura animi*, Cicéron évoque une même conquête de la nature par l'homme, et une conception éducative marquée par un arrachement à cette nature. Par référence au latin classique *educare*, « tirer à soi » revient à dégrossir le barbare en imposant le cuit sur le cru, la vie urbaine sur le monde agreste, l'esprit policé sur la rudesse et la paix sur la violence. Au centre du projet humaniste romain est donc une éducation qui favorise, pour l'homme, le passage de l'état de nature à l'état de culture³.

Interdite par les romains, la caste d'enseignants que constituaient les druides disparaît, tandis que s'installent avec les colons les premiers maîtres d'école⁴. Des écoles romaines se multiplient désormais rapidement et assez durablement en Narbonnaise, puis dans les trois Gaules⁵ : ces écoles latines attirent notamment les jeunes gaulois de l'aristocratie, soucieux de maintenir, par cette intégration dans l'Empire romain, leur statut de privilégiés. Un autre événement, sans doute, confirme la rapide adhésion à la culture romaine : c'est la création par Caligula, en 39-40, du concours d'éloquence grecque et latine à Lugdunum (devenue Lyon). Inscrit dans la continuité des fêtes « culturelles » romaines, le concours contribue en effet à faire rayonner auprès du monde entier une « culture attique à la fois grecque et romaine »⁶. Le latin, par ailleurs, se répand dans les provinces occidentales. Langue de l'armée, de l'administration et de l'école⁷, il devient la langue officielle des échanges et des affaires, adoptée par les artisans et par les négociants. Classés par ordre chronologique, les tessons de poterie du I^{er} siècle retrouvés à La Graufesenque⁸ montrent ainsi un alphabet celtique qui se latinise peu à peu, à mesure que se réduit le substrat gaulois. Que s'affirme, en Gaule, l'usage

¹ *Op. cit.*, pp. 65-66.

² L'importance générale du *principium divisionis* – à la fois dans les esprits et dans l'organisation des sociétés – est notamment montrée par P. Bourdieu (voir, par exemple, *La distinction*, Paris, Minuit, 1979, p. 190).

³ M. Rouché, *op. cit.*, pp. 65-66.

⁴ P.-M. Duval, *La vie quotidienne en Gaule pendant la paix romaine*, Paris, Hachette, 1976, p. 197.

⁵ Fait en 27 av. J.-C. sous le Principat d'Auguste, le découpage administratif de la Gaule distingue une province sénatoriale (la Narbonnaise) et trois provinces impériales (Gaule Aquitaine, Gaule Lyonnaise et Gaule Belgique).

⁶ L'Attique étant la région qui entoure Athènes (Juvénal, *Satires*, Paris, les Belles lettres, 1983, XV, 111).

⁷ P.-M. Duval, *op. cit.*, p. 46.

⁸ Site archéologique de la commune de Millau, en Aveyron (R. Marichal, *Les graffites de la Graufesenque*, éditions du CNRS, n° 47, 1988, p. 57).

de la langue latine ne garantit pas pour autant sa qualité : marchands, soldats, employés et esclaves parlent en effet un « latin vulgaire »¹, plus ou moins altéré selon les régions.

Pour les jeunes gaulois distincts de la plèbe, le « meilleur latin » s'apprend dans les écoles, en même temps que les traditions culturelles romaines². Rien, cependant, ne peut être compris de ces écoles romaines sans en évoquer l'organisation tripartite et l'esprit qui y préside. Si une partie des enfants gaulois bénéficie bien de la première phase de scolarisation, l'accès aux deux niveaux supérieurs est en revanche interdit au plus grand nombre. Au début du I^{er} millénaire, l'emprise des élites sur le haut enseignement n'implique pas, toutefois, qu'elles renoncent aux services d'un précepteur pour garantir à leurs enfants une éducation à domicile³. Dans les familles qui recourent à l'école, on voit aussi le puissant *pater familias* accompagner son fils et assister parfois aux leçons⁴. Ensuite déchargés de cette contrainte sur quelques pédagogues, les pères, encore, « continuent [...] de rôder autour de l'école ».

Niveaux d'enseignement et niveaux d'enseignants

Premiers maîtres

À la différence des deux niveaux qui le surplombent, l'enseignement basique se caractérise par le faible nombre de sources disponibles aujourd'hui ; cela peut s'expliquer par « le peu de considération dont [les *litteratores*] bénéficiaient [...] »⁵. Qu'ils soient dits *litteratores*, *primi magistri* ou *magistri ludi*, les premiers maîtres, en effet, ne connaissent guère que l'humilité et l'anonymat⁶. Lorsqu'il exerce à domicile, dans les grandes familles, ce type d'enseignant est un précepteur, le plus souvent esclave (ou affranchi) : il occupe la fonction subalterne de « *paedagogus* », par identification au « *paidagôgos* » de la Grèce antique (soit l'« esclave chargé de conduire les enfants à l'école »). À ces infortunés pédagogues comme aux maîtres d'école, il incombe d'enseigner l'écriture, la lecture et le dénombrement aux enfants de 7 à 11 ou 12 ans.

Dans une école aussi peu établie que ses serviteurs, une caractéristique s'impose, cependant : « le mauvais élève subit le fouet »⁷. Aussi avérée soit-elle, cette réalité ne se réduit pas, en outre, à quelques récalcitrants. Parce que la conception éducative oppose alors la raison de l'homme à « une folie native qui bestialise l'enfant, et qu'il faut extirper »⁸, il n'est de tâches plus impérieuses que celles de discipliner, de réduire et de châtier. La situation d'apprentissage se confond ainsi avec une entreprise de dressage, pensée comme application

¹ P.-M. Duval, *op. cit.*, p. 49.

² C. Salles, *Lire à Rome*, Paris, Les belles lettres, 1992, p. 198.

³ M.-L. Chassel, *op. cit.*, p. 41.

⁴ J.-P. Néraudau, *Être enfant à Rome*, Paris, Les Belles Lettres, 2008, p. 165.

⁵ *Op. cit.*, p. 42.

⁶ P.-M. Duval, *op. cit.*, p. 198. La présentation (et les citations) qui suivent procèdent également de cet ouvrage.

⁷ *Ibid.*

⁸ É. Debarbieux, *La violence en milieu scolaire. I. État des lieux*, *op. cit.*, p. 16.

morale du devoir. C'est d'autant plus vrai que « l'enfant n'est pas perçu comme un facteur de progrès, car l'idée même de progrès est étrangère et restera étrangère pendant longtemps à la conscience occidentale. [...] Il est dressé pour corriger l'excès de nature qui est en lui »¹.

La baguette (*fërula*) est alors le premier attribut du maître d'école², comme l'évoquent les satiristes Pétrone, Martial ou Ausone. Pour le second d'entre eux, « les fâcheuses férules [sont] les sceptres des pédagogues »³, que son utilisateur peut aussi troquer, dans les cas graves, contre les verges ou le fouet de cuir. L'auteur des *Épigrammes* dénonce ainsi un « scélérat maître d'école »⁴ qui, dès l'aube, fait entendre « le tonnerre de [sa] voix qui se fâche et de [ses] coups » : témoigne encore de ces pratiques la stèle funéraire du *magister* d'Arlon, représenté la férule à la main, un peu comme un emblème de sa profession. Cette violence pédagogique n'est toutefois ni l'apanage de la Gaule, ni celui des maîtres d'école. Au I^{er} siècle avant Jésus-Christ, Horace⁵ évoque le grammairien romain Lucius Orbilius, si « grand ami du fouet » qu'il fût surnommé « Plagosus » (soit « le coup », ou « frapper »).

Saint Augustin, enfin, dénonce des châtements qu'il rend responsable de son dégoût des études, au point de revendiquer le choix de la mort « si l'alternative était proposée de souffrir la mort ou de recommencer l'enfance »⁶. Contre « la crainte et [les] dures punitions »⁷, le philosophe soutient le modèle de sa toute première enfance, lorsque les mots latins lui ont été « appris, sans peur ni violences, parmi les caresses de [ses] nourrices, les badinages et les sourires, la gaîté et les jeux. [...] sans punition, sans contrainte »⁸. Saint Augustin observe néanmoins que les pratiques éducatives les plus douloureuses ne heurtent guère les parents. Eux-mêmes « élevés » à force de corrections, les adultes acceptent en effet aisément la perpétuation des coups. Que le grammairien (souvent un affranchi) « redresse » les enfants ne heurte finalement les élites de la société que lorsqu'il s'agit des leurs. En dehors de tels mésusages, les punitions sont, dans les esprits, indissociées de l'idée d'éducation.

Des grammairiens

Attaché à l'enseignement de second niveau, le *grammaticus* applique des châtements corporels aussi scrupuleusement que le *primus magister*. Ce point de convergence, cependant, n'autorise pas à confondre les deux catégories. Une première distinction est en effet opérée par la rétribution, théoriquement quatre fois plus élevée⁹ pour le grammairien. À celui-ci, il revient par ailleurs d'enseigner à l'enfant qui poursuit ses études (jusqu'à l'âge de 15 ou 16

¹ *Op. cit.*, p. 17.

² E. Valette-Cagnac, « Être enfant à Rome », *Terrain* [en ligne], 40 | 2003, URL : <http://terrain.revues.org/1534>

³ Martial, *Épigrammes*, Paris, Les Belles Lettres, collection des Universités de France, 1930, tome II, X, 62.

⁴ *Op. cit.*, IX, 68.

⁵ Horace, *Épîtres*, trad. F. Villeneuve, Paris, les Belles lettres, 1989, livre II, 1, 69-70.

⁶ Saint Augustin, *La Cité de Dieu*, tome III, trad. L. Moreau, 1846, rev. J.-C. Eslin, Paris, Seuil, 1994, XXI, 14.

⁷ Saint Augustin, *Les Confessions*, trad. J. Trabucco, Paris, Flammarion, 1964, I, 14.

⁸ *Op. cit.*

⁹ P.-M. Duval, *op. cit.*, pp. 199-200. La citation suivante provient de la même source.

ans) à « parler correctement le latin, en lui expliquant les textes des poètes classiques ». Exemptés de charges municipales, spécialisés en grec ou en latin, préparant au commentaire de texte des garçons également appelés à recevoir la toge virile¹, certains *grammatici* bénéficient d'une reconnaissance sociale, qu'attestent ici de nombreuses sources historiques. Mais au-delà de quelques carrières perçues comme brillantes, la réalité des grammairiens reste souvent celle d'une origine sociale servile, d'une faible considération (morale) et d'une modeste et irrégulière rétribution². En témoignage, parmi d'autres figures célèbres, le cas d'Orbilius, dont Suétone rapporte la vie et la mort de misère.

Dans l'exercice ordinaire du métier, enfin, il faut rappeler que la classe est « toujours une boutique du forum fermée d'une tenture auprès de laquelle le répétiteur [...] fait office d'huissier »³. Au regard de ces éléments, le prestige et la rémunération d'un *grammaticus* tel que Quintus Remmius Palaemon semblent donc exceptionnels⁴, comme paraît finalement avantageuse la stèle de Limoges représentant un maître de grammaire et éducateur, un rouleau à la main, devant des tablettes où figurent ses initiales. Quoiqu'il en soit, les critiques émises à l'encontre des *grammatici* portent aujourd'hui sur des excès de méthode, lorsque « l'érudition mise au service de l'analyse des textes littéraires l'emportait délibérément sur la culture proprement scientifique »⁵.

Les rhéteurs

C'est vers l'enseignement des rhéteurs que sont tournés les grammairiens et les leçons qu'ils professent. Tout sépare, alors, les *litteratores* des *rhetores* : enseignant « l'art de l'éloquence, qui ouvre les carrières publiques et celle de l'avocat »⁶, les seconds nommés sont, en outre, bien rétribués, et susceptibles d'accéder aux plus hautes charges de l'État. Dans le cadre d'écoles gauloises prestigieuses, ils forment au droit et confirment des manières d'être : l'éloquence judiciaire, l'art du conférencier et l'éloquence d'apparat sont ainsi enseignés aux enfants des familles aristocratiques. Sur le plan pédagogique, l'âge de ces élèves incite aussi les professeurs de rhétorique à délaisser la fêrule, et à encourager l'émulation. Le renoncement aux coups et la stimulation des esprits ne signalent pas, cependant, un abandon de la gravité. En témoigne notamment Sidoine Apollinaire qui, en 477, se remémore un « bon maître [cherchant] à assouplir à la flamme d'une sévérité rigoureuse notre enfance encore capricieuse, tendre, fruste ou à la mûrir par le stimulant de recommandations salutaires »⁷. Plus audibles que les protestations contre la brutalité scolaire

¹ La prise de la toge virile est un rite de passage qui établit le garçon dans la plénitude de ses droits civiques, sur constat paternel de sa puberté. Exclues de ces droits, les filles sortent de l'enfance avec le mariage (J.-P. Néraudau, *op. cit.*, pp. 251-256).

² H.-I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, le Seuil, 1965, p. 401.

³ *Ibid.*

⁴ Autour de l'an 40 de notre ère, son revenu annuel est estimé à 400 000 sesterces (H.-I. Marrou, *Ibid.*).

⁵ P.-M. Duval, *op. cit.*, p. 200.

⁶ *Op. cit.*, p. 201. Les informations qui suivent proviennent de la même source.

⁷ S. Apollinaire, *Lettres*, Paris, Les Belles Lettres, 1970, tome I, IV, 1.

sont alors les critiques contre un système sclérosé et replié sur lui-même, et que Sénèque exécute en quelques formules : « On nous instruit non pour la vie mais pour l'école [...] à quoi sert-il de bien conduire un cheval et de le gouverner au frein, si les passions les plus effrénées nous emportent¹ ? ». En dépit de cela – et, quelquefois, de leur qualité personnelle –, les rhéteurs personnifient un peu l'art oratoire. C'est ainsi que Agroïtas, Volcacijs Moschus ou Patacus contribuent à faire de Marseille un pôle intellectuel très vivant².

La Gaule – il faut le noter – manifeste ici l'efficacité d'un système qui lui permet de « produire », au I^{er} siècle, la majorité des professeurs connus. On peut d'abord citer Iulius Florus, son neveu Iulius Secundus ou l'orateur Marcus Aper. Parmi les nombreux rhéteurs et écrivains figurent aussi le poète Publius Terentius Varro Atacinus, l'historien Trogue Pompée, l'auteur Iulius Graecinus, l'orateur Votienus Montanus, l'avocat Domitius Afer ou le rhéteur Clodius Quirinalis. À ces premiers grands professeurs de la Gaule romaine s'ajoutent aisément des maîtres de rhétorique tels que Staius Ursulus ou Gabianus, ou, en dernier lieu, un philosophe comme Favorinus d'Arles (mort v.150), à qui la maîtrise d'une double culture assure une large audience à Rome, mais aussi dans le monde grec³. Au total, la Gaule bénéficie au II^e siècle d'écoles de rhétorique et de maîtres prolifiques, reconnus en Italie et cités par les auteurs romains. Cette réalité est soutenue par une forte sélection sociale et culturelle : premières concernées par le processus, les élites urbaines, en effet, adhèrent d'autant plus à la *pax romana* qu'elles voient en l'acceptation de la citoyenneté romaine un renforcement de leur domination sociale et une garantie de privilèges.

Des écoles dispersées

Sur un plan idéologique, la fonction de l'école est finalement moins d'apprendre le latin, le grec, les poids, les mesures et lois romaines que d'inculquer aux jeunes Gaulois l'habitude de « célébrer les exploits [des] illustres princes⁴ » et de « chanter les louanges⁵ » des empereurs. Aussi lourde soit-elle, cette tâche de « romaniser les provinciaux »⁶ semble, à la fin du premier siècle, réussie... pour peu, sans doute, que l'on entende la réussite au sens instrumental. Quoiqu'il en soit, chaque province compte une école de rhétorique au moins⁷ : c'est le cas à Marseille, Toulouse, Autun et Bordeaux. Au niveau inférieur, toute capitale de cité est pourvue d'une ou plusieurs école(s) de grammaire, municipale(s) ou privée(s). Pour l'enseignement basique, enfin, l'absence de sources homogènes n'autorise pas de localisations précises, au-delà de « petits centres ».

¹ Sénèque, *A Lucilius*, 88, 19 et 20 (il s'agit de Sénèque le Jeune, cité in J-P Néraudau, *op. cit.*, pp. 330-331).

² Rappelons ici que, selon la formule de Tacite, Massalia l'antique serait l'« institutrice de la Gaule ».

³ M.-L. Chassel, *op. cit.*

⁴ *Panegyriques latins, tome I (I-V)*, trad. É. Galletier, Paris, les Belles lettres, 1949, X, p. 129.

⁵ *Idem*, p. 130.

⁶ P.-M. Duval, *op. cit.*, p. 197.

⁷ M.-L. Chassel, *op. cit.*, pp. 52-53.

Développé durant le Haut Empire¹, le projet gréco-latin triomphe durant l'Empire tardif². Aux IV^e et V^e siècles, l'école romaine est forte d'un réseau d'écoles civiles au sein de municipalités telles que Trèves, Poitiers, Vienne ou Bordeaux³. Institués par le pouvoir temporel, des professeurs civils y enseignent les sciences profanes, dans une situation de monopole que ne dispute alors aucune école ecclésiastique. À la fin du V^e siècle, l'étiollement du réseau d'écoles municipales permet pourtant au pouvoir spirituel de mettre en place des organes scolaires. L'emprise des « doctrines religieuses »⁴ trouve en effet écho dans « l'effondrement des structures politiques romaines, remplacées par les monarchies barbares, et surtout avec le profond déclin de la vie urbaine et la ruralisation simultanée des élites sociales »⁵. L'alternative offerte à l'Église modifie alors la perspective éducative et idéologique : à la volonté de romanisation succède désormais un dessein de christianisation⁶. En cette fin de période antique, le constat est aussi fait d'un faible souci de l'enfance (et, moins encore, de sa psychologie) : comme l'instruction avance du simple au complexe, et de l'élément au composé, « tendre la main à la fêrule » signifie très directement « étudier »⁷.

Naissance de la scolarisation au Moyen Âge (Ve-XVe siècles)

Plusieurs précautions sont requises pour aborder le thème de l'enseignement et de l'éducation au Moyen Âge. De même que pour l'Antiquité, la brièveté de notre présentation induit d'abord de sérieuses limites. S'ils sont nécessaires, les rappels historiques fournis ne peuvent en effet établir un « état scolaire » général. Cet « état », d'ailleurs, ne concerne qu'une minorité, quand l'éducation de la grande majorité de la population se limite aux cadres familial et professionnel⁸. En second lieu, la coupure conventionnelle entre les deux grandes périodes médiévales pourrait être discutée. Dans le cadre de ses *Réflexions*⁹, Pierre Riché relativise ainsi le passage du premier millénaire au second et, sur le plan culturel au moins, ne voit s'ébaucher une nouvelle Europe qu'au milieu du XI^e siècle. Pour autant, cette analyse ne contredit pas formellement la norme courante, et nous autorise à situer la transition du Haut Moyen Âge au bas Moyen Âge au tournant du XI^e siècle.

¹ Première période de l'Empire romain, elle débute en 27 av. J.-C. avec le principat d'Auguste, et inclut le règne des Antonins ; quoique largement discuté, le terme de cette période est généralement situé à la fin du II^e siècle.

² Consécutif à la période précédente, l'Empire tardif (ou bas Empire) s'étale du III^e siècle à l'entrée dans le Moyen Âge, à la fin du V^e siècle.

³ F. Guizot, *Histoire de la civilisation en France depuis la chute de l'empire romain* [1830], 2^e édition, tome 2, Paris, Didier, libraire-éditeur, 1840, pp. 2-3.

⁴ *Op. cit.*, p. 2.

⁵ J. Verger, « Petites et grandes écoles du Moyen Âge », *Les Collections de L'Histoire* n° 6, « Mille ans d'école », 10/1999.

⁶ R. Barbier, « Les premières écoles chrétiennes (V^e-VIII^e siècles) et l'enfant moine » [en ligne], URL : <http://barbier-rd.nom.fr/elearningP8/tele/> [hist04].

⁷ H.-I. Marrou, *op. cit.*, pp. 229 et 398.

⁸ R. Barbier, *op. cit.*

⁹ P. Riché, « Réflexions sur l'histoire de l'éducation dans le haut Moyen Âge (V^e - XI^e siècles) », *Histoire de l'éducation*, INRP, mai 1991, n° 50, pp. 17-38 (p. 21).

La commodité des « découpages » historiques ne saurait finalement masquer la réalité erratique, contradictoire ou simplement continue de certaines pratiques sociales, d'une période à la suivante. Nul changement d'ère, ni aucune révolution ne peuvent, bien sûr, annihiler toutes les structures en place et tous les usages sociaux établis : cela vaut notamment dans le champ éducatif, dont les manifestations quotidiennes procèdent de réflexes collectifs largement incorporés.

De l'Empire romain à l'élargissement des écoles chrétiennes

Une difficulté des chercheurs serait donc de repérer les permanences, les résurgences et les mutations consécutives à un changement de système. Un tel travail, sans doute, ne peut donner lieu à une seule lecture. Celle de Pierre Riché¹ lie étroitement l'Antiquité tardive et l'époque romano-barbare, du IV^e au VII^e siècle : de ce point de vue, éducation et école antiques ont survécu aux invasions des Huns, des Goths et des Vandales. La vision de Jacques Verger² diffère quelque peu, lorsqu'il évoque l'étiollement du réseau d'écoles municipales à la fin du V^e siècle, par suite à l'effondrement des structures politiques romaines : selon l'historien, « seules certaines familles sénatoriales gallo-romaines [...] gardèrent un attachement à la culture antique, entretenu par la possession de bibliothèques et le recours à des précepteurs privés ». Dans la même perspective, Christian Verrier³ évoque un chaos européen du V^e au VIII^e siècle, et la destruction ou la déshérence des grands centres d'enseignement antiques. Cette position est encore soutenue par René Barbier⁴, qui souligne la disparition des écoles romanisées et la perte de pertinence de leur programme d'étude. Dans une vision synthétique, Vincent Troger⁵, enfin, voit dans les invasions barbares et dans l'effondrement de l'Empire une dégradation – non une perte – de l'héritage culturel gréco-latin. Et le chercheur d'observer que « L'Église chrétienne [a] réussi à entretenir des vestiges de scolarisation et à préserver quelques textes fondamentaux ».

Le IV^e siècle s'achève avec la reconnaissance du christianisme comme religion officielle, en 391, et avec la division définitive de l'Empire romain⁶, en 395. Au début du siècle suivant, les grandes invasions barbares ont raison de l'Empire d'Occident et, indirectement, de l'enseignement gallo-romain. Largement attesté par la disparition du réseau d'écoles des municipalités de l'Empire, ce fait n'empêche pas⁷ le maintien de l'école romaine en Italie, en Afrique et dans le Sud de la Gaule. Sur la majorité de ce territoire, toutefois,

¹ *Op. cit.*, p. 20.

² J. Verger, *op. cit.*

³ Ch. Verrier, « Enseignement supérieur et sentiment européen au Moyen Âge », *Le journal des chercheurs*, 12.08.2004, [en ligne], http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=264

⁴ *Op. cit.*

⁵ V. Troger (coord.), *Une histoire de l'Éducation et de la formation*, Auxerre, éd. Sciences Humaines, 2006, pp. 13-14.

⁶ La mort de l'empereur Théodose I^{er}, en 395, clôt la dernière période de l'Empire romain réunifié : il existe désormais un Empire d'Orient (dont la capitale est Constantinople), et un Empire d'Occident tourné vers Rome.

⁷ P. Riché, *op. cit.*, p. 23. Notre succincte présentation de l'évolution scolaire au Moyen Âge emprunte beaucoup à ce travail, ainsi qu'à celui de R. Barbier (*op. cit.*).

l'effacement de l'école antique conduit le pouvoir religieux à se saisir de la question de l'enseignement. Au crépuscule de l'Antiquité, le V^e siècle voit donc l'émergence d'un modèle scolaire chrétien qui, en se substituant progressivement au modèle romain, annonce pour l'Église un monopole éducatif de quelques mille trois cents ans.

C'est au VI^e siècle que le rôle d'enseignement de l'Église s'affirme officiellement. En même temps qu'ils dénoncent les religions « païennes », les conciles d'Orléans (511) et de Vaison-la-Romaine (529) demandent en effet aux curés d'ouvrir des écoles dans leur propre demeure. Cet appel au développement scolaire s'opère cependant dans un contexte très mêlé. En ce début de Moyen Âge, la culture chrétienne cohabite en réalité « avec ce qui reste de la tradition gréco-latine, également avec une éducation de type barbare »¹. De fait, la pédagogie chrétienne qui accompagne la mise en place des écoles ecclésiastiques trouve quelque inspiration dans l'éducation antique, et une urgence à défendre le pouvoir de l'Église contre les paganismes. De cette urgence naît la résolution d'évangéliser et de convertir, et mécaniquement, la nécessité de former les futurs missionnaires.

La volonté de combattre l'« hérésie païenne » se nourrit également d'une réflexion sur les pratiques anciennes. Tout en récusant son impiété, les chrétiens, en effet, ont longtemps accepté la tradition humaniste classique, en assurant même un enseignement neutre dans les écoles antiques. Le « vide scolaire » laissé au VI^e siècle incite désormais à abandonner l'étude d'auteurs immoraux² pour privilégier celle de la Bible, qu'il faut faire connaître du plus grand nombre. À mesure que se développent les paroisses, il se manifeste aussi un besoin de prêtres, qui suppose de garantir des lieux d'enseignement : c'est le cas des écoles monastiques apparues au V^e siècle, qui assurent précisément la formation de clercs incités à la prêtrise. Il s'agit le plus souvent d'enfants de sept ans, répartis entre deux entités.

École établie à l'extérieur du monastère, la première de ces entités accueille en plus des garçons une minorité de filles : elles y apprennent quelques travaux manuels, un peu de musique et l'art de la miniature³. En un sens complémentaire, une deuxième école située au sein du monastère réserve cette fois aux garçons des enseignements tels que « la lecture, l'écriture, la grammaire, la logique, la versification, accompagnés de l'apprentissage du chant liturgique ainsi que de quelques éléments d'astronomie utiles [pour repérer] les fêtes mobiles »⁴ : au principe de cette formation claustrale est bien l'idée de former les « élèves » à servir la religion.

L'attractivité des écoles monastiques signale bientôt l'impossibilité de former suffisamment de clercs. Le choix est donc fait d'ouvrir de nouvelles écoles dans les paroisses, et de profiter de cette extension pour se rapprocher des populations des campagnes. Comme le recommandent les conciles du VI^e siècle, les curés accueillent alors dans leur propre demeure

¹ R. Barbier, « Les premières écoles chrétiennes... », *op. cit.* (voir remarque précédente).

² Il peut s'agir de Sappho, Théognis, Aristophane ou Pétrone.

³ L'art de la miniature suppose ici de peindre de petits sujets servant à illustrer les manuscrits et les missels.

⁴ R. Barbier, *op. cit.*

« les jeunes lecteurs qui ne sont pas mariés, pour les former spirituellement comme de bons pères de famille, s’efforçant de leur apprendre les psaumes, les appliquant à la lecture des livres saints et les instruisant dans la loi du Seigneur (...) »¹. Dans une perspective d’évangélisation rurale se développent ainsi des écoles dites « presbytérales », « paroissiales » ou « abécédaires », qui préfigurent les premières écoles rurales. Une nouvelle fois victime de son succès scolaire, l’Église ne peut réserver longtemps les écoles paroissiales aux futurs clercs : celles-ci s’ouvrent progressivement aux laïcs désireux d’une instruction élémentaire, et commencent à évoluer vers les futures « petites écoles » de l’Ancien Régime.

Succédant aux écoles municipales disparues, les écoles cathédrales (ou épiscopales), enfin, se présentent d’abord sous la forme de petits séminaires. Implantées dans la maison de l’évêque, elles accueillent des élèves appelés au diaconat puis à la prêtrise, et d’autres qui – parce qu’ils choisiront de se marier – demeureront dans les ordres mineurs. Jusqu’à l’âge de dix-huit ans, tous reçoivent un enseignement doctrinal : il s’agit de chants religieux, de délivrances des sacrements et de lectures des deux Testaments (qui préparent à celles de la Bible). En dépit de configurations modestes et d’un recrutement limité au voisinage², les écoles épiscopales *réalisent* ainsi la règle du concile de Vaison, qui veut qu’une école soit rattachée à la cathédrale, dans chaque diocèse³. Ces écoles cathédrales préfigurent aussi, à l’état embryonnaire, les écoles pré-universitaires du XII^e siècle⁴. À l’instar des écoles claustrales et paroissiales, enfin, l’ouverture à des enfants ne désirant pas l’état ecclésiastique contraint l’Église à adapter un peu la pédagogie.

Choix éducatifs et condition de l’enfant

Comme nous l’avons observé sous l’Antiquité, on se défie d’autant plus de l’enfance qu’on l’envisage seulement par défaut : elle est en effet perçue comme un état subalterne, impétueux et inaccompli du stade adulte, et donc de la raison. Depuis l’époque hellénistique, des penseurs tels que Philon rêvent pourtant de combiner la sagesse des vieillards et la vitalité des jeunes gens⁵. Lorsqu’elle est reprise à Rome, cette idée s’attache pour un temps à l’âge adolescent. Elles se retrouve ainsi dans les propos de Caton l’Ancien, tels qu’ils sont rapportés par Cicéron : « De même que chez un adolescent, j’aime voir un peu de vieillesse, de même chez le vieillard un peu d’adolescence ; à suivre ce précepte, on vieillira peut-être de corps, jamais d’esprit »⁶. L’idée que l’enfance ne soit plus une temporalité fâcheuse mais une promesse de sagesse se mue parfois en idéal, que résument les formules de *puer-senex* (enfant-vieillard) ou de *senex-puer* (vieillard-enfant). Par référence à la bienveillance de Jésus pour les enfants, la pensée chrétienne, d’ailleurs, accepte en partie ces idéaux. Cela explique

¹ Cité in R. Barbier, *op. cit.*

² É. Durkheim, *L’évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, coll. « Quadrige », 1999, p. 117.

³ J. Verger, « Petites et grandes écoles du Moyen Âge », *op. cit.*

⁴ J. Verger, « La mobilité étudiante au Moyen Âge », *Histoire de l’éducation*, INRP, mai 1991, n° 50, pp. 65-90 (p. 66).

⁵ Voir, pour l’ensemble du paragraphe, J.-P. Néraudau, *op. cit.*, pp. 126-128.

⁶ Cicéron, *De la vieillesse*, XI, 38 (cité in J.-P. Néraudau, *op. cit.*).

qu'au VIII^e siècle encore, le moine bénédictin Paul Diacre s'écrie : « Ô beauté de l'enfance qui transcende le temps par la moralité »¹.

Plus importante paraît la dualité entre indulgence et sévérité ; depuis le III^e siècle avant notre ère, cette seconde opposition sépare l'éducation grecque de l'éducation romaine, et l'éducation à la ville de l'éducation à la campagne. Jean-Pierre Néraudau² remarque ici les positions de quelques auteurs célèbres, entre le troisième siècle A.E.C³ et le deuxième siècle E.C. : « *les Scipions, du côté de la Grèce, de la ville et de l'indulgence, avec pour porte-parole Térence ; Caton l'Ancien, en face, avec Plaute. [...] quand Tacite regrette le temps où les enfants étaient élevés avec sévérité, il a la nostalgie des principes éducatifs de Caton*⁴. *Plutarque [...] expose ses principes comme un modèle admirable. Inversement, quand Cicéron prêche l'indulgence pour la jeunesse, ou quand il s'efforce d'éduquer son fils, il pense à Térence* ». Le niveau d'indulgence qui est évoqué nous est toutefois inconnu.

L'entrée dans le Moyen Âge, à la fin du V^e siècle, ne fait pas éclore un sentiment de l'enfance. Dans les représentations et dans les perceptions, la formule platonicienne d'« adulte en miniature » est toujours pertinente : elle le demeurera jusqu'à la Renaissance. Pour autant, l'éducation médiévale n'est pas un modèle uniforme, appliqué aux enfants indépendamment de leur condition sociale. La grande majorité d'entre eux, nous le savons, ne rencontre de pédagogie que dans le cadre familial et dans le milieu professionnel. Ignorant donc le cadre scolaire, les enfants concernés sont formés par l'imitation et par l'apprentissage *in situ*. C'est notamment le cas des enfants paysans, dont Danièle Alexandre-Bidon⁵ montre qu'ils se détachent de leur condition enfantine par le travail domestique ou agricole.

La tranche d'âge se situe ici entre 8 et 12 ans : elle rend compte d'une insertion professionnelle précoce, ajustée au sexe et au métier. Et l'historienne de repérer « une hiérarchisation dans l'entrée des enfants dans la vie active, qui s'effectue en plusieurs étapes : d'abord accompagner les parents et assister aux gestes du métier, puis aider aux tâches légères de ce métier, assumer enfin une part de responsabilité ». La réalité diffère pour l'éducation nobiliaire, dont la profusion de sources disponibles signale bien la suprématie. Nombre de textes littéraires évoquent ainsi l'éducation chevaleresque, dont la précocité s'applique cette fois à l'initiation au combat : dès l'âge de raison, semble-t-il, les enfants de la noblesse disposent de petites épées de bois ou de métal, de petites armures et de petits soldats. Les valeurs de dureté et de bravoure stimulent alors « naturellement » l'éducation masculine, tout en maintenant l'implication scolaire à un niveau contingent.

¹ Paul Diacre, *Poèmes*, 2, 7 (cité in J.-P. Néraudau, *op. cit.*).

² J.-P. Néraudau, *op. cit.*, p. 104.

³ A.E.C. : avant l'ère commune (*i.e.* avant la date supposée de la naissance de Jésus de Nazareth).

⁴ Tacite, *Dialogue des orateurs*, 28-29 (cité in J.-P. Néraudau, *op. cit.*, p. 104).

⁵ « Grandeur et renaissance du sentiment de l'enfance au Moyen Âge », *Histoire de l'éducation*, INRP, mai 1991, n° 50, pp. 39-63 (pp. 60-62). Les informations relatives à l'éducation rurale puis à l'éducation nobiliaire procèdent de cette source.

Une âpre vision de l'enfance inspire donc, au début du Moyen Âge, les conditions d'éducation. Au niveau scolaire, la sévérité des écoles antiques et gallo-romaines se trouve ainsi maintenue, à l'exception toutefois des enfants les plus jeunes¹. La pensée chrétienne, il est vrai, ne dissocie guère l'enfant du péché originel, et, dans leurs sermons, les hommes d'Église encouragent les pères dans la rigueur des *corrections*. À cette période de l'Histoire, l'enfance rejoint parfois la tragédie, et se défaire d'un enfant est « une solution de survie pour des familles du peuple assurant difficilement leur subsistance »². René Barbier signale ici des absences d'avortement conduisant à des abandons ou à des infanticides, que la réitération d'interdictions civiles et religieuses échoue d'ailleurs à faire cesser. De tels faits illustrent aussi l'analyse selon laquelle les enfants restent peu valorisés et peu *investis*³.

C'est dans ce contexte de rigueur économique et affective qu'il faut évoquer les enfants moines. Offerts à Dieu par leurs parents, ces enfants de tous âges sont accueillis dans une école monastique : elle les assure matériellement de vêtements et de nourriture, et leur construit un parcours de chrétiens promis au salut. Durant plusieurs années, ces enfants sont placés sous la responsabilité d'un moine, le plus souvent appelé *decanus*. En toute cohérence sémantique, dix enfants moines relèvent de son éducation : elle doit les instruire à la vie commune, les former à la prière et leur apprendre les tâches de travaux manuels. Si la fonction du *decanus* est finalement plus proche de celle de directeur d'internat que d'enseignant, la condition claustrale transforme insensiblement les moines en observateurs avisés, enrichis de savoir-faire éducatifs.

Le côtoiement incessant d'enfants conduit ainsi à modérer les « pédagogies » traditionnelles. Non sans référence à la bienveillance du Christ, Colomban⁴ avance au VII^e siècle que l'enfant « ne persévère pas dans ses colères, n'est pas rancunier, ne se délecte pas de la beauté des femmes et dit ce qu'il pense ». Cette position compréhensive semble relayée par l'autorité ecclésiale, qui recommande d'adoucir les punitions et d'inciter aux récompenses. Le moment de l'adolescence et du désir sexuel, cependant, expose les intéressés à un nouveau rigorisme.

[De Charlemagne aux universités médiévales](#)

Au cours des VIII^e et IX^e siècles, l'Occident connaît plusieurs phases de renouveau culturel : elles sont autant de pré-Renaissances, qui exhaussent l'importance des questions scolaires⁵. Dans le royaume lombard, les monastères italiens de Mont-Cassin et de Bobbio s'ouvrent ainsi à une culture plus humaniste ; écourtée par l'invasion romano-berbère de 711,

¹ Notre texte sur la condition de l'enfant emprunte essentiellement à R. Barbier, « Les premières écoles chrétiennes... », *op. cit.*

² *Idem.*

³ Ph. Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960.

⁴ Les propos du moine irlandais sont cités in R. Barbier (*op. cit.*).

⁵ L'analyse du rôle de Charlemagne (tel qu'exposé dans les deux paragraphes) renvoie au travail de P. Riché (*op. cit.*, pp. 27-29).

la renaissance isidorienne¹ informe malgré tout la France et l'Italie d'importants manuscrits espagnols ; inspirées par Rome, les écoles anglo-saxonnes engendrent elles aussi de grands maîtres – souvent moines –, dont le célèbre Bède le Vénérable².

Charlemagne et l'école

Roi des Francs (en 768), roi des Lombards (774), puis empereur d'Occident (800), Charlemagne tire quelque profit de ces pré-Renaissances. Cela ne vaut guère, pourtant, à titre personnel, si l'on songe aux informations livrées par le moine Eginhard : « Il avait l'habitude de placer sous les coussins de son lit des tablettes et des feuillets de parchemin afin de profiter de ses instants de loisir pour s'exercer à tracer des lettres ; mais il s'y prit trop tard et le résultat fut médiocre »³. Loin d'être anecdotique, le fait que le souverain le plus puissant du IX^e siècle ne sache pas écrire éclaire la réalité éducative des premiers siècles du Moyen Âge : l'instruction aristocratique se résume le plus souvent à la pratique des armes et de la chasse, et la très grande majorité du peuple est analphabète.

Ce que la dynamique culturelle procure à Charles I^{er} est en réalité un avantage politique ou, plus modestement, législatif : elle lui permet en effet d'exhorter à la création d'écoles chrétiennes, à l'usage du chant romain (grégorien) et à la formation de clercs et de laïcs. Aussi glorieux, pourtant, qu'aient été rendus la *scola palatina* (dirigée par Alcuin en 782), puis l'*Admonitio generalis*⁴ de 789, Charlemagne bute, au tournant du VIII^e siècle, sur de nombreuses difficultés. Sous le règne du plus illustre carolingien, il se conçoit en effet « plus d'ateliers de scribes que d'écoles, en dehors de celles de Metz, Lyon, Orléans et Tours où règne Alcuin »⁵.

Le parti de Pierre Riché⁶ consiste, nous l'avons vu, à réfuter la convention conférant à l'an mille le rôle de transition entre le Haut Moyen Âge et le bas Moyen Âge. Cette position vaut notamment pour l'instruction et l'éducation, quand l'historien signale qu'« il faut attendre le milieu du XI^e siècle pour voir s'ébaucher une nouvelle Europe »⁷. Quoiqu'il en soit, l'époque voit se développer les écoles monastiques et épiscopales, souvent reliées par les mêmes patronages d'évêques. Les secondes, alors, se présentent comme des écoles urbaines « encouragées par les évêques au service des princes »⁸. Si, en France, la principale école cathédrale (ou épiscopale) se situe à Reims, d'autres écoles urbaines sont à l'œuvre et d'autres encore sont créées. L'éducation des laïcs⁹, enfin, bénéficie d'un moins grand écho historique.

¹ Ainsi nommée par référence au religieux espagnol Isidore de Séville (« docteur de l'Église » à titre posthume).

² À l'instar d'Isidore de Séville, Bède le Vénérable sera fait « docteur » à titre posthume (en 1899).

³ Propos rapportés in V. Troger (coord.), *op. cit.*, p. 13.

⁴ Il s'agit du capitulaire (acte législatif) de Charlemagne qui, par référence au Concile de Vaison réuni deux siècles et demi plus tôt, demande la création d'écoles dans les églises cathédrales et dans les monastères.

⁵ P. Riché, *op. cit.*, p. 29.

⁶ *Op. cit.*, p. 21.

⁷ *Ibid.*

⁸ *Op. cit.*, p. 33.

⁹ *Op. cit.*, p. 34.

Il semble cependant qu'une formation morale et physique soit assurée dans la famille, dans les monastères ou dans les cours féodales. Dans le premier cas, on recourt aux services d'un précepteur, alors chargé d'instruire de jeunes garçons ou de jeunes filles. Le cadre claustral, en second lieu, accepte des jeunes gens amenés à le quitter : en plus des écoles insérées dans le monastère, nous n'ignorons pas, en effet, l'existence d'écoles « externes », admettant par nécessité des élèves séculiers. La cour du roi, enfin, reste identifiée à un centre d'éducation nobiliaire : au milieu du XI^e siècle, il attire des chevaliers de plus en plus nombreux, et de plus en plus soucieux d'instruction.

Une pédagogie universitaire

Lorsque qu'elle se met en place, aux XII^e et XIII^e siècles, la pédagogie universitaire s'applique à des adolescents, voire à des enfants¹. Les enseignements primaires et secondaires se donnent en effet très souvent dans les universités, dont l'une des caractéristiques est de regrouper différentes écoles. L'enseignement supérieur, lui, se signale par sa rareté. Au XII^e siècle, une douzaine d'écoles cathédrales seulement peuvent prétendre assumer ce rôle, avant que le développement des villes et des corporations ne conduise à l'émergence d'universités, à Paris et à Oxford².

Dans une logique identique à celles des artisans et des marchands, les corporations universitaires procèdent en effet d'un besoin de regroupement, qu'elles réalisent en quatre « nations » : française (dans la capitale), normande, picarde et allemande (ensuite nommée nation anglaise). Dans le cas parisien, 120 écoles d'arts³ (comprenant chacune de 15 à 20 étudiants) se trouvent ainsi rassemblées, au prix d'une distance avec la rigueur énoncée dans les statuts. Au centre des enseignements, la philosophie, la science et la théologie restent regroupées dans la scholastique, elle-même conforme à la tradition grecque et à la dialectique aristotélicienne.

Au début du XIII^e siècle, la reconnaissance institutionnelle de l'Université de Paris est établie par la charte du roi Philippe-Auguste (en 1200), puis par la bulle du pape Innocent III (en 1215). Dans la perspective religieuse, les universités représentent en effet un enjeu d'influence, à inscrire dans le sens d'un renforcement de la foi, d'une défense de l'orthodoxie savante et d'une lutte contre les hérésies. L'éducation se conçoit alors comme un projet global, qui ne vise pas à développer quelques capacités personnelles mais bien à former l'esprit dans sa totalité⁴ : parce que la formation de l'esprit tout entier requiert la science tout entière, le christianisme prescrit un enseignement inséparablement éducatif et encyclopédique.

¹ R. Barbier, « Naissance des universités médiévales (XIII^e siècle) » [en ligne], <http://barbier-rd.nom.fr/elearningP8/tele/> [hist05].

² Fondée en 1088, la plus ancienne université du monde occidental reste celle de Bologne.

³ R. Barbier, « Naissance des universités médiévales (XIII^e siècle) », *op. cit.*

⁴ É. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, *op. cit.*, p. 57.

Sur un plan pratique, la *questio* marque pour l'enseignant le passage théorique d'une description à une réflexion. Exercice public et solennel, la *questio disputata* permet au maître de manifester son inspiration logique, en discutant « en quelque sorte avec des adversaires imaginaires »¹. Du point de vue des étudiants, les *quaestiones* invitent, de façon vivante, à mobiliser leurs connaissances dans une dialectique du « pour et du contre »². Longtemps pratiquée, la pédagogie de la *questio* annonce aussi, à partir du XIII^e siècle, la généralisation d'une autre méthode bien plus connue. Dépassant en effet le niveau de la discussion, la dispute – ou *disputatio* – prévoit de confronter plusieurs points de vue sur des thèmes sensibles. Parce qu'un tel exercice exige une grande connaissance des textes *authentiques*, la dispute est pensée comme un exercice roi, qui présente aussi l'avantage de favoriser les contacts entre étudiants. Dès le XIV^e siècle, les *disputationes* font pourtant l'objet de vifs reproches, qui dénoncent en elles une scholastique pesante et amphigourique. Au-delà de ces critiques, l'absence de distinction tranchée entre le secondaire et le supérieur demeure, au Moyen Âge, un fait majeur : sa réalité puis son souvenir vont traverser les siècles.

Renaissance pédagogique et pédoplégie³ d'Ancien régime (XV^e–XVIII^e siècles)

Renaissance et Grand Siècle

À l'instar du Moyen Age, la Renaissance suppose une périodisation qui ne fait guère consensus. Dans sa plus large acception, elle couvrirait la vie de Pétrarque (1303-1374) et celle de Shakespeare (1616), si ce n'est celle de Galilée (1642). Admise au contraire dans un sens restrictif, la Renaissance n'engloberait, durant soixante-six ans, qu'une période marquée par découverte de l'Amérique (1492) et achevée par la mort de l'empereur Charles Quint (1558). On peut finalement accepter la position académique, qui situe la Renaissance entre la chute de Constantinople (1453) et la mort du roi Henri IV (1610). Ainsi entendus, les XV^e et XVI^e siècles restent ceux de l'influence artistique italienne, des grandes découvertes et des réformes religieuses. Les changements éducatifs qui sont induits dessinent également un idéal pédagogique.

¹ *Op. cit.*, p. 165.

² Pour l'ensemble du paragraphe, voir R. Barbier, « La pédagogie universitaire au Moyen Age » [en ligne], <http://barbier-rd.nom.fr/elearningP8/tele/> [hist06].

³ La pédoplégie est une pédagogie par les coups.

Réforme et Contre-réforme sous la Renaissance

Parmi les faits scolaires de la Renaissance figure la parution du premier livre imprimé en France, en 1470 : le recueil de lettres latines paraît comme s'installe une imprimerie à la Sorbonne¹. Quinze ans plus tard sont créées les chaires parisiennes de *Lecteurs royaux*, à la requête d'un humaniste prônant ce type d'enseignement². En regroupant les chaires, François I^{er} fonde en 1530 le Collège royal, qui promet une conception indépendante et novatrice de l'enseignement. Cette nouvelle structure (futur collège de France) est alors récusée par les docteurs de la faculté de Théologie et, plus largement, par l'Université de Paris. Par cette opposition, les enseignants en place informent d'un certain conservatisme, en même temps qu'ils signalent l'inquiétude d'une concurrence.

Celle-ci se développe véritablement dans la Réforme protestante, initiée en Allemagne en 1517 et relayée à Paris (puis à Genève) à partir de 1532. Posant en principes constitutifs l'Écriture³ et le sacerdoce universel, l'allemand Luther appelle à la création « d'écoles classiques, destinées à la formation des intellectuels et des élites sociales, [mais aussi] d'écoles pour les enfants du peuple parce que "c'est le commandement de Dieu" »⁴. Par opposition à la scolastique et au magistère de l'Église romaine, l'éducation vise à préparer l'enfant (garçon ou fille) à une vie religieuse simple et sincère⁵. Parce qu'une lecture régulière, individuelle et familiale de la Bible est ici la règle, une instruction doit être donnée à tous les fidèles, sommés de posséder (et d'utiliser) « au moins un psautier par famille ». Sous l'influence de Jean Calvin, la *Discipline des Églises réformées de France* impose également de « "dresser" une école à côté de chaque Église locale, le maître devenant l'auxiliaire du pasteur »⁶.

Réuni de 1545 à 1563, le Concile de Trente entend contrer l'offensive huguenote. Pour conforter son emprise spirituelle, l'Église catholique ose même remettre en avant la question du libre arbitre⁷. Plus généralement, Rome prend en compte les principes du protestantisme (sur-éminence de la culture écrite, intériorisation d'une rationalité nouvelle et nécessité de l'éducation comme la double voie du salut et de la réussite), au point de combattre la Réforme par une Contre-Réforme⁸. En plus d'une remise en ordre ecclésiastique, d'une reprise en main des clercs et d'une nouvelle discipline, il se réalise donc une adaptation à la « nouvelle communication sacrale par l'écrit ». Encouragé depuis le VI^e siècle par deux conciles au

¹ Imprimerie qui « en l'espace de deux ans sortira au moins 30 volumes représentant 1 146 feuillets *in-folio* et 1 026 feuillets *in-quarto* » (Ch. Verrier, *Chronologie de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, Anthropos, 2001, p. 41).

² Il s'agit de Guillaume Budé, alors présenté comme « le plus savant homme de France au commencement du XVI^e siècle », *Ibid.*

³ Le principe du *scola scriptura* (par l'Écriture seule) implique l'autorité unique de la Bible ; cela impose aux protestants de posséder cette forme d'instruction élémentaire qu'est la lecture.

⁴ P. Cabanel, A. Encrevé, « De Luther à la loi Debré : protestantisme, école et laïcité », *Histoire de l'éducation* n° 110, mai 2006, p. 6.

⁵ Ch. Verrier, *Chronologie de l'enseignement...*, *op. cit.*, p. 47.

⁶ P. Cabanel, A. Encrevé, *op. cit.*, p. 8.

⁷ Si les hommes sont dotés du libre arbitre, ils sont responsables du péché, et Dieu n'en est pas l'auteur...

⁸ F. Furet, J. Ozouf, *Lire et écrire...*, *op. cit.*, t. 1, p. 72.

moins¹, le développement scolaire se précise et s'amplifie : la nouvelle pastorale paroissiale intègre désormais l'école élémentaire, tandis qu'en 1563, la XXIV^e session tridentine « prévoit la réunion de synodes provinciaux périodiques, et les visites systématiques des diocèses par leurs évêques – deux institutions qui joueront un grand rôle dans la multiplication et le progrès des écoles »².

Alors que se multiplient les écoles de charité dans certaines paroisses urbaines, les évêques nourrissent d'autres ambitions que celle d'occuper le terrain protestant. Dans le contexte de la Renaissance, un contrôle de la culture et des auteurs pieux demeure nécessaire ; ce n'est pas moins vrai pour l'éducation des enfants qui – demain possibles serviteurs de l'Église – seraient d'abord enclins au mal, et donc en besoin de réponses correctives. Cette vision prend sens dans un « corps social » ébranlé par la réforme protestante, mais aussi affecté par les disettes et par les pestes. Pour retenir (ou récupérer) une angoisse collective, les hommes d'Église désignent alors Satan comme grand responsable, et placent le Turc, le juif, l'hérétique, la femme et le sorcier au rang de ses agents. Selon l'historien Jean Delumeau³, cette désignation permet de substituer la peur à l'angoisse, pour faire de la première le cœur de l'entreprise cléricale. Par référence au péché et au salut personnel, le nouveau sentiment est sciemment renforcé par la peur de soi.

La pédagogie jésuite à la fin du XVI^e siècle

La Contre-Réforme et ses implications scolaires ne résultent pas seulement des décrets tridentins. En 1540, Paul III reconnaît en effet comme congrégation catholique la Compagnie de Jésus, créée par Ignace de Loyola. Premier « Supérieur général » des jésuites, celui-ci fonde huit ans plus tard un collège en Sicile, et, en 1556, établit en France un établissement identique. Sans autorisation officielle, le *Collegium Societatis Iesu* (ou collège de Clermont) ouvre ses portes sept ans plus tard⁴ : accusé de dépeupler les collèges de l'Université de Paris, le futur lycée Louis-le-Grand donne à ses externes un enseignement gratuit, et préfère aux règles universitaires le premier plan des études ignacien (paru en 1558).

En dépit des protestations, la seconde moitié du XVI^e siècle voit rayonner 200 collèges jésuites accueillant des laïcs. Cette ouverture n'est évidemment pas sans conséquence, si l'on considère qu'elle introduit une « espèce de dualité [...] entre l'école (le collège, l'université), d'un côté, et la congrégation, de l'autre »⁵. Immédiatement après la proclamation de l'édit de Nantes⁶, en 1598, cette dualité est convenue par la *Ratio atque institutio studiorum Societatis*

¹ Il s'agit des conciles d'Orléans (511) et de Vaison (529), dont nous nous souvenons qu'ils dénonçaient les religions « païennes » en même temps qu'ils prônaient l'ouverture d'écoles.

² F. Furet, J. Ozouf, *ibid.*

³ *La peur en Occident (XIV^e-XVIII^e siècles)*, Paris, Fayard, 1978.

⁴ Ancien hôtel acheté par les jésuites, le collège de Clermont entre en fonctionnement le 01.10.1563.

⁵ L'analyse est celle d'un prêtre jésuite : J.-Y. Calvez, « Le "Ratio". Charte de la pédagogie des jésuites », *Études*, 2001/9, tome 395, pp. 207-218 (p. 217).

⁶ En signant l'« édit de tolérance », Henri IV reconnaît notamment la liberté de culte aux protestants.

Jesus. Plan des études illustrant « une première approche de l'organisation rationnelle des méthodes d'apprentissage »¹, la *Ratio studiorum* lutte contre le protestantisme, comme il défend une pédagogie soucieuse de l'élève.

Trois, puis quatre siècles plus tard, ce volontarisme est d'ailleurs accordé par des auteurs « républicains » : cela s'opère de manière critique avec Émile Durkheim², puis de façon inconditionnelle par Marie-Claude Blais³. Pour appréhender la portée de la *Ratio*, on peut aussi citer la présentation *pro domo* d'un prêtre jésuite⁴. Il décrit une « pédagogie de réserve de la part de l'enseignant » et une « pédagogie de la décision », qui incite le jeune homme ou la jeune femme à agir par soi-même, en entrant, de façon aussi personnelle que possible, dans « les sentiments "intérieurs", les attitudes de base de Jésus ». Dans ce « système d'apprentissage actif », *repetitio*, *disputationes* (disputes) et *concertatio* succèdent à l'étape des « leçons », et soutiennent « une forte idée d'émulation ». Au-delà des louanges, on peut noter que la méthode de la dispute – contestée dès l'aube de la Renaissance – retrouve dans la modernité jésuite une fraîcheur pédagogique.

Le XVI^e siècle demeure paradoxal. De 1562 à 1572, la « violence massacreuse »⁵ connaît son apogée entre le début de la I^{ère} guerre civile et le massacre de la Saint-Barthélemy. Dans son étude de la représentation iconographique des « âges de la vie », Philippe Ariès⁶ observe toutefois l'apparition d'un portrait de l'enfant comme « putto »⁷ joufflu et moqueur. À ce premier témoignage d'intérêt s'ajoute la réapparition du souci éducatif, exprimé par des moralistes (partisans de la Réforme) plutôt que par des humanistes. En dépit de cette évolution, l'historien signale – *a fortiori* pour les classes populaires – le maintien d'une vision de l'enfant comme simple adulte en miniature, et l'intégration dans la grande communauté des hommes dès l'âge de 7 ans. Dans ce cadre, la fonction familiale vise la transmission de la vie, des biens et des noms, bien avant celle des sentiments : « les mythes comme l'amour courtois (ou précieux) mépris[ent] le mariage, les réalités comme l'apprentissage des enfants relâch[ent] le lien affectif entre les parents et les enfants [...] »⁸.

En analysant le processus de civilisation, Norbert Élias⁹ voit cependant le XVI^e siècle comme un passage de la société féodale à la société de cour, où une couche sociale absolutiste

¹ J. Zaffran, « La discipline et la régularité à l'école républicaine et à l'école démocratique de masse », *Éducation et société*, 2006/1, n° 17, pp.141-158 (p. 146).

² « [...] le *ratio studiorum* se préoccupait de l'élève, des connaissances qui devaient lui être enseignées dans les différentes classes, beaucoup plus que du maître, de l'instruction qu'il devait recevoir, et des méthodes à suivre pour la transmettre aux enfants [...] » (É. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, *op. cit.*, p. 276).

³ « La *Ratio studiorum* [...] base de l'éducation moderne : une véritable pédagogie rationnelle, qui suppose d'une part de se préoccuper de l'élève réel, d'autre part de concevoir méthodiquement et progressivement les connaissances [...] » (M.-C. Blais, M. Gauchet, D. Ottavi, *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock, 2008, p. 41).

⁴ J.-Y. Calvez, *op. cit.*, pp. 209-211, 214-215.

⁵ D. El Kenz, C. Gantet, *Guerres et paix de religion en Europe aux XVI^e-XVII^e siècles*, Paris, A. Colin, 2003.

⁶ *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, *op. cit.*

⁷ Le mot désigne une représentation peinte ou sculptée d'enfant nu (notamment d'angelot).

⁸ Ph. Ariès, *op. cit.*

⁹ Paru en 1939, *Sur le processus de civilisation* a été traduit en français au milieu des années 1970. Voir *La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy, 1973 et *La dynamique de l'Occident*, Paris, Presses Pocket, 1990.

remplace progressivement la noblesse chevaleresque. Avec cette transformation, le sociologue montre l'édification d'« mur invisible de réactions affectives se dressant entre les corps, les repoussant et les isolant »¹. En ce sens, la *civilisation des mœurs* est l'invention de la pudeur comme fonction sociale instituant des réflexes de déplaisir, et modelant par là la structure sociale : quand autocontrainte individuelle et autocontrôle affectif s'affirment en modèles, les atteintes au corps défont en effet les bonnes manières.

Le Grand Siècle catholique français

Selon la convention historique que nous avons admise, la Renaissance s'achève en 1610, quand Ravallac porte au roi Henri IV les coups de couteaux mortels. L'entrée dans le Grand Siècle, cependant, n'augure pas de la systématisation de l'école. Un essor scolaire se lit malgré tout dans l'accroissement des écoles urbaines et rurales, des écoles proprement religieuses tenues par des curés et des collèges contrôlés par des congrégations. Tandis que se développent les collèges jésuites², Saint François de Sales et Sainte Jeanne de Chantal fondent en 1610 l'ordre de la Visitation Sainte-Marie. À l'instar des Ursulines, de la congrégation de Notre-Dame, des sœurs de Saint-Vincent-de-Paul ou des sœurs de l'Enfant-Jésus, la congrégation des Visitandines se donne pour objectif essentiel « l'instruction des petites filles »³. Le développement du jansénisme appelle par ailleurs des élèves au monastère de Port-Royal-des-Champs.

Marginale jusqu'en 1646, la première éducation de ce type est pourtant assurée en 1625 par Jacqueline Pascal (sœur de Blaise Pascal) : elle utilise une méthode de lecture inventée par son frère, en même temps qu'elle rédige un règlement accordé au rigorisme moral janséniste, pour conduire à une « contrition parfaite »⁴. Marquantes entre les années 1646 et 1656, les « Petites écoles de Port-Royal » ne méritent alors l'adjectif de « petit » que par le faible nombre d'élèves qui les fréquentent⁵. Éloignée d'un simple niveau primaire ou « préparatoire », elles délivrent en théorie une « instruction complète »⁶, accomplie dans l'ombre jalouse de l'Université de Paris.

Une innovation scolaire plus durable se réalise dans la dernière partie du Grand Siècle. Elle est inspirée par les congrégations des « frères de Saint-Charles » et des « sœurs de Saint-Charles » (créées en 1666 par Charles Démia). Par référence à ces écoles de charité, Jean-Baptiste de la Salle prend d'abord en charge la communauté des sœurs du Saint-Enfant-Jésus

¹ N. Elias, *La civilisation des mœurs*, *op. cit.*

² Parmi les 60 000 élèves « engagés dans les études latines », dans le secondaire, en 1627, 40 000 dépendent des collèges jésuites (Ch. Verrier, *Chronologie de l'enseignement...*, *op. cit.*, p. 58).

³ Ch. Verrier, *op. cit.*, pp. 56-57.

⁴ *Op. cit.*, p. 57.

⁵ L'effectif n'excède guère 50 (F. Buisson, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, [en ligne],

<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3472> ; « Port-Royal (petites écoles de) »).

⁶ Instruction complète dont bénéficie par exemple J. Racine (F. Buisson, *op. cit.*).

que lui confie en 1678 l'abbé Roland. L'action lassallienne se poursuit en 1681 lorsque, jeune prêtre, il installe des instituteurs chez lui. Dans la désapprobation générale et malgré l'opposition de l'Église, le théologien fonde en 1684 l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes. L'engagement à vivre parmi ses principaux disciples¹ nourrit alors le projet chrétien, comme il inspire la pédagogie exhortée.

Pauvres, simples et laïcs sont bien les instituteurs désignés, quand de la Salle leur impose le nom de Frères des écoles chrétiennes. Tous, cependant, bénéficient d'une œuvre chrétienne et profane défendant l'enseignement populaire, et qui se développe bientôt en un réseau d'écoles primaires. Contre l'apprentissage individuel, la pédagogie lassallienne commande alors une méthode simultanée, qui introduit une division en classes, composées de groupes homogènes.

La gratuité pour les pauvres, mais aussi la primauté du français sur le latin dans l'apprentissage de la lecture sont autant d'innovations qui expliquent la prolifération des écoles lassalliennes : étendues après la mort de leur fondateur, en 1719, elles deviennent le plus important dispositif d'enseignement primaire, avant que n'advienne le système d'État. Des Écoles chrétiennes, on peut aussi retenir la sanctuarisation², garantie par des lieux clos et par une fermeture aux regards extérieurs, et, en deuxième lieu, par une coupure sociale des familles. Il faut enfin remarquer la particularité du rapport entre la scolarité et la foi, tel que l'analyse Bernard Lahire³ : « les écoles ne sont pas des lieux "religieux", mais des lieux au sein desquels la religion (parmi d'autres choses) est scolarisée ».

La fin du XVII^e siècle confirme la place centrale de la société de cour pour modifier les sensibilités et les comportements de l'homme occidental⁴ : des privilégiés y expérimentent la maîtrise des émotions immodestes et des mouvements spontanés, pour une définition plus exigeante de la pudeur. Dans le cadre plus large de la société, un souci nouveau d'éducation se diffuse, et confère à la famille une fonction morale et spirituelle⁵. Montré par l'iconographie, le soin porté aux enfants inspire une affectivité nouvelle, et le devoir de tous les préparer à la vie. Remarquable, enfin, la multiplication des écoles se comprend moins au sens quantitatif qu'au sens idéologique. La question centrale du Grand Siècle reste en effet celle de l'emprise spirituelle quand, au terme de la politique de conversion des protestants au catholicisme, Louis XIV révoque l'édit de Nantes : en 1685, les protestants (et leurs écoles) se voient refusés le territoire français.

¹ La vie parmi ses disciples commande de s'assujettir aux exigences de leur « pénible profession » (F. Buisson, *op. cit.*, « La Salle, Jean-Baptiste de »).

² Dans ses analyses de l'école contemporaine, F. Dubet souligne l'intérêt des professionnels à défendre la forme sanctuarisée, qui amène l'idée de sacraliser les savoirs (et les savants), de valoriser l'obéissance, d'externaliser les problèmes quotidiens, de disqualifier les jugements extérieurs, etc. (voir, par exemple, *Le travail des sociétés*, Paris, le Seuil, 2009, pp. 91-92, 97-98).

³ Les trois caractéristiques sont soulignées par B. Lahire (*La raison scolaire*, Rennes, PUR, 2008, p. 35).

⁴ N. Élias, *La société de cour* [1933], Paris, Flammarion, 1985.

⁵ Ph. Ariès, *op. cit.*

Instruction chrétienne et culture des lumières au XVIII^e siècle

Les écoles lassaliennes

La première moitié du XVIII^e siècle produit peu de changements éducatifs. Rédigée 14 ans plus tôt par Jean-Baptiste de la Salle, *Conduite des écoles chrétiennes* paraît en 1720, et s'impose pour l'organisation de l'enseignement primaire jusqu'au début du XX^e siècle. Référence pédagogique centrale, l'ouvrage s'inscrit dans la continuité d'autres traités¹. Contre les désordres de la Réforme et la menace d'une révolution, l'éducation chrétienne lassalienne² se veut morale, humble et disciplinée. Certes novateur, l'enseignement simultané qui succède à l'apprentissage individuel implique aussi la plus stricte organisation du temps. Accueillis à partir de six ans, les enfants répartis en trois ordres (commencements, médiocres, puis avancés et parfaits)³ débutent la journée d'une façon identique, précisément décrite dans la *Conduite des écoles* : « Au premier coup de cloche, tous les écoliers se mettront à genoux, les bras croisés et les yeux baissés dans une posture et un extérieur très modeste ». Cette modestie est d'ailleurs revendiquée par les Frères eux-mêmes, assez critiques de la culture latine et de la prétention encyclopédique pour se reconnaître comme Ignoratins⁴.

Après des journées où lecture, écriture et arithmétique succèdent aux messes, l'importance accordée au contrôle de soi doit bénéficier au contrôle social. Pour éviter même un conflit frontal, incitation est faite à chaque élève d'être « son propre surveillant et le gendarme de ses camarades à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école »⁵. Le contrôle de soi, la charité, l'humilité et la diffusion même des bonnes règles ne suffisent sans doute pas à garantir l'idéal disciplinaire. En témoigne, en creux, le célèbre traité, dont le premier article signale : « *On recommandera aux enfants de marcher avec retenue dans les rues, et on ne souffrira pas qu'ils s'amuse à jouer ou à crier dans le quartier de l'école, ni qu'ils incommode les voisins en quelque manière que ce soit ; [...] Un écolier désigné [...] donnera, par écrit, les noms de ceux qui se seront le plus distingués par leur bonne ou par leur mauvaise conduite ; [...]. En entrant dans la classe les écoliers doivent marcher posément et les uns derrière les autres, prendre de l'eau bénite, faire le signe de la Croix, saluer le Crucifix (et le Maître s'il est présent) [...]* »⁶.

¹ C'est le cas des *Règles communes des Frères des écoles chrétiennes*, écrites en 1694, revues en 1717 et imprimées en 1726 (F. Buisson, *op. cit.*).

² En 1724, les frères des écoles chrétiennes obtiennent de Louis XV la reconnaissance civile ; un an plus tard, une bulle papale de Benoît XIII leur octroie le rang de congrégation religieuse.

³ M.-H. Frère Dubost, *L'enfant, l'École et la crise de la Modernité*, thèse de doctorat, université de Paris 8, 2008, p. 106.

⁴ *Ibid.* La plupart des congréganistes s'occupant de l'éducation des enfants pauvres et tenant des écoles élémentaires acceptent, il est vrai, la référence à l'ordre des Ignoratins (fondé en 1495).

⁵ J. Zaffran, « La discipline et la régularité à l'école républicaine... », *op. cit.*, p. 147.

⁶ J.-B. de La Salle, *Conduite des écoles chrétiennes* [1720], nouvelle édition de 1837, Paris, Jh. Monronval, imprimeur-libraire, 1858, p. 10.

Cette entrée en matière, bien sûr, n'épuise pas le thème punitif. Consacrés aux « Moyens disciplinaires », le Chapitre IV annonce dans son premier article que les *pensums* seraient la pénitence « la plus honnête pour un Maître, la plus avantageuse pour les enfants, et la moins désagréable aux parents »¹. La lecture d'autres articles, pourtant, éloigne les *pensums* de la première réalité des pénitences : « Pour qu'une punition fasse plus d'impression [...], il convient que le Maître soit à sa place pour l'imposer, qu'il fasse passer le coupable au milieu de la classe, et qu'ayant fait lire la Sentence transgressée, il inflige la punition avec tout le sérieux convenable »².

Mentionnée de façon explicite, la correction reste parée de conditions, voulues comme gages ou comme précautions : « La correction, pour être utile aux enfants, doit avoir les dix conditions suivantes : 1°. Elle doit être pure et désintéressée, c'est-à-dire faite purement pour l'amour de Dieu et sa gloire, et pour accomplir sa sainte volonté, [...] 2°. Charitable [...] 3°. Juste [...] »³. Rangée, au XX^e siècle, parmi les pratiques de « pédagogie noire »⁴, la dixième condition se présente ainsi : « 10°. Silencieuse, 1°. du côté du Maître qui ne doit pas parler, au moins haut pendant ce temps ; 2°. du côté de l'écopier, qui ne doit pas dire un seul mot ni faire aucun bruit, comme serait de murmurer, de pleurer haut, etc. [...] »⁵. Ce renforcement de la violence est d'ailleurs souligné par Marie-Hélène Frère Dubost⁶, qui informe du doublement de la punition (fêrule pour les retards et pour les inattentions, et verges pour toute rébellion) si l'enfant crie, pleure ou se plaint.

Pour refroidir, cependant, une lecture contemporaine qui conclurait au sadisme conscient, il faut rappeler la réalité brutale de la vie d'alors. On peut aussi voir comme démocratiques les premières formes de règlement intérieur que suscitent « l'apparition de la classe comme *espace d'enseignement simultané* »⁷ : dans cette configuration, la nécessité de l'obéissance et de l'astreinte des corps semble expliquer le maintien officiel du fouet jusqu'en 1811⁸, et celui des punitions corporelles jusqu'en 1871⁹. On ne peut, enfin, négliger les cas de chahuts débordant la capacité de réaction du maître.

Après la guerre de succession d'Autriche, un certain adoucissement des mœurs se lit dans l'ordonnance royale du 27 septembre 1748, qui remplace la peine des galères par la peine des travaux forcés dans les arsenaux. S'il n'existe pas, alors, de contrôle étatique sur les différentes structures scolaires, l'État « s'assure » en revanche des individus qui violent, troublent ou menacent l'ordre social. S'assurer des individus désignés est d'ailleurs la seule

¹ *Op. cit.*, p. 141.

² *Op. cit.*, p. 145.

³ *Op. cit.*, p. 156.

⁴ A. Miller, *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*, Paris, Aubiers, 1984.

⁵ J.-B. de La Salle, *op. cit.*, pp. 158-159.

⁶ *Op. cit.*, p. 151.

⁷ Ph. Meirieu, *Dictionnaire* [en ligne], http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/reglement_interieur.htm

⁸ Légalement proscrite depuis 1792, cette peine reste appliquée dans les bagnes et les maisons centrales de correction jusqu'en 1848 (J.-C. Caron, *À l'école de la violence*, Paris, Aubier, 1999, p. 89, NBDP). Elle disparaît de la *Conduite des écoles chrétiennes* dans l'édition de 1811 (M.-H. Frère Dubos, *op. cit.*, p. 151).

⁹ On considère cette fois encore l'année d'édition de la *Conduite des écoles* (*ibid.*), et non les usages.

visée de la fonction carcérale, puisque la tâche proprement punitive consiste encore à administrer des châtimens corporels.

Cette vision – que ne modifie guère la suppression des galères – commande en 1764 la création des dépôts de mendicité, où l'on enferme pour du travail forcé les mendiants et les vagabonds. La même année, Cesare Beccaria¹ publie cependant *Des délits et des peines*, qui plaide pour une humanisation des peines. Dans ce but, le juriste italien conclut son ouvrage de manière tout à fait explicite : « Pour que n'importe quelle peine ne soit pas un acte de violence [...], elle doit absolument être publique, prompte, nécessaire, la moins sévère possible dans les circonstances données, proportionnée au délit et déterminée par la loi »².

Vers un enseignement d'État

L'État se saisit au XVIII^e siècle de la question de l'enseignement³. Les conditions de cette emprise sont déjà réalisées en 1761, lorsque l'arrêt du 6 août ordonne la lacération et la mise au feu d'ouvrages jésuites, jugés « séditieux, destructifs de tout principe de la morale chrétienne ». L'année suivante, cette mesure expéditive est aussi appliquée aux exemplaires de l'*Émile*⁴. Contraint à la fuite, Jean-Jacques Rousseau est poursuivi pour l'impiété de ses positions religieuses. Dans le traité d'éducation concerné, le personnage du vicaire savoyard cause en effet scandale lorsqu'il inscrit la religion dans l'écoute de la conscience individuelle plutôt que dans le respect des dogmes... Quoiqu'il en soit, un nouvel arrêt du Parlement confirme, deux mois plus tard, la dissolution de « la Société se disant de Jésus [...] tendant à introduire dans l'Église et dans les États, [...] un corps politique »⁵. Exécutée en 1763, la décision chasse donc les jésuites des collèges qu'ils contrôlaient depuis deux siècles, et dont le parisien Louis-le-Grand était le symbole.

La même année, deux ouvrages différents plaident pour un changement éducatif. René de La Chalotais, en premier lieu, publie un essai⁶ qui critique l'instruction religieuse pour sa fermeture à la réalité pratique et pour la prééminence du latin. S'il appelle à la constitution d'une « Éducation nationale » et à la substitution progressive du citoyen au sujet, le magistrat nie cependant l'utilité d'instruire ceux dont la future profession ne l'exigerait pas. Sous la forme d'un pamphlet paraissent également des *Mémoires historiques sur l'orbilianisme*⁷ et les *correcteurs des Jésuites* : elles dénoncent une « pédoplogie »⁸ ignacienne, qui transfère à un

¹ C. Beccaria, *Des délits et des peines* [1764], Paris, Flammarion, 1991.

² *Op. cit.*, p. 179.

³ Les analyses comprises entre la fin du XVIII^e et le début du XXI^e siècle empruntent pour partie à notre travail sur les sanctions au lycée (A. Garcia, *Sanctionner au lycée : quels rappels à quel ordre ?*, *op. cit.*)

⁴ J.-J. Rousseau, *Émile ou De l'éducation* [1762], Paris, Flammarion, 2009.

⁵ Arrêt du Parlement du 6 août 1762.

⁶ Louis-René de Caradeuc de La Chalotais, *Essai d'Éducation nationale ou plan d'études pour la jeunesse*, 1763 (ouvrage à succès, il est traduit en hollandais en 1767, en russe en 1770 et en allemand en 1771).

⁷ Le terme d'orbilianisme rend un hommage piquant au grammairien romain Orbilius, dont nous nous souvenons qu'il fût un « grand ami du fouet ».

⁸ Nous avons noté que la pédoplogie était une pédagogie par les coups.

correcteur la charge d'infliger les châtiments corporels. Le recours des professeurs à un tiers punisseur s'inscrit d'abord – il faut le noter – dans une logique spiritualiste qui identifie l'instruction chrétienne à une entière polarisation pédagogique : au niveau individuel, cette rationalité axiologique rejoint également une rationalité pratique, qui autorise le maître à se détourner des viles questions de discipline et de corrections. Dans l'enseignement secondaire d'État qui va se construire, les professeurs (laïcs) ne renonceront d'ailleurs jamais à ce schéma, qui semble garantir leur dignité et leur confort.

Sur le plan des idées au moins, une révolution scolaire commence vingt ans avant la prise de la Bastille¹. Un premier pas est franchi avec les lettres patentes du 3 mai 1766, qui compensent le départ des enseignants jésuites par la création d'un corps de soixante « agrégés » de l'Université de Paris². La nouveauté ne réside pas, alors, dans l'émergence d'une agrégation qui existe déjà dans d'autres facultés, et grâce à laquelle celles-ci suppléent et assistent leurs professeurs : ce qui fait date est plutôt l'extension du système de l'agrégation à l'enseignement secondaire parisien.

L'instauration d'un concours public annonce la fin de l'acquisition des grades à l'ancienneté, et l'accroissement du prestige des futurs impétrants. Au terme d'épreuves difficiles, ces derniers accèderont en effet au titre d'agrégés des collèges, et connaîtront l'honorabilité sémantique des agrégés de droit³ et de médecine. Les faits, en revanche, séparent tout à fait ces derniers – à qui la « grande » agrégation propre à leur science⁴ donne le professorat – des nouveaux agrégés de discipline courante, rendus seulement apprentis professeurs, suppléants, auxiliaires et réservistes⁵. Plus humble encore est la condition de Sara Banzet qui, en 1767, réunit de très jeunes enfants pour leur donner un enseignement (chrétien) adapté à leur âge : la servante du ministre Stuber expérimente ainsi une première forme d'école maternelle (dite « poêle à tricoter »⁶).

Devenu « chef-lieu de l'Université » après l'expulsion des jésuites, Louis-le-Grand émet en 1769 un *Règlement rédigé pour les exercices intérieurs des collèges*. Fort de 240 articles, ce premier règlement ne mentionne aucune peine corporelle ; dans un esprit humaniste inspiré de Rousseau, de Pestalozzi et de Froebel, le texte signale d'ailleurs que les maîtres « n'useront de sévérité qu'après avoir épuisé tous les moyens qui peuvent faire impression sur une âme honnête et sensible »⁷, et que « le bien de l'éducation ne consiste pas tant à corriger les fautes des jeunes gens qu'à les prévenir »⁸. Au seul plan théorique, il faut

¹ Avancée par plusieurs historiens, cette vision des faits est reprise par C. Lelièvre, *op. cit.*, p. 11.

² Les informations relatives à l'agrégation empruntent à A. Chervel, *Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, INRP, éd. Kimé, 1993.

³ La création des agrégés dans les facultés de droit procède d'un édit de 1679 (*op. cit.*, p. 16).

⁴ Au-là des agrégations du second degré, quatre agrégations conditionnent aujourd'hui l'accès au professorat de l'enseignement supérieur : elles sont délivrées en droit, en science politique, en économie et en gestion.

⁵ A. Chervel, *op. cit.*, p. 23.

⁶ L'apprentissage se fait en tricotant, dans la seule salle chauffée de la maison.

⁷ Cité in F. Buisson, *op. cit.*, « Punitons ».

⁸ Cité dans la rubrique « historique » du site web du lycée Louis-le-Grand (http://www.louis-le-grand.org/albedo/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=34).

attendre 40 années – et, paradoxalement, un contexte de raidissement disciplinaire – pour que le statut des lycées de 1809 formule l’interdiction explicite des châtiments corporels, et la définition des modalités d’exclusion des élèves : ces deux pratiques résisteront longtemps à la proscription officielle.

La phase prérévolutionnaire s’achève, quoiqu’il en soit, par deux innovations scolaires. Il s’agit d’abord des écoles militaires provinciales, que fonde en 1776 le ministre de la Guerre : par référence à l’École royale militaire de Paris créée en 1751, les nouvelles structures mettent en œuvre un enseignement public, et réalisent en cela l’expérience pédagogique la plus intéressante de la fin de l’Ancien Régime¹. En second lieu est publié la première méthode moderne d’éducation des sourds-muets, que l’abbé de l’Épée² obtient par amélioration du langage des gestes.

Une remise en cause des atteintes au corps s’opère par ailleurs : un arrêt du Parlement du 2 juin 1779 interdit en effet aux maîtres de frapper leurs domestiques, « ni d’user envers eux d’excès et mauvais traitements » ; l’année suivante³, Louis XVI abolit la « question préparatoire » et, en 1788⁴, supprime la « question préalable ». Trois ans plus tard, le premier Code pénal français⁵ retient comme peines criminelles la mort, les fers, la réclusion dans une maison de force, la gêne, la détention, la déportation, la dégradation civique et le carcan ; le pilori, désormais, est exclu.

À l’approche de la Révolution, l’importance des écoles chrétiennes⁶ n’épuise donc pas la question scolaire. La multiplication des projets trouve d’ailleurs sens dans un contexte de faible alphabétisation : à la veille de 1789, 37 % seulement des Français sont assez instruits pour signer leur acte de mariage, contre 21 % un siècle plus tôt⁷.

¹ D. Julia, « Une réforme impossible », *ARSS*, vol. 47-48, juin 1983, pp. 53-76 (pp. 63-64).

² *Institution des sourds et muets par la voie des signes méthodiques*, Paris, Nyon l’Aîné, 1776.

³ Par déclaration royale du 24 août 1780.

⁴ Par édit royal du 1^{er} mai 1788.

⁵ Code pénal des 25 septembre – 6 octobre 1791, relatif aux crimes seulement.

⁶ Elles scolarisent alors près de 36 000 élèves (Ch. Verrier, *Chronologie de l’enseignement...*, *op. cit.*, p. 80).

⁷ *Ibid.*

Chapitre 2

Les écoles de la République (de la Révolution française à la IV^e République)

Si elle n'est pas fondatrice, la Révolution française confirme toutefois l'État dans l'obligation d'assurer un enseignement public. Développé au cours du XIX^e siècle, celui-ci entend contrer le modèle religieux ; en pratique, le nouveau « camp » scolaire va dupliquer les codes et les valeurs de l'adversaire.

1789-1814 : la Révolution et l'Empire

1789-1804 : Révolution française et I^{ère} République

Depuis la seconde moitié du XVIII^e siècle, des philosophes, des juristes, des hommes de loi et des parlementaires contestent la pratique des supplices. Au moment de la Révolution, les cahiers de doléances et les législateurs des assemblées achèvent d'exprimer cette volonté : il faut punir autrement¹. En lien avec les grands principes de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen², des modifications importantes apparaissent en 1789 : si la peine de mort et les travaux forcés continuent de sanctionner les crimes les plus graves, les peines corporelles sont en partie supprimées, et la peine privative de liberté s'y substitue. Selon Michel Foucault³, cette substitution affirme pour le XIX^e siècle le monopole de la prison : le châtiment passe d'un « art des sensations insupportables à une économie des droits suspendus ».

Sur la base des nombreux cahiers de doléances qui le réclament, les députés des États généraux créent le 3 septembre 1791 un ministère de l'Instruction publique⁴, et posent le principe d'une instruction primaire publique commune. Ces décisions interviennent dans un contexte où la majorité des collèges sont de fondation antérieure à 1650⁵, où la plupart des grands collèges ont un effectif limité à 200 élèves et où se développent des petits collèges, des régences latines et d'autres maisons d'enseignement. Le 26 septembre 1791, la dernière

¹ M. Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison* [1975], Paris, Gallimard, 2007, p. 87.

² Parmi ces principes très connus figure celui-ci : « Nul homme ne peut être accusé, arrêté ou détenu que dans les cas déterminés par la loi et selon les formes qu'elle a prescrites ».

³ *Op. cit.*, pp. 18 et 138.

⁴ L'article 4 de la Constitution ne garantit pas l'indépendance de ce nouveau ministère, supprimé sous le Directoire, associé à celui de l'Intérieur jusqu'en 1824, puis au ministère des Cultes jusqu'en 1908.

⁵ Cet état scolaire (en 1789) est signalé par Ch. Verrier (*Chronologie de l'enseignement...*, *op. cit.*, p. 81).

assemblée Constituante décide de maintenir « tous les établissements d’instruction et d’éducation existants à présent dans le royaume », et, dans le même temps, d’autoriser les membres des congrégations (interdites) à enseigner à titre individuel¹.

Au-delà du champ scolaire, l’interdiction collective s’applique aux coalitions de métiers et aux grèves : c’est ce qu’énoncent les lois le Chapelier du 22 mai et du 14 juin 1791. Un an plus tard, le projet Condorcet² avance, au nom du Comité d’instruction publique, les idées très novatrices de gratuité, de laïcité et d’universalité de l’enseignement. Il apparaît aussi le terme d’« instituteur »³, pour supplanter celui de « régent » tout en imposant un statut et un rôle nouveaux. S’il ne précède que de quelques mois l’avènement de la République, le célèbre rapport va toutefois être séparé de son application par six changements de régime, étendus sur un siècle.

En abolissant la royauté en France, le 21 septembre 1792, les députés de la Convention fondent la Première République. À la veille de cette fondation, l’âge de la majorité civile est abaissé à vingt-et-un ans pour les citoyens des deux sexes. L’année suivante, Louis XVI est guillotiné sur la place de la Révolution, et le collège Louis-le-Grand est renommé « collège Égalité ». Le 19 décembre 1793, la loi Bouquier limite l’obligation scolaire et la gratuité aux enfants de six à huit ans... Lesquelles obligations sont d’ailleurs abandonnées au cours des deux années suivantes. S’il garantit la liberté d’enseigner (et suscite 24 000 écoles primaires), le décret Lakanal du 18 novembre 1794 annule en effet l’instruction obligatoire, tandis que la loi Daunou du 5 octobre 1795 rejette la gratuité.

Première période de la République, la Convention (1792-1795) reste finalement marquée par la création de grandes structures scolaires. La loi du 10 octobre 1794 instaure ainsi le Conservatoire National des Arts et Métiers (ou CNAM), à l’initiative de l’abbé Grégoire ; le 22 octobre naît ensuite l’École centrale des travaux publics (future École polytechnique) ; trois semaines plus tard, un décret établit pour les garçons l’École normale de Paris (future École normale supérieure) ; le 25 février 1795, enfin, sont créés des « écoles centrales » de l’enseignement secondaire : elles remplacent les collèges des facultés des arts des anciennes universités, et préfigurent les lycées napoléoniens.

Consécutif à la Convention, le Directoire (1795-1799) clôt la période révolutionnaire en rétablissant le suffrage censitaire. Sur le plan scolaire, les quatre années considérées ne produisent en revanche aucune évolution notable. Sur un plan institutionnel, ce constat pourrait d’ailleurs être appliqué à l’ensemble de la décennie. C’est l’analyse que produisent François Furet et Jacques Ozouf⁴ lorsqu’ils soulignent que « la Révolution [...] propose [...] le catéchisme républicain au lieu du catéchisme, et non pas une pédagogie plus rationnelle ou

¹ *Op. cit.*, p. 82.

² *L’Organisation générale de l’instruction publique*, présenté à l’Assemblée Nationale législative en avril 1792.

³ Le mot *institutor* (*magister institutor litterarum*) est déjà en usage en 301, lorsque paraît l’édit *Maximum* de Dioclétien fixant la rémunération des enseignants (réforme rapidement abandonnée). Ch. Verrier, *op. cit.*, p. 12.

⁴ *Lire et écrire...*, *op. cit.*, p. 115.

plus efficace [...] Comme celle de l’alphabétisation, l’histoire de l’enseignement élémentaire n’apparaît donc pas soumise à la discontinuité révolutionnaire ». La situation diffère toutefois au tournant du XVIII^e siècle, marqué par le coup d’État du 18 brumaire et le passage au Consulat (1799-1804).

C’est dans le cadre de ce régime que Bonaparte et Pie VII signent, en 1801, le Concordat présentant la religion catholique comme celle de la « majorité des français ». Un an plus tard, la loi Fourcroy instaure un enseignement secondaire d’État qui – dans la conservation des collèges communaux et de l’enseignement privé – abolit les « écoles centrales » et les transforme en lycées. Inspirés de la hiérarchie jésuitique et du modèle d’administration du Prytanée français (désormais appelé lycée de Paris¹), ces nouveaux établissements² se montrent d’emblée très élitistes, très structurés, et représentés par des personnages caractéristiques. Il s’agit d’abord du proviseur, du censeur des études et du procureur gérant (économiste à partir de 1809), tous nommés par le Premier Consul ; subordonnés à cette direction tricéphale, un sous-directeur et des maîtres d’étude, occupent, eux, des fonctions immédiatement disciplinaires.

À l’intention de ces acteurs locaux³ plus qu’à celles des enseignants, l’arrêté du 10 juin 1803 stipule : « Les punitions corporelles sont interdites », au nom de la « dignité » de l’élève, de son « honneur » et de son « devoir ». Ici provisoire, la justification de cette interdiction ne laisse, bien sûr, que peu d’espoir sur la réalité immédiate de son application. Pour l’heure, le Premier Consul Napoléon Bonaparte promulgue le « code civil des Français », le 21 mars 1804 : sous une forme inédite, les lois relatives au droit civil français se trouvent désormais regroupées.

Des lycées napoléoniens à l’Université impériale

Sacré empereur en 1804, Napoléon crée deux ans plus tard l’Université impériale⁴, que le décret organique de 1808⁵ organise autour d’un baccalauréat « moderne » et d’un « corps enseignant » masculin. Surplombant alors les collèges communaux et ne scolarisant que l’infime minorité d’une classe d’âge, les 16 premiers lycées publics répondent à des besoins

¹ *Collegium Societatis Iesu* (ou collège de Clermont) en 1593, l’établissement porte successivement le nom de collège Louis-le-Grand (1682), collège Égalité (1793), Institut central des boursiers (1797), Prytanée français (1798-1802), lycée de Paris (1802-1805), lycée impérial (1805-1814), collège royal de Louis-le-Grand (1814-1848), lycée Louis-le-Grand (1849-1852), lycée impérial Louis-le-Grand (1852-1870), lycée Descartes (1870-1873) et, à compter du mois de mars 1873, lycée Louis-le-Grand.

² Il en existe 37 en 1812 (C. Lelièvre, *op. cit.*, p. 52), un an après que la « barre » des 1 000 reçus au bac a été franchie. Tous types d’enseignement confondus, la France compte aujourd’hui 4 277 lycées, qui ont « produit » en 2010 531 760 bacheliers (*Repères et références statistiques...*, *op. cit.*, p. 240).

³ Le règlement général des lycées de 1803 précise que les maîtres de quartier ou d’étude « ne quitteront les élèves qui leur seront confiés que pendant le temps des leçons » (F. Buisson, *op. cit.*, « Maîtres d’étude »).

⁴ Fondée par la loi du 10.05.1806, l’« Université impériale » peut être comprise comme l’ancêtre de l’« Éducation nationale ».

⁵ Décret dont l’article 102 interdit explicitement les femmes dans l’enceinte des lycées et des collèges.

pragmatiques, mais très sélectifs¹ : il faut, certes, s’assurer de maires de village capables de lire les circulaires ; il y a, clairement, besoin d’officiers de génie et d’officiers d’artillerie qui sachent calculer des trajectoires ; il est aussi nécessaire de former des ingénieurs des Ponts et chaussées ; il s’impose, dans tous les cas, que l’État forge des cadres de la Nation et des fonctionnaires fidèles. Le décret de 1808 fixe alors une hiérarchie verticale et duale (*tableau 1, infra*) :

TABLEAU 1 – Rangs des fonctionnaires de l’Université impériale (1808)

	RANGS D'ADMINISTRATION	RANGS D'ENSEIGNEMENT
1	le grand-maître	
2	le chancelier	
3	le trésorier	
4	les conseillers à vie	
5	les conseillers ordinaires	
6	les inspecteurs de l’Université	
7	les recteurs des académies	
8	les inspecteurs des académies	
9	les doyens des facultés	
10		les professeurs des facultés
11	les proviseurs des lycées	
12	les censeurs des lycées	
13		les professeurs des lycées
14	les principaux des collèges	
15		les agrégés
16		les régens des collèges
17	les chefs d’institutions	
18	les maîtres de pension	
19		les maîtres d’étude

La première caractéristique du classement institué est bien sa dichotomie. Placés dans la catégorie de l’enseignement, les professeurs de faculté (au 10^e rang) dominant ainsi les professeurs des lycées (au 13^e rang), eux-mêmes obligés par les « agrégés » (15^e rang) et par les « régens de collège » (16^e rang), qui devancent enfin les maîtres d’études (au 19^e et dernier rang). Dans les « rangs d’administration », 12 catégories séparent cette fois le grand maître et les maîtres de pension (au 18^e rang). On peut aussi noter l’insertion des principaux de collège à la 14^e place, quand la 13^e est occupée par les professeurs des lycées. Au-delà du classement

¹ A. Prost, « Une histoire des collèges, du XIX^e siècle à nos jours », *Archives départementales des Bouches-du-Rhône*, conférence du 02.10.2007 [en ligne], URL : <http://www.clionautes.org/spip.php?article1642>

formel, cette double hiérarchie marque une distance pérenne entre l'administration¹ et les enseignants.

S'ils restent ordonnés en grades (ou en rangs), les niveaux « secondaires » et « supérieurs » voient tous deux reconnus leur importance. Cela ne vaut nullement pour l'enseignement primaire où, dominés par le pouvoir clérical, les instituteurs ne font l'objet que d'une faible attention, résumée en quelques lignes. Les articles 107 et 108 annoncent ainsi « des mesures pour que l'art d'enseigner [...] ne soit exercé désormais que par des maîtres assez éclairés », puis l'établissement de « classes normales, destinées à former des maîtres pour les écoles primaires »². En dernier lieu, l'article 109 indique que « les frères des écoles chrétiennes seront brevetés et encouragés par le grand-maître ».

Sur le plan judiciaire, l'année 1808 voit aussi naître des maisons centrales pour les condamné(e)s à la réclusion criminelle ou à l'emprisonnement correctionnel d'une durée supérieure à un an, ainsi que pour les femmes et les condamnés âgés aux travaux forcés. À l'intérieur des lycées, l'interdiction de porter des coups dirige, elle, les punitions autour de la perte d'honneur et de la mise à l'écart. En témoigne le statut du 19 septembre 1809, qui prévoit les arrêts (isolement du coupable dans la cour de récréation), la table de pénitence, une tâche extraordinaire pendant la récréation, la privation de l'uniforme (remplacé par un habit d'étoffe grossière et d'une forme particulière) et, en dernier lieu... la prison de l'établissement.

Ce dernier type de sanction confirme que le régime de l'enseignement secondaire public est avant tout militaire, et que les élèves sont considérés dans cet esprit. Vêtus d'un uniforme et répartis en compagnies, ils accomplissent en effet les exercices quotidiens au son du tambour, se lèvent tôt, étudient et prient en commun de six heures à sept heures trente... Loin d'être envisagés comme des adolescents³, les lycéens sont sommés de se fondre dans le groupe, en se pliant aux exigences d'une institution à qui – *a fortiori* dans le cas des boursiers – ils sont redevables.

Dans les faits, la difficulté de certains élèves⁴ à accepter la discipline militaire amène les bureaux d'administration à créer des lieux d'emprisonnement (déjà évoqués). C'est ainsi qu'en 1811⁵, on prévoit pour « les élèves des lycées ou des collèges au-dessous de seize ans » (« justiciables, pour délits par eux commis dans l'intérieur de ces maisons, que de l'Université »), « une détention de trois jours à trois mois dans l'intérieur du lycée ou du collège, dans un local destiné à cet effet ». En dépit de leur intention « scolaire », de telles

¹ Dans les collèges et lycées contemporains, les professeurs désignent par *administration* le chef d'établissement, son adjoint et/ou leur secrétaire – les CPE et surveillants étant parfois inclus. Nous y reviendrons au chapitre 11.

² Après celle, éphémère, de 1794, la deuxième école normale d'instituteurs de Strasbourg (masculine) est créée en 1810. Il faut attendre 1838 pour voir apparaître la première école féminine.

³ Au sens contemporain d'individus particuliers et de personnalités en construction (cf. Ph. Ariès, *op. cit.*).

⁴ C'est principalement le cas des plus âgés, et de ceux qui viennent d'établissements où les mœurs étaient plus douces (A. Tschirhart, *Quand l'État discipline l'École*, Paris, l'Harmattan, 2004, p. 131).

⁵ Articles 76 et 77 du décret impérial du 15 novembre 1811.

mesures agrément alors davantage le Deuxième code pénal (qui, en 1810, réintroduit la prison à perpétuité et la marque au fer rouge¹) qu'elles ne font écho à la reconnaissance des « agrégés-professeurs des lycées », le 19 janvier de la même année².

Pour constituer le corps enseignant en corporation laïque, on choisit d'imposer la rigueur de l'esprit confessionnel. Astreints au célibat et à la vie commune³, les membres (masculins) du « corps exclusivement chargé de l'enseignement et de l'éducation publics dans tout l'Empire »⁴ sont aussi rappelés à l'observance de règles. Au terme d'une année 1811 marquée par la parution de la *Théorie des peines et des récompenses*⁵, et par une réédition « adoucie » de la *Conduite des écoles chrétiennes*⁶, le décret du 15 novembre confirme l'interdiction des châtiments corporels. On annonce ainsi que « tout membre de l'Université qui, sous prétexte de punition, se serait permis à l'égard des élèves des peines interdites par les règlements ou aucuns mauvais traitements sera puni, selon l'exigence des cas, de la censure, de la suspension ou de la destitution [...] »⁷.

Soucieux de renforcer le régime, l'empereur s'assure donc de fonctionnaires fidèles : la même logique explique la limitation du nombre d'écoles secondaires ecclésiastiques à une par département, à l'exclusion même de toute implantation rurale⁸. Napoléon sait en effet que ces « petits séminaires » – qui forment de futurs étudiants en théologie – détournent des collègues d'État d'autres élèves. Sur un plan moins scolaire, le décret du 3 janvier 1813 semble le dernier acte du I^{er} Empire en lien avec la formation. Le texte défend en effet de « laisser descendre ou travailler dans les mines et minières les enfants au-dessous de dix ans ». Cette disposition légale est alors la seule qui réglemente le travail des enfants.

1814-1870 : guerres scolaires et sacralité

Napoléon I^{er} écarté du pouvoir, Louis XVIII entend détacher les lycées du régime militaire impérial. Dans les faits, la Restauration n'adoucit pas pour autant le système disciplinaire, et, en termes de punitions et de langage, le statut du 28 septembre 1814 ne modifie pas celui de 1809. Annie Tschirhart⁹ voit même davantage de sévérité dans le plus récent, qui prévoit des élèves « spécialement » soumis à l'autorité des professeurs pendant la classe, et qui mentionne la privation de visite aux parents. Sur un plan symbolique, le retour à la monarchie s'exprime aussi par l'ordonnance du 17 février 1815, qui assigne aux lycées

¹ Le Deuxième code pénal français du 12.02.1810 développe également une hiérarchie des violences sexuelles.

² Par référence au « Statut concernant les agrégés-professeurs des lycées » du 19.01.1810.

³ Dans son article 101, le décret du 17.03.1808 impose le célibat et la vie commune aux proviseurs, censeurs des lycées, principaux et régents des collèges, ainsi qu'aux maîtres d'études de ces écoles ; il en dispense les professeurs de lycée, tenus cependant de ne pas ouvrir de pensionnat ni faire de classes publiques hors du lycée.

⁴ Cf. loi napoléonienne du 10.05.1806.

⁵ L'auteur de l'ouvrage est le philosophe utilitariste britannique Jérémy Bentham.

⁶ Cette nouvelle version est expurgée du fouet, comme le souligne M.-H. Frère Dubost (*op. cit.*, p. 151).

⁷ Articles 74 du décret du 15 novembre 1811.

⁸ Articles 27, 28 et 29 du décret de 1811.

⁹ A. Tschirhart, *op. cit.*, p. 148.

(dont Louis-le-Grand...) la dénomination de « collèges royaux », et aux collèges, celle de « collèges communaux ».

1814-1830 : brevets de capacité et lettres d'obédience

1815-1848 est aussi la période qui voit fonctionner les nouvelles « écoles mutuelles », établies sous l'impulsion de la Société pour l'instruction élémentaire¹. Établie par la volonté des industriels anglais, la première règle consiste à confier plusieurs centaines d'élèves à un maître unique, assisté de moniteurs ; sur le plan pédagogique, le principe majeur tient « dans la réciprocité de l'enseignement entre les écoliers, le plus capable servant de maître à celui qui l'est le moins »². C'est encore le niveau élémentaire qui, en 1816, voit s'appliquer deux dispositions. Aujourd'hui conçue comme la première charte de l'enseignement primaire, l'ordonnance du 29 février prévoit ainsi une école gratuite pour les indigents dans chaque commune, et l'autorisation d'enseigner pour les membres des congrégations. Le 14 juin 1816³, une instruction précise les règles d'obtention du brevet de capacité des instituteurs. Parmi les trois degrés alors distingués, le plus bas (brevet de troisième degré) n'impose aux candidats que de savoir lire, écrire et chiffrer ; le second degré exige la connaissance de l'orthographe (dictée), de la calligraphie et du calcul, ainsi que de la méthode d'apprentissage simultanée (par classe) ; le premier degré y ajoute la connaissance de la grammaire, de la géographie et de l'arpentage⁴, ainsi qu'une aptitude pédagogique.

Ces dispositions, cependant, semblent surtout valoir sur un plan théorique. Si, avant 1816, un beau paraphe et une belle voix pour chanter au lutrin⁵ suffisaient au maire et au curé, la création du brevet ne bouleverse pas pour autant les pratiques. Faute d'être formés, les instituteurs demeurent en effet assez peu compétents. En dépit de cela, la commission d'examen – qui intervient souvent après les nominations, et craint de voir fermer quelque école – reste largement encline à accorder le brevet. « Pauvres diables mal payés⁶, peu instruits, peu considérés », les maîtres d'école du début du siècle constituent d'autant moins une corporation qu'ils partagent la condition des autres villageois. Ni les habits, ni l'activité centrale, ni la culture ne les distinguent en effet, *a fortiori* quand la « maison d'école » est le plus souvent une grange ou une ferme, et que les attentes pédagogiques s'organisent autour du dressage de « chenapans sur lesquels il faut taper dur »⁷.

En 1818⁸, l'exemption des obligations militaires contre un engagement décennal dans l'enseignement produit aussi des effets médiocres, au niveau du primaire. Opportunité offerte

¹ Association laïque d'enseignement primaire, constituée le 17.06.1815 (veille de la bataille de Waterloo).

² Joseph Hamel, *L'enseignement mutuel*, 1818 (cité in F. Buisson, *op. cit.*, « Mutuel (enseignement) »).

³ Ch. Verrier, *Chronologie de l'enseignement...*, *op. cit.*, p. 90.

⁴ La technique consiste à évaluer la superficie des terres.

⁵ Le lutrin est un pupitre d'église (A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, pp. 134-135).

⁶ Avant la loi Guizot de 1833, le maître n'est assuré d'aucun traitement minimum. Villageois parmi les autres, il exerce souvent, en plus du service d'église, les métiers les plus divers (*op. cit.*, pp. 133-135).

⁷ *Op. cit.*, p. 136.

aux « estropiés, débiles, tempéraments chétifs ou paresseux »¹, la loi Gouvion-Saint-Cyr devient pour longtemps la principale pourvoyeuse des écoles de village. S'il ne méconnaît point ces difficultés, l'enseignement secondaire d'État s'en préserve toutefois par une moindre proportion, et par un effet de hiérarchie. Dans les collèges, ce sont en effet certains maîtres d'étude que les principaux dénoncent bientôt comme incapables, « ivrognes » ou « débauchés »².

C'est de la stabilisation élitiste des lycées et, malgré tout, de leur glissement vers une « une discipline plus paternaliste et d'inspiration chrétienne »³ que semble émerger la figure du surveillant général, en 1819. Sous-directeur relégué dès 1802, ce personnage ne gagne d'ailleurs ici qu'une simple dénomination, mais pas encore de statut ou de circulaire de mission. Aucun prestige n'existe non plus dans le mode de recrutement, opéré dans le corps de maîtres d'étude eux-mêmes mal considérés, mal payés et jamais assurés de leur emploi. Si, une fois en place, il peut envisager d'accéder au poste de principal ou de censeur, le « surgé » n'en reste pas moins associé aux tâches d'exécution des « pions »⁴, et cantonné à des fonctions disciplinaires dont il importe aux enseignants de se décharger.

Intéressée et soutenue, la séparation entre la grande tâche d'instruire et celle, triviale, de surveiller et de punir, s'ancre ainsi durablement dans l'enseignement secondaire⁵. Cette césure ne s'applique jamais, en revanche, dans les écoles primaires, où la Restauration tolère d'ailleurs encore que les instituteurs utilisent la férule. Dans ce type d'écoles, une question plus sensible est traitée par l'ordonnance du 3 avril 1820 : elle dispense les congréganistes de l'obtention du brevet de capacité, et les soumet à la simple présentation d'une « lettre d'obédience »⁶.

La décennie 1820-1830 produit ensuite des transformations institutionnelles. Par le « Statut concernant les agrégés des collèges »⁷ du 6 février 1821, le Conseil Royal modifie les conditions d'accès au titre. À la pratique de la collation⁸ pure et simple succède ainsi la réalité du concours (certes académique et non national), perpétuée sans dérogation jusqu'au début de 1972. Trois ans plus tard, l'ordonnance du 26 août 1824 crée un ministère « des affaires

⁸ Ministre de la Guerre de Louis XVIII, le marquis de Gouvion-Saint-Cyr fait voter le 12.03.1818 une loi qui réorganise « démocratiquement » une conscription abolie quatre ans plus tôt.

¹ A. Prost, *Histoire de l'enseignement...*, *op. cit.*, p. 136.

² P. Gerbod, *La vie quotidienne dans les lycées et collèges au XIX^e siècle*, Paris, Hachette, 1968, p. 27.

³ J.-P. Obin, « La question de l'éducation dans l'École française », *La revue de l'éducation nationale* n° 3, IG, septembre 2006, p. 79 [en ligne], <http://www.education.gouv.fr/cid4142/la-revue-inspection-generale.html>

⁴ Ces pions sont amenés à souffrir d'un ordre répressif qu'ils ne (sou)tiennent pas, et de l'arrogance des enfants bien nés (voir, parmi les romans, A. Daudet, *Le petit chose* [1868], Paris, Gallimard, 1988 ou, pour la première partie du XX^e siècle, J.-L. Curtis, *Les jeunes hommes*, Paris, Julliard, 1967, pp. 119-125).

⁵ Dès le début du XIX^e siècle, le service des professeurs est réglementé et qualifié en tâches précises, et l'application des peines transférée à l'extérieur de la classe, vers des « correcteurs » (M. Bianchini in G. Henaff et P. Merle (dir.), *Le droit et l'école*, Rennes, PUR, 2003, p. 76).

⁶ Elle est à la fois un ordre et une recommandation morale, émis par un supérieur de la congrégation concernée.

⁷ A. Chervel, *Histoire de l'agrégation*, *op. cit.*, p. 63.

⁸ Le *Littré* donne de la collation la définition suivante : « action de conférer un grade, par faveur et indépendamment des examens, en des circonstances exceptionnelles ».

ecclésiastiques et de l'Instruction publique », dont le premier titulaire est Monseigneur Frayssinous. Charles X le confirme dans cette fonction durant trois années, sous un règne marqué par la domination des ultraroyalistes et symbolisé par la loi du sacrilège. Le 4 janvier 1828, c'est un juriste et homme politique qui est placé à la tête de l'Instruction publique, théoriquement devenue un ministère à part entière¹. Dans cette phase d'affirmation (nominale) ministérielle se constituent les « salles d'asile », sur le modèle anglais des *infant schools*. Créée par l'industriel Robert Owen vers 1816, ces premières écoles maternelles sont « à la source d'une nouvelle conception éducative qui se veut rationnelle. [...] il s'agit de former les caractères, de régénérer la morale tout en garantissant une future main-d'œuvre ouvrière plus qualifiée, parce que mieux éduquée »².

1830-1848 : la coexistence de niveaux primaires

À l'échelon scolaire, le passage de la Restauration à la Monarchie de Juillet ne se remarque d'abord qu'au caractère national donné, *de facto*, aux concours d'agrégation. Trois ans plus tard (et trente années après l'établissement d'un enseignement secondaire d'État), l'instauration d'un enseignement primaire et primaire supérieur d'État revêt en revanche une grande importance. Perçue comme une victoire des libéraux sur les ultraroyalistes, la loi sur l'Instruction primaire du 28 juin 1833 oblige d'abord les communes de plus de 500 habitants à « entretenir au moins une école primaire élémentaire » (article 9), et celles « dont la population excède six mille âmes » à « avoir en outre une école primaire supérieure » (art. 10). Soulignant aussi le choix des pères de famille « en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse » (art. 2), le ministre Guizot présente « l'instruction primaire universelle [comme] une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale »³.

L'universalité évoquée, toutefois, implique d'abord la coexistence des écoles publiques et des écoles privées – le plus souvent celle des Frères⁴. Un double effet de miroir s'opère par ailleurs au niveau des maîtres. Selon qu'ils visent un public scolaire « élémentaire » ou « supérieur », ils auront à obtenir le brevet de capacité du même nom. La formation mise en place révèle, en second lieu, une autre symétrie. Elle apparaît dans le fonctionnement de l'école normale (publique), dont l'internat duplique non seulement les horaires des monastères, mais aussi leurs principes de port d'uniforme, de silence, de lecture spirituelle, d'austérité et de morale religieuse : ces règles sont alors pensées comme seules garantes d'une éducation véritable⁵.

¹ Le premier ministre de l'« Instruction publique » est Antoine Lefebvre de Vatimesnil ; ce nouveau ministère, toutefois, reste souvent combiné avec le ministère des Cultes jusqu'en 1908.

² R. Amigues, M.-Th. Zerbato-Poudou, *Comment l'enfant devient l'élève*, Paris, Retz, 2009, p. 23.

³

Circulaire du 18.07.1833 (dite « Lettre aux instituteurs »).

⁴ Il s'agit des Frères des écoles chrétiennes (Ch. Verrier, *Chronologie de l'enseignement...*, *op. cit.*, p. 96).

⁵ A. Prost, *Histoire de l'enseignement...*, *op. cit.*, p. 137.

En 1834 paraît un « statut des écoles primaires élémentaires communales », dont l'article 29 indique : « les élèves ne pourront jamais être frappés »¹. Parmi les punitions autorisées, on note toutefois la mise à genoux pendant une partie du temps de la classe ou de la récréation, ou le port d'un écriteau désignant la nature de la faute. Dans un autre registre, l'article 19 crée un certificat de fin d'études primaires, pensé davantage comme un procès-verbal que comme un diplôme². L'ordonnance du 23 juin 1836, ensuite, applique aux écoles de filles certaines règles des écoles de garçons, en même temps qu'elle rend obligatoires le chant et le dessin. Deux ans après cette application, on crée une première École normale d'institutrices³. Le règlement général du 24 avril 1838 étend par ailleurs aux salles d'asile la réprobation des coups énoncée en 1834 ; au niveau du primaire, les mêmes interdictions et les mêmes autorisations demeurent dans l'arrêté pris en 1840 par le ministre Cousin ; à son tour, le règlement des écoles privées du 1^{er} mars 1842 reproduit la formule interdisant les coups, et fait disparaître la possibilité de mise à genoux et de port d'un écriteau désignant une faute.

Dans les villes de plus 6 000 habitants sans école primaire supérieure (E.P.S.)⁴, on décide en 1841 que des cours d'instruction primaire supérieure seront annexés aux collèges communaux. Payant, facultatif mais officiellement non violent, un enseignement primaire d'État s'établit ainsi sous la Monarchie de Juillet. Il s'inscrit dans une société qui, légalement parlant⁵, interdit désormais le travail des enfants de moins de 8 ans, limite la journée de travail à 8 heures pour les 8-12 ans et à 12 heures pour les 12-16 ans. Une certaine avancée démocratique se lit encore dans le champ pénitentiaire, qui limite désormais les sanctions des détenus à la mise au cachot⁶ et crée au sein des prisons des prétoires disciplinaires.

Le dernier fait scolaire de la période monarchique est la parution des textes de 1847⁷, qui officialisent la fonction de surveillant général dans les lycées. Nécessité plutôt définie par défaut, la tâche attendue de ce « garde-chiourme en chef »⁸ est de garantir le bon ordre de l'établissement, de sanctionner pour tout le monde, de veiller à l'application des peines et d'attribuer une note de conduite ; une telle mission suppose d'abord le contrôle des absences et des retards, mais aussi celui de la tenue, de la propreté et de la politesse des élèves. Craint par eux, le « surgé » se voit donc témoigner de la haine, et souvent du mépris. Ce dernier sentiment est même partagé par les professeurs ou par le proviseur, auprès de qui le subordonné – tenu de loger au lycée – doit demander une autorisation pour en sortir. Redoutable dans ses interventions et ridicule dans son attitude, le personnage du surveillant général semble pourtant falot dans le discours officiel, et « peu engagé dans les luttes

¹ L'interdiction énoncée dans ce statut du 25.04.1834 est régulièrement rappelée ensuite (cf. annexe 3).

² L'organisation du certificat d'études ne devient obligatoire qu'en 1882 (P. Cabanel, *La République du certificat d'études*, Paris, Belin, 2002, p. 14).

³ Nous nous souvenons que les écoles normales masculines ont été mises en place à partir de 1810.

⁴ On signale des EPS non établies « faute de ressources suffisantes » (ordonnance du 21.11.1841).

⁵ La loi du 18.03.1841 sur le travail des enfants sera longtemps transgressée.

⁶ Arrêté et instruction du 08.06.1842.

⁷ Il s'agit du décret du 17.11.1847 et de la circulaire ministérielle du 20.12.1847.

⁸ P. Sérazin, conférence du 28.01.2002 [en ligne], <http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?article=161>

corporatistes que dominent les deux vraies figures emblématiques de la discipline : les maîtres d'études et les maîtres répétiteurs »¹.

« Surgés » et « pions » ne monopolisent pas, bien sûr, les interventions répressives. Dans sa célèbre trilogie autobiographique², Jules Vallès évoque ainsi le cas d'un professeur méprisant et injuste, qui le « bat parce qu'il déteste les pauvres »³. Mais au-delà du professeur Turfin, ce sont les « pions » qui accablent le collégien de lignes, d'arrêts, de retenues et de cachot, au point qu'il se perçoit comme « une bête à *pensums* ». Pour les enseignants du secondaire, le contrôle des « devoirs » était certes une tâche attendue des personnels subalternes ; qu'en tout lieu, ces personnels surveillent et punissent reste un acquis majeur.

1848-1870 : République, Empire et paradoxes scolaires

La II^e République (1848-1852)

Les barricades de 1848 conduisent, le 25 février, à la II^e République. Si elle signe la fin de la royauté en France, cette année marque aussi, pour Michel Foucault⁴, la disparition des supplices. Avant même la consécration du suffrage universel et l'annonce la « liberté de l'enseignement »⁵, une « législation humanitaire » s'attaque en effet à plusieurs sanctions disciplinaires et sociales : « [...] la contrainte par corps est suspendue et les détenus pour dettes sont relâchés (9 mars) ; on libère les condamnés pour faits de culte (10 mars) ; on abolit la cale et les coups de corde dans la marine (10 mars) [...] ; la peine d'exposition publique est supprimée pour les mêmes raisons (12 avril) »⁶.

Le cœur de la société ainsi humanisée, les colonies françaises, mais aussi les maisons centrales de correction et les bagnes bénéficient également d'avancées républicaines. Dans ces deux lieux, l'abolition de la peine de fouet (décidée depuis 1792) est enfin appliquée ; dans les colonies, le décret soutenu par Victor Schoelcher aboutit le 27 avril 1848 à l'abolition de l'esclavage⁷. Le lendemain, un arrêté d'une autre sorte commande l'usage du terme « écoles maternelles », en remplacement provisoire de « salles d'asile ». Au principe de ce changement est la volonté d'atténuer l'aspect charitable « au profit de l'aspect éducatif et de la nécessité d'un programme »⁸.

Votée le 15 mars 1850 sous la République, la loi Falloux semble compenser le paradoxe de la loi Guizot⁹, établie dix-sept ans plus tôt sous la monarchie. Confortant une

¹ A. Tschirhart, *op. cit.*, p. 8. Notons que les maîtres répétiteurs sont substitués aux maîtres d'étude en 1853.

² Jacques Vingtras réuni en effet trois ouvrages : *L'enfant*, *Le bachelier* et *L'insurgé*.

³ J. Vallès, *L'enfant*, Paris, Charpentier, 1889, pp. 167-168 (l'histoire se déroule sous la Monarchie de juillet).

⁴ M. Foucault voit la disparition des supplices à peu près acquise vers les années 1830-1848. (*op. cit.*, p. 21).

⁵ Constitution du 4 novembre 1848.

⁶ A. Tschirhart, *op. cit.*, p. 209.

⁷ J.-C. Caron, *À l'école de la violence*, Paris, Aubier, 1999, p. 89, NBDP.

⁸ Arrêté du 28 avril 1848. Notons que le changement de terminologie ne devient officiel qu'en 1881.

⁹ Loi du 28.06.1833 qui légalise les écoles privées et crée l'enseignement primaire et primaire supérieur d'État.

liberté d'enseignement chère aux religieux, le nouveau texte autorise l'aide financière publique aux établissements privés, au premier rang desquels figurent les congrégations jésuites. Si, dans sa revanche sur les républicains, le comte de Falloux rehausse la lettre d'obédience¹ et supprime les écoles primaires supérieures², il crée aussi des écoles de filles dans les communes de plus de huit cents habitants, et introduit la gymnastique comme matière scolaire (facultative). Sur le plan éducatif, la brève II^e République (1848-1852) rappelle l'interdiction des coups dans le règlement des écoles publiques du 17 août 1851 : l'article 38 arrête en effet les punitions autorisées aux mauvais points, à la privation de récréation, à l'exclusion provisoire et au renvoi définitif.

Introduit par le décret du 10 avril 1852, le système de la bifurcation, enfin, demeure pour la période républicaine le point central de la réforme des études : à partir de la classe de quatrième, un enseignement à dominante littéraire va donc coexister avec un enseignement à dominante scientifique, pour conduire à deux baccalauréats différents mais d'égale valeur. Ministre de l'Instruction publique et des cultes après le coup d'État du 2 décembre 1851, Hyppolite Fortoul voit un double avantage politique à la bifurcation. Elle affaiblit *a priori* « le rôle et le prestige des enseignements littéraires et de leurs maîtres [...] volontiers critiques et subversifs »³. Elle doit aussi contribuer à fortifier l'enseignement secondaire public, devant des écoles libres « mal outillées pour l'enseignement des sciences »⁴. Après cette loi marquante, on peut retenir de la II^e République une circulaire symbolique : parue le 12 novembre 1852, elle interdit aux professeurs de porter la barbe, « symbole d'anarchie ».

Le Second Empire (1852-1870)

Le Second Empire poursuit les changements scolaires. Par le décret du 17 avril 1853, le régime du 2 Décembre substitue d'abord les maîtres répétiteurs aux maîtres d'étude, dans les lycées. Un an plus tard⁵, Fortoul réaffirme pour ces établissements la prohibition des châtiments physiques, en même temps qu'il instaure une obligation de la gymnastique qui enracine les exercices du corps dans le système scolaire⁶. La table de pénitence, la privation de l'uniforme et la prison ayant disparu des textes, aucune forme de souffrance matérielle ne figure plus désormais dans le règlement des lycées, qui réduit les peines à des privations de satisfaction graduées⁷. Cette réduction théorique s'opère en même temps qu'une extension de

¹ L'article 29 de la loi Falloux les présente ainsi : « [elles] tiendront lieu de brevet de capacité aux institutrices appartenant à des congrégations religieuses vouées à l'enseignement et reconnues par l'État ».

² Les E.P.S. sont rétablies deux ans plus tard.

³ M. Gontard, « Une réforme de l'enseignement secondaire au XIX^e siècle : "la bifurcation" (1852-1865) », *RFP*, n° 20, juillet-août-septembre 1972, pp.6-14 (p. 8).

⁴ *Ibid.*

⁵ Arrêté Fortoul pour les lycées du 7 avril 1854.

⁶ A. Poyer, « 1854 : aux origines de l'institutionnalisation de la gymnastique scolaire. Contexte et portée de l'arrêté Fortoul », *STAPS* n° 71, 2006/1, pp. 53-69.

⁷ O. Gréard, *L'esprit de discipline dans l'éducation*, 1883 (cité in F. Buisson, *Dictionnaire de pédagogie...*, *op. cit.*, « Punitions »).

pouvoirs aux proviseurs, précisément tenus de contenir le nombre d'exclusions... Il n'en sera rien.

Un acte scolaire d'importance se réalise huit ans plus tard : au terme de démarches résolues, l'institutrice Julie-Victoire Daubié devient en 1861 la première bachelière de France. À ce fait (quasiment imposé à l'institution) succède en 1864 la suppression de la bifurcation¹, au bénéfice d'un enseignement secondaire qui redevient unifié et classique – c'est-à-dire littéraire. Selon l'analyse de Maurice Gontard², cette décision du ministre Duruy manifeste l'échec *scolaire* du plan Fortoul sans pour autant signer son échec pédagogique. Pour l'historien, une « spécialisation des études et une orientation des enfants en fonction des aptitudes s'imposait », en effet, et condamnait l'unité. En pratique, la réforme se serait alors heurtée « au mauvais vouloir des familles et des maîtres », comme elle aurait rencontré « l'hostilité persistante du clergé catholique qui redout[ait] la concurrence des établissements publics rénovés ». À un autre niveau, une lecture contemporaine relèverait aussi la permanence (scolaire) à opposer les domaines « littéraire » et « scientifique », au détriment variable de l'un ou de l'autre.

L'agriculture, l'industrie et le commerce deviennent *scolarisés* quand la loi du 21 juin 1865 instaure un enseignement secondaire spécial. Pensé comme intermédiaire entre l'école primaire et les études secondaires *classiques*, la filière professionnelle suppose une formation organisée en seulement cinq années (dont l'une est préparatoire) : cette création intervient un an après la loi Ollivier, qui abroge le délit de coalition et instaure le droit de grève sans pour autant reconnaître le droit syndical. Les dernières années du Second Empire soutiennent, quoiqu'il en soit, une dynamique scolaire institutionnelle. Après avoir fondé l'enseignement secondaire spécial, Victor Duruy commande la gratuité de certaines écoles primaires, sans rendre toutefois l'instruction obligatoire. Par cette loi du 10 avril 1867, le ministre prévoit encore des cours publics pour jeunes filles, et étend l'obligation d'entretenir une école de filles aux communes de plus de 500 habitants³. Quelques mois plus tard, une circulaire⁴ dessine le projet d'un enseignement secondaire féminin, cependant circonscrit à des cours pour externes (qui n'appellent donc pas l'ouverture de lycées pourvus d'internat).

La même année 1867⁵, le ministre de l'Instruction publique fixe le programme de l'enseignement agricole et horticole pour les écoles primaires rurales et les écoles normales primaires : ce faisant, il crée officiellement l'enseignement agricole. Le décret du 3 février 1869, enfin, instaure le certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique (CAEG), et impose cette pratique aux lycées, collèges, écoles primaires communales et écoles normales primaires. Déjà faite aux lycées en 1854, cette nouvelle obligation ne fait l'objet que d'une faible application.

¹ Décret du 4 décembre 1864.

² *Op. cit.*, pp. 13-14.

³ Rappelons que la loi Falloux avait fixé le seuil à 800 habitants.

⁴ Circulaire du 30 octobre 1867.

⁵ Arrêté du 30 décembre 1867.

1870-1940 : éducation, morale et hussards noirs

1870-1889 : la République laïque après l'Ordre moral

Napoléon III capturé à Sedan, c'est d'un gouvernement provisoire qu'émerge, en 1870, la III^e République. À la guerre franco-prussienne succèdent en 1871 l'insurrection de la Commune de Paris et, à partir de 1873, les années d'Ordre moral. Marquées par l'instabilité puis par le conservatisme, les neuf premières années « républicaines » ne produisent donc pas de grands changements scolaires : quelques faits symboliques, cependant, peuvent les annoncer. Dans sa réédition de 1871, la *Conduite des écoles chrétiennes* interdit les punitions corporelles, soixante ans après avoir écarté le fouet¹. Ces interdictions se comprennent d'autant mieux que la pratique des verges est condamnée par des réformateurs anglais... « non tant parce que [la pratique] était très douloureuse que pour des raisons d'hygiène, les blessures d'un enfant fouetté s'infectant facilement »².

Suscitées par les crises de 1873 et de 1877, les années d'Ordre moral sont aussi celles où prolifèrent les révoltes lycéennes. Sur ce thème encore, le lycée (ou collège)³ Louis-le-Grand affirme sa prééminence : outre les révoltes de janvier 1819 et de février 1852, les plus notables d'entre elles se développent en effet en juillet 1869, mai 1873 et décembre 1875 ; elles précèdent surtout la « série vraiment impressionnante des années 1880 : février 1881, juillet 1882, mars 1883, février 1888 »⁴. Du point de vue des enseignants, la phase d'adaptation républicaine est surtout remarquée par le décret du 25 septembre 1872, qui supprime officiellement l'« éventuel » ; en pratique, cette part variable du traitement (lié à l'établissement d'exercice) subsiste toutefois jusqu'en 1887. Les enfants de moins de douze ans, enfin, bénéficie le 19 mai 1874 d'une loi non-scolaire : elle interdit officiellement leur travail.

Lois Ferry...

La démission de Mac Mahon marque, le 30 janvier 1879, la fin du régime de l'Ordre moral. Nouveau président, le républicain Jules Grévy s'ingénie à *réaliser* la politique de sécularisation de l'État, en construisant une architecture scolaire *ad hoc*. Le 9 août 1879, la loi Paul Bert impose la création d'écoles normales primaires masculines et féminines, pour la formation des « hussards noirs de la République »⁵. Cinq mois plus tard, la loi du 27 janvier 1880 rappelle que la gymnastique est obligatoire dans tous les établissements de garçons : le

¹ Le fait est souligné par M.-H. Frère-Dubost, *op. cit.*, p. 151.

² R. Sennett, *Autorité*, Paris, Fayard, 1982, p. 138.

³ Après de multiples désignations, l'appellation définitive de « lycée Louis-le-Grand » survient en mars 1873.

⁴ F. Lec, C. Lelièvre, *Histoires vraies des violences à l'école*, Paris, Fayard, 2007, pp. 24-25.

⁵ L'expression désigne bien sûr les instituteurs ; elle est utilisée par Charles Péguy dans *L'Argent*, en 1913.

20 mai, une circulaire étend l'obligation théorique aux enseignements primaire et secondaire, pour les garçons et les filles.

Parmi les textes majeurs de laïcisation, le premier s'engage sur un mode conflictuel. Une loi déposée par le ministre Ferry est en effet allégée de son article 7 par le Sénat, le 18 mars 1880 : ledit article n'annonce pas moins que l'interdiction de tout enseignement et de toute direction d'école aux membres des congrégations non autorisées (tels que les Jésuites). L'importance de cette mesure conduit précisément Jules Ferry à « passer en force » : publiés le 29 mars 1880, deux décrets ministériels provoquent rapidement l'expulsion souhaitée.

L'arrêté du 7 juin 1880 fixe dans les écoles primaires publiques un « règlement modèle », qui exige le monopole de la langue française et interdit « d'infliger aucun châtement corporel ». Si cet interdit ne produit guère de changements¹, la répression des patois locaux *réalise* en revanche, dans les écoles, la destruction des allégeances périphériques. Fils de paysans bretons, Pierre-Jakez Hélias² décrit cette politique dans une célèbre autobiographie : « L'entrée à l'école ne se fait pas sans appréhension le premier jour. À peine la barrière franchie, nous voilà dans un autre monde. C'est un peu comme à l'église, mais beaucoup plus déconcertant. À l'église, on parle, on chante en breton, le catéchisme est en breton. Si le curé débobine du latin, du moins ne nous demande-t-il pas de l'apprendre ».

Sur un plan moins scolaire, l'année 1880 est aussi celle où se créent les premières colonies de vacances. La législation séculaire s'affirme cependant avec la loi du 21 décembre 1880³ et, surtout, avec « les lois Ferry » du 16 juin 1881 et du 28 mars 1882. Perçues comme fondatrices de l'enseignement primaire d'État, elles rendent l'instruction primaire obligatoire, gratuite⁴ et laïque pour les garçons et les filles de six à treize ans, et remplacent l'instruction religieuse par l'instruction civique. Les mêmes lois appellent l'exigence du brevet de capacité pour exercer les fonctions d'instituteurs et d'institutrices, dans les écoles publiques ou libres : *de facto*, la lettre d'obédience est rendue caduque.

L'enseignement primaire constitue désormais un enjeu majeur⁵. L'École doit en effet « faire triompher définitivement la République contre les "forces obscurantistes" mais aussi, en favorisant le progrès, la promotion sociale et la réduction des inégalités, elle doit diffuser auprès de l'ensemble de la jeunesse française une morale sociale faite de patriotisme, d'ordre, de discipline et de travail »⁶. Il s'agit en somme de créer des citoyens français dotés d'une raison universelle et d'une identification au pays ; parallèlement à un État qui fabrique la nation, il incombe aux instituteurs... d'instituer la nation.

¹ Pour le seul niveau primaire, cette interdiction des coups a notamment été énoncée en 1834, 1840 et 1851.

² P.-J. Hélias, *Le cheval d'orgueil* [1975], Presses Pocket, 1982, p. 228.

³ La « loi Camille Sée » organise, en le différenciant, l'enseignement secondaire féminin.

⁴ Notons que la gratuité n'est pas respectée au « petit lycée » (*i.e.* les classes élémentaires des lycées et collèges).

⁵ Il n'est guère plus de 1 % des individus d'une classe d'âge qui obtiennent, en 1881, le baccalauréat.

⁶ J.-M. Renouard, *De l'enfant coupable à l'enfant inadapté*, Paris, le Centurion, 1990, pp. 70-71.

C'est dans ce contexte que Pauline Kergomard obtient la transformation définitive des salles d'asile en « écoles maternelles »¹, le 2 août 1881. Selon la déléguée générale à l'inspection, les anciennes structures sont en effet de petites casernes ou de petites Sorbonnes, auxquelles il faut substituer des établissements de première éducation à la fois différents d'une école et d'une garderie. De manière rituelle, le décret évoqué rappelle une interdiction des châtiments corporels déjà formulée en 1838 et en 1855². En 1883, cette volonté s'exprime encore par la suppression du séquestre, qui revient à maintenir des lycéens fautifs « dans quelque coin torride ou glacé, grenier ou cabinet sans air, mal surveillé »³.

La circulaire Duvaux de 1882⁴ répond de son côté à certaines difficultés de « terrain ». Elle interdit en effet les symboles religieux dans les écoles nouvelles, en autorisant toutefois à laisser les crucifix dans les locaux anciens, si la population le souhaite. Et la circulaire de conclure, sur un mode optimiste ou résigné : qu'on « laisse faire au temps son œuvre... ».

... et autres lois républicaines

À un niveau éducatif plus large, un arrêté de 1883⁵ établit les programmes de l'enseignement du chant dans les écoles maternelles et dans les écoles primaires, et, parallèlement, les dispositions relatives aux épreuves de chant dans l'examen d'admission aux écoles normales. L'année 1883 est aussi celle de la création d'une chaire de pédagogie à la Sorbonne, d'où Henri Marion professe « un cours complémentaire de science de l'éducation » et soutient les méthodes actives. Le républicain rencontre alors l'opposition de Ferdinand Brunetière⁶ qui, enseignant dans le même lieu, avance notamment : « *ces jeunes gens [élèves des Écoles normales] n'ont pas eu besoin qu'on leur enseignât la "pédagogie", mais ils l'ont eux-mêmes et d'eux-mêmes découverte ou retrouvée, si je puis ainsi dire, dans le sentiment de la dignité de leur profession. Ayons avant tout des professeurs qui ne songent qu'à professer et moquons-nous de la pédagogie* ».

Force est de constater la faible distance établie entre, d'une part, la vocation et l'amour du métier et, d'autre part, la foi ; entière et émue, celle-ci garantirait ici la bonne pédagogie des maîtres, comme elle assurerait, telle une grâce laïque, une bonne appropriation des savoirs par les élèves. En négligeant de fait la question de la transposition didactique⁷, l'universitaire promeut en réalité une pédagogie particulière : celle du laisser-faire, qui consiste à refuser certaines clefs de compréhension aux élèves qui en ont le plus besoin. Prompte à légitimer la

¹ Ch. Verrier, *Chronologie de l'enseignement...*, op. cit., p. 117. Il faut indiquer que l'expression d'« école maternelle » est introduite en 1848, sous l'influence de la pédagogue Marie-Pape Carpentier.

² L'interdiction apparaît en effet dans le règlement général des salles d'asile du 24.04.1838 (article 39) et dans le règlement des salles d'asile du 22.05.1855 (article 7).

³ F. Buisson, *Dictionnaire de pédagogie...*, op. cit., (« Lycées et collèges »).

⁴ Circulaire du 02.11.1882.

⁵ Arrêté du 23.07.1883.

⁶ *Éducation et instruction*, Paris, Firmin-Didot, 1895, p. 8.

⁷ Il s'agit de l'activité par laquelle un savoir scientifique ou savant est transformé (ou apprêté) de manière à pouvoir être enseigné à des « apprenants » plus ou moins novices en la matière.

culture acquise en famille, la pensée conservatrice de Ferdinand Brunetière s'exprime déjà dans le titre de son ouvrage : *Éducation et instruction*.

Incorporé par les professeurs de l'enseignement secondaire, ce principe de division s'inscrit, dès le XIX^e siècle, dans la parfaite cohérence des conditions du métier. Hier comme aujourd'hui, l'enseignant de collège ou de lycée organise en effet son activité dans une logique de prestation et d'intervention. Dans sa partie visible, le travail en établissement oppose en effet l'intensité des cours à la vacuité des autres créneaux horaires, souvent appelés des « trous ». La partie associée aux cours est ainsi reconnue comme hétéronome, savante et qualifiée : elle est désignée par le terme d'*instruction*. Aux antipodes de cette action apparaît l'*éducation*, de fait ravalée aux problèmes de discipline et aux dysfonctionnements locaux. Entre les chimères de l'instruction et de l'éducation se perdent toutefois, pour les élèves, quelques chances de promotion sociale, la possibilité d'un soutien efficace, le sentiment d'appartenir à une communauté, la cohérence éducative, la confiance en soi et en l'adulte, voire le souhait de pas ressentir sa présence comme inutile ou encombrante¹.

Deux dispositions bien distinctes peuvent être relevées en 1884. Le décret du 5 janvier, d'abord, crée une agrégation féminine en lettres et une seconde en sciences (la préparation de ces deux concours ne relevant pas, toutefois, des universités). À distance des questions scolaires, la loi Waldeck-Rousseau est votée le 21 mars. Vingt ans après l'instauration du droit de grève, elle crée et encadre strictement des syndicats « autorisés » – et par ailleurs refusés dans la fonction publique. Une morale sociale s'exprime aussi dans les lois Bérenger de 1885², qui établissent une frontière entre les délinquants définitivement « incorrigibles » et les délinquants dits « primaires ». Les premiers suscitent la relégation, qui consiste « dans l'internement perpétuel sur le territoire des colonies ou possessions françaises ». Pour éviter la prison aux délinquants « par accident », la seconde loi prône en revanche la libération conditionnelle, le patronage et la réhabilitation³.

À un niveau directement scolaire, trois dispositions marquantes succèdent à la loi Goblet⁴ de laïcisation des personnels. La première tient dans le règlement scolaire du 18 janvier 1887, qui exige le seul usage du français et établit une hiérarchie des sanctions dans les écoles maternelles et primaires. Dans les anciennes salles d'asile, les seules punitions permises sont désormais : la « privation, pour un temps court, du travail et des jeux en commun [et le] retrait des bons points » ; au niveau élémentaire, on classe « les mauvais points ; la réprimande ; la privation partielle de récréation ; la retenue après la classe [...] [et] l'exclusion temporaire ». Le règlement énonce également, dans son article 20 : « Il est absolument interdit d'infliger aucun châtement corporel. Il est également interdit aux instituteurs et institutrices de tutoyer leurs élèves ».

¹ Cette analyse de l'enseignement secondaire français est notamment produite par F. Dubet (voir, par exemple, *Faits d'école, op. cit.*, pp. 186-187 et 290-291).

² Lois du 27.05 et du 14.08.1885.

³ Notons qu'en 1891, ces mêmes délinquants primaires bénéficieront aussi du principe du sursis.

⁴ Loi organique du 30.10.1886, qui laïcise le personnel des écoles publiques et organise l'enseignement primaire.

La même journée du 18 janvier 1887 paraît un décret organique. Au niveau des écoles primaires, l'article 27 introduit notamment la leçon de choses, décrite par Philippe Meirieu et Pierre Frackowiak¹ comme une « initiation à la méthode expérimentale, un moyen pour que l'élève puisse vérifier par lui-même ce qu'on lui avait dit et n'ait pas à s'en remettre aveuglément à la parole du maître. ». Dans un autre registre, les articles 83, 84 et 85 renseignent à la fois sur la condition des femmes, sur la duplication de la morale religieuse en morale laïque et sur la symétrie des procédures entre élèves et futurs maîtres : « *Dans les écoles normales d'institutrices, les élèves-maîtresses sont, sur la demande des parents, conduites le dimanche aux offices. – Les seules punitions que les élèves-maîtres peuvent encourir sont : 1° La privation de sortie prononcée par le directeur ; 2° L'avertissement donné par le directeur ; 3° La réprimande devant les élèves réunis, [...] ; 4° L'exclusion temporaire, pour un temps qui ne peut excéder quinze jours, [...] ; 5° L'exclusion définitive, [...]* ».

La condition économique des enseignants semble améliorée par le décret du 11 juillet 1887 qui, 15 ans après celui de 1872, réalise la suppression de l'« éventuel ». En 1889², la rémunération même des instituteurs devient garantie par la loi, et les intéressés sont élevés au statut de fonctionnaires d'État. Cela se vérifie aussi pour les institutrices, dont le traitement reste cependant moins élevé que celui de leurs collègues masculins.

1890-1914 : hussards noirs et grandeur austère

Au premier élan républicain³ succède une nouvelle période de réformes. L'arrêté du 5 juillet 1890, d'abord, annonce deux dispositions relatives aux lycées. La première généralise la notation sur 20⁴, pour permettre un « classement linéaire » et pour « appeler l'attention des élèves sur la note plus que sur la place ». La seconde disposition introduit un « Régime disciplinaire des lycées et collèges de garçons » : ce nouveau règlement interdit le piquet, les *pensums* et les privations de récréations, limite les motifs d'exclusions de cours et présente les exclusions temporaires comme un recours.

Par référence au rapport Marion⁵, le ministre Bourgeois signe le 7 juillet une circulaire encourageant une « éducation morale » et une « discipline libérale », contre « une discipline purement répressive ». Nous savons que ce texte – qui souligne l'importance éducative des jeux et des promenades, des instructions sur l'hygiène et des leçons de gymnastique – admet le premier usage officiel de l'expression « vie scolaire »⁶. Pour associer les représentants des

¹ *L'éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société ?*, La Tour-d'Aigues, l'Aube, 2007, p. 46.

² Loi du 19.07.1889.

³ Élan républicain dont nous avons observé l'empêchement de 1870 à 1879, et la réalisation entre 1879 et 1889.

⁴ Notons aussi l'introduction du livret scolaire, par le décret du 08.08.1890.

⁵ Le rapport Marion porte sur la discipline des lycées ; il paraît dans les instructions ministérielles du 01.07.1890.

⁶ L'expression est ensuite délaissée. On la retrouve dans une circulaire du 25.11.1942, puis dans l'arrêté du 02.03.1945. La naissance officielle se confond avec celle de l'inspection générale éponyme, en 1965.

professeurs à la vie de l'établissement, la circulaire instaure également les conseils de discipline... qui produiront un nombre d'exclusions temporaires qu'une circulaire de 1904 jugera trop élevé. Les textes de 1890 ne peuvent toutefois être compris sans référence aux révoltes lycéennes, importantes durant les années de l'Ordre moral et malgré tout assez nombreuses durant la décennie suivante. Pour être appliqués, ces mêmes textes exigeraient par ailleurs des changements pratiques (et axiologiques) que la réalité va ignorer.

Dans le large domaine des sanctions, la loi Bérenger du 26 mars 1891 prolonge celle votée le 14 août 1885. Dans le droit pénal français existe désormais le principe du sursis (« simple »), destiné aux délinquants « primaires ». Sans rapport avec cette évolution, les décrets des 4 et 5 juin 1891 transforment l'enseignement secondaire spécial en enseignement moderne, moins éloigné de la filière classique. L'année suivante, la loi du 26 janvier 1892 crée les écoles pratiques de commerce et d'industrie, destinées à former des employés de commerce et des ouvriers à la fois habiles et instruits : dans le même temps, les écoles primaires supérieures professionnelles et les écoles manuelles d'apprentissage passent sous le contrôle du ministère du Commerce et de l'Industrie. Dans le champ professionnel, encore, la loi du 2 novembre 1892 limite le travail des femmes et des enfants à onze heures par jour, contre douze heures pour les hommes.

Sur un plan directement scolaire, l'arrêté du 31 juillet 1894 partage les deux « ordres » de l'agrégation féminine en deux sections : un premier pan, littéraire et historique, est ainsi distingué d'un second, qui rassemble lui les mathématiques et les sciences physiques et naturelles. S'il n'est plus question d'invoquer la *bifurcation*, la séparation réalisée confirme en revanche une convention scolaire : le champ des lettres et le champ des sciences « dures » semblent pensés comme irréconciliables. Les dernières années du XIX^e siècle sont aussi marquées par la loi Liard¹ de 1896, qui nomme « universités » l'ensemble des « corps de facultés » constitués dans chaque académie. Le 19 avril 1898, enfin, une loi annonce la répression des violences, voies de fait et attentats commis contre les enfants. Les coups et privations dont ils seraient l'objet relèvent désormais des tribunaux, et les peines encourues sont aggravées lorsque l'auteur du délit est l'ascendant ou le gardien de l'enfant.

Un changement scolaire marque les esprits, le 31 mai 1902. S'inspirant des travaux d'une commission d'enquête parlementaire², le ministre Leygues réorganise l'enseignement secondaire en deux cycles et quatre filières (A, B, C et D). Mal accueillie par les défenseurs *du* niveau (soient, probablement, un large part des professeurs), la réforme impose la dénomination de « baccalauréat d'enseignement secondaire » et, par la plus grande place accordée aux langues vivantes et aux sciences, rend le latin moins discriminant. En dépit de cette démocratisation, cultures et filières demeurent inégales, et le lycée conserve son

¹ Loi du 10.07.1896.

² Sur l'important travail de la commission Ribot, voir notamment Ph. Savoie, « Autonomie et personnalité des lycées : la réforme administrative de 1902 et ses origines », *Histoire de l'éducation* [en ligne], 90 | 2001. URL : <http://histoire-education.revues.org/837>, et A. Prost, « De l'enquête à la réforme. [...] », *Histoire de l'Education*, n° 119, juillet-septembre 2008, pp. 29-80. URL : <http://histoire-education.revues.org/1843#ftn122>

fonctionnement élitiste¹. La « discipline » retrouve d'ailleurs son sens punitif le 4 février 1904 : par référence à l'arrêté de 1890, une circulaire souligne les graves inconvénients des exclusions temporaires, et invite les conseils de discipline à la circonspection.

Quelques mois plus tard, la volonté de laïcisation scolaire s'exprime par la loi du 7 juillet 1904. Elle supprime, dans toutes les écoles publiques, l'enseignement congréganiste (au premier rang duquel l'Institut des Frères des écoles chrétiennes). L'année suivante, c'est au niveau de la Cité que s'applique la célèbre loi de séparation des Églises et de l'État. Les 3 juillet et 9 décembre 1905, Émile Combes et Aristide Briand² voient en effet voter cette mesure notable. Abrogeant le Concordat de 1801, elle annonce : « La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes [...]. La République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte ».

Trois autres textes ponctuent la période antérieure à la Première Guerre mondiale. La loi du 15 avril 1909, d'abord, crée des « Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés ». Deux ans plus tard est institué le Certificat de Capacité Professionnelle³, au terme de longs débats sur le principe et sur les modalités d'une formation professionnelle à l'école⁴. Le 22 juillet 1912, enfin, une loi crée les tribunaux pour enfants et adolescents, et soutient l'irresponsabilité pénale en dessous de 13 ans.

L'entre-deux-guerres : une (re)construction nationale

Durant quatre années, le premier conflit mondial oriente les priorités politiques. Sur le plan scolaire national, la Grande Guerre produit au moins deux faits. Elle décime d'abord la catégorie des instituteurs et des professeurs du secondaire⁵, qui ont souvent servi comme sous-officiers ou comme officiers subalternes. En second lieu, elle modifie chez les survivants la représentation de l'autorité et de l'obéissance. À partir de l'été 1916, en effet, « *tout usage excessif de la brutalité [est] exclu des pratiques courantes de l'autorité [...]. Mais la relation morale [et la soumission volontaire à une autorité impersonnelle] annoncée[s] par les officiers républicains avant la guerre ne se [réalisent pas] [...]. On assiste donc vers la fin de la guerre au sacre de l'autorité personnelle et à la faillite du principe de l'autorité impersonnelle* »⁶.

¹ V. Isambert-Jamati, « Les primaires, ces "incapables prétentieux" », *RFP*, n° 73, oct.-nov.-déc. 1985, pp. 57-65 (p. 64).

² Respectivement président du conseil sortant et rapporteur de la loi.

³ Institué par le décret du 24.10.1911, le CCP devient huit ans plus tard le CAP.

⁴ Cf. Ch. Verrier, *Chronologie de l'enseignement...*, *op. cit.*, p. 129.

⁵ Dans cette catégorie, 43 % des mobilisés meurent ou sont blessés, entre 1914 et 1918 (E. Saint-Fuscien, *À vos ordres ?*, Paris, EHESS, 2011).

⁶ E. Saint-Fuscien, « Pourquoi obéit-on ? », *Genèses*, 2009/2 n° 75, [en ligne], pp. 4-23 (pp. 19-20).

Après la Grande Guerre

Quand est signé l'armistice de 1918, des dévastations, mais surtout des millions de morts, de blessés et d'invalides se comptent dans le monde. Cette année-là paraît le *Manifeste des Compagnons de l'Université nouvelle*, rédigé par sept universitaires (et officiers pendant la Guerre). Ils appellent à donner à tous les jeunes Français la même formation de base, et à prolonger cet « enseignement unifié » (*i.e.* l'école primaire) jusqu'à l'âge de 14 ans ; sont aussi demandées la gratuité de l'enseignement secondaire et l'intégration de l'enseignement libre à un service public corporatif. Si le programme n'est pas suivi d'effet, l'idée d'école unique marque néanmoins les esprits.

L'année suivante, la loi Astier¹ organise l'enseignement professionnel, technique, industriel et commercial, et convertit le Certificat de Capacité Professionnelle en Certificat d'Aptitude Professionnelle (C.A.P.). Cette loi est prolongée par l'instauration d'une taxe d'apprentissage payée par les entreprises (le 13 juillet 1925), par la création d'une Chambre des métiers (loi du 26 juillet 1925) et par la création d'un brevet professionnel qui s'ajoute au C.A.P. (décret du 31 mars 1926).

Dans une logique plus strictement scolaire, l'année 1919 voit le traitement des institutrices aligné sur celui des instituteurs², et la création d'un « baccalauréat féminin ». Le décret Bérard du 25 mars 1924 confirme cette orientation politique, en identifiant d'une part l'enseignement secondaire et le baccalauréat féminins au modèle masculin³ et, d'autre part, en réalisant au niveau primaire la similarité de l'enseignement de l'éducation physique aux filles et aux garçons. Arrivé au pouvoir au mois de mai 1924, le Cartel des gauches accorde par ailleurs le droit syndical aux fonctionnaires⁴.

Au-delà du champ de la mixité, une politique de rapprochement scolaire se lit dans l'alignement des programmes du « petit lycée »⁵ sur ceux de l'enseignement primaire et, le 1^{er} octobre 1926, par l'encouragement à l'« amalgame » de certains collèges et E.P.S., au sein d'« établissements géminés »⁶. 1926 est aussi l'année où se crée la première association de parents d'élèves⁷ : ils sont ceux « des grands lycées parisiens soucieux de défendre des valeurs traditionnelles de la famille et des humanités classiques contre les empiétements de l'école et d'une idéologie laïque jugée "agressive" »⁸. Dans une perspective très différente paraît la circulaire du 20 octobre 1928. Rédigé sous l'autorité du radical Herriot⁹, ce premier

¹ Loi du 25.07.1919.

² Loi du 06.10.1919 portant ouverture de crédits additionnels au budget des services publics.

³ Relevons malgré tout que l'économie domestique, les travaux à l'aiguille et la musique restent obligatoires pour les filles.

⁴ Circulaire du 25.09.1924.

⁵ On entend par *petit lycée* les classes élémentaires des lycées et collèges. Les instituteurs obtiennent d'enseigner à ces classes le 12.09.1925, et les programmes sont alignés sur ceux du primaire par décret du 12.02.1926.

⁶ Décret-loi du 01.10.1926.

⁷ Il s'agit de la FAPELC, qui devient la PEEP en 1966 (voir glossaire, p. 435).

⁸ F. Dubet (dir.), *École, familles : le malentendu*, Paris, Textuel, 1996, p. 37.

⁹ Édouard Herriot est de 1926 à 1928 ministre de l'Instruction publique et des Beaux-arts.

texte relatif au bizutage demande « aux chefs d'établissement de se montrer très sévères » et de prendre « toutes sanctions nécessaires » à l'égard des bizuteurs. Dans une logique déjà manifestée autour des châtiments corporels, ce nouveau type d'interdiction sera fréquemment (et vainement) répété.

Cependant que s'essouffle la réalisation d'établissements géminés, la gratuité de l'instruction en sixième s'étend à l'ensemble de l'enseignement secondaire, entre 1930 et 1932. Cette année-là¹, Anatole de Monzie n'est pas nommé ministre de l'Instruction publique, mais ministre de « l'Éducation nationale » : pour expliquer le changement, l'intéressé met en avant l'amélioration de l'égalité scolaire et le développement de la gratuité. Cette annonce n'est guère confirmée par l'arrêté du 1^{er} septembre 1933, qui institue un examen de sélection pour l'entrée en sixième.

Le Front populaire

C'est dans l'âpre contexte des années Trente que le Front populaire accède au pouvoir, en mai 1936. Désirée et revendiquée, la poursuite de la démocratisation scolaire conduit à déplacer l'âge d'instruction obligatoire de treize à quatorze ans². En mars 1937, le projet d'unification progressive d'un premier cycle du secondaire est en revanche empêché : il « n'atteint même pas le stade de la discussion à la Chambre »³. Par le décret du 21 mai⁴, Jean Zay harmonise alors en partie les programmes de l'enseignement primaire supérieur, de l'enseignement technique et de l'enseignement secondaire : censée « permettre en cours d'études, le passage d'une section à l'autre », l'idée est une nouvelle fois avortée. Parmi les actions du Front populaire se signale aussi la structuration nationale des colonies de vacances, par la création de centres de formations des moniteurs aux méthodes d'éducation active. La loi du 3 avril 1937 fixe par ailleurs le statut de maître d'internat⁵, qui facilite aux surveillants concernés le suivi de leurs études.

Le régime de 1936 s'achève avec la démission des gouvernements Chautemps, puis Blum. C'est même d'un gouvernement sans S.F.I.O.⁶ qu'émane le décret-loi du 17 juin 1938, qui supprime le principe de la transportation⁷. Avec cette modification judiciaire disparaissent les derniers bagnes coloniaux de Guyane, qui constituaient les versions abouties de la logique pénale de mise à distance ; à l'éloignement de la société métropolitaine s'ajoutait en effet – dans le traitement des condamnés aux travaux forcés – celui de ses lois. Au niveau scolaire le plus large, les soixante-dix années de la III^e République s'achèvent par deux mesures d'adaptation à l'urgence. Pour faire face aux besoins des industries d'armement, le décret du

¹ Décret du 03.06.1932.

² Cette année supplémentaire de « fin d'études » est annoncée par la loi 09.08.1936.

³ C. Lelièvre, *op. cit.*, pp. 138-139.

⁴ Ledit décret est prolongé par l'arrêté du 11.04.1938, alors qu'expire le gouvernement de Front populaire.

⁵ C'est dans cette même perspective que le décret du 27.10.1938 reconnaît le statut de surveillant d'externat.

⁶ Section Française de l'Internationale Ouvrière (créée en 1905, elle devient en 1969 le parti socialiste français).

⁷ La transportation est un système pénal impliquant le transport des condamnés dans un lieu lointain.

21 septembre 1939 institue en effet des centres de formation professionnelle, capables de former des ouvriers en six mois. Pour pallier la désorganisation due à la guerre, un service d'enseignement par correspondance est créé la même année, de façon supposée provisoire¹.

En dépit de la réforme de 1902 – mal vécue, mais *réduite* –, l'enseignement secondaire de 1940 reste finalement proche de celui de 1802. Dans ce monde malthusien qui rassemblent les seuls « bons » élèves, les humanités classiques fondent la raison, la transmission du savoir n'est que verticale et la porte des établissements reste verrouillée. L'évolution de l'ordre disciplinaire paraît également faible, ainsi que l'indique une formule de l'historien de l'art Marc le Cœur². En 1939, les collèges et lycées scolarisent 264 000 élèves dans l'enseignement public, et presque 173 000 dans le privé (soient 5 à 6 % d'une classe d'âge) ; la même année, la proportion de conscrits illettrés est de 6 %³.

1940-1958 : école réactionnaire et assouplissements

Du gouvernement de Vichy aux gouvernements provisoires

C'est dans le paradoxe que s'engage la *massification*⁴ de l'enseignement secondaire. Secrétaire d'État à l'Éducation nationale et à la Jeunesse dans le gouvernement de Vichy, Jérôme Carcopino présente en effet, le 15 août 1941, une réforme dont il ne soupçonne pas la portée⁵. Entendant réduire des écoles primaires supérieures objectivement concurrentes du niveau secondaire et idéologiquement trop républicaines, le pétainiste ambigu les transforme en effet en collèges « modernes », en même temps qu'il change les écoles pratiques de commerce et d'industrie en collèges techniques. Contre les intentions du gouvernement, cette réforme conduit à une captation du réseau des E.P.S. par l'enseignement secondaire (désormais payant) : pour ceux qui étaient appelés à suivre des études primaires supérieures s'ouvre désormais la possibilité de préparer le baccalauréat. Dans le prolongement de la réforme, le décret du 28 décembre 1941 instaure un certificat d'aptitude à l'enseignement des collèges (CAEC) : celui-ci fait naître un nouveau corps de professeurs, « bivalents »⁶.

La fin de la guerre et de l'État français suscite plusieurs décisions marquantes. Le 5 octobre 1944, une ordonnance confirme la décision du Gouvernement provisoire prise six mois plus tôt : le droit de vote (et d'éligibilité) est enfin accordé aux femmes⁷. Une autre

¹ Après diverses évolutions, le service évoqué deviendra en 1986 le centre national d'enseignement à distance (ou CNED).

² « Lycées, 1802-1940. Prisons, casernes ou parcs ? », *Archi-Créé* n° 324, février-mars 2006, pp. 32-41.

³ Ch. Verrier, *Chronologie de l'enseignement...*, *op. cit.*, p. 141.

⁴ Rappelons que dans le champ scolaire, ce vocable désigne l'accroissement notable du nombre d'élèves à un niveau du système (il va s'agir ici de l'enseignement secondaire).

⁵ C. Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires*, *op.cit.*, pp. 139-140.

⁶ La bivalence caractérise l'enseignement de deux disciplines (ou spécialités) par le même enseignant.

⁷ Dans les pays scandinaves, le droit de vote (et d'éligibilité) est accordé aux femmes au début du XX^e siècle. Au Royaume-Uni, en Allemagne et aux États-Unis, l'évolution se réalise dans les années 1920.

ordonnance majeure est prise le 2 février 1945¹ : elle annonce des « mesures de protection, d'assistance, de surveillance, d'éducation ou de réforme » pour l'enfance délinquante. Au niveau de la Cité, encore, une troisième disposition fait date : contre le texte vichyste du 14 septembre 1941, la loi du 19 octobre 1946 édicte le premier statut de la fonction publique de l'État, et lui reconnaît le droit syndical. Par son article 16, la même loi stipule cependant : « nul ne peut être nommé à un emploi public s'il n'est de bonne moralité ».

Sur le plan scolaire, les deux années postérieures à Vichy donnent lieu à des décisions moins remarquées. Le 8 janvier 1945, une ordonnance rétablit la gratuité de l'externat de l'enseignement secondaire (supprimée quatre ans plus tôt par la Révolution nationale). Peu de temps après, l'arrêté du 2 mars et le décret du 10 mars instituent un conseil d'administration (C.A.) dans les établissements scolaires du second degré. S'il regroupe, formellement, le chef d'établissement, le censeur, l'intendant, le surveillant général, des enseignants élus et des conseillers généraux ou municipaux, le C.A. ne se réunit que rarement en séance plénière. Le « conseil intérieur » (qui émane de lui) ne dispose d'ailleurs que de pouvoirs très limités, qui ne remettent pas en cause celui du chef d'établissement.

La même année, une circulaire du 9 octobre prévoit la représentation des grands élèves au sein de ce conseil, en instituant des « responsables de classe » : ceux-ci, il est vrai, restent maintenus dans le portage des cahiers de texte, l'essuyage du tableau et l'extinction de la lumière... Sans volonté ironique, la pratique scolaire continue pourtant de nommer les intéressés « chefs de classe ». Dans sa phase pré-constitutionnelle, la Quatrième République produit une autre loi, le 22 mai 1946. Celle-ci arrête comme « seuls motifs d'absence [scolaire] réputés légitimes » la maladie de l'enfant, la maladie transmissible ou contagieuse d'un membre de la famille, la réunion solennelle de famille, l'empêchement résultant de la difficulté accidentelle des communications et l'absence temporaire des personnes responsables lorsque les enfants les suivent.

Les réformes de la IV^e République

Entrée en vigueur le 27 octobre 1946, la Constitution de la IV^e République marque une frontière politique et symbolique avec les aspirations issues de la Guerre. Sur le plan scolaire, cette évolution idéologique se lit dans le traitement fait au célèbre « plan Langevin-Wallon ». Près de trois ans séparent, en effet, les premiers travaux de la commission présidée par Paul Langevin et la remise du rapport par Henri Wallon, le 19 juin 1947. « Aboutissement de deux courants de pensée de l'entre-deux guerres : l'école unique pour les structures, l'école nouvelle pour la pédagogie »², le plan est construit dans le grand élan réformateur de la Libération. Trois années plus tard, cependant, cette perspective n'est plus, tandis que le régime politique est instable et que le corps enseignant reste farouchement opposé à l'idée d'une école moyenne (massifiée). Inspiré du *Manifeste des Compagnons de l'Université*

¹ Le texte est couramment désigné sous l'appellation d'« ordonnance de 45 sur la protection des mineurs ».

² A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France*, op. cit., pp. 420-421.

nouvelle, le rapport Langevin-Wallon connaît le même sort : il est, en termes d'application, parfaitement négligé¹.

À un autre niveau, l'année 1947 voit naître une deuxième association de parents d'élèves. À la différence de la FAPELC (future PEEP), la F.C.P.E. est « issue du soutien des syndicats enseignants cherchant des alliés chez les parents »². Par ailleurs, le décret du 20 octobre 1947 institue un brevet d'études du premier cycle du second degré, dont les premières initiales resteront longtemps. Une mesure plus « grande » (et plus lointaine) est prise l'année suivante, quand la Déclaration universelle des droits de l'Homme affirme un « droit à l'éducation »³.

De manière concrète et pérenne, le décret du 1^{er} avril 1950 remplace le C.A.E.C. de 1941 par un certificat d'aptitude au professorat dans l'enseignement secondaire. Ce CAPES – auquel sera rétrospectivement accolée la formule d'« ancien régime » – prévoit que les candidats passent des épreuves pédagogiques avant de subir des épreuves scientifiques. Il stabilise une large catégorie d'enseignants, et affine la césure d'avant-guerre entre agrégés et licenciés en une séparation entre agrégés et certifiés : l'institutionnalisation de ce nouveau corps intervient dans un contexte où 5 % d'une génération obtient le bac.

On doit aussi noter la parution d'un texte⁴ qui arrête les « maxima de service hebdomadaire » à 15 heures pour les agrégés et à 18 heures pour les certifiés, et qui renforce même cet écart en termes économiques. À travail égal, la catégorie d'enseignants soumis à la plus lourde charge horaire perçoit en effet un traitement mensuel nettement inférieur à la catégorie supérieure... Dans le groupe lésé, ceux qui préparent alors le concours d'agrégation⁵ aspirent autant à ce confort qu'ils veulent obtenir une consécration scolaire⁶, propre à garantir la valeur personnelle. En cohérence avec sa propre logique, le décret de 1950 décharge toutefois l'ensemble des professeurs du secondaire de tout rôle éducatif en dehors de la classe⁷. Cette fracture est maintenue deux ans plus tard, lorsque les textes du 17 janvier 1952 introduisent le CAPES « nouveau régime », et créent des centres pédagogiques régionaux de formation.

¹ Au centre du plan est la préconisation d'une école moyenne (unique) jusqu'à 18 ans, organisée par paliers, et dans le respect des rythmes biologiques (P. Langevin, H. Wallon [présenté par C. Allègre, F. Dubet et Ph. Meirieu], *Le rapport Langevin-Wallon : pour l'école*, Paris, Mille et une nuits, 2004).

² F. Dubet (dir.), *École, familles : le malentendu*, op. cit., p. 38. Voir, par ailleurs, le glossaire, p. 435.

³ Adoptée par les 58 États membres, la Déclaration stipule, dans son article 26 : « L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental ».

⁴ Décret n° 50-5841 du 25.05.1950.

⁵ D'abord tenus de posséder une licence (depuis 1861), puis une maîtrise (depuis 1907), les candidats à l'agrégation sont généralement munis du CAPES (A. Chervel, *Histoire de l'agrégation*, op. cit., p. 211).

⁶ Sur ce thème, voir par exemple P. Bourdieu, *La noblesse d'État*, Paris, Minuit, 1989.

⁷ Il est finalement probable que le plan Langevin-Wallon a suscité un effet, mais indirect et paradoxal : celui d'engendrer un texte statutaire de réaction visant à garantir la coupure entre « instruction » et « éducation » (cf. F. Dubet in P. Langevin, H. Wallon, *Le plan Langevin-Wallon*, op. cit., p. 118).

L'année 1951 ravive l'opposition entre laïcs et religieux. À la reconnaissance de la F.C.P.E. comme association d'utilité publique succèdent en effet les lois Marie et Baranger¹, accusées de favoriser l'École libre. Elles octroient respectivement le bénéfice des bourses d'État aux élèves de l'enseignement privé, et une allocation trimestrielle pour chaque enfant fréquentant l'école primaire publique ou privée. Au lendemain de ces lois se structure d'ailleurs le mouvement des APEL², né dans les années 1930.

Textuellement délaissé depuis 1890³, le thème de l'ordre disciplinaire réapparaît aussi, de manière presque insidieuse. Dans un contexte d'après-guerre que les pouvoirs publics souhaitent irriguer de tolérance, de justice et de fraternité, la circulaire du 14 décembre 1951 prône en effet des valeurs éducatives qui supposent « une tenue irréprochable ». Le texte avance que « la propreté, l'ordre, la décoration des locaux, en créant un climat favorable, doivent contribuer, chez nos élèves, à cette tenue morale qui demeure l'une des fins suprêmes de l'éducation ». Jamais abordé ici, le problème des pratiques disciplinaires fait même, dans les règlements intérieurs des établissements, l'objet d'un évitement dont ne se soucient pas immédiatement les autorités scolaires. Par la circulaire du 16 juin 1952, elles invitent néanmoins les chefs d'établissements à « toujours examiner, avec toute la sympathie qu'ils donnent à leurs élèves, les circonstances personnelles et familiales de la faute commise, quelque grave qu'elle soit ».

Les dernières années de la Quatrième République composent encore trois faits scolaires. Le 10 avril 1954, une loi institue le SCEREN (service culture éditions ressources pour l'Éducation nationale), pensé comme un réseau qui regroupe le CNDP (centre national de documentation pédagogique), les CRDP (régionaux) et les CDDP (départementaux). En 1956, l'arrêté du 23 novembre supprime la systématisme de l'examen d'entrée en sixième⁴, tandis que la circulaire du 29 décembre stipule, pour les écoles élémentaires, l'interdiction de tout devoir écrit « hors de la classe ». Cette interdiction, bien sûr, n'est pas respectée... Dans toutes les universités, enfin, sont créés des instituts de préparation aux enseignements de second degré (IPES). Ils visent à former, après une année dite « propédeutique », des élèves-professeurs pris en charge et payés par l'État jusqu'à la fin de leurs études. En raison du faible taux de réussite des « IPESiens », les instituts en question seront supprimés en 1978.

¹ La « loi Marie » est votée le 21 septembre 1951, et la « loi Baranger », le 28 septembre.

² Association de Parents de l'Enseignement Libre.

³ Le constat, les extraits de la circulaire et leur analyse sont à l'actif d'A. Tschirhart (*op. cit.*, p. 8).

⁴ Contrairement aux dispositions de 1933, ne sont désormais soumis à un examen probatoire que « les élèves de l'enseignement public dont les résultats de la dernière année scolaire » auront été inférieurs à la moyenne.

Chapitre 3

Massification de l'enseignement secondaire (la V^e république)

Longtemps élitiste et sanctuarisé, l'enseignement secondaire d'État conçoit l'éducation comme une soumission à l'austérité. Dans cette logique, les questions relatives à l'enfance et à l'adolescence s'écarteraient de l'École, qui les considère même comme des faits parasites. Dès lors, la massification des collèges et des lycées va poser deux problèmes : le premier est l'étrangeté culturelle, où sont tenus beaucoup d'élèves du peuple ; la seconde difficulté tient dans les failles éducatives des établissements, qui maintiennent l'illusion d'une autosuffisance des cours.

Mai 68 dans la première massification scolaire

La V^e République se donne une Constitution stable, qui permet une accélération des changements. Au cours des seize premières années, trois réformes majeures parachèvent ainsi la « mise en système »¹ des institutions scolaires : une continuité entre les enseignements primaire et secondaire est établie, l'entrée au collège devient automatique et l'accès au lycée s'ouvre largement. Les fonctionnements traditionnels s'en trouvent alors bouleversés.

La réforme Berthoin de 1959

La volonté de moins dépendre des groupes de pression scolaires, l'urgence à gérer la poussée démographique et l'intérêt de moderniser un pays qui s'ouvre au Marché commun expliquent la première réforme : le 6 janvier 1959, une ordonnance soutenue par Jean Berthoin annonce le prolongement de la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans (avec application en 1967). Par un décret pris le même jour, le ministre de l'Éducation nationale réforme l'organisation du système éducatif : la mixité des sexes doit se banaliser dans l'enseignement secondaire, les collèges d'enseignement technique (C.E.T.) remplacent les centres d'apprentissage, et les lycées techniques supplantent à la fois les Écoles nationales professionnelles et les collèges techniques. Parce que le niveau d'unification des structures

¹ Utilisée par C. Lelièvre (*Histoire des institutions scolaires, op. cit.*), l'expression emprunte en partie à A. Prost (*Éducation, société et politiques, op. cit.*). Les développements qui suivent se réfèrent à ces travaux.

paraît assez timide, les défenseurs de l'ordre secondaire comme ceux du primaire supérieur semblent accepter la mesure. La subordination du versement des prestations familiales à l'assiduité des enfants est, à ce moment, peu remarquée.

Une première vague de massification scolaire se réalise dans les années 1960 et 1970. Pour prolonger la réforme du 6 janvier, une circulaire du 12 mars 1959 remplace l'examen d'entrée en sixième par une sélection sur dossier scolaire. Par référence, encore, aux textes du 6 janvier – mais aussi au « nouveau » CAPES de 1952 – le décret du 10 septembre 1959 crée un certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique (CAPET). Deux autres mesures, enfin, marquent la première année de la V^e République. Le 20 novembre 1959, l'Assemblée générale des Nations Unies adopte une peu contraignante *Déclaration des droits de l'enfant*. À un niveau national plus sensible, le Premier ministre Debré entend répondre aux demandes des partisans de « l'École libre » : la loi du 31 décembre 1959 établit donc un enseignement privé subventionné et contrôlé, comme elle distingue les formules du « contrat simple » ou du « contrat d'association » avec l'État.

Jusqu'en 1968, la réforme structurelle du système scolaire relègue le thème punitif. Une décision judiciaire « d'humanisation » s'affirme pourtant le 4 juin 1960, quand une ordonnance abolit la peine des travaux forcés et celle de la réclusion, pour les remplacer par la réclusion criminelle (à perpétuité ou à temps limité). Un décret pris la même année rappelle aux nécessités (et aux mentalités) scolaires : le 21 octobre 1960 est instauré un « certificat d'aptitude pour le professorat en collège d'enseignement général », pour les instituteurs ayant commencé ou obtenu une licence. Bivalents, les professeurs d'enseignement général en collège (dits « P.E.G.C. ») sont astreints à un service hebdomadaire de 23 heures, quand leurs homologues certifiés doivent 18 heures (et les agrégés, 15). Sans qu'il n'en fût besoin, les 5 heures supplémentaires entourent les intéressés de culpabilité, que les « vrais » professeurs renforcent facilement par du mépris.

Quatre dates particulières précèdent la réforme de 1963. Le 16 mai 1961, des centres de formation des apprentis (ou C.F.A.) sont créés, pour remplacer progressivement les anciens cours professionnels obligatoires issus de la loi Astier¹. L'année suivante, la circulaire du 10 février 1962 annonce l'implantation de services de documentation dans les lycées et collèges : elle fait suite à l'expérimentation menée en 1958 au lycée Janson-de-Sailly, et amorce la banalisation des futurs C.D.I. (centres de documentation et d'information). Témoin de l'élévation du niveau de qualification, le brevet de technicien créé en 1952 est remplacé² par un brevet de technicien supérieur, qui sanctionne deux années d'étude postérieures au baccalauréat.

Le 21 août 1962, enfin, une circulaire relative à l'« éducation physique et sportive » (E.P.S.) fixe théoriquement cet intitulé, qui unit les notions d'« éducation physique » et

¹ Nous savons que la loi du 25.07.1919 (dite « loi Astier ») a organisé l'enseignement professionnel, technique, industriel et commercial, et crée le certificat d'aptitude professionnelle.

² Le décret du 26 février 1962 crée le brevet de technicien supérieur (BTS).

d'« activités de sport » jusque-là tenues à distance. Ce qui justifiait cette distance est la faible légitimité du sport à l'école, que souligne l'instabilité des rattachements ministériels : il s'agit de l'Instruction publique et des Beaux-Arts en 1880, de l'Instruction publique en 1905, de la Guerre en 1910, de l'hygiène et de la prévoyance sociale en 1920, de l'Instruction Publique en 1922, de la Santé publique en 1932 et, depuis le Front populaire, de l'Éducation Nationale. En rapprochant les termes *éducation physique* et *activités sportives*, le texte du 21 août 1962 prépare un nouveau changement : il s'accomplit l'année suivante, quand l'E.P.S. est confiée au ministère de la jeunesse et des sports.

La réforme Capelle-Fouchet de 1963

Un flot croissant de nouveaux élèves presse le pouvoir de poursuivre les changements structurels. Le 3 août 1963, le décret Capelle-Fouchet¹ crée le collège d'enseignement secondaire (C.E.S.), pensé comme une école moyenne dont le régime normal est la mixité, et qui est censé coexister avec le collège d'enseignement général (C.E.G.). La réforme instaure également la « carte scolaire », et substitue à la sélection pour l'entrée en sixième une procédure de sélection par filières, au sein des collèges : en fonction des résultats obtenus, les élèves suivent un enseignement général long (il s'agit alors de la voie I, dite classique ou moderne), un enseignement moderne court (voie II) ou un enseignement terminal (voie III, dite de transition-pratique). En imposant le passage « d'une structure de réseaux d'établissements juxtaposés (voire concurrentiels) à une structure fondée sur des filières »², la réforme oblige à la construction d'établissements destinés à accueillir les nombreux bénéficiaires : on construit ainsi un collège par jour ouvrable, entre 1965 et 1975³.

En plus du maintien d'un nombre croissant d'élèves dans le système scolaire, un autre changement s'affirme. La responsabilité de sélectionner les élèves au-delà du niveau primaire ne relève plus, désormais, d'une injustice sociale extérieure à l'École. C'est au contraire à celle-ci – et, plus directement, aux personnels des établissements du secondaire – qu'incombe la tâche de promouvoir quelques élèves et d'en reléguer beaucoup d'autres. À partir de 1963, « les professeurs disposent [ainsi] d'une arme nouvelle, [...] redoutable : l'orientation. "Travaillez, disent-ils aux élèves, ou vous serez orientés" [...] »⁴. Renforcée dans les décennies suivantes, cette évolution de la fonction de l'École devient aussi incontournable que problématique. François Dubet⁵ le souligne ainsi : « l'hétérogénéité du public pose des problèmes pédagogiques considérables et surtout, elle fait entrer la sélection à l'intérieur de l'établissement alors que jusque-là, la plus grande partie de cette sélection se faisait de manière "naturelle" *dehors*. La gestion des flux devient donc un problème central ».

¹ Les patronymes associés à la réforme sont ceux de Jean Capelle (directeur des lycées et ancien recteur) et de Christian Fouchet (ministre de l'Éducation nationale).

² C. Lelièvre, *op. cit.*, p. 184.

³ A. Prost souligne qu'il n'était pas indifférent de construire des lycées ou des collèges, et que le choix fait pour les seconds a valu 2 354 constructions en dix ans (*Éducation, société et politiques, op. cit.*, p. 85).

⁴ A. Prost, *Éloge des pédagogues*, Paris, le Seuil, 1985, p. 73.

⁵ F. Dubet et al., *Trois collèges en « rénovation »*, Paris, CADIS, Commissariat au Plan, 1988, pp. 9-10.

Dans la période antérieure à Mai 68 sont prises d'autres mesures. L'adaptation aux nouveaux élèves du secondaire conduit d'abord à reconnaître la notion de « vie scolaire », dans les lycées. Un corps d'inspection générale est créé en 1965, en même temps qu'on élargit les fonctions du surveillant général¹ : parce que « *les notions d'ordre et de discipline ont considérablement évolué, et [que] les problèmes d'éducation prennent de plus en plus d'importance dans la vie scolaire* », celui-ci reste, bien sûr, « *responsable du maintien de l'ordre et de la discipline [mais] participe également au fonctionnement des activités périscolaires organisées dans l'établissement et s'occupe tout particulièrement de la vie collective des élèves internes* ».

Sur un autre plan, la circulaire du 21 septembre 1965 annonce la création de sections d'éducation spécialisée (dits « SES »), qui accueilleront dans certains collèges les enfants « inadaptés [...] en droit d'être scolarisés jusqu'à l'âge de 16 ans ». Il faut ici observer l'évolution sémantique de la catégorie désignée : enfants « arriérés » dans la loi du 15 avril 1909, ils sont des « débilés mentaux » (relevant de classes de perfectionnement) dans l'arrêté du 12 août 1964, avant d'être considérés comme « inadaptés » un an plus tard². Cette évolution, sans doute, procède d'une volonté de cohérence entre la décision de scolariser longtemps, au sein de collèges, et la capacité de progression³ que l'on prête du public désigné. Le 15 juin 1965, enfin, une circulaire étend la mixité aux écoles élémentaires nouvellement créées. Développée aux extrémités de la hiérarchie scolaire pour des raisons pratiques⁴, la mixité figure parmi les évolutions majeures réalisées *de facto*, sans avoir fait l'objet de débats publics⁵. Cette absence de réflexion empêche la mise en œuvre d'une « coéducation »⁶, que prône par exemple l'inspecteur Édouard Breuse.

Dans l'enseignement supérieur, le décret organique du 7 janvier 1966 crée des instituts universitaires de technologie, pour délivrer des diplômes universitaires de même type⁷. Sur le probable constat d'un absentéisme, un autre décret⁸ rappelle, le mois suivant, l'une des dispositions de la loi Berthoin : « les manquements à l'obligation scolaire peuvent entraîner la suspension ou la suppression du versement aux parents des prestations familiales dans des conditions fixées par décret ». La même année, les services de documentations créés en 1962 évoluent en « services de documentation et d'information ». De manière plus concrète, la

¹ Circulaire du 17.11.1965, qui fait suite à la participation de surgés aux mouvements d'éducation populaire et d'animation culturelle, dans les années 1950 (Ch. Vitali, « Crise du métier ou métier de la crise », 2007, p. 7).

² Circulaire du 21.09.1965.

³ Ph. Meirieu dirait l'« éducabilité » (*Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*, Paris, ESF, 1991).

⁴ É. Breuse, *La Coéducation dans les écoles mixtes*, Paris, PUF, 1970.

⁵ L'évolution n'a pas non plus donné lieu à des conflits sérieux, note N. Mosconi (*La mixité dans l'enseignement secondaire, un faux semblant ?*, Paris, PUF, 1989, p. 19).

⁶ Selon l'auteur, « Une coéducation digne de ce nom [...] affirme la valeur spécifique mais complémentaire de chaque sexe, assure une meilleure compréhension et acceptation de l'autre et vise à créer un heureux équilibre affectif et social pour les deux » (É. Breuse, *op. cit.*, p. 7).

⁷ Aujourd'hui encore, les I.U.T. préparent à l'obtention de diplômes universitaires de technologie (D.U.T.), qui sanctionnent deux ans d'étude.

⁸ Le décret évoqué est pris le 18.02.1966.

circulaire du 27 décembre 1967 définit les conditions d'ouverture et de fonctionnement des S.E.S. : parmi les enseignements figurent alors l'éducation physique, les travaux manuels, le dessin industriel, des éléments de technologie et d'analyse du travail, ainsi que la législation ouvrière.

La tourmente de Mai 68

Mouvement social d'envergure, Mai 68 affecte variablement le champ scolaire. S'il ne s'apparente qu'à une grève un peu longue¹, dans les écoles et dans les collèges, il s'exprime plus fortement dans les échelons supérieurs. Sans connaître les bouleversements des facultés, les lycées sont le théâtre d'assemblées générales où les professeurs contestent l'autorité du proviseur, et les élèves, celle des professeurs. Au lendemain de la crise, ce sont aussi les interdictions jugées mineures qui ne sont plus respectées, ni sanctionnées : c'est le cas du maquillage et du port du pantalon pour les filles, ou de l'usage illimité de la cigarette pour tous. De manière plus générale, le système des punitions et sanctions semble disparaître, et l'assujettissement d'élèves à des *pensums* devient impossible. Il se normalise même une pratique que des enseignants peuvent associer à de l'incivilité : les élèves cessent d'attendre l'invite professorale pour s'asseoir.

L'année de la contestation des « lycées-casernes » et de leurs « surgés » se situe dans un contexte où 20 % d'une classe d'âge accède au baccalauréat. À la rentrée scolaire suivante, les élèves du secondaire obtiennent une représentation aux conseils de classe. Dans le nouveau conseil d'administration (dont émane désormais une commission permanente), parents et élèves représentent même un tiers des membres... Jusqu'à ce qu'une controverse née de cette mesure presse les autorités d'assouplir la décision : le décret du 16 septembre 1969 laisse les C.A. des établissements décider de l'ouverture des conseils de classe aux parents et aux élèves.

Dans une logique aussi peu aboutie, une réforme de l'évaluation est annoncée par la circulaire du 6 janvier 1969. On commande d'une part de supprimer le classement (ou la « place ») des élèves, et de substituer à la solennelle composition trimestrielle un exercice de contrôle. Il est en outre demandé de remplacer la notation de 0 à 20 par une notation de type A, B, C, D et E, telle qu'elle se pratique aux États-Unis². Dans les faits, plusieurs éléments empêchent le changement. Adeptes de la notation chiffrée en général (et de la leur en particulier), les enseignants se heurtent à l'impossibilité de calculer les moyennes trimestrielles. Nombre d'entre eux, surtout, refusent la suppression d'un outil perçu comme symbole de la puissance scolaire nationale et du pouvoir professoral individuel. Ces enseignants recourent donc à la notation sur 10, avant de revenir, bientôt, à la notation sur 20. Dans la période qui sépare ce retour des choses prolifèrent des affinements tels que « A+, A,

¹ A. Prost, *Éducation, société et politiques*, op. cit., p. 146 (l'ensemble du paragraphe reprend cette analyse).

² Op. cit., pp. 149-150.

A-, B++ », etc. Ils sont souvent assortis de commentaires du type : « S'il y avait eu un classement [...] voici la place que vous auriez eue... »¹.

Dans les écoles maternelles et élémentaires, le changement se lit dans l'abaissement de la durée hebdomadaire de scolarité de 30 à 27 heures². Une importance est alors accordée aux « disciplines d'éveil » : morale, histoire-géographie, exercices d'observation, dessin, travail manuel, chant et activités dirigées doivent désormais être enseignées à hauteur de 6 heures, tandis qu'une quotité identique est réservée à l'éducation physique et sportive (E.P.S.). En pratique, les mathématiques et le français réalisent vite une reconquête horaire, et l'on ne retient plus du texte de 1969 que la vacance assurée des jeudis et des samedis après-midi.

Dans l'enseignement secondaire, des évolutions plus durables sont consécutives à Mai 68 : il s'agit de la création des foyers socio-éducatif³ et du baccalauréat de technicien⁴ et, d'autre part, de la suppression du latin en sixième⁵ et des cours le samedi après-midi. Trois changements statutaires se remarquent aussi. Le décret du 30 mai 1969 annonce l'intégration progressive de certains instituteurs exerçant en C.E.G. dans le corps des P.E.G.C. (désormais « cadre A » du secondaire) : pour les intéressés, le début de reconnaissance institutionnelle s'accompagne d'une réduction de service de 23 à 21 heures. Six mois plus tard, une circulaire relative aux conseils de classe fait apparaître le titre de professeur principal. Les représentants locaux du caporalisme, enfin, font l'objet d'une conversion administrative : le décret du 12 août 1970 transforme les surveillants généraux en conseillers (principaux) d'éducation⁶.

Deux faits, encore, marquent les consciences au cours de l'année 1970. Traduit en français dix ans après sa parution écossaise, *Libres enfants de Summerhill* connaît un énorme succès : l'école expérimentale du même nom a vu la mise en œuvre de la pédagogie d'Alexander Neill, fondée sur la libre parole des enfants et des adolescents comme sur le respect de leurs intérêts et de leurs initiatives. En second lieu, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron publient *La Reproduction*⁷, qui démontre la forte connivence culturelle entre l'École et les classes sociales favorisées. Après la parution du rapport Coleman (aux États-Unis) et du rapport Plowden (en Angleterre), les sociologues montrent comment les codes verbaux et les références scolaires *confirment* les fils de cadres tout en condamnant les fils d'ouvriers. Déjà impliquée dans l'ingrat travail de sélection, l'École garante de la neutralité sociale et de la méritocratie individuelle devient un système naïvement coupable de reproduire les inégalités.

¹ *Ibid.*

² La décision procède de l'arrêté du 7 août 1969.

³ La circulaire du 19.12.1968 impose un « foyer des élèves » à tous les établissements du second degré ; il semble qu'un texte de 1961 ait déjà créé un foyer dans les lycées et collèges de l'enseignement technique.

⁴ Par le décret du 20 novembre 1968.

⁵ La suppression du latin en 6^{ème} procède d'un arrêté du 09.10.1968, pris dans le cadre des « lois Edgar Faure ».

⁶ Le qualificatif « principal » distingue alors les CPE de lycée des CE de collège. « Héritiers des surveillants généraux », ils sont aussi appelés à animer les associations socio-éducatives (circulaire du 31.05.1972).

⁷ *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.

La réforme Haby au milieu des années 1970

Le souvenir de Mai 1968 produit quelques effets au début des années 1970. C'est notamment le cas le 10 février 1971, lorsqu'un étudiant de « maths sup' » est condamné à six mois de prison pour simple présence à une manifestation très politique. L'« affaire Guiot » déclenche un si large mouvement de protestation dans les lycées qu'il concourt à obtenir, après une semaine seulement, la libération du condamné. Neuf mois plus tard, un nouveau mouvement lycéen s'organise : il dénonce cette fois la « circulaire Guichard » qui, de façon confidentielle, incite les responsables d'établissements scolaires à la fermeté en cas de « désordre ». Entre ces deux phases de protestation, les lois Guichard et Delors du 16 juillet 1971 dotent l'apprentissage d'un véritable statut et, dans le cadre de l'éducation permanente des adultes, définissent la formation professionnelle continue et généralisent le congé-formation. Dans cette dynamique législative, l'enseignement « technique » est officiellement transformé en enseignement « technologique ».

À un niveau plus concret, la circulaire du 2 novembre 1971 annonce que les conseils de classe décident de l'« orientation » des élèves, au vu des résultats exposés par le professeur principal. Banal aujourd'hui, ce principe procède en réalité d'un partage de prérogatives entre le chef d'établissement et les enseignants. Une analyse¹ montre que « *les premières étapes de cette évolution se situent après 1930, avec l'organisation effective d'examens de passage d'une classe à l'autre, puis avec la création de l'examen d'entrée en 6^e et celle des conseils de classe ; mais ce sont seulement les réformes postérieures à 1958 qui ont entraîné une participation effective des professeurs à l'orientation des élèves et aux négociations corrélatives avec les parents, les chefs d'établissement conservant toutefois un contrôle ultime sur les décisions finales* ».

Deux faits symboliques ponctuent l'année 1972. Le premier, notoire, tient dans le déplacement du jour de repos hebdomadaire du jeudi au mercredi, dans les établissements scolaires². Conséquence de la contestation des « comités CAPES-Agrég » issus de Mai 68³, le second fait est l'octroi du titre d'agrégé par collation⁴, dans un cas sur dix : la prestigieuse règle du concours devient ainsi contournable, pour la première fois depuis 1821⁵.

Trois décisions contribuant à (re)définir la jeunesse, ensuite, sont émises. Le 26 juin 1973, l'Organisation internationale du travail fixe à 15 ans l'âge minimum de travail, en assortissant toutefois cette règle de conditions : si les adolescents de 13 ans peuvent réaliser des travaux légers, la dangerosité déplace en revanche le seuil à 16 ou 18 ans. À un autre niveau, les circulaires Fontanet du 2 février et du 23 juillet 1973 inscrivent l'information

¹ J.-M. Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire*, Paris, MSH, 1987, pp. 187-188.

² Arrêté du 12.05.1972.

³ A. Chervel, *Histoire de l'agrégation*, op. cit., p. 256.

⁴ Le décret du 04.07.1972 (art. 5) annonce : « Les professeurs agrégés sont recrutés : 1° parmi les candidats qui auront satisfait aux épreuves de l'agrégation [...] ; 2° dans la limite d'une nomination pour neuf nominations [...] parmi les professeurs certifiés âgés de 40 ans au moins, justifiant de dix années de services effectifs (...) ».

⁵ A. Chervel, op. cit., p. 63.

sexuelle au programme de biologie à l'école. Un malaise s'installe alors parmi les enseignants, qui recourent d'emblée au clivage fondamental « entre l'"information" (scientifique, intégrée aux programmes, pour tous les élèves) et l'"éducation" (facultative, en dehors de l'emploi du temps obligatoire, avec ou sans autorisation des parents selon qu'il s'agit du premier cycle ou du second cycle de l'enseignement secondaire) »¹. Au niveau de la société, enfin, la question de l'âge est traitée un an plus tard par un abaissement de la majorité civile de 21 à 18 ans².

Sans rapport avec ce thème, les établissements secondaires voient leurs services de documentation et d'information (S.D.I.) reconnus par une circulaire du 23 mars 1973 et, un an plus tard, par un second texte annonçant la transformation des S.D.I en C.D.I.³. Il est alors annoncé : « Le centre documentaire [...] doit devenir un véritable foyer d'animation pédagogique où professeurs et documentalistes bibliothécaires coopèrent étroitement, à certains moments de l'activité de la classe et de la vie éducative [...] ». L'humble condition des C.D.I. n'aide pas, cependant, à réaliser l'étroite coopération souhaitée.

Trois mouvements de contestation lycéens se développent, par ailleurs, entre 1973 et 1975 : le premier prend forme au mois d'avril, par opposition à la « loi Debré » qui supprime l'octroi automatique de longs sursis aux étudiants (futurs conscrits). En février 1974, une deuxième protestation s'élève contre la « réforme Fontanet », qui justifie son schéma d'uniformisation de l'enseignement secondaire par une volonté d'améliorer l'égalité des chances. Confirmée par le ministre Haby, la volonté uniformisatrice conduit en mars 1975 à des manifestations plus larges, contre le nouveau baccalauréat annoncé : cette opposition conduit à différer quelque peu le projet en cours, et à le concentrer essentiellement sur le premier cycle du secondaire. Une certaine évolution des mentalités (ou une exhortation à l'obtenir) se lit par ailleurs dans la loi d'orientation du 30 juin 1975. Incitant à élever les enfants handicapés au plus des près des conditions d'enfants ordinaires, l'article 4 énonce : « Les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale [...] ».

Troisième grande réforme structurelle de la Cinquième République, la réforme Haby rend obligatoire la mixité, achève l'intégration des structures scolaires, et, en établissant définitivement l'unicité des établissements du premier cycle, en fait la « plaque tournante »⁴ de l'enseignement français. La loi du 11 juillet 1975 rassemble en effet les C.E.S. et C.E.G. sous la seule dénomination de collège, et, par le décret du 28 décembre 1976, les C.E.T. deviennent des lycées d'enseignement professionnel (LEP). À la rentrée scolaire 1977, les élèves ayant achevé leur cursus d'enseignement primaire deviennent tous collégiens, et les établissements consécutifs à la classe de troisième s'appellent tous « lycées ».

¹ Selon une enquête menée auprès des rectorats, seulement 10 % des élèves suivent, en 1976-77, des séquences d'éducation sexuelle (C. Lelièvre, F. Lec, *Les profs, l'école et la sexualité*, Paris, Jacob, 2005, pp. 135-136, 147).

² La loi du 05.07.1974 abaisse en effet la majorité civile et électorale de 21 à 18 ans.

³ L'appellation de « C.D.I. » (Centres de Documentation et d'Information) est en vigueur depuis lors.

⁴ A. Prost, *Éducation, société et politiques*, op. cit., p. 88.

Pour les professeurs, l'arrivée d'élèves moins cultivés et plus indociles est perçue comme une chute, quand Mai 68 n'avait été qu'un désordre. Dans les discours, l'impact de ce mouvement est toutefois revu et amplifié : devant l'extension des difficultés pédagogiques, on accuse les soixante-huitards d'avoir perverti l'éducation et ouvert une « crise de l'autorité »¹. Les nouvelles tensions se lisent notamment dans les pratiques disciplinaires, recouvertes d'un mutisme complet quand Pierre Prum lance une enquête sur la punition dans les collèges². L'importance de ces tensions recouvre celle de la directive européenne du 7 février 1976, qui proclame la mixité des concours de la fonction publique.

Compenser les inégalités

La période 1976-1981

Dans la période qui suit l'application de la loi Haby, plusieurs décisions scolaires retiennent l'attention. Une circulaire relative à l'éducation à l'environnement paraît le 29 août 1977. Trois ans après la première candidature écologique aux élections présidentielles³, on préconise « une découverte concrète du milieu et dans toute la mesure du possible [...] un projet interdisciplinaire ». Au-delà de son caractère fondateur, le texte prône des « sorties de classe sur le terrain », pour « rendre possible une coopération entre les enseignants ». Dans un enseignement secondaire très morcelé, cette idée de travail en commun participe un peu de l'idéal écologique.

En lien avec la directive européenne de 1976, une circulaire du 4 octobre 1977 permet aux hommes d'exercer dans l'enseignement préélémentaire. Le droit des femmes progresse ici de façon paradoxale, puisqu'un métier qui leur était réservé devient mixte. Au niveau de l'enseignement secondaire, la circulaire du 14 novembre semble de son côté contradictoire : elle définit le conseil de classe comme « un organisme d'information réciproque de dialogue, de coordination et d'animation », mais indique que « le chef d'établissement est tenu de réunir d'abord le conseil des professeurs ». Pour les parents d'élèves, le louable dialogue se réduit donc à noter des décisions d'orientation, prises de manière unilatérale par un pré-conseil de classe. Cet unilatéralisme s'explique d'autant mieux que les usagers ne sont guère visés par le texte : en 1977, l'obligation de réunir le conseil des professeurs est avant tout signalée à l'attention des chefs d'établissement, longtemps seuls maîtres des décisions.

Pour tenter de modifier d'autres usages, l'arrêté du 26 janvier 1978 proclame l'interdiction suivante : « aucune sanction ne peut être infligée à un élève pour insuffisance de résultats ». Cette formulation rappelant beaucoup celle relative aux châtiments corporels, on

¹ Sur la question de l'autorité aujourd'hui, voir A. Garcia, « Crise de l'autorité et socialisation des jeunes », *Problèmes politiques et sociaux*, Paris, La Documentation française, 2011/04, n° 983.

² L'initiative de cet inspecteur général date de 1975 (A. Tschirhart, *op. cit.*, p. 8).

³ Le candidat évoqué est René Dumont : il obtient 1,32 % des suffrages exprimés, le 5 mai 1974.

suppose que la distribution de punitions pour « mauvaises notes » a largement cours. On peut d'ailleurs voir cette pratique comme une violence perçue comme légitime, et, de fait, amenée à se perpétuer.

La notion de violence prend un sens classique, l'année suivante. Au mois de juillet 1979, l'inspecteur général Georges Tallon rédige sur ce thème un premier rapport¹, relatif aux collèges ; dans la même logique paraît un an plus tard un second texte², qui porte cette fois sur les LEP. Parce que la situation préoccupe encore peu les autorités, les années 1980 ne verront guère publié qu'un troisième rapport³ : *Violence et déviance chez les jeunes* paraît en effet en 1983, sous la plume de Jean-Michel Léon. Pour l'heure, une dernière décision scolaire se remarque dans l'année qui précède les élections présidentielles : le décret du 11 septembre 1980 remplace le B.E.P.C. (créé en 1947) par le « diplôme national du brevet des collèges ».

L'alternance de mai 1981

Les ZEP comme symboles des inégalités

Ministre de l'Éducation nationale dans un gouvernement d'alternance, Alain Savary prend le 28 mai une mesure particulière : il réintègre dans l'Éducation nationale une E.P.S.⁴ attachée au ministère de la jeunesse et des sports en 1963, au temps libre en 1974, à la qualité de la vie deux ans plus tard et, de nouveau, au ministère de la jeunesse et des sports. Au mois de juillet 1981, une série de réformes plus marquantes est entreprise : elles se traduisent par l'assouplissement de la carte scolaire, par la mise en place des secondes « de détermination » et, plus clairement encore, par la création des « zones prioritaires », bientôt popularisées par l'acronyme « ZEP »⁵. Situés « dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé », les établissements scolaires désormais classés en ZEP bénéficient de moyens humains et matériels supplémentaires. Si la volonté du nouveau pouvoir est de donner plus à ceux qui ont moins, ce principe de discrimination positive annonce aussi une reconnaissance durable des inégalités scolaires, sociales et géographiques : cela se vérifie par des prolongements textuels, en 1997 et en 2006⁶.

¹ *La violence dans les établissements scolaires du premier cycle du second degré.*

² *La violence dans les lycées d'enseignement professionnel* (septembre 1980).

³ Pour un historique de la violence scolaire, on peut voir A. Garcia, « Violences scolaires dans l'enseignement secondaire : lectures et (ré)actions » [conférence] Bommès, Résaida, 2011. URL : <http://resaida.org/actus.html>

⁴ Éducation physique et sportive (voir glossaire, p. 435).

⁵ Les futures zones d'éducation prioritaire (ou ZEP) procèdent de la circulaire du 01.07.1981.

⁶ On peut noter que les mesures postérieures aux années 1990 sont en partie sémantiques : la circulaire du 31.10.1997 changent les ZEP en REP (réseaux d'éducation prioritaire), tandis que la circulaire du 30.03.2006 scindent les REP en RAR (réseaux d'ambition réussite, ciblés) et en RRS (réseaux de réussite scolaire).

Un an plus tôt, les inégalités entre lycées font l'objet d'une publication, ainsi évoquée par Robert Ballion¹ : « [...] révéler que dans la même ville, Paris, des établissements censés offrir le même service ont des taux de réussite qui s'échelonnent de 40 % à plus de 90 %, que, dans le même arrondissement, les écarts peuvent être considérables, c'est porter un rude coup au mythe de l'enseignement public [...] les journalistes du Figaro Magazine ont publié ce document "impubliable" [...] ». Quoique la massification de l'enseignement secondaire ait abouti, la réalisation du processus ne s'opère donc pas de manière indifférenciée. De même qu'une hiérarchie implicite des collèges se substitue à celle, « naturelle », issue de la réforme de 1963², une mise en ordre clandestine des lycées se réalise. Versant caché de la mise en système des institutions, la fabrication d'un *marché* s'effectue ainsi dans l'ensemble de l'enseignement secondaire : pour les établissements et pour leur personnel, l'enjeu le plus clair et le plus brutal consiste désormais à éviter les moins coopératifs des élèves, et, si cela est possible, à gagner les « bons ».

Projets scolaires et décentralisation

Le nombre et la « vivacité » des collégiens contraignent à adoucir l'ordre disciplinaire. Le 2 juin 1982, la circulaire Vergnaud invite à instaurer un « climat de communauté scolaire », en asseyant l'action éducative sur le F.S.E.³, l'association sportive et le C.D.I. Le 28 octobre, une circulaire précise les responsabilités des conseillers d'éducation au sein de la « vie scolaire », qui est ainsi définie : « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel ». Au mois de décembre 1982, Louis Legrand remet un rapport appelant à la rénovation des collèges, dont l'objectif majeur est la lutte contre l'échec des élèves : posé comme « problème social », cet échec scolaire est exprimé comme tel depuis les années 1960, « en liaison avec les profondes transformations de la scolarité prolongée jusqu'à 16 ans »⁴.

Dans le rapport Legrand, les établissements du secondaire sont envisagés comme des unités d'enseignement autonome, pensées autour d'un projet d'établissement⁵ qui propose des actions adaptées. Celles-ci s'appuieraient sur des temps de travail en groupes de niveaux (pour les élèves de sixième et de cinquième), sur la redéfinition du service des enseignants (autour de la concertation, du tutorat et de la pluridisciplinarité), et sur le développement de projets éducatifs au sein de la « vie scolaire ». Dans les faits, l'expérimentation n'est réalisée que dans les établissements volontaires⁶ et la redéfinition du service des professeurs est

¹ *Les consommateurs d'école*, op. cit. [cité in J.-L. Derouet, *École et justice*, Paris, Métailié, 1992, pp. 110-111].

² Selon R. Ballion, il se reconstitue au niveau des collèges un mode de prise en charge analogue à celui, révolu, des trois types de 6^{ème} (i.e. enseignement général long, enseignement moderne court et enseignement terminal) ; voir « Le choix du collège : le comportement "éclairé" des familles », *RFS*, 27-4, 1986, pp. 719-734.

³ F.S.E. : foyer socio-éducatif ; C.D.I. : centre de documentation et d'information (voir glossaire, p. 435).

⁴ É. Plaisance, « Échec et réussite à l'école » in G. Blanchet, J. Raffier, R. Voyazopoulos, *Intelligences, scolarité et réussites*, Grenoble, La pensée sauvage, 1995, pp. 29-43 (p. 38).

⁵ Spécifique à chaque école, le projet d'établissement doit fixer des objectifs prioritaires et des actions pour les atteindre. Encouragé en 1982, le document devient obligatoire en 1989.

⁶ Soient 482 cas, ou 10 % environ des collèges (F. Dubet et al., *Trois collèges en « rénovation »*, op. cit., p. 18).

finalement abandonnée. Au-delà de ce (nouveau) projet avorté, il semble que l'orientation des regards vers la vie scolaire traduise à la fois son flou conceptuel, les difficultés d'adaptation des acteurs de terrain et l'embarras des décisionnaires. Le collège reste en effet « une école primaire pour grands élèves, mais où les classes sont faites par des professeurs du secondaire »¹.

Les choix politiques de 1983 annoncent des effets scolaires majeurs. En définissant les compétences des instances décentralisées, les lois du 7 janvier et du 22 juillet transfèrent les charges de fonctionnement et d'équipement des locaux scolaires aux communes, aux départements et aux régions : les communes ont la charge des écoles, les départements, celle des collèges, et les régions, des lycées. Par les mêmes lois, collèges et lycées sont transformés en personne morale (« autonome »), tel que le précisera un décret pris deux ans plus tard.

Un autre choix remarquable est fait au mois d'avril 1983. Il s'agit du rapport américain « A nation at risk », qu'analysent notamment Jean-Louis Derouet et Marie-Claude Derouet-Bresson². Mettant en cause les politiques scolaires d'aide aux minorités, le rapport oriente l'évaluation dans le sens du socle commun, qui relègue l'objectif de cohésion derrière celui de la création des élites. Selon les deux sociologues, l'ensemble des politiques d'éducation suivent alors le mouvement de l'« école efficace », censé garantir un rang dans la compétition internationale : en pratique, ce courant comprend les fondamentaux en termes de compétences et non en termes de savoirs (toujours liés à des programmes nationaux).

Quand un million de manifestants³ stoppent l'exercice du ministre Savary, la période 1981-1984 révèle au moins deux aspects. Dans sa version judiciaire, le thème de la sanction a fait l'objet de mesures pour améliorer la condition des détenus⁴. Au niveau scolaire, la discipline est théoriquement recouverte par des questions d'adaptation, d'accompagnement, de réussite et de bien-être (indissociables d'une éducation). Au final, la reconnaissance des ZEP, la rénovation des collèges et les lois de décentralisation semblent être les dispositions les plus significatives. Dans les établissements, on note toutefois que la (non) prise en charge éducative se maintient à l'identique : pour les enseignants comme pour les élèves, la vie hors classe reste un trou dans l'emploi du temps.

¹ A. Prost, *Éducation, société et politiques*, op. cit., p. 88. Sur cette question centrale, voir aussi J.-P. Delahaye, « Primaire supérieur ou secondaire inférieur ? », *La revue de l'inspection générale* n° 1, février 2004, URL : <http://www.education.gouv.fr/cid4210/la-revue-inspection-generale.html#l-ecole-et-la-republique-dans-l-histoire>

² *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*, Lyon, INRP, 2009.

³ Le 17.07.1984, un million de manifestants défilent en faveur de l'école « libre », contre le projet d'intégration des écoles privées à un « grand service public ».

⁴ La suppression de la peine de la mort reste la plus significative des mesures réalisées (le 09.10.1981), et la mise en place de « parloirs sexuels », la plus emblématique des mesures refusées.

Le tournant de 1985

En juillet 1985, l'annonce de la fusion de l'École normale supérieure de la rue d'Ulm et de l'E.N.S. de jeunes filles n'est pas dénuée de symbole. Neuf ans après la directive européenne de 1976, cette mesure garantit enfin une totale mixité dans la formation des enseignants. Sans lien avec cette fusion, c'est dans une perspective décentralisatrice que le décret du 30 août 1985¹ fait des lycées, collèges et EREA² des établissements publics locaux d'enseignement (E.P.L.E.). Gagnant en autonomie, ces établissements voient aussi modifiée la composition de leur conseil d'administration (C.A.) : désormais tripartite, elle accorde aux élèves et parents élus une importance égale à celle des membres de droit ou à celle des personnels élus. Le C.A. est aussi appelé à voter un projet d'établissement, qui adapte les exigences nationales aux problématiques locales. Plus encore qu'au moment de la création des ZEP, les inégalités entre établissements sont reconnues, et en un sens encouragées.

Présentées comme des opportunités pour les acteurs locaux, les inégalités sont en revanche moins avouables sur le plan social : c'est d'autant plus vrai quand tout sépare les bons lycées de centre-ville des établissements nouveaux et périphériques. Dans une étude menée en 1990, François Dubet³ décrit ces derniers comme de construction récente, géographiquement excentrés, pourvus de filières peu prestigieuses⁴ et mécaniquement appelés à scolariser les nouveaux élèves. D'origine sociale moins favorisée, ces derniers « n'auraient pas été au lycée il y a vingt ans [...] [sont] fréquemment en retard par rapport à l'âge normal [...] et [leurs] parents n'ont généralement pas fait d'études secondaires longues »⁵.

Massification et changements statutaires

Marquée par le décret instituant les E.P.L.E., l'année 1985 voit ensuite s'appliquer trois décisions. La première modifie l'organisation du Brevet des collèges⁶ en ajoutant un examen écrit au contrôle continu. Tout aussi symbolique, la deuxième mesure consiste à inscrire l'éducation civique dans les programmes de sixième, pour l'étendre progressivement jusqu'en troisième. D'une toute autre ampleur est la troisième initiative, relative aux lycées. S'appuyant sur des prévisions économiques, le ministre Chevènement veut en effet conduire « au niveau du baccalauréat » 80 % d'une classe d'âge, en l'an 2000⁷.

¹ La mesure entre en application le 1^{er} janvier 1986.

² D'esprit voisin des SES, les Etablissements Régionaux d'Enseignement Adapté disposent d'un internat pour accueillir des adolescents en grande difficulté scolaire et sociale, ou présentant un handicap.

³ *Les lycéens*, op. cit., p. 113.

⁴ Il s'agit alors des sections F (industrielle) et G (tertiaire), devenues STI2D et STMG (voir glossaire, p. 435).

⁵ F. Dubet, *Les lycéens*, *ibid.*

⁶ Décret du 06.09.1985.

⁷ Déclaration sur les lycées du 12.11.1985 (citée in A. Prost, *Éducation, société et politiques*, op. cit., p. 191).

Pour anticiper sur les futures demandes d'emplois qualifiés, le ministre crée des bacs professionnels et transforme les LEP en LP¹ : plus que les filières technologiques, ce sont en effet les filières de lycées professionnels qui doivent accueillir les nouveaux effectifs. Dans les faits, élèves et parents font un choix plus résolu : il se traduit par une augmentation annuelle de 5 % des effectifs dans l'ensemble des lycées, entre 1985 et 1990². Confirmée jusqu'en 1995, cette nouvelle vague de massification conduit les établissements du second degré à accueillir la quasi totalité des jeunes Français.

Par des changements lexicaux et par d'autres faits, 1986 confirme qu'un tournant se produit. Ajustement certes tardif, la transformation des « censeurs des études » en proviseurs adjoints³ marque le changement symbolique le plus notable. Au terme de plusieurs évolutions sémantiques, le service d'enseignement par correspondance créé en 1939 devient, lui, le CNED⁴, tandis que le baccalauréat de technicien est renommé baccalauréat technologique. À la rentrée scolaire 1986, encore, la technologie remplace dans les collèges l'éducation manuelle et technique instaurée en 1975.

D'autres évolutions sont à remarquer. Le 13 mars 1986, d'abord, une circulaire veut affirmer le rôle pédagogique des documentalistes-bibliothécaires dans la formation des élèves. Le lendemain, deux décrets pointent des sujets d'inégale importance. Relatif aux logements de fonction dans les E.P.L.E., le décret n° 86-428 reprend une notion de droit civil particulière : il est annoncé que « la concession ou la convention prend [...] fin si le bénéficiaire [...] ne jouit pas des locaux *en bon père de famille* ». A priori d'une autre visée, l'intitulé évoque la « bonne moralité »⁵ requise entre 1946 et 1983 pour intégrer la fonction publique d'État.

Le deuxième décret du 14 mars 1986 est d'une autre portée. Il fixe la licence comme préalable au recrutement d'enseignant du second degré, tandis qu'est exigé le DEUG⁶ (puis deux années d'école normale) pour la formation des instituteurs : le texte fait aussi évoluer le statut des P.E.G.C., tout en préparant l'extinction du corps. C'est dans une conférence de presse donnée un mois plus tard que le nouveau ministre de l'Éducation nationale confirme cette issue. Il se félicite que répondent, seuls, aux exigences de l'enseignement secondaire, des certifiés ou agrégés. À l'exception du principal syndicat des instituteurs⁷, nul ne dénonce ici la disparition progressive des P.E.G.C. : leur importance numérique alors considérable⁸ ne les préserve pas, il est vrai, de l'appellation de « petits profs ».

¹ Les LEP deviennent donc des lycées professionnels ; cf. décret du 27.11.1985 et loi-programme du 23.12.1985.

² A. Prost, *op. cit.*, p. 190.

³ Soulignons que la note de service du 14.03.1986 ne s'applique pas aux établissements privés.

⁴ Centre national d'enseignement à distance, qui compte alors plus de 200 000 inscrits.

⁵ Dans son article 16, la loi du 19.10.1946 stipule : « nul ne peut être nommé à un emploi public s'il n'est de bonne moralité ». La loi du 13.07.1983 fait disparaître cette notion, ainsi que celle de « bonnes mœurs ».

⁶ Diplôme d'études universitaires générales, par lequel les universités sanctionnaient les deux premières années postérieures au baccalauréat. Depuis la réforme LMD, ces deux ans sont des parties de la licence (en 3 ans).

⁷ En l'occurrence, le syndicat national des instituteurs (SNI), précisément devenu SNI-PEGC à partir de 1976. Voir « Soir 3 » (journal télévisé du 28.04.1986) ; <http://www.ina.fr/economie-et-societe/education-et-enseignement/video/CAC99027680/le-devenir-des-pegc-conference-de-presse-monory.fr.html>

⁸ Ils représentent en 1986 près de la moitié des professeurs de collège.

Peu de voix, encore, demandent une formation pour les délégués rectoraux et pour les maîtres auxiliaires, qui remplacent à l'impromptu les services non assurés par des professeurs titulaires. Pour ces titulaires eux-mêmes, on ne réproche pas davantage la faiblesse des contenus pédagogiques délivrés par les C.P.R.¹. Ce qui semble alors relever de l'incohérence trouve cependant des explications historiques. François Dubet² rappelle ici que dans la première partie du XX^e siècle encore, l'adéquation sociale entre le professeur de lycée et ses élèves est telle « que l'on imagine même pas de lui donner une formation pédagogique ». Dans une étude parue en 1987, Jean-Michel Chapoulie³ souligne de son côté que « *la dévalorisation relative de la compétence pédagogique par rapport à la compétence scientifique générale n'est pas seulement apparente dans les relations entre agrégations et CAPES, [mais] implicitement contenue dans l'organisation interne de chacun de ces concours. Ainsi, au CAPES, les épreuves pratiques ne jouent qu'un rôle très faible dans la sélection des candidats au professorat* ».

Commencée le 20 mars 1986, la cohabitation politique donne lieu à plusieurs faits scolaires. L'un des plus marquants est l'opposition des lycéens et des étudiants à la réforme Devaquet⁴, perçue comme annonciatrice d'une université à deux vitesses, qui sélectionnerait par l'argent. Multipliées à partir du mois de novembre, les manifestations sont interrompues le 6 décembre 1986, lorsqu'un étudiant meurt sous les coups de policiers. Le drame conduit à la démission d'Alain Devaquet et au retrait de son projet. Un mois plus tard, un décret⁵ nettement plus mesuré remplace le « diplôme national du brevet des collèges » par le « diplôme national du brevet » (DNB). Au cours de cette année 1987, une décision aussi peu risquée conduit à créer la division de l'évaluation et de la prospective⁶ qui deviendra la DPD en 1997, puis la DEPP en 2006. De manière moins visible que la création des ZEP, celle de la DEP confirme pourtant la reconnaissance institutionnelle de l'inégalité de l'« offre scolaire » : les écoles sont bien insérées dans un marché, elles peuvent être évaluées et hiérarchisées.

L'esprit managérial qui en découle explique d'ailleurs que soit instauré, en avril 1988, un statut de « personnels de direction ». Ce sont les chefs d'établissement et leurs adjoints qui, en collège ou lycée publics, appartiennent désormais à ce corps spécifique. À la différence des statuts précédents, il ne s'agit plus d'enseignants « faisant fonction » : au terme de trois ans, les impétrants sont en effet titularisés, et définitivement coupés de leur corps d'origine. Depuis vingt ans, proviseurs, principaux et adjoints exercent ainsi un métier séparé de celui de professeur, et envisagent généralement leur carrière de deux façons. Dans le cas des adjoints,

¹ Centres pédagogiques régionaux créés en 1952, à destination des titulaires du CAPES « nouveau régime ».

² « Une juste obéissance », *Autrement*, collection « mutations », *Quelle autorité ? Une figure à géométrie variable*, n° 198, octobre 2000, pp. 138-151 (p. 142).

³ *Op. cit.*, p. 272.

⁴ Alain Devaquet est ministre délégué chargé de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, dans le gouvernement conduit par Jacques Chirac ; le ministre de l'Éducation nationale est René Monory.

⁵ Décret du 23.01.1987.

⁶ La DEP deviendra la Direction de la Programmation et du Développement (DPD) en 1997, et la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) en 2006.

l'objectif premier est d'accéder au grade supérieur ; de leur côté, ceux qui bénéficient de ce grade visent à être nommés dans un établissement plus important et plus prestigieux que le leur. Contre la volonté du ministre Monory, l'émancipation des chefs d'établissements de leur corps d'origine est en revanche refusée dans les écoles primaires¹ : directrices et directeurs restent donc enseignant(e)s, dont le service demeure même complet si la structure comporte moins de cinq classes.

Deux décisions politiques se détachent du champ scolaire. Le 22 juin 1987, le gouvernement de cohabitation fait voter une loi qui supprime l'obligation de travail des détenus, en incitant malgré tout les intéressés aux « activités de travail et de formation professionnelle ». Un an après la nouvelle alternance, l'État cautionne par ailleurs la rédaction de la Convention internationale des droits de l'enfant, adoptée par l'Assemblée générale des Nations unies le 20 novembre 1989. À la différence du texte de 1959², celui-ci revêt un caractère contraignant, qui fait émettre à la France des réserves sur le droit des enfants des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques ... au motif très *républicain* qu'il n'existerait pas de minorités sur son territoire.

1989 est une année importante pour l'École. Cinq mesures, d'abord, peuvent être remarquées. Le 8 mars, une commission présidée par Pierre Bourdieu et François Gros remet un rapport. Il préconise de présenter les programmes scolaires avec la philosophie qui les a inspirés, de compenser toute adjonction par une suppression, de diversifier les formes pédagogiques, de favoriser les enseignements donnés en commun et de rechercher différentes formes d'excellence. À l'instar de beaucoup de rapports, celui nommé « Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement » n'est guère appliqué. Sans relation avec ce fait, un arrêté du 3 mai 1989 précise la loi de 1946 sur les motifs d'absence réputés légitimes, et limite l'exigence de certificats médicaux aux cas de maladie contagieuse des élèves. Dans les faits, les demandes de justificatif médical resteront toutefois étendues aux périodes d'absence excédant quelques jours.

Le 18 mai 1989, ce ne sont plus la scarlatine, les teignes ou la tuberculose que cible la circulaire n° 119 : elle prône en effet une politique d'information et de prévention relative au SIDA, au sein des établissements. Deux décisions d'ordre statutaire sont ensuite prises. Le 16 juin, un arrêté crée un CAPES de documentation pour exercer dans les C.D.I., et confère aux impétrants le titre d'« enseignant-documentaliste ». Le 6 juillet, une Indemnité de Suivi et d'Orientation des Elèves est accordée aux enseignants du secondaire³. Par cette mesure, le gouvernement entend répondre aux demandes de revalorisation des traitements, et pouvoir exiger des professeurs qu'ils « ouvrent » leur fonction à un rôle d'accompagnement des élèves en dehors de la classe : cela, pourtant, ne s'accomplit guère.

¹ J.-P. Obin, « [Regard critique sur la fonction d'adjoint](http://www.jpobin.com/FichiersPDF270907/2007Regardcritiquesurlafonctiondadjoint.pdf) », 2007 [en ligne], pp. 1-2 ; URL : www.jpobin.com/FichiersPDF270907/2007Regardcritiquesurlafonctiondadjoint.pdf

² Nous nous souvenons qu'une première *Déclaration des droits de l'enfant* a été adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies, le 20.11.1959.

³ Le décret du 09.11.1989 accorde une indemnité équivalente aux professeurs de l'enseignement adapté (qui exercent aussi dans des établissements du secondaire...) et aux professeurs de l'enseignement à distance.

La loi d'orientation de 1989

Deux lois à caractère éducatif sont votées le 10 juillet, pour paraître au *Journal Officiel* le 14 juillet 1989. La première est la loi d'orientation sur l'éducation, et la seconde porte sur la prévention des mauvais traitements à l'égard des mineurs et sur la protection de l'enfance. Dans les faits, l'écho donné à la première va éclipser l'intérêt de la seconde. Le texte soutenu par le ministre Jospin pose l'éducation comme « première priorité nationale », confirme l'ambition d'« amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat », crée des I.U.F.M.¹ (qui uniformisent le niveau de formation des enseignants et transforment les instituteurs en « professeurs des écoles »), rend obligatoire les projets d'établissement (conseillés depuis 1981), établit des « bassins de formation » et poursuit la décentralisation.

S'ils bénéficient alors d'une revalorisation de leur traitement, les enseignants fixent néanmoins leur attention sur l'intitulé d'un sous-titre : « L'élève au centre du système éducatif ». Sans doute pas anodine, la formule suscite malgré tout des réactions d'une rare vigueur². Du point de vue des professeurs, ce sont en effet leur statut et leur autorité que l'idée de placer l'élève au centre du système éducatif semble... déplacer. En pratique, ni la lettre ni l'esprit de la loi n'appellent pourtant de bouleversements, et la virulence des réponses reste davantage révélatrice du poids (et de la sacralité) de l'École en France. Contester la primauté aux élèves revient en effet à reconnaître que leur intérêt est second, et qu'il doit le rester. Pour s'arranger de son cynisme, cette position argue d'une nécessaire prééminence *du* savoir, de *la* raison et de *la* culture, qu'il faudrait autant respecter que les professeurs qui les incarnent. Inconsciemment manifestée dans les débats, la sacralité du modèle français empêche de s'interroger sur la formation pédagogique, sur l'intégration des élèves, sur la transposition didactique³ et, au final, sur l'appropriation réelle des savoirs et des compétences.

À un autre degré de l'évaluation, les enseignants peuvent voir dans la disparition du « pré-conseil de classe »⁴ un nouvel affaiblissement de leur autorité. Nous savons que l'existence de ce « conseil des professeurs » procède des réformes postérieures à 1958⁵, et que l'obligation de sa tenue est notamment signalée par une circulaire de 1977. Pour les autorités scolaires d'alors, la participation des enseignants aux décisions d'orientation traduit la volonté d'asseoir les décisions sur des choix collégiaux, en théorie plus équilibrés que la seule volonté

¹ Instituts universitaires de formation des maîtres, au sein desquels les candidats au professorat préparent leur concours et, en cas de réussite, valident leur formation au cours d'une deuxième année (dite « de titularisation »).

² Des débats suscités, il ressort au moins cette information : l'expression « mettre l'élève au centre du système » n'est pas nouvelle (le médecin-psychologue É. Claparède l'aurait utilisée pour la première fois en 1905).

³ Nous nous souvenons que la transposition didactique consiste à reformuler un savoir « savant », de telle sorte qu'il puisse être compris par les élèves auxquels on s'adresse.

⁴ Tacitement supprimé par la loi de 1989, le pré-conseil de classe est formellement prescrit par une décision du tribunal administratif de St-Denis de la Réunion, le 03.07.1991. Officielle, l'interdiction reste pourtant négligée.

⁵ J.-M. Chapoulie, *op. cit.*, pp. 187-188.

du chef d'établissement ; conforme au modèle français, l'équilibre suppose toutefois des représentants de parents réduits au rôle de secrétaires de séance.

Quoiqu'il en soit, la loi de 1989 interdit tacitement les pré-conseils de classe... et échoue dans cette interdiction. Ils sont en effet perpétués sans retenue, au prétexte d'évoquer, entre représentants de l'établissement, les problèmes familiaux ou personnels de certains élèves. La traduction de ce principe justifiant de différer la présence des délégués (parents et élèves), le repérage d'adolescents en difficultés fait facilement place au ciblage de ceux qui « mériteraient un avertissement », et de ceux pour qui une réorientation serait « nécessaire ». À un niveau voisin, l'opposition à la loi de 1989 exprime sans doute la peur d'un moindre pouvoir de sanction sur les adolescents.

En plus de la *Convention internationale des droits de l'enfant*, quatre faits scolaires, encore, ponctuent l'année 1989. Deux jours après le vote de la loi d'orientation, un décret moins illustre organise le recrutement des personnels vacataires, pour répondre à « des besoins occasionnels ou temporaires d'enseignement en remplacement d'agents titulaires momentanément absents ». Derrière la neutralité de l'intitulé, les personnels évoqués ne satisfont guère à la condition d'occuper un premier emploi, en plus duquel s'ajouteraient les vacances. Dans tous les cas, celles-ci restent limitées à 200 heures par année scolaire, que les besoins locaux peuvent restreindre à 11 semaines de service complet, ou étendre à la quasi-totalité d'une année en cas de remplacement très partiel¹. Ni formés, ni assurés d'un poste, les enseignants concernés ne sont en réalité que des intervenants précaires, dont la présence en conseil de classe n'est pas prévue, et dont la légitimité auprès des élèves est affaiblie. Pour ces personnels – plus que pour les maîtres auxiliaires, assurés d'un poste et d'un traitement mensuel entier –, les questions éducatives sont d'abord celles appelées par l'urgence.

Sur un plan très symbolique, le décret 28 août 1989 supprime le certificat d'études primaires (attaché à l'École de Jules Ferry). Le 11 octobre, un décret plus fonctionnel fait des C.P.E. des chefs de service, qui « exercent leurs responsabilités éducatives dans l'organisation et l'animation de la vie scolaire ». À la fin de l'année, enfin, un événement active des émotions scolaires *historiques* : quelques élèves de confession musulmane refusent de retirer, en classe, le foulard qu'elles portent sur le visage. Sollicité sur cette question, le conseil d'État émet le 27 novembre un avis, suivi par la circulaire du 12 décembre 1989 : celle-ci annonce que le port de signes religieux ne peut pas faire l'objet d'une interdiction générale, mais d'une appréciation au cas par cas, par les établissements scolaires. De nouveau convoquées les années suivantes, les questions de laïcité, de neutralité et, finalement, de sanctuarisation de l'espace scolaire feront l'objet d'un prolongement juridique majeur : le 2 novembre 1992, le conseil d'État rendra un avis favorable aux parents d'élèves exclues de leur collège pour port du foulard, et, par là même, avancera la notion importante de « droit opposable ».

¹ Les remplacements très partiels donnent évidemment lieu à des rémunérations mensuelles très légères.

Au centre du système éducatif

Une note de service très ciblée est diffusée en 1990 : entrés dans le secondaire par la petite (et bien lourde) porte, les professeurs d'enseignement général des collèges bénéficient d'un allègement de leur service hebdomadaire¹. Le texte du 24 septembre l'établit en effet à 18 heures pour ceux qui enseignent les disciplines littéraires, scientifiques et technologiques, à 21 heures lorsqu'il s'agit de disciplines artistiques et d'éducation physique et sportive, et à 19 heures pour ceux qui assurent au moins 9 heures dans l'une de ces deux disciplines. Quatre ans après l'arrêt de leur renouvellement, les P.E.G.C. voient donc amoindri (ou annulé) le surcroît horaire vis-à-vis des certifiés : pour l'ensemble des « petits profs » demeure toutefois une surcharge de travail, liée à la bivalence. À un autre niveau, les propositions du Conseil supérieur de la langue française conduisent à proposer une simplification de l'orthographe, au mois de décembre. Prises en compte dans la plupart des pays francophones, les propositions sont largement négligées en France.

Réponses aux lycéens

« Les manifestations lycéennes d'octobre et de novembre 1990 et la manière spectaculaire dont le gouvernement y répondra [...] peuvent être perçues comme un moment fort de l'histoire récente de notre système éducatif »². Au début de l'année scolaire 1990-1991, des lycéens manifestent en effet pour obtenir des améliorations budgétaires, et pour réclamer une plus grande reconnaissance. Si tous obtiennent des réponses, on sait malgré tout que les « nouveaux élèves »³ sont les premiers à protester, et qu'ils le font contre une École dont ils se sentent méprisés. Au lendemain de la crise, aucun lycéen ne perçoit d'ailleurs les concessions financières, les améliorations culinaires⁴ ou les avancées démocratiques formelles comme des correctifs à l'inadaptation pédagogique et culturelle... qu'aucun manifestant n'a dénoncé. Le décret sur les droits et obligations des élèves, la circulaire sur la transformation du foyer socio-éducatif en « Maison des lycéens », le texte sur la formation des délégués ou le décret sur la création de la commission académique de la vie lycéenne (C.A.V.L.)⁵ rencontrent malgré tout l'intérêt de rares élèves, le plus souvent délégués du conseil de classe, du conseil d'administration, de la commission restauration et/ou de l'internat... Au niveau des adultes, il semble aussi que les examens les plus attentifs de ces textes se déroulent dans les locaux des I.U.F.M.⁶

¹ Nous savons qu'il est fixé à 23 heures en 1960, et réduit à 21 heures en 1969.

² R. Ballion, *La démocratie au lycée*, ESF, 1998, p. 146.

³ F. Dubet, *Les lycéens*, *op. cit.*, p. 113.

⁴ *Op. cit.*, p. 326.

⁵ Ces dispositions sont prises entre les mois de février et de décembre 1991 (voir annexe 3).

⁶ Les premiers examens ont probablement été faits en 1992, quand la formation au concours de CPE a été prise en charge par les IUFM (cf. circulaire n° 92-138 du 31 mars).

En 1991, il semble donc que l'encouragement à la citoyenneté lycéenne veuille traiter, en creux, le thème de la discipline scolaire. C'est néanmoins l'année suivante qu'apparaît le premier « plan anti-violence », soutenu par Jack Lang. Dans une circulaire du 27 mai 1992, le ministre annonce le renfort de 300 agents et de 2 000 appelés du contingent pour 80 établissements « sensibles ». Éric Debarbieux¹ remarque ici « le premier encouragement national à un rapprochement école-police, même si ce rapprochement est effectif depuis longtemps en Seine-Saint-Denis ». Si le problème de la violence n'est premier – et, de fait, écrasant – que dans un petit nombre d'établissements, le sujet est néanmoins assez médiatique pour sembler recouvrir tout l'espace scolaire. Pour celui qui ne disposerait pas d'autres informations que celles de la télé, de l'internet ou de la presse, l'École serait devenue le théâtre d'affrontements physiques, qui viseraient même (ou en priorité) les enseignants.

L'adaptation des élèves à l'enseignement secondaire, il est vrai, ne se fait pas sans heurts. Au-delà des violences physiques – cruelles à quelques établissements –, deux problèmes courants corrompent la relation entre les représentants de l'École et ceux qui en sont les sujets. Dans une première rupture entre les « Eux » et les « Nous »², les enseignants s'affrontent en effet à ce que certains chercheurs ont redéfini comme des « incivilités »³. « De l'ordre du bruit, de la saleté [et/ou] de l'impolitesse »⁴, celles-ci signalent toujours une infraction à l'ordre, ou, pour le moins, au type d'ordre défini par les classes moyennes et supérieures. Tout aussi brutal, le second clivage entre ces membres des classes cultivées et leurs élèves se réalise dans les « difficultés scolaires » des seconds nommés.

Nous connaissons ici les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron⁵, qui montrent la violence symbolique d'une action pédagogique élitiste et inadaptée, exerçant le pouvoir d'imposer un arbitraire culturel. Empreints de la culture bourgeoise ici désignée, les enseignants en commandent en effet les signes comme ils en exigent les codes. De fait, la nécessité de construire des interactions scolaires sur un répertoire commun sépare ceux qui y ont été prédisposés par leur famille de ceux qui méconnaissent ledit répertoire. De ce processus global découlent la reproduction sociale, et – dans un enseignement secondaire massifié, mais peu adapté à ses « nouveaux » publics – la résignation que les « exclus de l'intérieur »⁶ déguisent en nonchalance, et qui « s'exprime aussi dans la multiplication des signes de défi à l'égard des enseignants, comme le walkman que l'on écoute jusque dans la salle de classe ou l'habillement [...] qui veulent rappeler, au sein même de l'École, que la vraie vie est ailleurs ». En ce sens, l'interaction pédagogique est une rencontre entre *mauvais joueurs*, puisque les élèves déjà distancés ralentissent encore et que les professeurs ne savent ou ne peuvent relancer la partie.

¹ *Les 10 commandements contre la violence à l'école*, Paris, Odile Jacob, 2008, pp. 145-146.

² S. Roché, *La société incivile. Qu'est-ce que l'insécurité?*, Paris, le Seuil, 1996, p. 231.

³ C'est S. Roché qui importe cette notion américaine en France (*Le sentiment d'insécurité*, Paris, PUF, 1993).

⁴ É. Debarbieux, *La violence à l'école. 1. État des lieux*, Paris, ESF, 1996, p. 42

⁵ *Les Héritiers*, Paris, Minuit, 1964 ; *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970.

⁶ P. Bourdieu et P. Champagne, « Les exclus de l'intérieur », in P. Bourdieu (dir.), *La misère du monde*, Paris, le Seuil, 1993, pp. 602-603.

Laïcité et citoyenneté

Une autre forme de violence préoccupe aussi les autorités scolaires. Dans la seconde moitié de l'année 1992, la loi du 22 juillet sur la « répression des crimes et délits contre les personnes » condamne le bizutage. Interdite depuis la circulaire du 20 octobre 1928¹, la pratique est désormais définie comme le fait d'« amener autrui, contre son gré ou non, à commettre des actes humiliants ou dégradants lors de manifestations ou de réunions liées au milieu scolaire et éducatif ». D'une manière résolue (et sans doute informée des échecs précédents), le pouvoir en place rédige deux circulaires, à destination respective de l'enseignement secondaire² et du niveau supérieur³. Une certaine judiciarisation du champ scolaire se confirme le 2 novembre 1992, au terme d'une « affaire » liée au port d'un foulard et à l'exclusion définitive de collégiennes. Le Conseil d'État annule en effet l'exclusion d'élèves voilées et la disposition d'un règlement intérieur prévoyant l'interdiction permanente du port de tout signe d'appartenance religieuse. Ce faisant, l'« arrêt Kherouaa »⁴ souligne la possibilité de décisions opposables et de recours devant les tribunaux administratifs.

Les premiers mois de l'année 1993 sont aussi les derniers du gouvernement en place. Sur le plan scolaire, ils sont marqués par des textes d'une assez grande portée. Initiés six mois plus tôt, les « accords Lang-Cloupet »⁵ sont finalisés le 11 janvier. Le second volet définit ici les modalités de formation des maîtres du second degré « privé », et annonce pour eux un concours voisin du CAPES : le 18 mars 1993, un décret fixe le statut du CAFEP (certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignement du privé). En termes de recrutement, de formation, de promotion et de retraites des personnels, la parité public-privé est désormais réalisée.

À un niveau financier et fonctionnel, deux textes valorisent par ailleurs la fonction de professeur principal. Le décret du 15 janvier 1993, d'abord, ajoute à la part fixe de l'ISOE⁶ une part variable, rapidement désignée comme « prime de prof principal ». Une circulaire du 21 janvier, ensuite, précise le rôle de ce professeur principal (PP) : il est notamment chargé de présenter au conseil de classe la synthèse des résultats, et de « proposer à l'élève, en accord avec l'équipe pédagogique, les objectifs pédagogiques et les moyens permettant l'élaboration et la réalisation de son projet personnel ».

Le 25 février 1993, enfin, une circulaire élargit le champ des compétences des comités d'environnement social (ou C.E.S., créés deux ans plus tôt⁷ pour prévenir les toxicomanies et

¹ L'interdiction est notamment rappelée (en vain) en 1944, 1945, 1949, 1954, 1962 et 1964.

² Circulaire du 10.09.1992.

³ Circulaire du 22.09.1992.

⁴ Du nom de l'un des déposants de la requête au Conseil d'État.

⁵ Textes du 13.06.1992, signés par le ministre de l'Éducation nationale (Jack Lang) et par le secrétaire général de l'enseignement catholique (Max Cloupet).

⁶ Nous savons que l'Indemnité de Suivi et d'Orientation des Elèves a été accordée aux enseignants du secondaire en 1989, et qu'une indemnité différente a été allouée en SES. Dans ces structures, il n'existera en revanche aucun équivalent à la « prime de PP ».

⁷ Cf. lettre ministérielle du 22.10.1990 et note du 30.10.1990 adressée aux recteurs.

les conduites à risque, et pour favoriser la « liaison entre l'école et le quartier). Trois axes, désormais, sont à privilégier : « la prévention des dépendances, des conduites à risques et de la violence ; le suivi des jeunes, dans et hors de l'école ; la recherche de solutions aux problèmes de santé dans le cadre d'une prise en charge globale des difficultés rencontrées par les jeunes ». Les ZEP, alors, doivent demeurer les premières bénéficiaires du développement des C.E.S.

Sous le deuxième gouvernement de cohabitation, trois *épisodes* scolaires peuvent être remarqués. Le 20 décembre 1993, une loi quinquennale annonce la décentralisation des actions de qualification pour les jeunes âgés de 16 à 25 ans. Par référence à la loi de 1989, l'article 54 de la nouvelle loi indique que « tout jeune doit se voir offrir, avant sa sortie du système éducatif et quel que soit le niveau d'enseignement qu'il a atteint, une formation professionnelle »¹. Un mois plus tard, ce thème se déplace dans la rue sous la forme d'une opposition au « C.I.P. » : il s'agit d'un contrat d'insertion professionnelle, censé rémunérer à 80 % du SMIC² les jeunes de moins de 26 ans formés jusqu'au niveau « bac+2 ». Au terme de manifestations de lycéens et d'étudiants, le « SMIC jeunes » est abandonné, le 30 mars 1994.

Trois mois après ce retrait paraît le « Nouveau contrat pour l'École », qui présente la réforme des collèges voulue par François Bayrou. Celle-ci annonce une organisation de la scolarité en trois cycles (et non plus deux) : l'année de sixième va constituer un « cycle d'observation », les deux classes suivantes, un « cycle central », et l'année de troisième, un cycle d'orientation. Officialisée par le décret du 29 mai 1996, cette mesure obstrue, en pratique, une voie de délestage du système. La décision parentale étant en effet décisive « à l'intérieur d'un cycle », la classe cinquième ne va plus constituer une année charnière en termes d'orientation.

Encadrer les élèves

La seconde partie des années 1990 voit monter une préoccupation institutionnelle autour de deux thèmes. Le premier concerne les sorties sans diplôme et l'arrêt des études avant la fin de la scolarité obligatoire, qui justifieront bientôt les termes de « décrochage » et de « déscolarisation »³. La violence, par ailleurs, occupe une place croissante dans le champ sociologique⁴ et dans les discours politiques. Au mois de janvier 1995, un nouveau rapport de l'inspection générale est publié⁵, sous la direction de Georges Fotinos et Michel Poupelin. Y

¹ Dans ce cadre, la « mission générale d'insertion » (MGI) remplace officiellement le DIJEN (Dispositif d'Insertion des Jeunes de l'Education Nationale, créé en 1986).

² Le Salaire Minimum Interprofessionnel de Croissance (SMIC) ayant remplacé le Salaire Minimum Garanti (SMIG) depuis 1970.

³ Voir à ce sujet C. Blaya, *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*, Bruxelles, de Boeck, 2010 et F. Euvrard, D. Glasman (dir.), *La déscolarisation* [2004], Paris, la Dispute/SNÉDIT, 2011.

⁴ Contre les tenants d'une conception « dure » de la violence, des chercheurs convoquent les notions d'*incivilités*, de *school bullying*, puis de *micro-violences*. C'est le cas d'É. Debarbieux (*Les dix commandements contre la violence à l'école*, op. cit.) et de C. Blaya (*Violences et maltraitances en milieu scolaire*, Paris, A. Colin, 2006).

fait suite un plan anti-violence, qui prévoit l'affectation d'appelés du contingent, de surveillants et de C.P.E. supplémentaires dans les établissements difficiles.

Reconduit dans ses fonctions, le ministre Bayrou commande l'année suivante une mesure fonctionnelle mais très symbolique : en vue de prévenir la violence et pour « resanctuariser l'École », le décret du 6 mai 1996 crée en effet une contravention qui réprime l'intrusion de personnes non autorisées dans l'enceinte des établissements scolaires. Si elle ne rassure que faiblement les personnels et les élèves les plus exposés, la mesure ne heurte évidemment pas l'opinion publique (favorable à la sécurité dans les écoles) ; de leur côté, les personnels de direction peuvent maintenir une lecture obsidionale (et non interne) de la violence ; les tenants d'un monde scolaire isolé de la société, enfin, reconnaissent le texte comme opportun.

Les problèmes de sécurité débordant, bien sûr, les rares intrusions dangereuses, la deuxième partie de la décennie 1990-2000 affirme pour l'École un caractère judiciarisé. Le 23 novembre 1995, un jugement de la Cour administrative d'appel de Paris frappe les esprits : un lycéen ayant succombé à la chute d'un panneau de basket auquel il s'était suspendu, la responsabilité de l'État (et du proviseur) est engagée, conjointement à celle de la région Île-de-France¹. Un an plus tard paraissent, le même jour, trois textes liés. La circulaire n° 96-247 du 25 octobre traite de la prévention de l'absentéisme, dont on dit « l'augmentation réelle et préoccupante ». Nommé « Surveillances des élèves », le second texte insiste sur l'importance de conjuguer l'impératif de surveillance avec la nécessité d'apprentissage progressif de l'autonomie : il en découle des gestions différentes en collège et en lycée, mais une même responsabilité de l'institution scolaire. Relative aux « associations péri-éducatives ayant leur siège dans l'EPLÉ », la circulaire n° 96-249, enfin, évoque un rôle déterminant du chef d'établissement en termes d'impulsion, d'appui, de suivi et de régulation. Au même niveau textuel, le foyer socio-éducatif et l'association sportive sont présentés comme « deux pôles importants de la vie scolaire »... d'une même importance, sans doute, que celle espérée par la circulaire Vergnaud². Cet esprit d'exhortation semble encore animer la circulaire du 15 avril 1996, titrée : « Éducation à la citoyenneté : une redynamisation de l'éducation civique ».

Annoncé le 20 juin 1996, le remplacement des sections d'éducation spécialisée (SES) par des sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) doit être observé dans son évolution sémantique. Depuis les années 1989 et 1990, les textes retiennent en effet l'expression de « jeunes en grande difficulté scolaire », contre celle d'« enfants arriérés » en 1909, de « débiles mentaux » en 1964 et de « déficients intellectuels légers » en 1967. La substitution du terme « enseignement » à celui d'« éducation » soutient, d'autre part, l'objectif

⁵ C. Blaya note qu'avant 1996, ces rapports de l'IGEN sont « les seules informations officielles disponibles » (*Violences et maltraitances en milieu scolaire, op. cit.*, p. 42).

¹ Nous connaissons la responsabilité des collectivités territoriales en matière de fonctionnement et d'équipement des locaux scolaires, telle que l'ont établie les lois de décentralisation de 1983. En l'espèce, cette responsabilité a été atténuée au motif que l'attention du conseil régional d'Île-de-France n'avait pas été appelée sur l'urgence des travaux d'entretien de l'équipement sportif.

² Texte paru le 02.06.1982, et nommé « Objectifs pour la vie scolaire dans les collèges ».

d'un niveau V¹ de qualification pour tous, et l'accès au lycée professionnel ou au C.F.A. pour la majorité. Cette substitution confirme aussi que l'éducation est une notion plus « basse » que celle d'enseignement, dans le champ scolaire français.

Dans les mois qui précèdent l'alternance politique, deux circulaires assez repérables doivent être commentées. Parue en mars 1997, la première propose des mesures alternatives au conseil de discipline, et notamment la mise en place d'instances préventives. Dans les faits, les intitulés donnés à ces instances témoignent de l'ambiguïté de leur esprit (et de celle de la sanction, dans toute société démocratique) : on parle de « commissions de vie scolaire », de « commissions éducatives » ou de « commissions disciplinaires ».

Regardée, ensuite, comme un texte de référence, la circulaire du 23 mai 1997 entend définir la mission des professeurs de l'enseignement secondaire. Il reviendrait à chacun d'entre eux d'« instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle [...] également [...] les préparer au plein exercice de la citoyenneté ». Dans les faits, les intentions proclamées se heurtent à la réalité temporelle : quel que soit son niveau d'implication, un professeur ne dispose, face aux élèves, que de quelques minutes hebdomadaires, prises sur le temps d'un cours. À côté demeurent des contenus disciplinaires sans véritable lien entre eux, ni grand rapport avec la citoyenneté et son « plein exercice ».

Violences, protection et dialogue

Placés à la tête de l'Éducation nationale au mois de juin 1997, Claude Allègre et Ségolène Royale prennent une mesure peu commentée. Elle consiste à cesser le recrutement des maîtres auxiliaires, qui pourvoient les postes vacants de professeurs et de C.P.E. Pour assurer ces fonctions, on recourt désormais à des contractuels, sans formation ni garantie d'emploi². Ces conditions gênent évidemment l'action des intéressés, réduisent les possibilités de travail concerté et desservent *de facto* les élèves.

De manière plus médiatique, Ségolène Royal déclare comme prioritaire la protection de l'enfance. Cela se vérifie une première fois le 26 août 1997, dans une circulaire donnant « instruction concernant les violences sexuelles ». On y fait état de « nombreux faits de pédophilie commis au sein de l'institution scolaire ou à l'occasion d'activités extérieures », et, plus largement, « du phénomène des violences sexuelles qui [...] concerne près d'un enfant sur dix ». Non sans évoquer la présomption d'innocence, le texte donne la priorité à la parole et à la souffrance de l'enfant, et aux « obligations de parler et d'agir prévues par la loi ». Deux semaines plus tard suit une *Instruction concernant le bizutage*³, qui prône la fermeté pour

¹ L'obtention d'un CAP ou d'un BEP atteste du niveau V de formation.

² Soulignons que les personnels vacataires continuent d'être recrutés, en plus des contractuels : les périodes de remplacement les plus courtes échoient généralement aux premiers, et les moins courtes, aux seconds.

³ Circulaire n° 97-199 du 12.09.1997.

« mieux assurer la dignité des élèves ou des étudiants » et faire cesser cette pratique (interdite depuis 1928).

À un niveau scolaire plus ordinaire, la circulaire du 2 juin 1998 souhaite rendre l'élève « acteur de son évaluation et de son orientation » : avec prudence, le texte signale la possibilité de « convier [les élèves] à participer à [leur] conseil de classe [...] à partir de la classe de quatrième ». Le caractère délictueux du bizutage est ensuite confirmé le 17 juin 1998 et, le 12 septembre, une circulaire impose « d'en aviser "sans délai" le procureur de la République ». Deux mois plus tôt, une autre circulaire a traité de la prévention des conduites à risque : le 1^{er} juillet 1998, les comités d'environnement social ont en effet été transformés en « comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté »¹. Dans une autre logique naît au mois de novembre un « programme personnalisé d'aide et de progrès »² : le P.P.A.P. doit aider les élèves de CE2 et de sixième « en grande difficulté » de lecture et de calcul.

Parce que certains problèmes scolaires s'imposent durablement, la période 1997-2000 donne également lieu à deux plans anti-violence, promus par Claude Allègre. Le premier plan prolonge la circulaire du 31 octobre 1997, qui élargit les ZEP en REP (« réseaux d'éducation prioritaires »), et qui remplace les contrats de ZEP par des « contrats de réussite ». Au-delà de ce fait, le projet annoncé au mois de novembre 1997 prévoit la définition de 9 zones d'urgence. En janvier 2000, cela conduit à la création de 7 000 emplois (d'aide-éducateurs, de surveillants ou d'infirmières), à un renforcement des classes-relais³, à la promotion de l'École ouverte⁴, à un recensement des actes violents et à une légitimation du thème de la « justice scolaire ». De ce second plan anti-violence, l'opinion publique retient surtout la possibilité de faire intervenir la police dans les locaux scolaires.

En 1999 se remarque d'abord l'arrêté du 18 mars, qui annonce l'enseignement d'une « éducation civique, juridique et sociale » aux élèves de seconde. C'est ensuite à la Sorbonne qu'est présenté le rapport nommé « Le collège de l'an 2000 »⁵, le 18 mai. Par référence à ce projet – et pour favoriser des relations éducatives qui semblent décidément faibles – des heures de vie de classe sont annoncées pour les classes de seconde et pour toutes les classes de collège. Créées en 1998, les HVC désormais « inscrites à l'emploi du temps »⁶ doivent « permettre un dialogue permanent entre les élèves de la classe, entre les élèves et les enseignants ou d'autres membres de la communauté scolaire, sur toute question liée à la vie de la classe, à la vie scolaire ou tout autre sujet intéressant les [élèves] ». Mises en place à la rentrée 2002, les heures de vie de classe sont liées à la fonction de professeur principal, mais

¹ La circulaire du 01.07.1998 veut empêcher l'association tacite entre CES et établissements à problèmes.

² Circulaire du 18.11.1998. Pour un éclairage sur les dispositifs d'aide au collège, voir A. Marchive, « L'aide individualisée dans un collège RAR : présentation et analyse critique », *Questions Vives* [en ligne], vol.4 n° 13, 2010, URL : <http://questionsvives.revues.org/352>.

³ Expérimentées à partir de 1985, les classes-relais sont instituées par la circulaire du 12.06.1998 : elles assurent la prise en charge de collégiens en rupture avec l'institution scolaire.

⁴ Il s'agit d'accueillir les mercredis, samedis ou autres périodes de vacances, des jeunes de quartiers peu favorisés ou de zones rurales. L'« opération » existe depuis 1991.

⁵ URL : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/994001548/index.shtml>.

⁶ Note de service du 20.05.1999.

ne sont pas prises en compte dans leur service hebdomadaire ; elles seront finalement peu assurées dans les lycées, et très variablement dans les collèges.

Dans la période de responsabilité des ministres Allègre et Royal, on remarque enfin la généralisation des conseils de la vie lycéenne, après le 16 décembre 1999¹. S'il ne constitue jamais qu'une instance supplémentaire (et consultative), le CVL trouve son originalité dans sa constitution paritaire, qui associent 10 élèves et 10 représentants du personnel. Dans le prolongement des conseils académiques (CAVL) et du conseil national de la vie lycéenne (CNVL), les CVL peuvent aborder des questions sanitaires, pédagogiques, éducatives, d'organisation générale ou de sécurité. En pratique, la tenue de telles réunions relève cependant de la bonne volonté des chefs d'établissement, et les oublis sont fréquents².

Justice scolaire, discipline et violence

Justice et disciplines

La question de la discipline est appelée par celle de la « justice scolaire », elle-même signalée dans le plan anti-violence du mois de janvier 2000. Six mois plus tard³, c'est sous l'autorité de Jack Lang que paraissent des textes soulignant que les « principes généraux du droit » s'appliquent à l'école. *« À côté de droits déjà anciens – droit à l'intégrité physique et morale, droit d'expression individuelle et collective – [sont] réaffirmés des droits insuffisamment connus dans les établissements scolaires tout particulièrement en matière disciplinaire : obligation d'entendre l'élève en cas de sanction, proportionnalité de la sanction à la faute, interdiction de certaines punitions telles que les sanctions collectives et les lignes à copier, etc. »*⁴. Cette nouvelle réglementation heurte alors les mentalités et les pratiques des professionnels de l'École, dont l'esprit sanctuarisé autorisait les excès.

Dans sa dernière phase d'exercice, la « majorité plurielle » conduite par Lionel Jospin traite quatre questions scolaires : la qualification informatique fait d'abord l'objet de deux textes, qui instaurent respectivement un « brevet informatique et internet »⁵ (dit B2I) et un « certificat informatique et internet »⁶ (ou C2I). En deuxième lieu, la circulaire du 21 février 2001 regroupe sous l'appellation d'unités pédagogiques d'intégration (U.P.I.) « tous les dispositifs collectifs d'intégration créés en collège et en lycée pour la scolarisation d'élèves porteurs de handicaps ou de maladies invalidantes ». Dans les établissements idoines, cela

¹ Les CVL ont été expérimentés en 1998 ; ils sont généralisés le 16.12.1999, après avis favorable du Conseil supérieur de l'éducation.

² Comme indiqué déjà, l'auteur de ces lignes exerce comme CPE depuis 1998.

³ Décret du 05.07.2000, circulaire du 11.07.2000 et BO spécial du 13.07.2000.

⁴ G. Henaff, P. Merle, *Le droit et l'école*, op. cit., p. 20.

⁵ La note de service du 16.11.2000 (relative au B2I) évoque « des compétences que l'école et le collège permettront aux élèves d'acquérir dans le cadre des activités ordinaires ».

⁶ La circulaire du 30 avril 2002 institue un C2I comportant deux niveaux : une exigence applicable à tous les étudiants, pour le niveau 1, et des exigences plus élevées, pour le niveau 2.

revient à organiser la succession de cours dans une classe ordinaire, et, d'autre part, de cours spécifiques à ces élèves, alors regroupés pour un enseignement commun.

Dans un troisième temps, la circulaire de préparation de la rentrée 2001 annonce un accompagnement du travail personnel pour les élèves de sixième¹, à hauteur de deux heures hebdomadaires. L'activité de groupe, l'interdisciplinarité et la pédagogie de projet, enfin, sont convoquées par la circulaire du 10 avril 2002 : contre l'esprit de l'enseignement secondaire, elle prévoit pour les élèves de 5^e et de 4^e des « itinéraires de découverte », qui impliquent au moins deux disciplines (durant deux heures hebdomadaires). Dans la période qui sépare la réélection du président Chirac, un dernier texte, enfin, est à remarquer. Le 8 janvier 2002 paraît la « Public Law 107-110 » (dite « No child Left Behind Act of 2001 »), dont l'influence dépasse une nouvelle fois la société américaine : dans le prolongement du rapport « A nation at risk »², la loi oriente l'évaluation scolaire dans le double mouvement du socle commun et de la création des élites. Le but affiché est d'améliorer l'enseignement de base et l'accès aux études supérieures, tout en donnant davantage de « libertés » aux écoles, aux enseignants et aux parents.

Le 9 septembre 2002, le gouvernement Raffarin fait voter la loi d'orientation et de programmation pour la justice. Outre l'instauration de centres éducatifs fermés, le texte ajoute à « l'intimidation contre une personne chargée d'une mission de service public » le délit d'outrage, « lorsqu'il est adressé à une personne chargée d'une mission de service public et que les faits ont été commis à l'intérieur d'un établissement scolaire ou [...] aux abords d'un tel établissement ». Le thème de l'indiscipline scolaire est ensuite abordé trois fois. En charge de l'Éducation nationale, Luc Ferry signe au mois de mars 2004 un plan anti-racket appelant un renforcement du lien avec la police nationale³. À un autre niveau, ce sont les usagers de l'École qui bénéficient de la décision du tribunal administratif de Strasbourg : le 12 octobre 2004, il annule les dispositions du règlement intérieur d'un établissement qui prévoyaient que la confiscation d'un téléphone portable durerait une année complète. Dans le prolongement des textes du mois de juillet 2000, la circulaire du 19 octobre 2004, enfin, rétablit une forme de punition collective, « pour sanctionner le comportement d'un groupe d'élèves identifiés ».

Maîtres d'étude en 1802, maîtres répétiteurs en 1853 et maîtres d'internat ou surveillants d'externat après le Front Populaire, les « pions » deviennent en 2003⁴ des assistants d'éducation (ou A.E.D.). Qu'ils exercent en collège ou en lycée, ces personnels ne visent pas nécessairement la carrière d'enseignant : la poursuite d'études et les critères sociaux étant désormais des conditions facultatives, leur recrutement procède souvent de choix affinitaires. Si certains A.E.D. envisagent pourtant de « devenir prof », d'autres (parfois

¹ Circulaire du 08.06.2001. Le dispositif prolonge le PPAP, initié le 18 novembre 1998.

² Rapport paru en avril 1983 (et déjà évoqué).

³ On peut rappeler le nom des trois ministres signataires du plan anti-racket : L. Ferry (ministre de l'Éducation nationale), X. Darcos (ministre de l'Enseignement scolaire) et N. Sarkozy (ministre de l'Intérieur).

⁴ Loi du 30.04.2003.

les mêmes) considèrent simplement la fonction comme un travail précaire⁵ acceptable : l'application de cette règle incite souvent à préférer les lycées aux collèges.

Une évolution statutaire différente concerne les enseignants du secondaire. Le *Bulletin Officiel* du 12 février 2004 définit en effet les conditions d'attribution d'une « certification complémentaire », qui peut porter sur les arts (en tant qu'option cinéma et audiovisuel, danse, histoire des arts ou théâtre), sur un enseignement en langue étrangère dans une discipline non linguistique, ou sur le français comme langue seconde ; ces extensions, cependant, ne signalent pas une « bivalence »¹. Les questions de prestige et de statut sont pensées autrement par les *ATOSS*, lorsque la loi du 13 août 2004 annonce la territorialisation de la catégorie : personnels « Administratifs, Techniques, Ouvriers, Sociaux et de Santé » quittent alors progressivement la fonction publique d'État, pour se placer sous l'autorité des conseils généraux et régionaux.

Dans un registre plus politique encore, la loi du 2 janvier 2004 abroge l'article L. 552-3 du Code de la Sécurité sociale et, avec lui, le dispositif de suspension et de suppression des prestations en cas d'inassiduité scolaire. Paru quelques mois plus tard, le décret d'application du 13 juillet 2004 contredit alors celui du 18 février 1966², qui subordonnait le versement des prestations familiales à l'assiduité des enfants soumis à l'obligation scolaire. Désormais, « le contrôle de l'assiduité scolaire s'appuie sur un dialogue suivi entre les personnes responsables de l'enfant et celles qui sont chargées de ce contrôle ». Qualifié de la sorte assez tardivement, l'absentéisme figure en réalité depuis longtemps parmi les problèmes scolaires : à la fin du XIX^e siècle, enfants de paysans ou « de populations flottantes » constituent déjà une frange d'élèves qui ne fréquentent qu'irrégulièrement l'école ; ils sont souvent illettrés, et, dans tous les cas, réfractaires à l'ordre républicain³. Sans être exprimée officiellement, la « fonction de garde »⁴ de l'École constitue aujourd'hui encore un enjeu majeur : du point de vue politique, il faut en effet protéger la société contre la délinquance juvénile, comme il faut éduquer.

Question également ancienne, la laïcité suscite, en 2004, la parution de deux textes complémentaires. La loi du 15 mars énonce d'abord que « dans les écoles, les collèges et les lycées publics, le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit ». La circulaire du 18 mai 2004, en second lieu, précise que les obligations relatives au principe de laïcité ne se résument pas à la question des signes d'appartenance religieuse. De manière assez peu unitaire (ou républicaine), le même texte signale la responsabilité du chef d'établissement pour organiser le dialogue nécessaire. Sans relation avec ce qui précède, on peut remarquer la création des options de découverte

⁵ Dans l'académie de Bordeaux au moins, les contrats sont devenus annuels, et renouvelables six fois.

¹ Nous savons que la bivalence est l'attribut des professeurs qui enseignent deux matières distinctes.

² Le décret d'application du 18.02.1966 se réfère à la réforme Berthoin votée sept ans plus tôt.

³ G. Brucy, « "Désertion scolaire" et absentéisme dans l'école de Jules Ferry », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 2, 2003.

⁴ C. Blaya, « Absentéisme des élèves : recherches internationales et politiques de prévention », PIREF, ministère délégué à la recherche et nouvelles technologies (dir. D. Meuret, M. Duru-Bellat), 2003 [en ligne], p. 5. URL : http://www.andev.fr/portail/images/fichiers/fond_documentaire/fond_doc/rapport_absenteisme.pdf

professionnelle de trois heures et celle des modules de découverte professionnelle de six heures, pour les élèves de troisième. Au cœur de l'arrêté du 2 juillet 2004, cette création sera généralisée à la rentrée scolaire 2006¹.

Socle commun et réseaux prioritaires

Le ministre Fillon fait voter la « loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École » le 23 avril 2005. À l'école élémentaire et au collège, les priorités consistent en l'acquisition d'un *socle commun* par tous et, d'autre part, en des programmes personnalisés de réussite éducative (P.P.R.E.) pour les élèves en difficulté ; au seul niveau du collège, on avance l'idée d'un apprentissage dès l'âge de 14 ans, et celle d'instituer une note de vie scolaire pour les élèves de troisième ; non sans rappeler l'objectif des « 80 % d'une classe d'âge au bac », le texte ambitionne aussi de conduire 50 % d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur. Dans les faits, on observe d'abord la mise en place d'un socle commun², décliné au collège en 7 compétences : maîtrise de la langue française ; pratique d'une langue vivante étrangère ; principaux éléments de mathématiques et culture scientifique et technologique ; maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ; culture humaniste ; compétences sociales et civiques ; autonomie et initiative. La circulaire du 25 août 2006, en second lieu, signalera la mise en œuvre des P.P.R.E.³ à l'école et au collège. La note de vie scolaire, enfin, sera généralisée⁴, mais l'entrée rapide en apprentissage sera annulée en 2007.

Plusieurs mesures (de portée inégale) succèdent à la loi d'orientation de 2005. Cette année-là, le décret du 26 juillet offre aux candidats au CAPES et au CAPEPS⁵ la possibilité de se présenter à une épreuve complémentaire facultative, pour enseigner une autre discipline que la principale. Si une bivalence est ici proposée, le terme n'est pas employé dans le texte, et l'on n'entend guère de protestations. Un mois plus tard, une seconde réforme « à risques » est également admise sans heurts : les chefs d'établissement du second degré doivent élaborer un protocole pour les remplacements d'enseignants de moins de deux semaines (en sollicitant les collègues exerçant sur le même site). En lien avec les P.P.R.E. de la loi de 2005, on recrute par ailleurs des assistants pédagogiques, pour les établissements difficiles. De statut identique à celui des A.E.D., les A.P. les rejoignent à partir du mois d'octobre 2005 dans les lycées, et à partir du mois de janvier 2006, dans les collèges.

¹ Les options de découverte professionnelle de 3 heures sont dites « OPD3 », tandis que le sigle « MDP6 » désigne les modules de découverte professionnelle de 6 heures.

² La logique, au moins, paraît identique à celle portée par la loi américaine de 2002 (dite « No Child Left Behind »). Les compétences visées en France seront explicitées dans le décret du 11.07.2006.

³ Action dite intensive et de courte durée, les Programmes Personnalisés de Réussite Educative peuvent consister en de l'aide aux devoirs. Les PPRE sont définis par la circulaire du 25.08.06, et remplacent le PPAP de 1998.

⁴ Après la circulaire du 27.03.06, l'arrêté du 10.05.06, la circulaire du 23.06.06 et celle du 16.08.06, la note de vie scolaire s'applique à tous les collégiens en 2007-2008. Nous constaterons toutefois l'opposition de beaucoup de professeurs (cf. *Note de vie scolaire et choix éducatifs*, au chapitre 6).

⁵ Certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive.

Sans relation avec ce qui précède, étudiants et lycéens font entendre leur voix en février et en mars 2006, en s'opposant au projet d'un contrat première embauche (ou C.P.E.). Au terme de manifestations et de piquets de grève, le C.P.E. connaît un sort voisin à celui du C.I.P.¹. Pour conforter, peut-être, l'apaisement retrouvé, une circulaire du 30 mars déclare la concentration de moyens sur une partie des établissements de REP (réseaux d'éducation prioritaire) : les plus exposés dépendent désormais de RAR (réseaux ambition réussite, au nombre de 249), tandis que les autres s'inscrivent dans des RRS (réseaux de réussite scolaire).

Le calme n'est pas rompu par l'arrêté du 17 juillet, qui recense les « mentions complémentaires » annoncées un an plus tôt : réalisée sans être nommée, une douce bivalence est acceptée par les professeurs de l'enseignement général². Au mois d'août, une circulaire relative à la violence scolaire incite à des rapports plus étroits entre les chefs d'établissement et les instances judiciaires, au renforcement des liens avec la police et la gendarmerie, et à l'amélioration de la prise en charge des victimes. Dernier texte notable avant l'élection présidentielle, la circulaire du 30 novembre 2006 oriente les C.E.S.C. vers trois champs d'action : « prévention de la violence », « aide aux parents en difficultés et lutte contre l'exclusion » et « éducation à la santé et à la sexualité ».

Autorité et sanction

Le renouvellement politique de 2007 suscite une première décision scolaire : elle met en place un accompagnement éducatif dans les collèges d'éducation prioritaire, et l'étend l'année suivante à tous les collèges. Le dispositif prévoit, après les cours, une aide aux devoirs et aux leçons, un renforcement de la pratique des langues vivantes, des activités culturelles ou artistiques, ou une pratique sportive. Si elle place côte à côte plusieurs professionnels, l'action élargit paradoxalement la frontière entre eux. À tâche égale, les enseignants perçoivent en effet une rémunération trois fois supérieure à celle des « non-enseignants » : ceux-ci sont fréquemment A.E.D., A.P. ou C.P.E.³. Le 28 janvier 2008, l'autorité scolaire est questionnée lorsqu'un professeur de collège est poursuivi pour violences aggravées, à la suite d'une gifle donnée à un élève de sixième. C'est ensuite la dignité de l'École et de ses représentants qui paraît affectée quand, le lendemain, le site *note2be.com* invite à évaluer les enseignants⁴. Problème ancien et jamais résolu, l'absentéisme est au centre de la circulaire interministérielle du 27 janvier 2009. Elle crée des « médiateurs de réussite scolaire »⁵ (au statut très précaire), et fixe aux établissements concernés l'objectif de réduire de 30 % les taux d'absence, au terme d'une année.

¹ En 1994, le CIP avait été dénoncé comme un « SMIC jeunes » ; 12 ans plus tard, le reproche fait au CPE est d'étendre la période d'essai des jeunes salariés à 2 années.

² Le fait est étonnant. Notons par exemple que la bivalence est la règle dans les lycées professionnels, mais que les professeurs concernés essaient de concentrer leur service sur une seule matière.

³ En 2009, la rémunération horaire de ces tâches sera augmentée pour les CPE (et les documentalistes).

⁴ Avant que, le 25.06.2008, la justice confirme en appel l'interdiction d'afficher des données nominatives, les élèves et/ou pour leurs parents peuvent avoir ressenti l'invitation à évaluer comme une incitation à sanctionner.

⁵ Dans une étude sur la médiation scolaire, P. Bouveau, O. Cousin et J. Favre montrent qu'elle permet seulement des rapprochements ponctuels entre des familles et l'École (*L'école face aux parents*, Paris, ESF, 1999, p. 182).

Une succession de textes « disciplinaires » est ensuite produite. Le 23 septembre 2009, une circulaire annonce la réalisation de diagnostics de sécurité des établissements, des opérations de sécurisation à leurs abords, une formation à la sécurité et à la gestion de crise pour les personnels les plus exposés, et un « suivi de la délinquance ». Deux semaines plus tard, une déclaration publique promet la mise en place d'une équipe mobile de sécurité dans un lycée d'Aulnay-sous-Bois. À la périphérie de l'École ordinaire sont ensuite créés une dizaine d'établissements de réinsertion scolaire¹, destinés à des collégiens perturbateurs de 13 à 16 ans plusieurs fois exclus, et qui ne relèvent ni d'une SEGPA, ni d'un placement pénal. À un autre niveau se remarquent deux circulaires : le 29 janvier 2010, la première accorde un accompagnement personnalisé aux élèves de seconde, et prévoit une généralisation de la mesure à tous les lycéens. Le 18 juin, un autre texte signale la transformation des U.P.I. en ULIS², « pour la scolarisation d'élèves en situation de handicap ou de maladies invalidantes ».

Le 7 juillet 2010, une circulaire annonce aux établissements les plus difficiles l'expérimentation du programme « CLAIR » (collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite). Dans ces collèges – et dans les classes de seconde de ces lycées –, il est désigné un « préfet des études »³, notamment chargé des problèmes de violence et d'indiscipline. Sans lien direct, la loi du 28 septembre 2010 restaure la suspension du versement des allocations familiales en cas de manquement à l'assiduité scolaire : à l'instar des positions précédentes, celle-ci recueille dans l'opinion des avis partagés. La circulaire du 2 mai 2011, ensuite, substitue l'accompagnement personnalisé à l'accompagnement au travail personnel, pour les classes de sixième⁴ ; en second lieu, elle ajoute les écoles primaires au programme CLAIR, ainsi élargi en dispositif « ECLAIR ».

Le 24 juin 2011, enfin, un nouveau texte disciplinaire concerne les établissements du second degré. Le décret introduit comme sanction une « mesure de responsabilisation », qui consiste à « participer, en dehors des heures d'enseignement, à des activités de solidarité, culturelles ou de formation à des fins éducatives ». À l'échelle des sanctions, il ajoute aussi « l'exclusion temporaire de la classe », et rend obligatoire la constitution d'une commission éducative. Cette mesure se confond avec celle présentée le 27 mars 1997.

* *
*

¹ Il sont au moins *prévus* (avec des internats spécifiques) par la circulaire du 29.06.2010.

² Les Unités Pédagogiques d'Intégration font donc place aux Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire.

³ Il s'agit souvent d'un(e) conseiller principal(e) d'éducation.

⁴ Les principes et modalités de l'AP sont définis par la circulaire du 27.07.2011.

Sans qu'elles signalent une continuité historique, les interdictions longtemps bafouées sont révélatrices de problèmes profonds. Les infanticides, abandons et avortements n'ont disparu qu'au début du Moyen Âge, tandis que le travail des enfants et que les châtimts scolaires se sont maintenus jusqu'au XX^e siècle. Aujourd'hui, les professeurs continuent de produire des exclusions de cours (dénoncées depuis 1890), des sanctions pour insuffisance de résultats (interdites depuis 1978) et diverses retenues ; du côté des élèves, la persistance du bizutage et de l'absentéisme peut aussi être évoquée ; d'un point de vue institutionnel, le maintien de pré-conseils de classe après 1989 n'est pas moins significatif.

Considérés comme des données brutes, certains résultats scolaires semblent témoigner d'une réussite globale : en 2010, 83,5 % des candidats au brevet obtiennent ce diplôme, tandis que 85,6 % des postulants au bac deviennent bacheliers. Nul élève, pourtant, n'ignore la hiérarchie entre les établissements, et chaque lycéen mesure la distance entre un bac « S » assorti d'une mention, et un bac technologique ou professionnel obtenu au rattrapage. 35 ans après le collège unique, la massification et l'élévation générale du niveau de diplômes sont certes réalisées. En subordonnant toutefois l'accroissement du nombre d'impétrants au plus large concept de démocratisation, l'idée de réussite s'assombrit beaucoup.

En plus de banaliser l'accès à l'enseignement secondaire, une démocratisation supposerait en effet des performances individuelles détachées des origines sociales, dans des filières égales en prestige. Il serait même *normal* qu'une éducation citoyenne soit assurée dans les établissements scolaires, et que les élèves puissent exercer cette citoyenneté *in situ*. Dans les faits, tout rapprochement entre établissements du secondaire et communautés éducatives heurte pourtant les enseignants. En 1890, le rapport Marion a en effet échoué à construire la fonction de « professeurs éducateurs »¹, inspirée du modèle anglais. Un siècle plus tard, l'idée de communauté scolaire s'est dérobée aux rapports de 1982², avant que la loi de 1989 n'ait voulu imposer des « communautés éducatives ».

Pour saisir, aujourd'hui, la forme de ces *communautés*, nous devons procéder à trois examens : le volet institutionnel, d'abord, qui accorde à l'éducation des dispositifs et des acteurs ; l'aspect disciplinaire, ensuite, qui produit un volume et des formes de sanction ; les valeurs scolaires, enfin, qui soutiennent les lectures et les interactions quotidiennes. Envisagée en premier lieu, l'approche institutionnelle suppose des cadres d'apprentissage, des rôles éducatifs et des dispositifs de régulation.

¹ M. Soussan, « Vie scolaire : approche socio-historique », *RFP*, n° 83, avril-mai-juin 1988, pp. 39-49 (p. 39).

² On pense ici au rapport Vergnaud (« Objectifs pour la vie scolaire dans les collèges ») et au rapport Legrand (« Pour un collège démocratique »).

2^{ème} partie

Des cadres éducatifs

Chapitre 4

Cadres d'apprentissage

Matières éducatives

L'intégration des matières *éducatives* dans l'Éducation nationale procède d'une construction historique. Au début du XIX^e siècle, elles sont des disciplines « annexes », repérables à la révocabilité de leurs représentants : par le décret du 15 novembre 1811, « les chefs d'établissement peuvent [en effet] donner congé aux employés, aux agents subalternes, aux maîtres d'arts d'agrément et de langues vivantes »¹. Dessin, musique, danse et gymnastique figurent parmi ces arts d'agrément ; c'est aussi le cas de l'histoire, « méprisé[e] par les professeurs de belles-lettres chargés de l'enseigner »² jusqu'à la création d'une agrégation d'histoire et de géographie, en 1831. Les langues vivantes, d'abord facultatives, « n'obtiennent vraiment le droit de cité qu'en 1848 : les linguistes ont accès au Concours général et une agrégation des langues vivantes est créée [...] »³.

Il faut attendre le début du XX^e siècle pour que les « matières mineures » s'affirment dans l'enseignement secondaire. Cela, sans doute, se repère moins à la réforme de 1902 qu'à la fondation des « sociétés de spécialistes : les professeurs de dessin en 1896, les linguistes en 1903. En 1914, toutes les spécialités ont suivi ces exemples : philosophes, historiens, physiciens, naturalistes, professeurs de musique, de gymnastique »⁴.

Avoir sa place dans l'Éducation nationale ne garantit toutefois qu'une dignité relative. Dans une étude parue en 1987, Jean-Michel Chapoulie⁵ souligne l'adéquation entre prestige et spécialisation. Ce faisant, le sociologue rappelle la hiérarchie des grades, mais aussi celle des matières : « *certaines agrégations [...] sont même si spécialisées qu'elles ne correspondent [...] à aucune discipline enseignée de manière autonome dans l'enseignement secondaire ; les CAPES, au contraire, correspondent à peu près au découpage des disciplines dans les lycées et collèges, alors que les concours donnant accès au corps des P.E.G.C. associent deux disciplines principales enseignées dans les collèges (par exemple lettres et histoire) et*

¹ P. Gerbod, *La vie quotidienne dans les lycées et collèges au XIX^e siècle*, op. cit., pp. 51-52.

² *Op. cit.*, p. 132.

³ *Op. cit.*, p. 134.

⁴ *Op. cit.*, p. 232.

⁵ *Les professeurs de l'enseignement secondaire*, op. cit.

qualifient aussi pour enseigner accessoirement une discipline secondaire (musique, dessin, etc.) »¹.

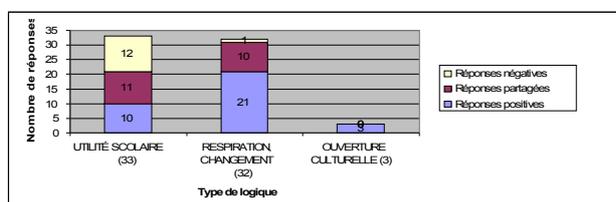
Aujourd'hui, la plupart des collégiens français sont évalués dans douze domaines. Onze d'entre eux existent de manière stable, et un douzième en fonction de la classe. Il s'agit dans le premier cas des arts plastiques, de l'éducation musicale et chant choral, de l'éducation physique et sportive (E.P.S.), du français, de l'histoire-géographie (et éducation civique²), de la première langue vivante (LV1), des mathématiques, de la note de vie scolaire, de la physique-chimie, des sciences de la vie et de la terre (SVT) et de la technologie. À ces onze « disciplines » s'ajoute une initiation à la recherche documentaire pour la classe de 6^{ème}, et une seconde langue vivante à partir de la 4^{ème}. Pour certains élèves, des options complètent encore la liste : il peut s'agir d'une autre langue vivante, d'une langue ancienne ou d'une option sportive.

Dans le cadre de ces matières ou dans leur prolongement, plusieurs activités évoquent l'idée d'éducation. Cela se vérifie pour l'« éducation artistique et culturelle » (qui lierait arts plastiques et « éducation musicale et chant choral »), l'éducation civique, l'E.P.S. et la technologie (qui remplace, depuis 1986, l'éducation manuelle et technique). Parmi d'autres acteurs, des élèves et des professeurs ont été questionnés sur le rapport entre ces disciplines.

Avis de collégiens

Pour les collégiens, la question de la cohérence entre matières éducatives s'est effacée derrière la question de leur intérêt, comparativement aux autres disciplines. Ce faisant, les interviewés³ ont exprimé trois logiques : celle de l'utilité, celle du changement (ou de la « respiration »), et celle de l'ouverture culturelle. Parmi les 68 réponses obtenues, 33 renvoient au premier registre, 32, au deuxième et 3, au dernier (*cf. tableau 2, infra*).

TABLEAU 2 – Logique des matières éducatives (réponses de collégiens)



¹ *Op. cit.*, p. 267.

² Dans l'enseignement primaire, l'éducation civique est devenue « instruction civique et morale » depuis l'arrêté du 09.06.2008 ; au lycée, on enseigne l'Education Civique, Juridique et Sociale (ECJS) depuis la rentrée 1999.

³ 68 réponses sont exploitables ici. Elles émanent de 32 filles et de 36 garçons, répartis en 6^{ème} (21 cas), 5^e (12 cas), 4^e (11 cas) et 3^e (25 cas).

Les opinions relevant d'une logique instrumentale, d'abord, se répartissent à égalité entre des opinions négatives, positives et contrastées. Pour 12 collégiens, les matières à intitulé éducatif sont « des matières secondaires » et « moins importantes » : elles « ne serviront pas à grand-chose », ou « pas à avoir un boulot ». Parmi les 12 réponses, une se distingue cependant des autres. Élève de 6^{ème} deux fois exclue de cours, Ouidad déclare ainsi : « L'éducation, ça m'éduque pas ! [...] On devrait mettre "musique" [...] pas éducation musicale ». Le registre de l'utilité produit ensuite 10 jugements positifs. Pour l'essentiel, ils signalent le moindre investissement que nécessiteraient les matières évoquées, et la facilité d'y obtenir une bonne note : « Elles ont l'air faciles [...] On arrive à rentrer dedans. Y'a pas besoin d'apprendre des leçons pour savoir », énonce ici Maroine ; « on travaille moins [...] Les notes, elles sont plus faciles à avoir, comparées à d'autres matières », complète Claire. Parmi les 11 réponses contrastées, enfin, une au moins doit être soulignée : elle indique qu'en termes horaires, les disciplines éducatives sont *réduites* (« on n'en fait pas souvent dans la semaine », note Héloïse).

Le changement (et le moindre stress) induits par ces disciplines est évoqué par 32 collégiens. L'un d'entre eux, cependant, déplore des réalités monolithiques : « éducation sportive, on court, on court, éducation musicale, on chante, on chante, éducation civique, on écrit, on écrit, on écrit ». 21 autres élèves, cependant, louent le changement d'esprit et d'activité. La majorité signale d'abord « l'ambiance plus détendue » et « plus décontractée » : « Ça fait respirer un peu, c'est bien... – Décrocher un peu du monde scolaire », concluent Pierrick et Clément. Dans le prolongement de ces réponses, d'autres adolescents apprécient le mouvement : « On chante, on bouge, c'est bien », explique Maëlis.

Manifestant également leur approbation, 3 collégiens produisent une réflexion particulière. Critiquant en creux la pédagogie individualiste, Alexis insiste sur la dimension collective des disciplines éducatives (« en éducation musicale, on chante, on fait tous la même chose [...] En E.P.S., on est en équipe »). Laurie, ensuite, révèle la réalité *descendante* des cours ordinaires lorsqu'elle valorise l'interactivité des matières à intitulé éducatif : « Dans ces matières-là, on s'exprime plus, mais ça consiste aussi à notre éducation [...] Parce que dans les autres matières, c'est plus : le cours se montre [...] Ces matières-là, on est plus à l'aise ». Dénonçant tacitement la focalisation du système scolaire sur un seul type de compétences, Salika, enfin, apprécie que les disciplines d'éducation valorisent d'autres capacités : « Si, y'en a, elles sont intéressantes [...] c'est pas, genre, des contrôles. C'est le physique ! ».

10 collégiens, enfin, expriment une opinion contrastée : ils attendent des matières éducatives une forme vivante et peu *scolaire*, mais sont en partie déçus. La critique peut alors distinguer les matières, ou s'appliquer aux enseignants. Pour Samir, « déjà, l'E.P.S., c'est pas la même chose, on bouge. Éducation civique, c'est comme les autres cours ». De leur côté, une fille de 5^{ème} et un garçon de 6^{ème} opposent deux déclinaisons « excessives » de l'éducation musicale : « ce qui est nul, c'est que cette année, on a changé de prof de musique. Elle veut

qu'on chante devant toute la classe », déplore Julia ; « Le problème, c'est qu'au lieu de faire de la musique, on fait que des écrits », semble rétorquer Louis-Pierre.

Parmi les 68 réponses produites, 3 inscrivent les disciplines évoquées dans un rôle d'ouverture culturelle. Ces réponses émanent de deux garçons de 6^{ème} et d'une fille de 3^{ème}, qui obtiennent tous les trois de bons résultats scolaires. Benoît, le premier, avance ainsi : « ça peut nous entraîner sur des loisirs ». Jordan, ensuite, associe les matières éducatives à « ce qu'on doit faire toute la vie » ; puis il ajoute : « Ça nous explique un peu la vie, l'éducation civique. Éducation musicale, bon, je fais de la musique ». Aurélie, enfin, apprécie les matières évoquées « pour la culture ». Tout en relativisant l'apport des matières éducatives et/ou leur utilité, l'adolescente voit l'intérêt d'exporter la culture générale acquise à l'École : « Après, on va pas très loin avec, mais après, si quelqu'un nous parle, qu'on n'ait pas l'air bêtes ».

Avis de professeurs

À l'instar des collégiens, les professeurs *outrepassent* la simple question d'une identité commune aux matières éducatives. Cette fois encore, deux ou trois logiques sont convoquées : l'intérêt de la matière par rapport aux matières académiques, les compétences développées chez les élèves, et, parfois, l'annonce explicite de problèmes de légitimité. Dans le champ de l'éducation musicale, 2 enseignantes expérimentées valorisent la dimension collective de leur enseignement : elles apprennent aux élèves à chanter ensemble, et développent des « compétences à l'écoute [et au] respect ». L'éducation musicale est ensuite présentée comme un renfort nécessaire, quand la première interviewée indique : « ma matière, au niveau de la compétence des enfants, elle se retrouve dans pas mal d'autres matières. [...] Je me sens proche de l'histoire, de l'histoire des arts [...] avec les professeurs de langue. [...] par rapport au français, aussi, évidemment ! ». Nous comprenons enfin la fragilité institutionnelle de la musique lorsque la même enseignante explique : « Est-ce qu'un beau jour, on verra pas disparaître l'éducation artistique au profit de l'histoire des arts ? Ce serait dangereux ! Chaque fois que le mot "éducation" a été remis en question au ministère, on s'est levés, nous, les professeurs d'arts, pour revendiquer le mot "éducation" ! ».

De la même façon que les professeurs de musique, 2 enseignants d'E.P.S.¹ évoquent la production de compétences, situent leur discipline par rapport aux autres et traitent de légitimité institutionnelle. Il est ainsi signalé : « on cherche aussi à s'adresser à la globalité de l'élève [...] on essaie de le faire évoluer sur l'ensemble [...] quand il est en mouvement, c'est pas qu'un élève. C'est aussi un sportif [...] pareil, je suppose, pour les autres matières ». De manière complémentaire, le second professeur déplore la connotation facultative de l'intitulé « éducation à ». Agrégé d'E.P.S., il explique aussi le lien qui unit sa discipline à l'éducation : « on a un très fort attachement à cet intitulé, parce que [...] dans les années 70, on a eu une grosse crainte de voir notre discipline évincée du collège [...] un entraîneur de club qui

¹ Le premier est âgé de 30 ans environ, et le second, d'une cinquantaine d'années.

viendrait faire les cours de "sport", pour le coup [...] on a eu à prouver ce qu'on apportait de plus, au niveau éducatif ».

Banalement répandue, la division entre « le corps et l'esprit » dessert manifestement les disciplines liées au premier terme. Selon Bertrand During¹, l'association du sport à une activité simple, « naturelle », qui impose le terrain et repousse l'intellectuel constitue aussi un obstacle épistémologique à l'analyse. Il est renforcé par des systèmes de pensée plus anciens, qui, jusqu'au milieu du XX^e, énoncent des finalités « en termes de "lutte contre la dégénérescence de la race" [et de] préparation du travailleur et du soldat »². La fragilité scolaire de la discipline se révèle aussi dans les variations nominales : « gymnastique » au XIX^e siècle, elle devient « éducation physique » au siècle suivant et « éducation physique et sportive » en 1981. Son enseignement, il est vrai, n'est devenu régulier qu'à la fin du XIX^e siècle, malgré une obligation faite aux lycées dès 1854. Nous nous souvenons enfin des nombreux changements de ministère de tutelle : c'est celui de l'Instruction publique et des Beaux-Arts en 1880, celui de la Guerre en 1910, et, au terme de nombreux changements, le ministère de la Jeunesse et sports en 1978, et celui de l'Éducation nationale en 1981. Ces faits expliquent que Joffre Dumazedier³ ait énoncé, en 1973 : « L'éducation physique n'est pas installée dans l'école, elle y campe ».

Interrogées sur ce que les matières « d'éducation » auraient en commun, 2 nouvelles enseignantes livrent leur point de vue. Sans dénoncer une fragilité institutionnelle, elles rapportent elles aussi leur discipline aux enseignements classiques, et évoquent les compétences des élèves. En premier lieu, la technologie est présentée comme voisine de l'E.P.S. dans le rapport au « concret », à la différence des « matières [qui] travaillent sur un registre relativement intellectuel » : « un montage [...] s'il est fait à l'envers, c'est simple, l'objet ne fonctionne pas ! » rappelle cette professeure ancienne dans la fonction. De son point de vue, le rapport au réel est avantageux, car il oblige les élèves à « être en situation active dans les apprentissages ». S'exprimant cette fois pour les arts plastiques, une enseignante jeune *accroche* cette discipline à l'ensemble des autres, en indiquant : « en plus d'enseigner une matière, on a aussi un travail d'éduquer des citoyens [...] Et ça, je pense que c'est commun à toutes les matières [...] le respect, l'entraide, le partage, ainsi de suite ».

À la différence des professeurs cités, ceux qui enseignent l'éducation civique le font en complément d'une discipline académique (l'histoire-géographie) ; ces trois matières sont d'ailleurs reconnues comme « épreuves d'examen », dès le niveau du brevet ; sur le plan formel, enfin, l'éducation civique est la matière éducative la plus éloignée de l'expression corporelle. Malgré ces gages scolaires, les 3 enseignants⁴ interrogés convoquent à leur tour la ligne invisible entre matières d'enseignement et d'éducation.

¹ B. During, « La sociologie du sport en France », *L'Année sociologique*, 2002/2, vol. 52, pp. 297-311 (p. 300).

² *Op. cit.*

³ « Sport et activités sportives », *Revue EPS* n° 121-122, 1973.

⁴ Les trois professeurs d'histoire-géographie / éducation civique sont relativement jeunes (entre 30 et 45 ans).

Le premier professeur le fait d'abord par une dénégation, en déclarant : « il s'agit pas de dire que [mes collègues d'E.P.S.] seraient en quelque sorte moins dans la pédagogie et plus dans l'éducation. Mais [...] ». Pour démarquer ensuite sa propre discipline, il ajoute : « un cours d'éducation civique [...] c'est un enseignement ». Évoquant, plus tard, les déclinaisons de ce cours, l'enseignant se montre plus pragmatique. Il regrette le sens très cadré des actions éducatives, qui commande un « bon comportement » et conduit à l'« autocensure » des profs et des élèves. Le propos est ainsi illustré : « l'éducation à l'esprit critique est là, mais enfin, bon [...] si ça dérape, on va s'en prendre plein la figure. Admettons [...] un atelier sur la mémoire du génocide arménien [...] faudrait pas que ça nous échappe ».

La distinction entre disciplines classiques et disciplines éducatives se retrouve dans les paroles du deuxième professeur d'histoire-géographie. Exposant en effet les « principes de la citoyenneté » et les « institutions de la France », l'intéressée agrège l'éducation civique aux matières traditionnelles. La mise à distance des autres matières se retrouve ensuite dans la sémantique, marquée par deux adverbes. Interrogée sur ce que les disciplines à consonance éducative auraient en commun, l'enseignante répond en effet : « Oui, *après*, c'est un savoir-vivre, un savoir-être [...] l'E.P.S., c'est savoir se comporter en groupe, faire preuve d'esprit d'équipe, enfin, c'est formateur, *aussi*. C'est *aussi* le rôle de l'école ».

Un troisième enseignant d'éducation civique, enfin, signale l'opportunité de s'éloigner « du fameux programme » : « l'éducation civique, je sais que ça fait chier plein de profs d'histoire-géo, en fait. Alors, qu'en réalité, c'est une des matières où tu peux laisser une espèce de liberté aux gamins ». Pour cet acteur au moins, l'enseignement des deux matières aide à rapprocher les visions canonique et empirique de la profession, que la massification scolaire a beaucoup écartées¹.

Exemples de cours

Lorsqu'elles sont enseignées, les matières éducatives proposent un contenu théorique, un déroulement pratique et une appropriation par les élèves. Sans véritablement évaluer ces trois niveaux, il est possible d'évoquer un cours d'éducation civique, une séance d'E.P.S. et une information relative aux arts plastiques. Le premier exemple confirmerait l'assertion déjà rencontrée : « un cours d'éducation civique [...] c'est un enseignement ». S'il n'est pas l'auteur de la phrase, le professeur qui nous accueille en classe² avise discrètement de l'aridité du cours à venir ; avec une ironie appuyée, il le présente ensuite comme un « conte de fées » à ses élèves de 3^{ème}.

¹ Hérité des lycées élitistes, l'idéal du statut se heurte quotidiennement à la pratique du métier, qui réclame une implication gratifiante mais toujours mise à l'épreuve (F. Dubet, *Les lycéens*, *op. cit.*, pp. 274-321).

² Il s'agit d'« Arnaud Bison », que nous connaissions longtemps avant l'enquête et dont nous montrerons le profil particulier.

Ledit conte porte sur la France comme État centralisé, et confirme l'éducation civique comme un cours « normal » de collège. De notre point de vue, cette *normalité* se remarque par des critères variés : la diversité des « temps » et des supports pédagogiques (produite pour retenir l'attention des élèves), l'enthousiasme ou la bonne volonté de certains, quelques difficultés dans l'interaction, le possible abandon à la prise de notes et les dispersions.

En dépit des efforts de plusieurs élèves – et de ceux, *topaziens*¹, du professeur –, l'interactivité peut donc s'avérer difficile. Dans l'exemple de ce cours, les expressions de « fédéralisme » ou d'« État fédéral » ne sont ainsi *trouvées* par personne. Après des tentatives infructueuses, une collégienne pose alors sérieusement une question ludique : « vous pouvez nous donner les premières lettres ? ».

Sans témoigner plus de gravité, un second exemple montre l'économie psychique² que peut provoquer la diction d'un cours. L'enseignant concerné prononce ici la phase suivante : « La France est un État centralisé et *unitaire*, ce qui signifie que la loi doit être la même partout et que l'ensemble du territoire doit bénéficier des mêmes services publics ». Lorsqu'ils sont répétés, ces propos sont commentés de la manière suivante par un collégien : « Ah, "unitaire" ? Moi, j'avais marqué : "militaire" ! »...

Le registre de la dispersion des élèves, enfin, est manifesté par une *figure* de la classe. Marion se remarque en effet par son physique favorable et par son extraversion, inclus dans une stratégie générale qui affaiblit le pouvoir de certains professeurs³. En dépit d'efforts ostensibles – éventuellement renforcés par la présence d'un témoin –, cela ne se réalise guère dans le cours d'éducation civique. L'adolescente, pourtant, n'économise pas ses effets : sa posture est allongée plutôt qu'assise, elle est fréquemment retournée vers deux garçons placés derrière elle, et interrompt l'enseignant par des interventions intempestives. Procédant cependant de manière experte, Marion place son interlocuteur dans un choix contraint : face à une question légitime mais non pertinente (« c'est vrai que Madame Dupont n'est pas là la semaine prochaine ? »), l'adulte doit formuler une réponse rapide, en renonçant à la colère ou à la négation de la demande. Ces deux solutions, en effet, permettraient à l'élève de lui demander : « vous ne voulez pas répondre à ma question ? ».

Un cours d'éducation physique est ensuite observé au collège Neruda. Depuis les gradins d'une piscine, nous constatons la « bonne participation » des élèves de 6^{ème} (qui, selon l'enseignant, ne se retrouve plus dans les classes postérieures). Dans ce contexte, nous remarquons le réflexe apaisé d'un enseignant, quand il confie un bonnet de bain à un élève qui n'en dispose pas. Évoqué dans un cadre d'éducation prioritaire, la question de l'absence de matériel semble ici « routinisée ». Sans doute n'en est-il pas de même dans les autres cours, ou dans des collèges plus favorisés que Pablo-Neruda.

¹ L'« effet Topaze » caractérise les situations didactiques où un maître suggère très fortement une réponse.

² L'expression traduit ici un relâchement de l'attention et un rationnement de l'effort.

³ Le cas de Marion illustrera des situations d'« autorité incertaine » (chapitre 10, *Mauvaises tenues et têtes tournées*) et, par ailleurs, l'analyse des évaluations scolaires (chapitre 11, *Boîtes noires et conseils de classe*).

C'est aussi dans ce collège que les professeurs d'E.P.S. nous montrent des trames pédagogiques. Organisées en rubriques, ces trames concernent les APSA¹ danse, handball, ultimate Frisbee, lutte et demi-fond. Toutes sont envisagées en « compétence attendue », « situation de référence », « connaissances, capacités et attitudes » et, en dernier lieu, en relations avec le socle commun². Dans le cas de la danse, la « démarche de mise en projet » renvoie au « pilier 7 » (celui de l'autonomie et de l'initiative), l'apprentissage du champ lexical relève du pilier 1 (la maîtrise de la langue française), la communication avec son partenaire suppose le pilier 4 (la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication), le respect éclairé du règlement appelle le pilier 6 (les compétences sociales et civiques) et l'ouverture aux autres évoque le pilier 5 (la culture humaniste). Peu à même d'évaluer le choix didactique, nous remarquons un alignement de la forme pédagogique sur celle des matières traditionnelles, et, à la différence de celles-ci, une certaine justification.

Des consignes écrites

Dans la limite de nos données, un autre type de normalisation est à considérer. Elle se présente sous l'aspect d'une feuille de consignes, remise par le professeur d'une discipline d'éducation à tous ses élèves. Réclamant la signature des intéressés et de leurs parents, le document énonce successivement huit obligations. Il fait écho à ceux rédigés par deux autres enseignants³, dans des matières plus établies. Les trois formulaires se présentent ainsi :

ENCADRÉ 1 – Feuille de consignes (*matière scolaire éducative*)

[MATIÈRE CONCERNÉE] : <i>MODE D'EMPLOI</i>	
* Avoir tout son matériel à chaque cours (...) pour être autonome	
* [...]	
* S'investir dans chaque travail (ne pas hésiter à poser des questions)	
* <i>Rendre ses travaux en temps et en heure : la plus grande partie du travail se fait en classe</i>	
* Apprendre régulièrement [...]	
* <i>Ne pas hésiter à faire des recherches complémentaires</i>	
* Respecter la classe et le matériel qui s'y trouve → [...]	
* Respecter toutes les règles de l'établissement	
<i>Signature de la famille</i>	<i>Signature de l'élève</i>

¹ Activités Physiques, Sportives et Artistiques qui, depuis les programmes officiels des années 1990, succèdent aux APS.

² Rappelons que la loi d'orientation du 23.05.2005 établit un socle commun de 7 compétences, dont la première est la maîtrise de la langue française et la dernière, l'autonomie et l'initiative.

³ Les trois enseignants sont expérimentés, et s'adressent à des collégiens assez facilement « gérables ».

ENCADRÉ 2 – Feuille de consignes (matière scolaire ordinaire 1)

REGLES A SUIVRE EN COURS

Matériel à toujours apporter :

- sur le bureau :

- trousse (stylos bleu, rouge, vert, crayon à papier, gomme, ciseaux, colle...)

[...]

- carnet de liaison

- dans le cartable en cas de besoin :

[...]

Comportement :

- le règlement intérieur du collège s'applique en cours

- politesse et calme sont indispensables pour la prise de parole

Travail :

- toujours une leçon à apprendre pour la fois suivante, de manière automatique

- exercices à faire ou devoirs à réviser selon les indications du cahier de texte

Sanctions :

- oubli des affaires ou non respect des consignes ci-dessus = 1 croix

- au bout de 3 croix = 1 punition

- bavardage pendant le devoir ou sa correction = 1 point en moins sur la copie

- triche pendant un devoir = note divisée par 2

= 0/20 s'il y a récidive

Signature de l'élève :

Signature des parents :

ENCADRÉ 3 – Feuille de consignes (matière scolaire ordinaire 2)

Organisation du travail en [matière concernée]

Je dois respecter le règlement intérieur du collège

Je dois respecter le matériel et les salles

Je prends soin du matériel distribué et de l'état de ma table

[...]

Avant de venir en classe :

Je dois avoir appris la leçon chaque semaine (je pourrai être interrogé en classe) et avoir fait mes exercices

Je dois vérifier que ma trousse est complète [...]

Lorsque je rentre en classe :

Je rejoins ma place dans le calme, je sors mes affaires et j'attends l'autorisation du professeur pour m'asseoir.

Pendant le cours :

Je ne bavarde pas et je dois lever le doigt et attendre d'être interrogé(e) avant de prendre la parole.

[...]

Les sanctions :

Le non respect d'une de ces règles entraîne l'acquisition d'une croix que je conserverai toute l'année. La troisième croix sera accompagnée d'une observation

Les évaluations :

A la fin de chaque chapitre aura lieu un **contrôle de connaissances**. Je serai prévenu la semaine précédente.

Une **évaluation de mon cahier** pourra être faite à tout moment au cours de l'année.

Mes parents devront signer chaque contrôle.

M. Duliège

Signature de l'élève :

Signature des parents :

Les trois feuilles de consigne révèlent une conception éducative présente – à des degrés divers – dans tous les établissements. Elle apparaît d'abord dans l'unilatéralité du protocole : astreints à une multiplicité de devoirs, les élèves ne disposent ici d'aucun droit. À la différence des canevas pédagogiques – cohérents avec les attentes ministérielles, comme nous l'avons observé en E.P.S. –, les consignes destinées aux élèves s'autorisent à ne rien justifier. Aucun des trois documents n'explique en effet que la conformation aux consignes garantirait une bonne appropriation de connaissances, aiderait à l'harmonie de la classe ou permettrait d'alléger le travail à domicile. Sans même utiliser de formule de politesse, les enseignants concernés se limitent au contraire à la sommation, qu'ils déclinent en une série d'injonctions.

Le choix de la « fermeté » présente pourtant deux grands inconvénients. Le premier est que ce choix produit les mêmes effets qu'un réel « laxisme ». Dans une enquête sur l'intégration des élèves de sixième, Olivier Cousin et Georges Felouzis¹ rappellent que « la liste des interdits est si longue et si complexe que, paradoxalement, les élèves sont amenés à transgresser le règlement chaque jour d'une manière ou d'une autre ». En plus d'échouer sur le plan stratégique, la procédure se dérobe aussi aux valeurs de justice et d'égalité. De manière implicite, on admet en effet que certaines règles écrites valent peu et, par ailleurs, que les collégiens les moins punis pourront être les plus retors.

Le premier inconvénient en appelle donc un second, lorsqu'on envisage le dessein d'une éducation démocratique. En dépit de leur portée relative, les consignes valorisent en effet l'obéissance inconditionnelle, naturalisent l'idée d'une malveillance des jeunes et réduisent le mode de relation à des menaces. Une telle approche contrevient aussi à la loi², qui énonce notamment : « Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. [...] Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs [...] ».

La noirceur des représentations professorales pourrait être relativisée par le type de document observé, et par la catégorie de public visée : il s'agit de consignes de travail forcément *arrêtées*, qui s'adressent à des adolescents parfois plus spontanés qu'organisés. On

¹ *Devenir collégien. L'entrée en classe de sixième*, Issy-Les-Moulineaux, ESF, 2002, p. 57.

² Parmi les exemples disponibles, considérons la loi d'orientation du 23.04.2005.

ne peut toutefois accepter ce rappel sans évoquer d'autres pratiques. L'une d'elles se rapporte au cas allemand, dans un esprit qu'expose un principal-adjoint¹ : « *En Allemagne, c'est excellent. C'est les élèves qui font leur vie de classe. Le professeur est juste là pour donner quelques indications. [...] les Allemands, après la Deuxième Guerre mondiale, ont développé dans leur éducation une autocritique permanente [...] En France [...] on élève nos enfants pour qu'ils soient soumis à l'ordre, à l'ordre dans toutes les directions* ».

Quoiqu'en disent les citoyens français, le modèle scolaire national semble avant tout *descendant* quand il relègue la réflexion commune derrière la parole d'autorité. « Madame, c'est juste ? » ou « Monsieur, c'est ça (qu'il fallait trouver) ? » restent en effet des formules très banales, à tous les niveaux de la scolarité. Le Canada fournit un autre exemple. Les élèves doivent certes se conformer à des règles de travail et de conduite, mais certains professeurs consignent, sur le même document², leur propre obligation en termes d'écoute, d'explications et de soutien. Ce type d'engagement n'entre pas dans la logique française.

Place des matières éducatives

La comparaison entre les disciplines d'éducation et les disciplines ordinaires révèle plusieurs faits. Il se confirme d'abord que les arts plastiques, l'éducation civique, l'éducation musicale, l'E.P.S. et la technologie occupent en général les derniers rangs du prestige. En s'assurant d'un intitulé éducatif, les anciens « arts d'agrément » ont certes renforcé leur légitimité scolaire, mais ont aussi admis leur subordination : séparés de l'« instruction », ils sont aujourd'hui justifiées dans l'École mais reléguées par elle. Cette relégation se lit en partie dans les volumes d'enseignement. À leur niveau minimum³, ils représentent dans la semaine d'un collégien les temps moyens suivants : 0,5 heure (éducation civique), 1 heure (arts plastiques), 1 heure (éducation musicale), 1,5 heure (technologie) et 3,25 heures (E.P.S.). L'importance des matières ne se résume pas, cependant, à leur quotité horaire. Présentées selon la même logique, les disciplines ordinaires⁴ ne bénéficient pas, elles non plus, d'un temps considérable : les SVT représentent 1,5 heure, l'histoire-géographie 2,5 heures, la LV1, 3,25 heures, les mathématiques, 3,75 heures et le français, 4,25 heures.

La plus faible sur le plan horaire, l'éducation civique est pourtant la plus « forte » des matières éducatives. Cela s'explique par la proximité de l'histoire-géographie, et, sans doute, par l'éloignement de l'expression corporelle et du travail pratique. Tel n'est pas le cas de l'E.P.S. qui, longtemps mise à distance, n'approche l'austérité de l'enseignement secondaire français qu'au prix de contorsions scolastiques. Entre ces deux matières, la technologie, les

¹ Ancien professeur de mathématiques, l'auteur exerce comme adjoint à Pablo-Neruda depuis 4 années.

² Le contrat dont nous disposons a été rédigé pour des élèves de l'*enseignement spécial*. L'enseignante s'engage à être juste et cohérente, et à s'astreindre aux exigences qu'elle impose à ses élèves (cf. annexe 4, p. 398).

³ Les résultats annoncés excluent les itinéraires de découverte (IDD) qui, théoriquement appliqués depuis 2002, impliquent au moins deux disciplines et occupent deux heures hebdomadaires.

⁴ Notre présentation se limite aux matières enseignées tout le temps de la scolarité au collège (de fait, les IDD, les sciences physiques, l'initiation à la recherche documentaire ou la LV2 ne sont pas mentionnés ici).

arts plastiques et l'éducation musicale souffrent peut-être autant de leur volume horaire que de leur disparition des enseignements obligatoires, au lycée. D'un point de vue théorique, elles présentent les caractéristiques des matières à chahut traditionnel¹, quand le français ou les mathématiques conservent les possibilités d'un chahut anémique.

La sémantique aide à distinguer deux catégories d'enseignement : dans nos entretiens, celle qui englobe les disciplines d'éducation est finalement la seule qui suscite les termes de « savoir-être », d'« animation » et de « facultatif ». Faute de pouvoir imposer ces notions à l'École, les enseignants des matières concernées imitent les formes pédagogiques des autres matières, et, d'une certaine façon, frappent leur leur d'alignement. Cette tendance s'oppose à celle recherchée par les élèves, qui apprécient les matières éducatives pour leur différence d'esprit, de rythme, et d'expression. Ces idées de mouvement, de détente, d'équipe, de respiration ou de bien-être restent éloignées du modèle français.

Apprentissages atypiques

Dans l'enseignement secondaire au moins, la « "scène" officielle de l'école est la classe »², et les emplois du temps d'élèves ne signalent que des heures de cours, discontinues. D'autres formes d'apprentissage, cependant, limitent les scissions horaires et thématiques : il peut s'agir d'enseignements interdisciplinaires, ou d'activités différentes de la forme scolaire traditionnelle. Un premier volet, obligatoire, associerait l'interdisciplinarité avec les sorties et voyages scolaires (présentés comme « culturels » et « en lien avec le programme »). Assister à une audience de tribunal entre ici dans le cadre de l'éducation civique, comme les séjours linguistiques renforcent l'enseignement des langues vivantes et que la rencontre avec un auteur s'intègre aux cours de français. Ces activités peuvent être pensées comme des *extensions culturelles*.

Au carrefour de l'action enseignante et de celle menée par d'autres personnels, les activités de l'association sportive (A.S.), la recherche documentaire (au C.D.I.), l'éducation à la santé, l'aide aux devoirs, l'« École ouverte »³ ou l'éducation religieuse⁴ constitueraient une deuxième catégorie. Elle se distingue de la première par des particularités horaires, par l'adjonction d'un personnel « non enseignant »⁵ du collège et, parfois, par la prestation d'intervenants extérieurs. Ce peut être le cas de l'A.S., optionnelle, quand elle regroupe des professeurs d'établissement différents et sollicite des spécialistes ; la « formation C.D.I. », de son côté, rapproche le documentaliste du professeur de français ; une information sur la sexualité, par ailleurs, peut être commune à l'infirmier(e), à l'enseignant de SVT et au coordinateur d'un réseau de santé ; c'est encore vrai pour l'aide aux devoirs, à même de

¹ Cf. J. Testanière, *op. cit.*

² J.-P. Payet, *Collèges de banlieue, op. cit.*, pp. 9-10.

³ Nous nous souvenons que l'« opération » consiste à accueillir les mercredis, samedis ou autres périodes de vacances, des élèves de quartiers défavorisés ou de zones rurales.

⁴ Le manque de données et l'impossibilité des comparaisons nous conduisent à négliger l'éducation religieuse.

⁵ Les usages scolaires distinguent fréquemment la catégorie « enseignante » de la catégorie « non-enseignante ».

mobiliser des professeurs, des assistants d'éducation et, *extra muros*, des travailleurs sociaux. Cette seconde catégorie peut prendre le nom de *diversité cognitive*.

Les *apprentissages informels*, enfin, concernent les clubs et les ateliers du foyer socio-éducatif (F.S.E.)¹. Membres ou non de l'Éducation nationale, les responsables de clubs valorisent par exemple l'informatique, le théâtre, la danse, la santé, le cinéma, les jeux ou l'astronomie. De manière moins formalisée, le foyer permet encore la pratique du baby-foot ou du ping-pong. Tels que rapportés par les acteurs de notre étude, les extensions culturelles, la diversité cognitive et les apprentissages informels vont être examinés.

Apprentissages hors cours au collège rural

Extensions culturelles

Au collège Vert, les *extensions culturelles* appellent deux réactions d'élèves. La première concerne le traitement d'un même sujet dans deux cours : elle révèle la satisfaction (entière ou relative) de 13 interviewés, parmi 17 opinions exprimées². Dans ce très faible échantillon, le rang ordinal semble plus important que les performances scolaires : qu'ils soient bons ou moins « bons élèves », les plus favorables à l'interdisciplinarité sont ceux de troisième et de quatrième, quand les plus réticents sont ceux de sixième ou de cinquième.

Parmi les adolescents du premier groupe, Océane évoque ainsi le traitement de la Première Guerre mondiale, en français et en histoire : « C'est mieux, parce qu'on sait déjà des choses, on comprend mieux ». Cette vision est également celle de Benjamin, plus performant en termes de résultats scolaires, et qui déclare : « Oui, c'est plus intéressant. Y'a deux points de vue ». À l'autre extrémité du cursus collégien, deux garçons expriment une lassitude à propos du mur de Berlin (que sa chute, vingt ans plus tôt, met au cœur de l'actualité scolaire). L'interdisciplinarité est également jugée pesante par Nadège qui, très « bonne élève » de 5^{ème}, déclare à propos des dieux grecs traités en histoire et en français : « après, quand on le refait, c'est re-lou ! ». Il se révèle peut-être ici un plus grand conformisme des jeunes élèves³, moins à même de dépasser le découpage des cours.

L'approbation des sorties et voyages scolaires, en second lieu, n'est relativisée que par les collégiens de 6^{ème}... déçus de n'en avoir pas pratiqués. À l'exception de ces nouveaux élèves (interrogés au début de l'année scolaire), les collégiens de Vert évoquent avec plaisir un voyage en Allemagne, en Angleterre ou en Espagne. Au titre des sorties scolaires, ils citent le plus souvent « Vulcania » et « le cinéma ». Recueillie par ailleurs, l'opinion des adultes est

¹ Dans les établissements de l'enseignement secondaire, la création du foyer socio-éducatif a été décidée à la fin de l'année 1968. Rappelons aussi qu'en 1991, les FSE de lycée sont devenus des Maisons des lycéens (MDL).

² Aux collèges Vert, Neruda et Camus, les élèves interrogés relèvent des deux types d'enseignement (ordinaire et adapté). Ce n'est pas le cas aux Oiseaux ou à Cardinal, qui sont dépourvus de SEGPA.

³ J. Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF, 1969.

notamment livrée par le personnel de direction, qui voit les sorties scolaires comme une opportunité de rapprocher les élèves de la culture : « C'est très important, justement. À plus forte raison quand on est en milieu rural, loin de la culture », déclare le principal ; « tout ce qui fait sortir les élèves de [la ville rurale] est bon. Parce qu'ils sortent très, très peu. Beaucoup d'élèves restent sur place et se déplacent à pied », confirme le principal-adjoint. Tel qu'il est évoqué, l'éloignement culturel caractérise en effet le collège Vert, et le distingue des 4 autres établissements de notre échantillon.

Diversité cognitive

Comme nous l'avons admis, la *diversité cognitive* comprend les activités encadrées par des enseignants et par d'autres personnels, sur des plages horaires particulières. C'est au titre de secrétaire au collège et de mère d'élève que Christelle¹ signale ici sa satisfaction pour les activités sportives : « [...] l'U.N.S.S.², je trouve, c'est super [...] y'a hand, et puis y'a rugby, après y'a cross, endurance, [...] enfin, j'sais plus ce qu'elle fait, Eugénie – parce que j'en ai une qui le fait ! – mais elle s'éclate ». Dans cette sphère des apprentissages variées, les collégiens de Vert se souviennent d'un exercice de désincarcération par les pompiers (durant une journée consacrée à la sécurité routière), d'une information sur l'alcool et sur le tabac, d'une action sur la nutrition (et d'un petit déjeuner offert), d'une information sur le tri sélectif et d'une autre sur la grippe aviaire.

Ce thème permet d'illustrer une divergence entre intention du système et réception individuelle. L'inadéquation est exprimée par un garçon de 6^{ème}, quand il déclare : « Ils veulent nous faire une piqûre anti-grippe A. Moi, je veux pas. Je suis pas testeur ! ». Des enfants du même âge, moins méfiants, citent l'intervention de l'infirmière sur le thème de la puberté. Interrogée à son tour, l'intéressée évoque le C.E.S.C.³, mais signale une action plus souvent individuelle, attentive aux problèmes de sommeil, d'alimentation et de consommation (d'alcool, de tabac ou de cannabis). En partie lié à la fonction, l'action individuelle évoquée se comprend ici au sens d'un isolement, déploré par l'infirmière. Signalant plusieurs expériences professionnelles, elle retient du milieu hospitalier la réalité d'une équipe, et de l'Éducation nationale, « une grande solitude ».

Non-enseignante, sans lien régulier avec les classes et parfois excentrée au niveau des locaux⁴, la catégorie infirmière figure en effet – parmi d'autres – dans les « coulisses »⁵ de l'enseignement secondaire. Ce caractère périphérique est confirmé par notre interlocutrice, quand elle réaffirme son isolement professionnel : « L'infirmière, elle est globalement vue

¹ Par conformité aux usages, nous désignons certains adultes par un prénom (modifié), et d'autres par un nom.

² L'Union Nationale du Sport Scolaire est la fédération qui regroupe les A.S. (associations sportives).

³ Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (voir glossaire, p. 435).

⁴ Dans la cité scolaire qui intègre le collège Vert, les deux infirmières (dont le service est encore partagé avec d'autres établissements) se trouvent précisément dans un bâtiment excentré.

⁵ J.-P. Payet, *Collèges de banlieue*, op. cit., pp. 9-10.

[...] pour soigner les petits bobos. En cas d'urgence, on a quelqu'un là, sous la main, c'est parfait, mais tout le reste... ».

La faiblesse du travail collectif se lit, par défaut, dans le discours de 2 professeurs. La première enseigne le français, et évoque l'éducation à la santé de la façon suivante : « Quand y'a des journées spéciales sur le SIDA, sur l'alcool et tout ça, ben, on est là, hein. On assiste, on suit, on accompagne un groupe et moi, ça me dérange un peu, parce que... Parce que j'estime que j'ai autre chose à faire ». En cohérence avec sa discipline, un enseignant de biotechnologies (option santé-environnement) indique : « Au niveau tabac, *et cætera*, nous, on l'aborde. Sexualité, de toute façon, c'est fait en SVT, c'est fait aussi en VSP¹ avec les 3^{èmes}. [...] Une partie purement connaissance, par contre. Après, toute la partie sociétale, la partie légale, et même l'aspect prévention, et ça, ça revient aux parents ». La position des deux enseignants convoque, nous le voyons, la césure entre les tâches précises et réservées d'une « instruction », et celles, générales, d'une « éducation »².

Réalisable dans des cadres différents et avec plusieurs types de personnels, l'aide aux devoirs relèverait aussi de la *diversité cognitive*. Au moment de notre enquête au collège Vert, le dispositif destiné aux élèves de sixième s'appelle A.T.P.³. Faute d'avoir assisté à des séances ou d'avoir recueilli des témoignages d'élèves, nous pouvons utiliser d'autres données. La première d'entre elles est la participation de trois catégories de personnel : celle de secrétaire (représentée ici par une personne), celle d'assistant d'éducation et celle d'enseignant. Le rapprochement de ces catégories semble a priori avantageux. Une cohérence et une convivialité sont en effet montrées aux élèves et, pour les intervenants eux-mêmes, les caractéristiques affichées se renforcent sans doute. Cela n'est pas anodin au collège Vert qui, rural, d'assez petite taille et sans établissement public concurrent, scolarisent généralement tous les enfants d'une fratrie, dans une ville où certains professeurs sont identifiés par les parents d'élèves, ou parfois connus d'eux.

Au-delà de cet aspect, la présence de (rares) enseignants durant la réalisation des devoirs semble un atout majeur. Contre la logique de *consignes aveugles* propre au « travail à la maison », les prescripteurs sont ici intégrés au processus qu'ils commandent, confrontés aux difficultés des élèves et amenés à modifier des représentations erronées. Ce schéma optimiste, sans doute, vaut d'abord pour les professeurs prêts à y adhérer. C'est le cas d'Arnaud Bison, qui déclare à ce sujet : « En aide aux devoirs, c'est super formateur, de voir que le gamin, la première question, il comprend pas. [...] Et le nombre de fois où ça arrive ! Quand tu débloques ça... Toi, prof, tu peux tomber sur des trucs que tu comprends pas ».

¹ La Vie Sociale et Professionnelle est enseignée par les professeurs de biotechnologies, en SEGPA (et en LP).

² L'organisation des collèges et lycées français aurait pu intéresser une anthropologue telle que Mary Douglas (*Comment pensent les institutions*, Paris, la Découverte, 2004).

³ La circulaire du 27.07.2011 a substitué l'« accompagnement personnalisé » à l'Accompagnement du Travail Personnel (ATP), en place depuis la rentrée 2001. Sur ce thème, voir D. Glasman [collab. L. Besson], *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, HCEE [rapport ; en ligne], n° 15, Paris, décembre 2004. Disponible sur : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/054000358/index.shtml>.

Apprentissages informels

Envisagée de façon restreinte, la sphère des *apprentissages informels*¹ rassemble les clubs, les ateliers et le foyer d'un collège. Parmi les interviewés de Vert, un très « bon élève » de 3^{ème} signale son appartenance à l'atelier théâtre, depuis un an. Secrétaire au collège et mère de collégiennes, Christelle confirme son enthousiasme pour les activités évoquées, inscrites dans l'intérêt d'un décloisonnement statutaire : « [...] le fait qu'y'ait l'atelier théâtre, pour les mêmes, c'est... Une vision différente du prof, quoi [...] Qui s'implique comme eux, qui rigole, des fois, ils se tapent des fous rires [...] ma fille en fait partie, donc, j'ai l'occasion d'en parler avec elle. Ça démythifie ce prof tout-puissant qu'on a connu ».

Cette logique est revendiquée par Arnaud Bison, qui anime depuis plusieurs années un club jeux. Sur le créneau méridien du mardi, le foyer voit ainsi jouer, crier, rire, se heurter et s'amuser quelques 80 adhérents. L'existence du club présente pour nous un grand intérêt. Cela s'entend au premier degré, quand s'améliore le bien-être des élèves. C'est aussi vrai d'un point de vue sociologique, lorsqu'on mesure la distance entre l'esprit ludique et l'esprit scolaire. Cela est déjà suggéré par l'enseignant, quand il énonce cette fonction latente² : « ça dédramatise l'école, ça dédramatise ce qu'est le prof, les gamins, finalement, ils confondent pas les deux ».

Présent à plusieurs séances du club jeux, nous pouvons traiter de son aspect explicite. Le niveau sonore élevé se remarque d'abord. Banal dans la cour de récréation, il contraste avec celui normalement garanti en salle d'étude (en face au foyer, et vide à cette heure-là). Au foyer, une partie des élèves est virevoltante, entre et sort à loisir, se bouscule et s'apostrophe. Collégiens de SEGPA ou de classes ordinaires, les garçons sont les plus démonstratifs. C'est notamment vrai autour du baby-foot, dont l'accaparement reste un enjeu pratique et symbolique.

Une répartition moins audible s'opère autour des jeux de société, et révèle finalement une diversité de « profils » : adolescentes en vue, filles ou garçons timides, « petits sixièmes » et personnages prolixes se rencontrent en effet dans la salle, à sa porte ou dans le couloir. Pour les plus mobiles, les implications dans les jeux varient d'une séance à l'autre, et, déjà, d'un quart d'heure au suivant. L'activité se construit finalement en sous-groupes mouvants, et d'expression joyeuse.

Cette satisfaction est comparable à celle d'autres joueurs qui, le mardi comme les autres jours, s'adonnent au football dans la cour de récréation. Interdite par le règlement intérieur, cette pratique est tolérée *de fait*. Un membre de la vie scolaire explique ce choix par

¹ Pour une synthèse détaillée sur la notion d'informel, voir G. Brougère, H. Bézille, « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *RFP*, n° 158, janvier-février-mars 2007.

² La notion de fonction latente (*i.e.* différente de l'objectif officiel annoncé) emprunte bien sûr à R. K. Merton, *Éléments de théorie et de méthode sociologique* [1944], Paris, A. Colin, 1997.

la facilité du contrôle visuel, par l'attachement des intéressés à l'activité, et par le risque que constituerait son interdiction. Par frustration et par désœuvrement, des pratiques dangereuses ou vengeresses seraient peut-être réalisées (et le personnel de vie scolaire serait interpellé).

Au-delà de ces effets manifestes, le club jeux exerce donc au collège Vert certaines fonctions latentes. Nous nous rappelons d'abord du verbe « dédramatiser », associé par Arnaud Bison à l'École et au prof. Dans un pays tel que la Finlande, le terme aurait peu de chances d'être employé. En France, il vient d'autant plus à l'esprit que l'École est une *chose grave*, peu propice à l'entraide¹, fortement prédictive des positions sociales², brutale pour ceux qui échouent³ et éloignée des bons résultats européens⁴. Au niveau de l'enseignement secondaire, cela s'exprime par une organisation sèche qui, en dehors de la classe, rend la présence des élèves un peu vaine et un peu encombrante. Mus par des logiques différentes, animateurs de clubs et responsables politiques souhaitent au contraire une adhésion des adolescents à la structure scolaire, ou leur réconciliation avec elle.

Ce qui fait toutefois la spécificité du club jeux doit être examiné. Dans les limites de son temps d'ouverture, il ne relègue pas, d'abord, les accents de la « vraie vie »⁵ derrière un objectif pédagogique ou un programme institutionnel. Cette logique diffère de celle portée par certaines ludothèques⁶, incitées à recouvrir les jeux de cautions culturelles, sociales et cognitives. La tendance est encore très forte au sein de l'École et, lorsqu'elles se constituent en clubs, des activités aussi reconnues que le théâtre ou l'informatique doivent encore justifier de vertus pédagogiques. Dans le cas du club jeux, la formalisation est volontairement faible, et même limitée au dessein de détente et de bien-être. L'étrangeté scolaire à cette logique peut être illustrée par le projet d'établissement. Écrit officiel et institutionnel, celui du collège Vert présente un « volet d'éducation artistique et d'actions culturelles » décliné en huit activités. L'ordre d'apparition classe d'abord le « parcours culturel théâtre pour les élèves de 3^{ème} » et l'« atelier de pratique théâtre » ; au dernier rang se retrouvent les « clubs ».

Le club jeux produit sur les professeurs l'effet le plus sourd et le plus remarquable. À de très brèves exceptions près, aucun autre enseignant qu'Arnaud Bison n'assiste aux séances, dont l'accès est pourtant aisé. Si, on le suppose, une partie du corps professoral juge l'activité *déplacée* au sein d'un collège, nul ne produit toutefois de critique officielle. Plusieurs facteurs expliquent cette retenue. Le premier tient à la particularité du statut d'enseignant, dont la « liberté pédagogique » est si protégée qu'elle interdit toute évocation officielle. Lorsqu'ils

¹ Éric Maurin rapporte qu'en France, 50 % des 11-15 ans trouvent la plupart de leurs camarades agréables et disponibles à l'entraide, contre 70 % dans une majorité de pays (*La nouvelle question scolaire, op. cit.*, p. 267).

² F. Dubet, A. Vérétoit et M. Duru-Bellat montrent que plus l'emprise du diplôme est forte, plus les inégalités scolaires sont grandes. Ils montrent aussi que l'emprise scolaire accentue la reproduction sociale (*Les sociétés et leur école*, Paris, le Seuil, 2010).

³ L'école française expose facilement à l'humiliation (« le vaincu est confronté à sa propre "nullité". Intériorisé, le handicap devient un stigmat », F. Dubet, *L'école des chances*, Paris, le Seuil, 2004, p. 81).

⁴ La publication des classements PISA, depuis 2 000, montre pour la France des performances médiocres. Elles se comprennent dans un contexte de ségrégation croissante, quand les pays qui réussissent le mieux pratiquent au contraire une homogénéisation de l'offre scolaire (P. Merle, *La ségrégation scolaire, op. cit.*, p. 111).

⁵ Cf. rapport de l'IGEN de 1991, cité en introduction (*in R. Ballion, Le lycée, une cité à construire, op. cit.*, p. 9).

⁶ Une ludothèque est un « équipement culturel où se pratiquent le jeu libre, le prêt et des animations ludiques ».

sont tenus, les propos officieux s'échangent en effet entre deux ou trois « profs », ou entre un petit nombre d'autres personnels (souvent du même « service »). Aucune considération n'est en revanche émise sur un enseignant si les acteurs en présence sont de catégories¹ différentes, et si l'un au moins est professeur. Pour respecter le mutisme sur le travail enseignant, il est donc prudent de ne pas commenter l'activité d'un collègue... fût-elle jugée dépréciative du travail enseignant. Incorporée par les professeurs eux-mêmes, cette *omerta* rend l'expression difficile et risquée : les profs parlent entre eux de la question scolaire, mais ne racontent jamais l'intimité de la classe². Lorsqu'elle s'opère, la levée du tabou a un prix élevé, qui est souvent celui du conflit.

Rien de tel ne menace Arnaud Bison qui, affable et populaire, inscrit son activité d'animation dans un long temps de présence au sein du collège. Quiconque dénoncerait alors qu'« un prof joue avec les élèves » s'exposerait au risque d'être questionné sur sa propre implication dans l'établissement, en dehors de la classe. Cette logique se retrouve d'ailleurs lors d'une journée particulière, à la veille des vacances « de Noël ». Comme cela se pratique en milieu scolaire, le repas servi le midi est amélioré, et le temps de la pause méridienne est accru pour tous. Appréciée des élèves et des personnels, la décision ne préoccupe finalement que les assistants d'éducation, lorsqu'ils sont informés. Parmi eux, Sylvie pose cette question que les autres catégories d'acteurs ont négligé : « Qui va gérer les élèves entre 13H30 et 14H30 ? ». L'action des professeurs en dehors de la classe n'étant pas imaginée, le problème se résout *normalement* par le recours aux surveillants, et, opportunément, par le recours à l'animateur du club jeux.

Apprentissages hors cours en collèges prioritaires

Extensions culturelles

Nous envisageons les apprentissages en dehors de la classe en *extensions culturelles*, *diversité cognitive* et *apprentissages informels*, et associons les premières nommées aux pratiques interdisciplinaires, sorties et voyages scolaires. À Neruda et à Camus, ces activités ne recueillent pas l'unanimité exprimée au collège Vert. Le fait se remarque moins pour les voyages scolaires, sur lesquels nous avons peu questionné les élèves. Avec une brièveté induite par nos propres questions, certains confirment simplement leur participation, quand d'autres précisent « en Angleterre » ou « au ski, avec l'U.N.S.S. ».

Les informations relatives aux sorties sont plus nombreuses : il est question de l'Olympiade des métiers, du jardin botanique (de Bordeaux), de pièces de théâtre, de cinéma, de spectacle de hip-hop, de Cap Sciences, du musée d'Aquitaine, du Palais des sports, d'Andernos, de Bombannes et de la forêt de Pissos. À ces derniers lieux s'ajoutent Belin-

¹ Les termes de « services » et de « catégories » sont utilisés ici dans un sens voisin : ils peuvent désigner l'intendance, la vie scolaire, les profs, la direction ou les agents.

² F. Dubet, D. Martuccelli, *À l'école*, *op. cit.*, p. 223.

Beliet, où s'est déroulé la « journée d'intégration » d'une classe de 4^{ème} : Sébastien, qui en fait partie, juge cette sortie utile « pour apprendre la classe ». De la même façon, Sarah (en 5^{ème}) présente la rencontre avec un auteur comme « quelque chose [qu'elle a] bien aimé ». Amie de Sarah, Anissa exprime une autre opinion : « Y'a une librairie qui est venue, mais c'était pas intéressant ».

Si les réserves émises par les collégiens ne sont pas majoritaires, elles existent malgré tout dans les 2 collèges, et sont souvent exprimées par des filles. Élève de 3^{ème} aux résultats convenables, Esma apprécie par exemple les sorties au cinéma mais désapprouve « les musées et tout ». Très bonne élève de 6^{ème} dans le même collège (Neruda), Stéphanie estime de son côté que « c'est pas très bien organisé ». À Camus, une autre réponse contrastée est fournie par Clémentine. Collégienne souvent punie et dont les résultats sont jugés insuffisants, elle indique : « On est allés au cinéma, là. [...] Ça permet de pas faire des cours. Ça permet de regarder des films, ça nous instruit ». Élève de 5^{ème} aux résultats moyens, Élodie fournit elle aussi un avis partagé : *a priori* satisfaite d'une sortie au « Grand-Théâtre »¹, elle ajoute cependant : « Et les intellos, ça les a intéressés ». Minoritaires mais réelles, les appréciations réservées peuvent s'expliquer par une certaine banalisation des pratiques : les deux collèges sont proches du centre-ville bordelais, et leur identité d'éducation prioritaire porte aux actions *extra muros*.

Parmi les sujets communs à des cours différents, les élèves interrogés ici signalent « l'Odyssée », « Ulysse » et le Moyen Âge (étudiés en français, histoire et éducation musicale). La Deuxième Guerre mondiale est ensuite citée pour son traitement en arts plastiques, en histoire et en français. Les chevaliers, « les dieux grecs » ou « la mythologie » sont encore signalés pour le français et pour l'histoire. Les troubadours, enfin, ont été communs au français et à l'éducation musicale.

L'ensemble de ces exemples peut justifier deux remarques. Sur la foi des réponses de collégiens, les sujets communs et les matières rassemblées semblent un peu plus nombreux dans le champ de l'éducation prioritaire que dans un établissement ordinaire (ici, le collège Vert). Cela suppose un travail enseignant moins individuel, plus coûteux en termes de temps, mais jugé utile ou nécessaire par les professeurs concernés. On peut aussi remarquer les *emboîtements verticaux* qui sont réalisés. L'importance du français dépasse en effet celle de l'histoire, qui surplombe elle-même l'éducation musicale ou les arts plastiques. Sous réserve de cas oubliés, aucun lien n'apparaît en revanche entre « matières littéraires » et « matières scientifiques », institutionnellement séparées.

Aux collèges Neruda et Camus, l'interdisciplinarité produit chez les élèves des opinions contrastées. À l'instar du collège Vert, elles semblent organisées par les critères de l'âge et des résultats. Dans le cadre de l'éducation prioritaire², cependant, le critère des

¹ L'Opéra National de Bordeaux reste pour beaucoup de Girondins le Grand-Théâtre.

² Signalons ici le travail de P. Merle, qui voit l'accroissement des inégalités sociales recouvrir le principe de la « discrimination positive » (« Éducation prioritaire. Cinq principes pour une refondation », *La Vie des idées*,

performances scolaires devance celui du niveau-classe. Parmi les élèves interrogés, 17 collégiens de Neruda et 32 de Camus ont vu traiter un sujet dans plusieurs disciplines. Appelés à exprimer un jugement, 30 de ces 49 élèves le font réellement : 15 des réponses obtenues émanent de « bons élèves », 13 d'élèves « moyens » et 2 de collégiens aux résultats faibles. Ceux qui apprécient l'interdisciplinarité sont plus nombreux que ceux qui la récusent (soient 19 cas contre 11), et l'on constate que les partisans de la pratique sont plus souvent « bons élèves » (13 cas) que « moyens » (5 cas) ou « faible » (1 cas).

Fort d'une moyenne annuelle de 15,3/20, Thomas, en 5^{ème}, produit cette réponse synthétique : « C'est bien parce qu'en français, par exemple, quand elle pose des questions, on sait déjà. Je pense qu'elle est aussi contente qu'on sache déjà. Elle dit toujours : "c'est bien" ». Plus jeune et plus *scolaire*, Sabrina, en 6^{ème}, ne recouvre pas encore d'aisance ses bons résultats : « C'est mieux parce qu'on a une évaluation vendredi et on peut s'entraîner en français ». Avec des résultats moyens et un âge supérieur, Maroine, en 3^{ème}, est plus pragmatique : « C'est bien. Parce qu'on a fait ici et ici ; donc, on se rappelle ». De profil comparable à Maroine, Nicolas ressent défavorablement l'interdisciplinarité. Cela se traduit par cette phrase explicite : « ça mélange un peu tout ». Gênant parce qu'il « mélange » (ou qu'il « embrouille »), le traitement d'un même sujet dans plusieurs cours est réprouvé par un autre argument, d'apparence psychologique. De rares collégiennes déplorent un caractère répétitif, jugé « ennuyant », « chiant » ou inutile.

Dans le prolongement de ces réponses, deux élèves ne retirent aucun bénéfice des informations croisées. En classe de 3^{ème} où il ne *réussit* pas, le premier des deux déclare de façon laconique : « Parler d'histoire en français, c'est abusé ». Plus jeune, plus emportée et d'assez bon niveau scolaire, Salika exprime ensuite la même incompréhension : « Ça fait bizarre [...] l'autre, on est en histoire-géo, elle nous parle des chansons, qu'est-ce qu'elle a ?!! ». Dans les limites du nombre d'élèves interrogés, la difficulté à comprendre le décloisonnement disciplinaire serait d'abord celle d'élèves « faibles » ou « moyens », et, dans une moindre mesure, celle de jeunes collégiens (plus conformistes). Dans le premier cas, nous supposons que les codes culturels – acquis en dehors de l'École¹ – constituent un facteur décisif.

Jugées par les élèves, les extensions culturelles le sont aussi par les adultes. O.P.² et père d'un élève, au collège, un acteur se montre ici pragmatique. Il déclare en effet : « Faut bien respirer, voir l'herbe à côté [...] c'est pas une prison, quand même ! Faut quand même qu'ils sortent un peu ». Également membres d'un établissement prioritaire, les autres adultes approuvent les sorties et voyages « pédagogiques ». Inscrits dans une continuité logique, trois types de discours peuvent néanmoins être distingués : le premier relève d'une approbation générale, qui loue les actions culturelles et artistiques légitimes ; d'autres interviewés

23.10.2012. URL : <http://www.laviedesidees.fr/Education-prioritaire.html>).

¹ Voir, par exemple, É. Maurin, *La nouvelle question scolaire*, op. cit., p. 29.

² Les Ouvriers Professionnels sont chargés de l'entretien matériel des locaux scolaires.

confirment cette position, mais en précisant la propre évolution de leur jugement ; un troisième groupe, enfin, avive la césure entre instruction et éducation.

Dans la première série de propos, un professeur de français estime les *extensions* importantes (« Surtout dans ces milieux-là, où toute l'ouverture culturelle est à faire »), et indique que cela est beaucoup fait. Dans le même collège (Neruda), une enseignante défend aussi sa matière, en jugeant « la culture artistique [...] aussi importante que l'histoire ou les mathématiques ». Un troisième professeur confirme cette position en évoquant « quelque chose [auquel] pas tous, mais la plupart n'ont pas vraiment accès [...] certaines expositions, au musée ». Sans davantage de reniement pour son rôle, le principal du collège Camus souligne lui une « dimension culturelle, artistique, sportive extrêmement développée, avec des diversités de projets mis en place ». Le chef d'établissement argumente son point de vue de la manière suivante : « sans faire de misérabilisme [...] chaque fois qu'un enfant sort – un jeune ! – pour rencontrer la culture [...] Cela permet au jeune de rencontrer un autre monde que celui qu'il vit dans la cité, ou que celui qu'il vit tout simplement à la maison ».

Dans le prolongement de ces discours, deux enseignants témoignent d'une évolution personnelle. Professeur d'E.P.S. à Neruda, le premier signale avoir « pas mal changé d'avis », et avoir fait « énormément de sorties, cette année ». La réticence initiale est expliquée par l'amputation horaire sur les cours, et par la nécessité d'un « vrai traitement didactique ». Cette exigence conclut les propos de l'enseignant, incité à l'orthodoxie. Évoquant également une perception conforme, un professeur d'histoire-géographie relate une entrée dans le métier où « comme beaucoup de profs, l'essentiel [...] était de prendre [ses] marques ». L'intéressé indique ensuite avoir évolué, et importé sa passion pour l'astronomie dans sa sphère professionnelle (qui « fait du bien à l'esprit [et permet de sortir] un peu de notre bulle »). De ce témoignage, on peut retenir la légitime focalisation de tout enseignant sur ses cours, la disjonction statutaire entre intérêt personnel et rôle professionnel, et l'impératif de légitimité culturelle au sein de l'École.

Cet impératif est illustré dans la troisième série de réponses, exprimées par une professeure de français et par une documentaliste. Acteurs du collège Camus, toutes deux convoquent la séparation entre instruction, connaissance, savoirs ou culture légitime et, d'autre part, ce qui se limiterait aux loisirs, à l'animation et à l'*éducation*. Qualifiant les sorties d'« extrêmement formatrices pour les élèves », l'enseignante de français précise qu'elle s'occupe « du théâtre, essentiellement ». Évoquant ensuite le suivi d'un spectacle et l'apprentissage d'un texte, l'intéressée précise spontanément : « il faut qu'on soit là. Parce que celui qui arrive, qui est animateur, il sait pas gérer 24 gamins [...] C'est pas à la portée de quelqu'un qui n'a pas enseigné ». Répondant de son côté à une question plus large, la professeur-documentaliste¹ produit une réponse voisine. Elle refuse « l'amalgame [...] entre clubs et sortie », associe les premiers au « registre du loisir », les secondes à un « but pédagogique », et précise enfin : « je ne suis pas là pour passer le temps ».

¹ L'arrêté du 16.06.1989 a créé un CAPES de documentation, et fait des impétrants des « enseignants-documentalistes ».

Diversité cognitive

De la même façon qu'au collège Vert, nous comprenons par *diversité cognitive* le travail qui prolonge ou traverse les cours ordinaires, en associant souvent un enseignant à d'autres acteurs : il peut s'agir de recherche documentaire, d'éducation à la santé, d'aide aux devoirs, de l'opération « École ouverte » et de pratiques sportives fédérées à l'U.N.S.S.¹. Faute d'avoir observé tous ces dispositifs, nous pouvons évoquer l'éducation à la santé et l'aide aux devoirs.

Nous retrouvons dans le premier cas les tendances déjà observées au collège Vert. Les élèves citent aisément des actions d'ordre sanitaire (qui témoignent d'un travail isolé de l'infirmière, et de la participation ponctuelle et volontariste de professeurs). À Neruda et à Camus, les collégiens parlent de repas équilibré, d'obésité et d'alimentation, évoquent la sexualité, le SIDA, les préservatifs et le planning familial, et citent encore le tabac et le sommeil. Un peu contrariée, Salika, en 5^{ème}, illustre le premier thème : « Manger cinq fruits et légumes par jour [...] ne pas manger trop salé et trop sucré [...] Moi, [au contraire] c'est tout ce que je fais ! ».

Dans une logique déjà observée, l'infirmière du collège Neruda et celle de Camus expriment une satisfaction professionnelle un peu relativisée par l'isolement. La première valorise cependant la petite taille de l'établissement², qui permet d'organiser « beaucoup, beaucoup de choses » et qui simplifie la collaboration avec le professeur de SVT (unique, ici). Récemment nommée à Neruda, l'intéressée assure d'une collaboration croissante avec les professeurs principaux (PP) et avec l'ensemble des enseignants : « maintenant, je crois que tout le monde vient, voilà, ou me laisse un petit mot, spontanément ». Interrogée ensuite sur le travail en équipe, l'infirmière soutient son approche dynamique sans en cacher les difficultés : « je crois que, dans nos professions, enfin, il faut aller vers les autres. J'ai peu de professeurs qui franchissent la porte, mais j'ai beaucoup de contacts [...] J'essaie quand même de leur donner un retour. Le retour que je peux leur donner. En accord avec l'élève ».

La circulation de l'information semble moins aisée au collège Camus, dont l'effectif est plus important et la mise en commun plus rare. Cette caractéristique est particulièrement marquée dans le secteur sanitaire, dont la représentante indique : « Je pense que chaque corps de métier ici travaille, mais concertation... [...] y'a des profs avec qui je peux aller discuter [...] c'est pas le PP [...] mais ils s'investissent à fond. Donc, PP ou pas PP, c'est la personnalité de la personne ».

Les collèges d'éducation prioritaire assurent tous une aide aux devoirs, que nous incluons dans la diversité cognitive. Cette aide s'exerce dans le cadre de l'accompagnement

¹ Sont ici concernés la gymnastique, la natation, le football, le rugby et le handball.

² Nous savons que Neruda compte 240 élèves, et que le collège Camus en rassemble plus du double (520).

éducatif, du tutorat, des études surveillées et, *extra muros*, dans le centre d'animation reconnu comme partenaire. Nous n'avons recueilli sur ce thème que peu d'opinions d'élèves. On pourrait toutefois remarquer la satisfaction de trois « bons élèves », et le refus d'élèves au « niveau » moyen ou très convenable. Repérable dans le premier groupe, Jordan obtient en 5^{ème} de très bons résultats. Il exprime un point de vue intéressant : « Oui, là, c'est vraiment l'aide aux devoirs. Y'a des professeurs [...] la permanence, c'est dur de travailler, même quand y'a le silence ».

De leur côté, trois collégiennes du même âge mais de « niveau » moyen manifestent une certaine défiance pour l'École. Marina explique qu'elle préfère faire ses devoirs chez elle, Élodie indique ne pas y aller « parce qu'ils m'aident pas », et Noya répond avec malice : « Non, merci ». Avec des résultats scolaires plus favorables que ses pairs, Salika (en 5^{ème}) signale elle aussi sa réprobation : « j'y vais pas, j'en ai pas besoin ». C'est à un autre niveau que se comprend la réponse de Babeth, qui rappelle que les collégiens de 6^{ème} ne sont pas encore des adolescents : « Non. Parce qu'après, ma maman, elle peut pas, par rapport aux horaires [...] c'est dur ».

Nous avons assisté à deux séances d'aide aux devoirs, au collège Neruda. Réalisées dans le cadre de l'accompagnement éducatif, elles se sont déroulées dans l'établissement, entre 17H30 et 19H00. Respectivement médiatrice et assistante pédagogique, Chantal et Amandine m'ont tour à tour accueilli comme observateur. Dans les deux cas, l'impression générale ne surprend guère : les élèves les plus remarquables sont vifs et bruyants, et celle qui doit accompagner le travail individuel doit d'abord garantir une certaine concentration. De la même manière que pour un cours, ce travail ordinaire de régulation est déployé tout au long de la séance. Au terme de celle-ci, ceux des collégiens qui ont le moins travaillé semblent être ceux qui avaient prétendu, à 17H30, avoir déjà fait leur travail... Processus d'interaction, l'aide aux devoirs ne semble donc *bien fonctionner* si l'une des parties en refuse l'essence. Sans que cela étonne, les élèves évoqués essaient de s'y soustraire, de manière partielle et fluctuante. D'autres collégiens, au contraire, *se font* au contexte, obtiennent des conseils individuels et s'assurent d'échanges collectifs¹.

À ce constat commun aux deux séances s'ajoute une autre observation. Ne pouvant me départir de réflexes *scolaires*, j'éprouve d'abord un sentiment réservé en voyant les élèves du groupe de Chantal manger des friandises. La lourdeur de mon préjugé s'efface devant les explications de ma locutrice, qui explique avoir autorisé cette pratique pour créer un bien-être proche de celui de « la maison ». Quelques semaines plus tard, Chantal m'informe d'une décision prohibant les friandises dans toutes les salles et à tous les horaires. Nous supposons ici que des agents se sont plaints de miettes trouvées dans les salles, et que ce signalement est

¹ À 12 ans d'intervalle, D. Glasman note l'absence de textes qui aident les adultes à réaliser un soutien scolaire efficace (« tout est laissé à la conception personnelle » ; *L'école hors l'école*, Paris, ESF, 1992, p. 158), puis confirme que l'aide au travail « peut être très efficace pour les élèves [mais] pas à n'importe quel prix et à n'importe quelles conditions » (*Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, op. cit., p. 89).

moins explicable par le travail créé que par le symbole heurté. L'École française suppose en effet l'austérité, qui écarte boisson et nourriture quand il faut étudier.

Apprentissages informels

Nous avons inscrit le foyer et les clubs scolaires dans le pôle des *apprentissages informels*. Au collège Neruda, les élèves interrogés signalent « beaucoup » de clubs. Ils sont ainsi mentionnés : débat, santé, chorale, danse, slam et multisports, « sensibilisation deutsche kultur » et « Petits rongeurs »¹ (en SVT). Encouragés par la direction de l'établissement, assistants d'éducation et assistants pédagogiques sont très impliqués dans le fonctionnement de ces clubs. C'est ainsi que le vendredi soir, Sophie anime pour les classes de 3^{ème} le « ciné-histoire ». Elle explique avec enthousiasme : « *J'ai eu 12 élèves qui sont venues à la première séance [...] elles sont venues à la cinquième. [...] l'année dernière, les élèves de 3^{ème} étaient pas motivés. Et là, [...] c'est elles qui m'ont lancée [...] je travaille en communication avec les professeurs d'histoire-géo [...] des fois, j'ai fait des analyses de séquence [...] Elles ramènent des petits trucs à manger, et là, on discute autour du film [...]* ».

Pour faire écho à une remarque précédente, nous ignorons si des traces alimentaires restent dans la salle, et si un cadrage² de l'activité en termes de loisir – et non de *devoirs* – les fait tolérer. Nous ne savons pas non plus si les membres du club sont des élèves de bon « niveau » scolaire, mais remarquons bien sûr qu'il s'agit de 12 filles. Sur un plan relationnel, nous pouvons toutefois témoigner des rapports personnalisés entre assistants d'éducation et élèves, en fonction des groupes établis pour le suivi, l'aide aux devoirs, le tutorat et les clubs. Cette dynamique relationnelle est facilitée par la faiblesse des effectifs, renforcée par une organisation locale méthodique, et entretenue par de fortes implications personnelles.

L'engagement artistique et culturel du collège Camus se remarque aussi. Par une confusion sémantique induite par mes questions, les élèves rencontrés concentrent cependant leurs réponses sur les *clubs* sportifs, attachés ou non à l'U.N.S.S. En témoigne cette réponse de Nordine, en 4^{ème} : « Non. Je mange pas à la cantine [...] Je fais pas de club – à part théâtre, parfois, à quatre heures et demie [...] Si je ramène une bonne moyenne, je fais du club [...] ici, au collège, aucun. Mais j'aimerais faire soit du foot, soit de l'équitation ». Élève d'une autre classe de 4^{ème}, Emma répond elle aussi par la négative, et produit cette justification : « Y'a déjà que c'est entre midi et deux ».

Déjà signalée à Neruda, la contrainte horaire est invoquée par plusieurs élèves de Camus. À l'instar d'Emma, les collégiens les plus âgés avancent des explications plus défensives ou plus déifiantes que celles des plus jeunes. Dans le premier cas, le fait se lit dans la concision de la phrase (« j'ai pas le temps ») ; de manière plus neutre, Marina, en 5^{ème},

¹ Pour préserver l'anonymat du collège, le nom du club a été changé.

² Le *cadre social* des séances sera dessiné par les agents, la gestionnaire et le chef d'établissement (cf. E. Goffman, *Les cadres de l'expérience*, Paris, Minuit, 1991).

signale un empêchement de fait : « On mange pas à la cantine, nous ». À cette éventualité d'une présence méridienne s'ajoute la lourdeur des journées de classe, qui constitue un second obstacle au fonctionnement des clubs. Bonne élève de 3^{ème}, Jacqueline rappelle ici : « Avec l'emploi des troisièmes¹, c'est dur. [...] parce que les clubs, y'en a beaucoup, c'est entre midi et une heure et demie ».

Apprentissages hors cours en collèges favorisés

Extensions culturelles

Pour approcher les connaissances transmises de façon atypique, nous utilisons la catégorie des extensions culturelles, celle de la diversité cognitives et celle des apprentissages informels. Dans le registre des *extensions culturelles*, les résultats déjà obtenus incitent à vérifier l'hypothèse suivante : les collèges des Oiseaux et Cardinal garantiraient autant de sorties et voyages scolaires que Neruda et Camus, et les élèves des classes sociales aisées montreraient un enthousiasme aussi sélectif que ceux issus des couches populaires.

Le collège des Oiseaux est le premier de notre enquête, et celui dans lequel nous avons interrogé le moins grand nombre d'acteurs. Parmi les 14 élèves concernés, l'une énonce, en 6^{ème}, cette information déjà entendue : « On fait pas beaucoup de sorties ». Dans la même classe, 3 autres collégiens évoquent toutefois une pièce de théâtre (« L'Ogrelet »), à propos de laquelle ils confrontent leur avis. En 5^{ème} ou en 4^{ème}, d'autres élèves citent un voyage à Rome (fait par les latinistes), puis un séjour en Espagne, pensé en cohérence avec la LV2. Nous apprenons par ailleurs que d'autres voyages – dont un en Angleterre – ont été réalisés au cours de l'année scolaire. S'exprimant sur les sorties et activités culturelles, une professeur de musique précise de son côté : « on est quand même dans un environnement socioculturel élevé, ici ! Mais en contrepartie, j'ai des enfants qui ont tout à la maison. [...] Donc, ils ont un regard un petit peu blasé ». Au-delà de ce constat, l'enseignante explique qu'elle emmène des élèves à des concerts et à des opéras, non sans indiquer : « ils le font de moins en moins avec leur famille ! ».

« Bonne élève » de 6^{ème} au collège Cardinal, Eugénie fournit un éclairage synthétique : « Y'a eu la moitié de la classe en Angleterre. Sinon, on a tous fait Lisbonne² [...] pour voir comment a vécu Saint-[...] On a fait deux jours et une nuit là-bas. La nuit, on a rigolé, c'était bien [...] Et après, on n'en a pas fait beaucoup, de sorties [...] Nous, en primaire, on en a fait beaucoup plus ». Nous retrouvons dans ce témoignage l'appétence des jeunes collégiens pour les sorties. Elle prend sens dans un besoin de proximité affective, dont la réalité faiblit au collège. « Excellente élève » de la même classe, Emma évoque ainsi « en début d'année, la

¹ L'emploi du temps hebdomadaire comporte, en 3^e, 28,5 heures de cours obligatoires. En supposant une option et 2 heures d'étude, cela implique une présence de 8H00 à 17H00 tous les jours (hors mercredi après-midi).

² La ville citée par l'élève n'est pas celle-ci.

sortie d'intégration¹ [...] faire de la voile et du surf sur le lac, à Lacanau [...] ça faisait comme si on était en colonie de vacances, et que les professeurs, ils étaient nos amis ». Sans qu'ils emploient les mêmes termes, deux garçons de la classe confirment cette satisfaction.

C'est encore le cas en 3^{ème}, où un avis masculin favorable est émis. Qu'ils produisent des résultats scolaires très convenables, moyens ou faibles, les 5 élèves concernés expriment une satisfaction concise. À la déclaration de Pierre (« On est allés en Normandie. Ouais, c'est sympa »), Henri ajoute ainsi : « Sur ça, ça a été une bonne année aussi ». Baptiste acquiesce alors, tandis que Lucas signale l'absence d'autres séjours. Dans une autre classe de 3^{ème}, Alban n'émet pas de réserve lorsqu'il évoque les sorties : « Jeudi, les 3^{èmes}, on part en sortie pour aller visiter les églises de Bordeaux [...] on n'est pas tous catholiques, mais on suit [...] dans l'ensemble, c'est quelque chose d'instructif ».

À la différence de leurs pairs masculins, 5 filles de 3^{ème} revendiquent pour les extensions culturelles un droit d'inventaire. Comme un faux hommage, Isabelle énonce d'abord : « Moi, je trouve ça intéressant. Plutôt que d'aller sept heures en cours ». Une autre forme de reproche est exprimée par Julie : « Dès qu'y'a un temps fort, c'est religieux [...] Jésus-Christ, Dieu, je sais pas, on a 14 ans !... ». Non moins critique, Pauline poursuit : « le problème, c'est qu'y'a des échanges [...] on préfèrerait les voyages [...] bientôt, y'a une sortie pour aller visiter une église, en Italie. On l'a déjà fait en 5^{ème} ». Dénonçant enfin une position d'abus, 2 collégiennes développent des arguments économiques. Aurélie signale une journée d'intégration discriminatoire (« ils se mettent pas à la portée de tout le monde »), et Fatou assène : « L'an dernier, on a dormi par terre, et on a payé 150 euros ! ».

Produits par 5 collégiennes aux bons résultats scolaires, ces témoignages révèlent autre chose qu'une insatisfaction coquette. Ni désabusées ni aigries, les intéressées dénoncent plutôt les pressions scolaire et normative d'un bon collège privé, et la contrainte des jugements². Un peu étouffée par les codes sociaux et vestimentaires, Isabelle se plaint de « l'esprit des écoles privées », où l'on « juge sur les vêtements de marque » et où il ne « faut pas trop se détacher du lot ». Elle intégrera l'année prochaine un établissement public. Ayant parcouru le chemin inverse, cette année, Julie fait à Cardinal le reproche suivant : « C'est très [centré] sur les sanctions, en fait [...] Et on accorde plus de valeur à la parole du professeur ». Pauline, de son côté, regrette l'exigence sans empathie de certains enseignants : « Les profs, ils se rendent pas compte, mais pour tenir deux heures [...] ils ont oublié quand ils étaient élèves ». Se sentant directement rejetées, Aurélie et Fatou, enfin, dénoncent un élitisme implacable. « Ils font le tri, et puis ils virent [...] on a grandi, on s'est démarquées du lot de Cardinal », déclare Aurélie ; « Ils nous valorisent pas [...] y'a certains profs, ils font exprès, comme de nous provoquer ; ils cherchent nos limites », poursuit Fatou.

¹ Souvent sportives, les journées d'intégration pourraient relever de la *diversité cognitive* ; leur caractère obligatoire dans l'emploi du temps les sépare toutefois de l'A.S., et incite à les traiter en *extensions culturelles*.

² Le type de relations entre adultes et adolescents est interrogé ici, comme le montre J. Zaffran sur le thème des loisirs (*Le temps de l'adolescence*, Paris, Presses universitaires de Rennes, 2010, p. 13).

Le traitement d'un même sujet dans deux (ou plusieurs) cours figure au rang des *extensions culturelles*. Au collège des Oiseaux, nous disposons sur ce point de 2 réponses d'élèves. Au titre de l'histoire et du français, en 6^{ème}, Abdel cite l'*Odyssée* comme exemple positif. Enclin à rejoindre les positions de son camarade, Samir confirme : « Oui, je connais mieux ». Du point de vue des adultes, peu de données, encore, nous sont accessibles. En se référant à la notion plus large de travail en équipe, la rareté du travail interdisciplinaire paraît toutefois être la norme. Cela est exprimé par la professeure de musique, dans un discours proche de l'exhortation : « [...] pour avoir un grand projet commun, il faut avoir une grande équipe qui travaille ensemble ! [...] dans cet établissement, c'est pas le cas ! On travaille de façon parcellaire, par groupe de deux, de trois, mais projet commun, commun à tout le monde, non ! [...] chacun est resté à faire son cours dans son coin ». À un niveau plus global, le principal du collège distingue le principe de la massification de la réalité du collège unique. L'intéressé confirme alors par défaut un faible travail commun : « Il manque de la souplesse horaire. Je ne sais pas, que les gens aient un emploi du temps à 15 heures, avec 3 heures volantes, par exemple, pour travailler en commun, en équipe ».

À Cardinal, la question de savoir si un thème a été traité dans plusieurs matières suscite beaucoup de réponses. Parmi les élèves interrogés sur cet aspect, 5 ne citent aucun exemple, et 16 autres fournissent une réponse positive, alors illustrée. Dans le premier cas, les résultats scolaires sont faibles, moyens (dans 2 cas), assez bons ou bons. Dans le groupe majoritaire, ils sont plus homogènes et plus favorables : à 2 exceptions près, les moyennes générales sont assez élevées, élevées ou très élevées. Le nombre et le profil de ces collégiens laissent croire à des informations complètes, si ce n'est exhaustives. En 3^{ème}, la majorité des interviewés citent la Deuxième Guerre mondiale, étudiée en français et histoire (et, selon une élève, en arts plastiques) ; pour le même niveau-classe, une collégienne évoque la société de consommation comme sujet commun à l'histoire-géographie, aux arts plastiques et au français. « En musique et en français, on a vu les écrivains », nous signale Maylis, en 4^{ème}. Pour les élèves de 5^{ème}, l'*Odyssée*, la Bible et les *Métamorphoses* d'Ovide ont concerné le français et l'histoire. En 6^{ème}, l'*Odyssée* et l'*Iliade* ont rapproché les deux mêmes matières.

Les jugements d'élèves sur l'interdisciplinarité restent marqués par les critères de l'âge et des résultats scolaires. À l'instar des collèges d'éducation prioritaire, la seconde variable opère à Cardinal plus nettement que la première. En négligeant les cas neutres (4 réponses de type : « ça change rien », produites par 1 collégienne de « bon niveau » et 3 collégiens de « niveau moyen »), nous retrouvons la tendance dessinée à Neruda et à Camus. Parmi les 13 collégiens de l'enseignement privé, 11 sont favorables à l'approche interdisciplinaire, et 2 autres le jugent défavorables. Cet avantage est vu par l'ensemble des « bons élèves », par 4 élèves aux résultats moyens et par 1 élève en difficulté ; 2 élèves de « niveau moyen », en revanche, jugent la reprise d'un même sujet comme un fait « barbant, lourd » ou « confus ».

De la même façon que dans les autres collèges, l'adhésion à l'interdisciplinarité diffère aussi en fonction de l'âge. En fin de premier cycle secondaire, certains adolescents de 3^{ème} ont acquis une capacité stratégique et critique : « Ça aide vachement, on peut réutiliser des choses

qu'on a pris en français ou en anglais », assure ici Lucas. Plus proches de l'école primaire, des enfants de 6^{ème} voit le double traitement d'un thème comme un fait rassurant, qui accroît les chances de *bonnes* réponses et de *bonne* note : « Du coup, en français, on savait », explique ici Emma.

Diversité cognitive

La *diversité cognitive* englobe au moins¹ la recherche documentaire, l'éducation à la santé, l'aide aux devoirs, les activités de l'association sportive et le fonctionnement en « École ouverte ». À l'exception de cette opération, les pratiques évoquées existent dans les 2 collèges favorisés. Faute d'avoir recueilli suffisamment de données, aux Oiseaux, nous ne pouvons en présenter que des exemples partiels. Le premier est connu de Samir, qui signale en 6^{ème} une opération de promotion de la lecture « menée par la prof de français et la documentaliste ». De son côté, la C.P.E. nous informe d'un travail commun avec l'infirmière. Il est réalisé dans le cadre du C.E.S.C.², au sein duquel les parents d'élèves demandent que toutes les classes bénéficient des actions conduites. Elles consistent en l'intervention d'alcooliques anonymes, d'une brigade spécialisée dans la délinquance juvénile et d'une troupe de théâtre travaillant sur l'audition. Peu abordé dans notre étude, le problème du financement l'est par la conseillère d'éducation, quand elle signale l'obligation de reporter une intervention à l'année suivante.

Sur le thème de l'aide aux devoirs, une autre indication économique nous est donnée. Assuré trois fois par semaine, l'accompagnement éducatif voit la présence conjointe de professeurs (rémunérés « en H.S.E. »³) et d'assistants d'éducation. « Non enseignants », ceux-ci ne perçoivent que le montant brut accordé aux vacances, alors fixé à 15 €. Cette inégalité du simple au triple distingue de la même façon les enseignants des C.P.E., également « non enseignants ». Un tel fait explique le choix retenu aux Oiseaux : « c'est prévu que les C.P.E. puissent faire cet accompagnement éducatif, en étant payés, mais pas au même tarif que les profs⁴ ! [...] Donc, par principe, je n'en fais pas ».

Collège à fort effectif dans un ensemble scolaire lui-même important, Cardinal offre à la diversité cognitive de nombreuses activités. Celles prévues par l'association sportive sont au nombre de 24, qu'il faut entendre comme des possibilités diachroniques. Défendant la continuité pédagogique, un professeur d'E.P.S. présente les activités hors classe comme nécessaires, pour « faire la liaison entre ce que l'on apprend, entre ce que la société propose ».

¹ Faute d'informations suffisantes, nous choisissons de ne pas traiter du projet pastoral propre au collège privé.

² Rappelons que l'action des comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté est orientée dans trois directions : « prévention de la violence », « aide aux parents en difficultés et lutte contre l'exclusion » et « éducation à la santé et à la sexualité » (circulaire du 30.11.2006).

³ Heure Supplémentaire Effective, rémunérée 36,88 € pour un certifié et 52,74 € pour un agrégé.

⁴ Au terme de revendications syndicales, la rémunération horaire des CPE et des documentalistes participant à l'accompagnement éducatif a été portée de 15 à 30 € bruts (décret et arrêté du 21.01.2009).

L'« aspect ludique » et le fait de se rassembler sont ensuite signalés comme des bénéfices secondaires.

Interrogés sur les actions de santé, les élèves de Cardinal expriment une certaine satisfaction. Elle est moins vive et plus descriptive quand elle émane d'enfants de 6^{ème} que lorsqu'il s'agit d'adolescents de 3^{ème}. Dans le premier cas, Eloi indique : « Nutrition, oui. En début d'année [...] C'étaient des infirmières ». De manière aussi neutre, Emma répond : « Oui, on a fait une formation santé sur les dents et sur l'alimentaire [...] Oui, voilà, la nutrition ». Destinataires d'informations moins *scolaires*, les élèves de 3^{ème} manifestent un intérêt plus grand, mais aussi plus critique. Évoquant la sécurité routière et la cigarette, Pauline produit la conclusion la plus stable : « Ça va, au niveau santé, ils ont mis le paquet ». Julie, en second lieu, voit parmi les vertus d'une information sanitaire celle d'être soustraite au contrôle de l'École : « Le CACIS¹, c'était bien, parce que justement, c'étaient pas des gens de Cardinal ». Évoquant la même intervention, Pierre dénonce d'une autre façon la pression scolaire : « C'est plus sympa [...] On n'écrit pas ». Henri, enfin, cite une présentation sur le tabagisme faite l'année précédente, et reconnaît l'approche individuelle comme avantageuse : « On n'est pas beaucoup. En petit comité ».

Le thème de l'éducation à la santé concerne d'une autre façon les adultes. Au collègue Cardinal, le discours d'un enseignant de SVT naturaliserait l'absence de travail concerté avec l'infirmière : « *on fait venir des gens pour leur parler de reproduction humaine ou de drogue [...] mais c'est un peu à côté du cours de SVT [...] on dit : "voilà, telle classe, tel niveau est convoqué pour éducation à la santé" [...] bon, ceci dit, c'est bien [...] des intervenants compétents [...] un autre langage [...] Je viens de parler de contraception avec une classe de 4^{ème} [...] si c'était peut-être une tierce personne, ça aurait plus d'impact... [...] parce que déjà, moi, je suis pas tellement formé là-dessus* ».

Par ces propos, Monsieur Lussan paraît exprimer deux messages. Le premier désigne l'intervention extérieure comme déviante et importune, à même d'affaiblir une pédagogie certifiée. La mise à distance s'opère sur le mode de l'altérité, quand les « gens qu'on fait venir » restent « un peu à côté du cours », et tiennent « un *autre* langage ». À cette volonté de dissocier *instruction* et *éducation* succède un second message. Approuvant qu'une information sanitaire embarrassante² soit donnée par une « tierce personne », le professeur de SVT évoque aussi sa faible formation sur le sujet : ce faisant, il n'indique pas qu'elle lui fait défaut, mais qu'elle devrait concerner un éducateur.

À même de rapprocher infirmier(e) et professeur de SVT, l'éducation à la santé y parviendrait donc moins souvent dans les deux collèges favorisés que dans les autres. Ce constat semble s'expliquer par un plus fort marquage statutaire, dont l'influence peut aussi s'exercer sur les *apprentissages informels*.

¹ Le Centre d'ACcueil, Information, Sexualité intervient régulièrement dans les collèges et lycées girondins.

² En 1973, l'inscription de l'éducation sexuelle au programme de biologie à l'école avait embarrassé les enseignants... qui avaient recouru au clivage instruction / éducation (C. Lelièvre, F. Lec, *op. cit.*, pp. 135-136).

Apprentissages informels

Aux Oiseaux, le marquage statutaire se lit dans l'apparente absence de professeur dans les clubs : c'est une animatrice sportive qui propose un club théâtre, un autre intervenant qui anime un club échec, un musicien qui conduit un atelier percussion et une assistante d'éducation qui organise un club informatique. L'activité la plus visible du foyer se remarque ensuite autour du baby-foot. Ce jeu est évoqué par une élève de 6^{ème} (Fanny), quand elle expose les aspects favorable et défavorable de l'établissement : « L'avantage, c'est que le collège est petit, c'est facile de repérer les salles. Inconvénient, les filles ne peuvent pas jouer au baby-foot, parce que les garçons nous en empêchent ».

Faute d'être centrale au sens géométrique, la position du baby-foot l'est en effet en termes de pouvoir et de visibilité. Nos propres observations rendraient raison à Fanny, et sont plutôt confirmées par la C.P.E. Celle-ci rappelle l'existence initiale de deux baby-foot, et les crispations consécutives au retrait de l'un d'eux (hors service). La remarque suivante est ensuite formulée : « on est obligés un petit peu d'y veiller pour que ce soit pas toujours les mêmes, mais en même temps, ils sont tout un groupe autour, et puis on a pas toujours le temps matériel non plus ». Deux informations complémentaires sont signalées ici. La première confirme l'enjeu pratique et ostensible que constitue l'accaparement du baby-foot. Pour les adolescents concernés, être souvent *aux manettes* est une manière de signaler son importance et d'attirer l'attention des autres collégien(ne)s¹. À un autre niveau, on comprend qu'une juste répartition des temps de jeu est aussi peu pensable que l'immobilité d'un surveillant devant le baby-foot, chronomètre en main. On comprend aussi que le personnel d'éducation est seul concerné par cet exemple d'activité récréative, et qu'aucun autre adulte n'intervient sur ce point.

Dans les collèges où nous l'avons vu fonctionner, le baby-foot polarise donc tensions, attentions, bruit et plaisir. Vérifié à Vert et aux Oiseaux, cela se confirme au collège Cardinal. L'emprise sur le jeu est une nouvelle fois masculine, et s'opère sur un mode très physique. Le positionnement de l'appareil au sein d'une grande salle (le foyer) n'oblige à aucune retenue, et l'exaltation générale se remarque aux « chaises de jardin » renversées, autour de l'aire de jeu. Les informations dont nous disposons sur les clubs ne procèdent pas, en revanche, d'observations directes. À Cardinal, l'importance de la structure est telle qu'aucun acteur ne connaît vraiment toutes les activités méridiennes. En témoigne le conseiller d'éducation interrogé sur ce point : « entre midi et deux, à une époque, y'avait beaucoup d'activités [...] il fallait accueillir plein de monde pendant le temps de la pause déjeuner, les activités perturbaient le service [...] y'a certainement des projets qui existent, dont on n'a pas automatiquement connaissance ».

¹ Sur « la face et les sentiments » au collège, voir F. Dubet et D. Martuccelli (*À l'école, op. cit.*, pp. 166-171).

Pour illustrer cela, nous pouvons citer le propos d'un élève de 6^{ème}, qui explique ne plus participer au club d'arts mosaïques depuis un changement de thème. Une incertitude demeure enfin sur la participation des professeurs aux clubs ou aux ateliers. Dans les limites de nos informations, elle n'est signalée dans aucun des 2 collèges favorisés. D'inscription très urbaine, ces établissements peinent aussi, il est vrai, à retenir le personnel enseignant sur le temps méridien. Cela vaut au moins aux Oiseaux, dont une des professeurs déclare : « L'inconvénient, c'est d'être si prêt du centre. Ça fait qu'y'a pas d'esprit d'équipe ! Parce que tout le monde habite tout prêt [...] les gens mangent pas ensemble ».

* *
*

Les matières signalées comme éducatives occupent dans l'École une place subalterne. Un souci de légitimation incite donc les professeurs d'arts plastiques, d'éducation civique, d'éducation musicale, d'E.P.S. ou de technologie à calquer leur enseignement sur celui des disciplines canoniques. Cette démarche ne peut toutefois être menée à son terme, sous peine de *réduire* l'intérêt des disciplines et celui – plutôt élevé – des élèves. La contradiction place les enseignants concernés dans une ambiguïté professionnelle et dans une tension personnelle.

Observés ensuite, les apprentissages atypiques bénéficient d'une dignité relative. L'interdisciplinarité, d'abord, profite aux collégiens les plus âgés, dont les résultats scolaires sont favorables. Pour les professeurs, la pratique évoquée limite l'autonomie, et menace un peu la pureté des disciplines. Dominé par une matière « forte », le travail commun reste néanmoins extérieur aux cours, et ne modifie pas leur indépendance. Les voyages et sorties scolaires constituent l'autre volet des *extensions culturelles*. À l'exception des « journées d'intégration », les déplacements cités conservent une légitimité scolaire ; dans notre étude, leur multiplication accroît aussi le niveau d'exigence des élèves.

Sur un autre plan, la *diversité cognitive* associe aux enseignements classiques d'autres acteurs, sur des créneaux horaires détachés des emplois du temps. C'est par exemple le cas des informations sanitaires, qui montrent par défaut l'isolement fonctionnel des infirmières ; à un autre niveau, l'aide aux devoirs rappelle que le travail extérieur à la classe reste inéquitable et un peu aveugle. Les *apprentissages informels*, enfin, n'existent dans l'École que de façon dérobée. C'est moins vrai pour les dispositifs à but légitime (tel que le théâtre), mais plus marquant pour les dispositifs à but non scolaire : le meilleur exemple est ici le club jeux.

Chapitre 5

Des personnels d'éducation

Plus fortement encore quand il s'agit des « matières éducatives », les professeurs défendent une logique d'*instruction*, séparée d'un travail d'*éducation*¹. Dans l'enseignement secondaire, cette césure est cautionnée par l'existence de certains personnels. Il s'agit des conseillers principaux d'*éducation* (qui succèdent aux surveillants généraux depuis 1970), et des assistants d'*éducation* (qui remplacent les maîtres d'internat et les surveillants d'externat depuis 2003). Distinguées par la hiérarchie, les deux fonctions sont dites de « vie scolaire » ; au quotidien, l'expression désigne à la fois ces personnels et leur bureau.

Fonctions de C.P.E.

« L'ensemble des responsabilités exercées par les conseillers d'éducation et les conseillers principaux d'éducation se situe dans le cadre général de la "Vie scolaire" qui peut se définir ainsi : placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel ». Reconnu comme texte de référence, la circulaire du 28 octobre 1982 conçoit donc la vie scolaire comme un projet aux contours très flous. Le même texte confie trois sortes de responsabilité aux C.P.E. Apparaît d'abord le « fonctionnement de l'établissement », qui évoque le rôle disciplinaire à travers le « contrôle des effectifs, de l'exactitude et de l'assiduité », la surveillance et la sécurité. Citée en second lieu, la « collaboration avec le personnel enseignant » est, elle, associée à des « échanges d'informations [...] sur le comportement et sur l'activité de l'élève ». L'« animation éducative », enfin, est présentée comme le troisième domaine d'activité des C.P.E. Il est ici question de « relations et contacts directs avec les élèves », du « foyer socio-éducatif, [de l'] organisation des temps de loisirs [...], de la concertation et de la participation ».

Calqué sur le modèle du CAPES, le concours de conseiller principal d'éducation fait succéder aux épreuves écrites des épreuves orales. Pour cette seconde phase, les candidats se préparent à une question redoutée : « pouvez-vous m'expliquer, avec des mots simples, ce qu'est un C.P.E. ? ». La remarque est moins légère qu'il n'y paraît. Perçus au sens commun, l'infirmière, le prof, le « directeur » ou l'agent d'entretien sont des personnages entiers : la première soigne, le deuxième enseigne, le suivant dirige et la quatrième nettoie. Cette

¹ Dans les entretiens menés, nous verrons que le terme *éducation* ne désigne pas une *discipline librement consentie* (i.e. l'obéissance des « bons » élèves), mais plutôt les actions de contrôle et de réprimande.

détermination *positive* du rôle n'existe pas pour le C.P.E., dont les initiales peinent déjà à constituer un acronyme. En fonction des supports, l'intéressé peut d'ailleurs apparaître comme « CEP »¹, être confondu avec un conseiller d'orientation² ou être présenté comme « conseiller pédagogique en éducation »³. Parmi les élèves que nous avons rencontrés, 45 ont été interrogés sur le sens des initiales C.P.E. Dans ce groupe, 8 collégiens ont fourni la réponse attendue, 37 ont répondu de manière erronée ou incomplète et, parmi ces derniers, 5 élèves ont utilisé le second degré. Dans la limite de leur représentativité, ces proportions confirment la faible lisibilité du statut.

Le C.P.E. est-il d'ailleurs un conseiller ? L'adjectif « principal » signifie-t-il quelque chose ? La préposition qui précède le terme « éducation » devrait-elle être « en », plutôt que « de » ? Dans le cadre des I.U.F.M., l'examen de la première question incite à conclure de la façon suivante : le C.P.E. peut conseiller tout membre de la communauté éducative, mais en le faisant d'une façon adaptée. L'explication du terme « principal » est plus administrative : entre 1970 et 1989, il distinguait les professionnels exerçant en lycée de ceux – moins diplômés – nommés dans un collège. Aujourd'hui, le qualificatif continue de marquer un grade, d'une façon connue dans l'Éducation nationale : l'adjointe administrative *principale* est une secrétaire d'un rang supérieur à celui de l'adjointe administrative, l'O.P.P.⁴ est d'un rang supérieur à l'O.P. et l'APASU⁵, d'un rang supérieur à l'AASU. Le dernier terme du sigle « C.P.E. », enfin, est spécifique et imprécis : l'éducation est le champ de compétence des intéressés, mais il est trop vaste pour en faire des spécialistes.

Rencontrer des C.P.E. sur leur lieu d'exercice permet de saisir une dimension essentielle de la fonction : elle est polymorphe et souvent interrompue. Le fait caractérise toujours les entretiens menés, et se trouve confirmé par toutes les observations. Une première approche met en scène un agent d'accueil, conduit à transférer mon appel téléphonique au bureau de la conseillère d'éducation. Aucune réponse n'étant obtenue, l'agent déclare comme un verdict : « elle n'est pas à son poste ». S'il est anodin, l'exemple souligne l'un des paradoxes du travail de C.P.E. Élèves, parents ou professeurs souhaitent pouvoir rencontrer cet acteur dans son bureau à tout moment de la journée, pour être écoutés sans interruption ; pendant les entretiens, d'autres élèves, parents ou profs souhaitent pouvoir interrompre la conversation pour traiter d'un sujet différent ; durant ces interactions, des parents peuvent vouloir joindre le(a) C.P.E. par téléphone.

À des moments parfois identiques, les surveillants attendent de cet acteur qu'il(elle) les soulage de problèmes qui s'accumulent pour eux, qu'il(elle) soit plus présent(e) devant le portail, dans la salle d'étude, les couloirs et la cour, qu'il(elle) convoque une collégienne souvent retardataire, reçoive trois élèves exclus de cours ou s'occupe de quelques insolents à

¹ F. Dubet, *Les lycéens*, *op. cit.*, p. 214.

² F. Dubet, D. Martuccelli, *À l'école*, *op. cit.*, p. 255.

³ Cette dénomination apparaît sur une plaquette de présentation de Cardinal.

⁴ Le grade d'Ouvrier Professionnel *Principale* est celui qui succède au grade d'O.P.

⁵ Attachés *Principaux* d'Administration Scolaire et Universitaire et AASU sont aujourd'hui rassemblés dans la catégorie d'AAENES (Attachés d'Administration de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur).

qui « on ne dit jamais rien ». Parce que plusieurs questions restent à évoquer au secrétariat ou à l'intendance, les personnels concernés peuvent aussi attendre la venue de l'intéressé(e) ; pendant ce temps, le principal-adjoint ne sera pas parvenu à le(a) joindre, mais aura lui aussi fait l'objet de sollicitations multiples, et en partie avortées...

Les désirs de trouver le(a) C.P.E. « à son poste » sont finalement nombreux et contradictoires. Ils induisent chez l'intéressé(e) une première tension, symbolisée par cette reproche : « Je suis passé, t'étais pas là ! ». On peut alors s'interroger sur la nature des sollicitations quotidiennes : celles-ci appellent-elles plutôt des « conseils » éducatifs, ou consistent-elles davantage en une transmission de problèmes ?

C.P.E. au collège rural

L'équipe de vie scolaire du collège Vert est composée de 2 C.P.E. (qui n'exercent pas à temps complet) et de 6 assistants d'éducation (dont les services sont complets ou partiels)¹. Dès le premier jour, nous remarquons la présence régulière d'élèves devant le bureau d'une conseillère d'éducation. Convoqués ou exclus de cours, ils forment dans le hall une petite file d'attente, maintenue et renouvelée. Dans l'attente d'un entretien, les collégiens devisent de la manière suivante : « Y'a quelqu'un dans la C.P.E. ? [*i.e.* : dans son bureau] » ; « Quentin, tu sais ce qu'il avait fait ? – Il sortait de la C.P.E. [...] Si elle faisait payer les billets de retard, y'aurait plus [du tout] de retards – Ah, ouais, il faudrait qu'elle fasse ça ! ». Quelques minutes plus tard, l'objectivation sémantique est reprise par un nouvel élève, lorsqu'il s'adresse à un surveillant : « La C.P.E. est ouverte ? »...

Quoiqu'ils émanent d'élèves plus indociles que d'autres, les propos méritent être remarqués. En ne différenciant pas un rôle social du lieu où il s'incarne, les adolescents montrent en effet une facette de la fonction de C.P.E. Elle est ici la main qui régularise les retards (et la voix anonyme qui les condamne), au nom d'un service vie scolaire² ainsi perçu. Pour autant, l'instrumentalisation des C.P.E. n'est pas l'apanage des collégiens retardataires : « aller au C.P.E. » est une expression parfois employée par des enseignants, quand ils envisagent l'action de la vie scolaire comme mécanique. La nature de l'action attendue intéresse bien sûr notre étude.

Au collège Vert comme dans les autres collèges, la manière dont les acteurs évoquent les conseiller(e)s d'éducation éclaire la fonction et les attentes de rôle. Dans les entretiens que nous avons conduits, les thématiques institutionnelle, disciplinaire et « citoyenne » laissaient

¹ Dans les établissements que nous citons, le nombre d'assistants d'éducation se rapporte aux personnes ; il ne doit pas être confondu avec le nombre de postes (inférieur ou égal).

² L'expression « service vie scolaire » émane de la circulaire Vergnaud de 1982. Dans le langage courant, on parle d'abord de « la vie scolaire », et, plus rarement, de « l'équipe (de) vie scolaire ».

présager plusieurs évocations du C.P.E.¹. Parmi les 60 interviewés considérés ici², 4 élèves et 9 adultes en font finalement état : ces évocations sont dans 2 cas institutionnelles (plutôt succinctes, neutres ou instrumentales) ; elles sont disciplinaires (ou punitives) dans 8 cas, et d'ordre démocratique dans les 3 derniers. Placé dans la première catégorie, un élève de 6^{ème} fait preuve de concision. Interrogé sur « ce qui change le plus » entre l'école primaire et le collège, Paul répond en effet : « y'a plus d'élèves, y'a plus de professeurs, on change tout le temps de salle avec un gros sac sur le dos. Là, y'a des C.P.E., des directeurs, l'administration [...] ». L'approche organisationnelle conserve cette neutralité avec l'infirmière, quand elle déclare : « si on veut faire passer une info dans une classe... [...] notre interlocuteur, c'est beaucoup la vie scolaire, les surveillants, le C.P.E. Et le prof principal, quand même, oui ».

Discipliner au quotidien

À cet aspect descriptif du rôle succède un versant disciplinaire, d'abord mentionné par 3 collégiens. Kevin, en 6^{ème}, rapporte un « problème » personnel que l'intervention d'une C.P.E. aurait permis de régler : « comme j'avais les cheveux courts, très courts, ils arrêtaient pas de m'embêter : "Zidane !" [...] Des grands [...] je suis allé voir la C.P.E., ils ont arrêté ». Mickaël, en 4^{ème} SEGPA, indique les lieux où se déroulent les retenues : « Dans le couloir [en fait, le hall], ou en perm', ou dans le bureau de la C.P.E., ou dans le bureau du principal ». Interrogé sur les problèmes fréquents, dans sa classe de 3^{ème}, Pierrick use d'une formulation familière : « Bavardages, et c'est observation³, direct ! On alors, on nous envoie à la C.P.E. ».

Non sans prudence, le principal, son adjoint, leur secrétaire, la gestionnaire et 2 assistantes d'éducation exposent à leur tour les attentes disciplinaires. Pour le personnel de direction (également très exposé), les C.P.E. jouent *de facto* une fonction de filtrage. Sur le thème des sanctions, le principal-adjoint déclare ainsi : « Y'a un gros travail qui est fait en amont par les C.P.E., ensuite, nous, on a des cas un peu plus aigus quand c'est envers les professeurs, quand ce sont des dégradations [...] ». Les arguments développés par le chef d'établissement s'inspirent de la même logique : « lorsque je suis arrivé, y'avait pas de C.P.E., l'adjoint et moi-même, on était accaparés [...] Depuis 2 ans, une C.P.E., elle nous soulage d'une bonne part de ce travail de sanction, et surtout, des entretiens avec les familles, c'est chronophage ».

S'exprimant à son tour, la gestionnaire du collège Vert évoque à trois reprises la figure du (de la) C.P.E. Cela s'opère d'abord par une association d'idées, très révélatrice. Interrogée sur ce qu'elle pense de la note de vie scolaire, notre interlocutrice répond en effet : « En fait, vie scolaire, c'est par rapport à la discipline ? [...] Ils ont peut-être plus de réponse, la C.P.E., le principal... Les profs peuvent mieux répondre à ces questions ». Le thème de la

¹ Ces trois thématiques ont organisé nos entretiens (voir grilles, en annexe 2). Toutes les évocations du CPE ont été prises en compte, à l'exception des réponses à la question « savez-vous ce que signifie les initiales CPE ? ».

² Il s'agit de 44 élèves et de 16 adultes (à l'exclusion provisoire d'une CPE).

³ Une « observation » est une réprobation écrite, portée sur le carnet de correspondance. Conformément aux usages suivis dans plusieurs collèges, le cumul de 3 « observes » aboutit à une retenue.

détérioration matérielle, puis celui de la *tenue* font réapparaître la conseillère d'éducation. Relatant des dégradations commises dans un bâtiment excentré¹, l'intendante² évoque d'abord une figure mythique de principal-adjoint. Succédant sur ce poste à un collègue trop détaché des questions de surveillance, le nouveau venu (« un ancien C.P.E. ») s'était montré si efficace que ça avait « changé du tout au tout » ; tout aussi logiquement, son départ avait entraîné la reprise des dégradations. Aujourd'hui, celles qui surviennent dans le bâtiment éloigné sont lues de la manière suivante : « Bon, les surveillants, c'est vrai qu'ils peuvent pas être partout [...] Sans doute qu'ils doivent faire des réunions [avec la C.P.E., à ce propos] ».

Légitime dans l'enseignement secondaire, une telle lecture du problème peut aussi être élargie. Dans l'entretien réalisé avec une C.P.E., celle-ci déclare : « *le bâtiment B, il suffit qu'y'en ait un [surveillant] qui tourne dans les couloirs, mais y'a l'autre extrémité. [...] Tous les débuts d'année, ce serait bien que les profs, plutôt que de rester dans leur bureau, soient sur le seuil de la porte [...] je leur demande comme une aide [...] Y'en a très, très peu qui le font [...] les mêmes qu'on retrouve partout* ». C'est, en dernier lieu, la question de la *tenue* qui ramène la figure du (de la) C.P.E. dans le discours de la gestionnaire. Le terme se comprend d'abord au sens d'une convenance, et permet de saluer le travail des personnels d'éducation : « j' pense qu'ils font un bon travail, quand même [...] c'est pas tous les trois, quatre matins qu'on voit des gamins en train de s'embrasser ». La *tenue* est enfin envisagée dans son acception vestimentaire : « pendant un temps, dans les couloirs, on voyait aussi [les élèves] avec les trucs sur les... [geste de la main] [...] ».

Travail ingrat

Trois témoignages, encore, attachent la fonction de C.P.E. au champ de l'ordre et de la discipline. À la question de savoir si la sanction est un sale boulot, Christelle (secrétaire de direction) répond immédiatement : « Ah, ben, oui, Nathalie [C.P.E.], je pense qu'elle en a ras-le-bol, des fois [...] Faire le flic, c'est pas drôle. Et néanmoins, c'est nécessaire ». Sylvie³ et Alexandra, ensuite, évoquent comme A.E.D. la fonction de leur supérieure hiérarchique. Dans le premier discours, l'ingrate tâche de maintien de l'ordre est poussée vers le haut : « Notre autorité, c'est pas évident. Nous ne sommes que surveillants, nous ne sommes pas Monsieur Henry [principal], ni les C.P.E. ». La volonté d'être soulagée se confirme dans la seconde évocation de la C.P.E. Sylvie loue cette fois le mode de prise en charge des retards : « à mon avis, c'est bien géré par Nathalie, la C.P.E. [...] logiquement, l'élève ne va plus débarquer chez le surveillant pour qu'on lui fasse un mot de retard. Systématiquement, notre rôle à nous, c'est de l'envoyer justement vers le C.P.E. ».

¹ Les surveillants du collège Vert dénoncent la grande difficulté de surveillance du bâtiment B, effectivement éloigné et soustrait à la vue. Il est en partie utilisé par les classes de SEGPA.

² Dans le langage courant, les gestionnaires de collège ou de lycée sont encore appelés des « intendants ».

³ Notons que Sylvie est deux fois plus âgée que la moyenne de ses collègues A.E.D.

Nous pouvons lire ce commentaire à l'aune d'un fait extérieur. Dans un lycée de banlieue parisienne où j'ai exercé², un dispositif de « lutte contre l'absentéisme » avait suscité chez les enseignants une large approbation. Au cours d'une journée, les élèves concernés devaient rencontrer l'infirmier, l'assistante sociale, le(a) C.P.E. et le proviseur (ou son adjoint), pour expliquer la situation et prendre quelques engagements ; *a contrario*, les professeurs principaux³ et les professeurs ordinaires étaient détachés de toute implication dans l'action. Au collège Vert, les propos de Sylvie ne signalent pas la même mise à distance. Ils montrent plutôt le refus de porter – en petit nombre – le poids d'une tâche ingrate, répétitive et rendue inextricable... C'est d'ailleurs ce que décrit la C.P.E., épuisée des entretiens duaux avec certains retardataires.

Moins radicale que sa collègue, Alexandra⁴ confirme malgré tout l'inscription des C.P.E. (et des A.E.D.) dans le champ punitif. Une logique de *délégation renversée* apparaît ici : « Moi, par exemple, je mets très peu d'"observés". J'aurais plus facilement recours à envoyer chez la C.P.E. ou chez le principal-adjoint [...] ». Quelques minutes plus tard, la figure de la conseillère d'éducation est associée au thème de la relégation. Interrogée sur les possibilités d'exclure un élève de la salle d'étude, Alexandra répond : « Et là, c'est super délicat. Après la poubelle, y'a quoi ? Donc, on l'exclut pas, on l'isole ! Ça peut être : "tu vas chez la C.P.E., tu vas chez l'adjoint, tu restes devant, dans le couloir" ! ». De manière plus désabusée (ou plus attentive à défendre l'utilité de sa fonction), l'assistante d'éducation rétablit ensuite la liaison entre conseillers et assistants d'éducation : « ... le prof enseigne, le surveillant [...] sanctionne, enfin ! [...] notre boulot est perçu comme ça [...] Après, y'a quand même aussi des profs, je pense, qui jouent le jeu [...] ils vont pas faire appel à la C.P.E. dix fois dans la journée – je pense aux classes difficiles... ».

Le large registre de la citoyenneté, enfin, retient 2 témoignages. Interrogé sur la formation des délégués, Corentin (A.E.D.) précise qu'elle est prise en charge par « Madame Stéfan, la C.P.E. ». Le professeur Bison, ensuite, livre son point de vue (atypique) sur la note de vie scolaire : « Plutôt pour. Alors, moi, la seule chose qui me gêne, c'est – j'en ai déjà parlé à Nathalie [C.P.E.] –, c'est qu'elle distingue le comportement en cours et hors cours. Et moi, je pense qu'il faut grouper ça ».

C.P.E. en collèges prioritaires

Les catégories utilisées au collège rural peuvent l'être dans tous les établissements : nous mesurons donc les évocations d'ordre institutionnel (ou fonctionnel), celles qui font état d'interdictions et de sanctions, puis les citations relatives à la citoyenneté scolaire. À Neruda et Camus, le titre ou l'identité d'un(e) C.P.E. sont appelés par 22 interviewé(e)s : cela procède

² Ma fonction était celle de CPE, dans un établissement où l'absentéisme était un problème important.

³ Ce lycée classé en « zone sensible » bénéficiait de deux professeurs principaux par classe.

⁴ À l'instar d'Arnaud Bison, « Alexandra » nous était connue bien avant l'enquête. Il n'y a pas d'autres cas.

respectivement d'un élève et 10 adultes (parmi 28 élèves et 20 adultes interviewés), puis de 6 adultes et 5 élèves (parmi 42 élèves et 17 adultes).

Au sein de l'institution

À Pablo-Neruda, l'équipe de vie scolaire est composée d'une conseillère d'éducation (affectée sur poste provisoire), de 4 assistants d'éducation, de 2 assistants pédagogiques et de 3 médiateurs de réussite scolaire. Parmi ces trois derniers, Chantal évoque la C.P.E. en défendant l'équipe : « si y'avait pas de vie scolaire, y'aurait pas de profs, y'aurait pas de C.P.E., y'aurait pas de directeur, y'aurait pas de principal. C'est comme une usine sans ouvriers »¹. Le second *cadre* institutionnel de la C.P.E. émane de la gestionnaire. Interrogée sur le thème du travail en équipe, elle indique : « dans la réunion de direction, y'a le principal, y'a le principal-adjoint, la C.P.E., la directrice de la SEGPA et moi-même [...] on est en échange avec la C.P.E., bien sûr ».

Au collège Camus, une représentation fonctionnelle (ou institutionnelle) paraît à 4 reprises. Elle s'opère dans un établissement où exercent une conseillère d'éducation et 20 autres personnels de vie scolaire. 2 garçons de 3^{ème}, d'abord, produisent un discours critique. Youssef estime que les surveillants exagèrent leur importance (« Ils croient que c'est tous des C.P.E., en fait ! »), tandis que Samir avance, plus offensif : « je sais pas à quoi elle sert la C.P.E., on sait pas ce qu'elle fait, donc si elle était pas là... ».

L'assistante sociale², ensuite, inscrit la conseillère d'éducation dans un collectif. Elle juge important de travailler « avec les professeurs, avec les C.P.E., avec les infirmières » et signale « beaucoup de demandes de la part des professeurs [...] ou les C.P.E., en tout cas, les partenaires ». L'intéressée déplore aussi qu'une majorité de professeurs ne la rencontrent jamais (« autrement, avec la C.P.E., les surveillants, les collègues, enfin... ça tourne mieux »). De son côté, la conseillère d'orientation reprend l'idée du travail commun, en précisant que le statut de C.P.E. ne prévoit pas d'informations confidentielles.

Une fonction disciplinaire

Plus nombreuses que les évocations d'ordre institutionnel sont les associations entre conseiller d'éducation et sanction, ou discipline. Au collège Neruda, 8 acteurs (sur 11) créent ce lien dans leur discours, à une ou à plusieurs reprises. Une élève de 5^{ème}, d'abord, donne son avis sur les baisers échangés dans la cour : « Faut les laisser, les pauvres. Mais la C.P.E., elle veut pas ». Trois enseignants, la documentaliste, le principal et une surveillante évoquent à leur tour la figure du (de la) C.P.E. sous un angle disciplinaire. Une enseignante en arts plastiques, d'abord, s'exprime sur la gestion séparée de la discipline (*encadré 4*) :

¹ À l'instar de Sylvie, au collège Vert, Chantal a un parcours professionnel plus long que ses collègues AED.

² Sur l'ensemble des établissements étudiés, nous n'avons interrogé d'ASS et de COP qu'au collège Camus.

ENCADRÉ 4 – Double subordination des C.P.E. dans le travail de sanction

« Ben, je pense que c'est convenable à partir du moment où y'a un lien enfin, entre tout le monde, quoi. Si c'est que le C.P.E. qui s'en occupe tout seul, enfin, faut qu'il en discute avec le prof, et qu'il fasse suivre ce qu'il a fait. Si le prof fait son truc tout seul, je trouve pas ça très intéressant, mais si le C.P.E. ou le principal-adjoint, ils font leur truc sans après dire aux profs quelle a été la sanction, qu'est-ce qui s'est passé, sans qu'y'ait de suivi, ça sert à rien non plus, quoi, je pense. [...] ne serait-ce que parce que, ben, le C.P.E. est peut-être plus en lien avec les parents, en relation [...] Le professeur, il a peut-être pas le temps de prendre rendez-vous avec tous les parents [...] Donc, plus y'aura un suivi et [...] de dialogue, et mieux c'est, quoi ! [...] Même si [...] chacun a son poste qui est défini [...] ».

Noëlle Tourangeau, professeur d'arts plastiques au collège Pablo-Neruda depuis 5 mois

Abordée ici, l'incitation à rendre des comptes confirme la hiérarchie des fonctions : désignés pour faire appliquer les sanctions, les « responsables » doivent en outre justifier de leur action auprès des enseignants... qui n'ont eux-mêmes pas de compte à rendre. À la suite de sa collègue, une professeure d'espagnol expose une vision clivée de la discipline : « si y'avait pas, la direction, le C.P.E. qui gère aussi l'équipe d'assistants d'éducation... Franchement, si on devait assurer ça aussi !... [...] Ça ferait vraiment beaucoup, quoi ! ». La figure punitive du C.P.E. est ensuite associée aux retenues, et à l'occupation de leur temps. L'intéressée conclut ainsi son propos : « je préfère voir les parents, en fait, pour les question d'insolence, et en discuter avec les parents ou avec le C.P.E. ».

Questionnée sur son appréciation subjective du niveau de discipline, une troisième enseignante de Neruda dit ce niveau correct, valorise l'implication des acteurs locaux et reconnaît le fort taux d'encadrement. Cette professeure de français signale aussi l'importance du niveau d'efficacité des A.E.D. et des C.P.E. À l'instar de sa collègue de lettres, la documentaliste de Neruda associe la figure disciplinaire du C.P.E. au « niveau de discipline ». Ancienne dans le poste, l'intéressée déclare : « Il me semble que ça va [...] Bon, cela est dû au fait aussi que nous avons depuis trois ans, en surnombre, une C.P.E. [...] pour les élèves, c'est quelqu'un de la hiérarchie. [...] on la tutoie pas, elle a son bureau à part, et cætera ».

Interrogé ensuite sur le « sale boulot » de discipline qui pourrait lui être fourni, le chef d'établissement produit de son côté un démenti ferme, étendu aux C.P.E. : « Non, jamais ! S'il m'arrive parfois d'avoir ce sentiment, je rectifie tout de suite, je réagis tout de suite. Et en plus, je veille scrupuleusement à ce que la vie scolaire [...] ou la C.P.E. ne soient surtout pas enfermés dans ce rôle. Et je pense qu'on peut dire que c'est assez réussi ». À la même éventualité d'une vile besogne, une assistante d'éducation oppose elle aussi la persuasion individuelle : « Si, [les profs] le faisaient, avant ! Mais on a une C.P.E., l'année dernière, qui est passée, et qui a expliqué à quoi servaient les assistants d'éducation. Et je crois que ça a été bien enregistré ».

11 acteurs du collège Camus mentionnent la C.P.E. : parmi eux, 2 élèves et 6 adultes situent au moins une fois le personnage dans un rôle disciplinaire. C'est le cas de Ouidad (en 6^{ème}), qu'une question sur le pouvoir des parents à l'École presse de répondre : « Mon père [...] a pris rendez-vous avec Madame Chaulet [C.P.E.] [...] Je l'ai même pas fait, l'heure de colle ! ». Élève de 5^{ème}, Marwa dénonce de son côté un contrôle social jugé partial : « Moi, ce que j'aime pas, c'est Madame Chaulet : "ouais, la famille Oudhine..." ». La figure punitive du C.P.E. est ensuite évoquée par Madame Galuteau, parent élu au conseil d'administration du collège : « [...] dès qu'y'a un truc, on envoie au bureau du C.P.E. [...] Y'a des profs qui gèrent très bien [...] d'autres qui ne gèrent absolument rien ».

À la même question, l'assistante sociale du collège fournit une réponse très proche : « à Arthur Rimbaud, c'est pareil [...] Le bouc émissaire, en ce moment c'est la C.P.E. [...] par rapport aux professeurs qui sont en difficulté vis-à-vis d'élèves ». S'exprimant ensuite sur sa perception du niveau de discipline, Marina Berthet (A.S.S.)¹ déclare : « là, la chance qu'on a, c'est qu'on a une équipe qui tient la route avec une C.P.E., puis même les chefs d'établissement, y'a une autorité, qui existe et qui permet quand même de cadrer les choses ».

Interrogée de son côté sur la note de vie scolaire, la conseillère d'orientation me désigne comme C.P.E. lorsqu'elle indique : « Moi, de mon poste, je travaille beaucoup avec les élèves qui posent problèmes. Vous aussi, je crois ». Dans le groupe des professionnelles séparées des tâches punitives, l'infirmière, enfin, convoque un C.P.E. vigilant et censeur. Le récit associe d'abord la conseillère d'éducation au principal, à l'occasion d'un déplacement belliqueux d'élèves. Invitée à s'exprimer sur la *tenue* des collégiens, notre interlocutrice signale le corps à corps comme « un peu choquant dans un établissement » ; à la question de savoir qui doit intervenir, elle répond : « Ben, ça peut être aussi bien, moi, la C.P.E... ».

Au collège Camus, un dernier groupe d'acteurs associe le conseiller d'éducation aux interdictions et aux punitions. Il s'agit du principal et de son adjoint (chargé la SEGPA), tous deux très sollicités sur ces questions. Deux évocations, d'abord, procèdent du chef d'établissement. À une question sur le temps consacré aux problèmes de discipline, l'intéressé répond ainsi : « Beaucoup moins d'année en année. [...] la violence verbale, ça aussi... [...]. Je crois que ces agressions sont des agressions dont il faut toujours reparler – et ça, Madame Chaulet [C.P.E.] le fait – reparler, pour resituer le niveau de langage [...] ». Sur l'opportunité de la gestion « séparée » de la discipline, le principal déclare ensuite : « Les équilibres sont maintenus. [...] Même si le C.P.E. dis : j'aimerais bien pouvoir, effectivement, ne pas être considéré comme celui qui... [...] ». C'est en réponse à des questions très proches que le directeur-adjoint de la SEGPA évoque, à son tour, la C.P.E. Il déclare consacrer « beaucoup » de temps à la discipline, puis ajoute : « [...] je travaille avec notre C.P.E. [...] quand on est dans le droit commun, c'est-à-dire quand ça concerne toute la collectivité ».

¹ Assistante de service social.

Des prolongements éducatifs

Le registre de la citoyenneté scolaire suppose de s'intéresser aux valeurs défendues *par* l'École, et aussi *dans* l'École. Nous recherchons donc les cadrages citoyens de la fonction de C.P.E. à Neruda, puis à Camus. Dans chacun de ces collèges, 3 acteurs citent au moins une situation éducative où s'inscrit un C.P.E. (de façon appréciée ou critiquée). Un parent d'élève, une enseignante et une surveillante de Neruda s'expriment d'abord.

Mère d'un élève en 5^{ème} SEGPA, Madame Simonin tient le propos suivant : « je pense qu'au niveau [...] C.P.E., vie scolaire et autre [...] y'a quand même des explications qui sont données [...] les profs, c'est pas, aussi, leur domaine ! ». Dans une optique voisine, une professeur d'arts plastiques appelle la fonction de C.P.E. en abordant la citoyenneté : « Après, le travail d'éducation, pour moi, il est fait autant par les professeurs que par les assistants d'éducation que par le C.P.E., le principal et ainsi de suite [...] ». Développant ensuite une réflexion sur l'éducation à l'École, Chantal, médiatrice, fait allusion aux C.P.E. : « le prof de maths se dit-il : je suis payé que pour les maths, ou je suis payé pour autre chose ? [...] Après, t'as le cadre vie sco, C.P.E. [...] ».

Au collège Camus, l'image du conseiller d'éducation en situation « éducative » apparaît dans trois récits. Interrogé sur la cohérence d'action des adultes, Thomas (en 5^{ème}) émet l'avis suivant : « Oui. Je pense pas qu'ils déforment les paroles, de C.P.E. à principal et infirmière ». En qualité de parent d'élève, Madame Galuteau évoque à deux reprises la fonction de C.P.E. Elle est d'abord rapprochée de la note de vie scolaire, puis distinguée du rôle d'enseignant. Il est ainsi noté : « la C.P.E. ou même certains assistants d'éducation sont [...] obligatoirement, peut-être plus dans le dialogue [...] plus extérieurs, aussi [...] par rapport à tout ce qui peut se passer en cours ».

Au double titre de COP et de mère d'élève, Madame Fuloni, enfin, mentionne deux fois les conseillers d'éducation. À la question de savoir si son travail est éducatif, la professionnelle répond : « Non, je n'éduque pas. Les C.P.E., oui. Les profs, oui, mais pas moi ». Une vision de parent, enfin, place les conseillers d'éducation parmi les dépréciateurs scolaires : « [...] les profs et les C.P.E. collent beaucoup trop vite des étiquettes [...] Moi, mon fils était le seul black [...] septembre, octobre, déjà [...] on a demandé qu'on signe une autorisation pour un bilan ».

C.P.E. en collèges favorisés

Dans le paysage scolaire

Nous analysons les évocations de la fonction de C.P.E. au collège des Oiseaux et au collège Cardinal. Le nombre d'interviewés est cependant différent, et il faut en rendre compte. 54 acteurs ont été interrogés au collège privé, et, parmi eux, 33 personnes ont évoqué la figure

du conseiller d'éducation. Dans l'établissement public, 4 cas parmi 19 font référence à la figure du C.P.E. : elle est représentée par Madame Labé, responsable d'une équipe de 6 assistants d'éducation. Parmi les 4 acteurs qui évoquent le conseiller d'éducation, un le fait sur le plan institutionnel. Il s'agit du principal, quand il contourne la question de la gestion disciplinaire : « Je pense qu'il faut garder le C.P.E., mais comme animateur d'équipe ; à la fois membre de la direction et de l'équipe pédagogique. [...] faut pas rêver. Ils seront jamais les égaux des profs, ils seront jamais considérés comme des égaux par les profs ».

Au collège Cardinal, quelques 1 000 élèves croisent chaque jour des lycéens. La responsabilité des deux groupes n'est pas pour autant confondue, puisque les surveillants et les conseillers d'éducation sont répartis en fonction de niveaux. Les classes de 6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème} dépendent d'un bureau de COntôle et de Régularisation (dit « COR »)¹, où 7 surveillants travaillent sous l'autorité de Madame Duban. De leur côté, les élèves de 3^{ème} s'adressent à un COR de 3 surveillants, dirigé par Monsieur Demailly². Dans les entretiens qui font apparaître les C.P.E., 7 élèves et 2 adultes les inscrivent dans une logique institutionnelle (assez neutre ou instrumentale). Parmi les 7 collégiens, 5 défendent la place *spécifique* du C.P.E.

Interrogés sur l'éventualité d'enseignants qui se substitueraient aux C.P.E. dans la cour, la salle d'étude ou le réfectoire, les adolescents élargissent la frontière entre instruction et éducation. Élèves d'un établissement très favorisé, ils expriment la crainte d'une pression continue des professeurs lorsqu'ils déclarent : « On aime bien les C.P.E. [...] Le COR, ils sont géniaux » ; « Non, non, on aime bien les C.P.E. » ; « COR, je trouve ça très bien [...] ils s'organisent toujours pour nous prévenir à l'avance [...] soit le COR, soit le C.P.E. » ; « Après, c'est chacun son travail, y'a des profs, y'a des C.P.E. » ; « Non, un C.P.E., c'est mieux, parce qu'après, les profs, ça va faire bizarre ». À ces évocations de collégiens de 3^{ème} s'ajoutent celles d'élèves plus jeunes. En classe de 5^{ème}, Clara mentionne simplement la C.P.E. comme co-responsable de la note de vie scolaire, tandis que Raphaël (en 6^{ème}) signale une consigne donnée par même personne aux délégués.

Contrôleurs et punisseurs

Dans les établissements favorisés comme dans les autres, les évocations du conseiller d'éducation ont le plus souvent trait aux interdictions, à la discipline et aux punitions. Au collège des Oiseaux, cette association est réalisée par 2 élèves de 6^{ème} et par 1 professeur. Dans une volonté de justice chère aux jeunes collégiens, Fanny signale « des filles qui nous embêtent », mais à qui Madame Labé n'a « rien fait ». De son côté, Axelle répond à une question sur le droit vestimentaire en indiquant : « moi, je prends le cas de Laurie, elle se met en débardeur, Madame Labé lui dit de mettre une veste ».

¹ Les « COR » (ainsi renommés par souci d'anonymat) sont les équivalents des bureaux de la vie scolaire. Rappelons que le nombre de surveillants signalé est théorique, et très souvent supérieur au nombre de *postes*.

² S'il existe des conseillers d'éducation et des conseillers *principaux* d'éducation dans l'enseignement public, l'enseignement privé compte, lui, des CPE adjoints (comme M. Demailly) et des CPE (telle que Mme Duban).

D'autres propos conformes sont tenus par une enseignante, qui décrit un état général de la discipline avant d'évoquer celle de son établissement : « finalement, y'a pas vraiment quelqu'un qui fait peur [...] je trouve que le gamin doit quand même pressentir le C.P.E. comme : c'est pas bon d'aller dans son bureau, quoi, pour certains cas ! [...] Et que si tu te retrouves chez le principal, c'est pas bon du tout, t'aies pas envie d'y aller ! [...] là, c'est vrai que, même moi, hein ! [...] bon, allez, tu vas chez Monsieur Dubreuil, et puis voilà, quoi ! Alors que bon, on devrait pas déranger le principal pour des broutilles ! ».

Ce témoignage livre la perception majoritaire des enseignants. Révélant sans doute quelque chose de leur passé d'élèves, les professeurs du secondaire présentent souvent la peur comme clef de résolution des problèmes. Une telle approche peut sembler commode : elle suppose une culture universelle, des élèves aux aptitudes proches, une organisation scolaire adaptée, des emplois du temps cohérents, des professeurs justes envers tous les élèves, la mauvaise volonté comme seul obstacle à l'apprentissage, et, *de facto*, la sanction comme moyen de remettre sur le droit chemin. Archétypale dans l'enseignement secondaire, cette conception se prolonge ici par une tension. Après un discours traditionnel, Christine Hénin reconnaît l'inadaptation d'un système qui – poussant aux excès individuels – s'affaiblit de lui-même.

7 élèves et 9 adultes de Cardinal signalent, une ou plusieurs fois, la figure disciplinaire du C.P.E. Dans le cas des collégiens, la discipline est abordé sous trois aspects : l'ordre courant, la « vie privée » *intra muros* et la vie privée en dehors du collège. Charlotte, en 4^{ème}, signale d'abord une intervention de Madame Duban en classe, à l'occasion d'un « bazar ». Dans la même perspective, Clara (en 5^{ème}) fait état d'insultes sur Facebook, qui auraient provoqué l'intervention de la C.P.E. et la délivrance d'un blâme à un des garçons fautifs. Interrogés sur la légitimité des baisers dans la cour, deux adolescents de 3^{ème} convoquent à leur tour le C.P.E. Avec une certaine philosophie, Isabelle, puis Lucas, citent l'intervention de Monsieur Demailly ou de ses collaborateurs.

C'est enfin l'idée d'un contrôle social *extra muros* que 4 élèves relient à la C.P.E. Selon une histoire souvent entendue, la conseillère d'éducation (et la directrice des études) aurait(en)t emprunté le nom d'un personnage de dessin animé « pour aller visiter les pages Facebook des élèves ». La véracité des faits importe moins, ici, que les réactions d'élèves. Lucas, le premier, produit les signes d'un détachement. Préadolescent de 5^{ème}, il oppose à l'ingérence théorique une rationalité instrumentale : « Tout le monde le sait, et tout le monde le bloque [...] Tout le monde le savait, personne ne l'acceptait [comme ami Facebook] ». Interrogées ensemble, 3 collégiennes, ensuite, croisent leurs opinions sur l'authenticité du récit ; au-delà, elles dénoncent le principe de tout contrôle social en dehors du collège. Julie est ici la plus indignée : « moi, je trouve ça révoltant. D'où elles se mêlent de notre vie à l'extérieur du collège ? Elles ont pas à s'en mêler ! ».

Parmi les 9 adultes de Cardinal qui évoquent une action disciplinaire des C.P.E., 5 sont des enseignants. Au terme d'explications sur sa propre gestion de l'ordre, une jeune professeure signale le cas d'un élève ayant écrit sur une table des insultes visant un autre élève : « il a eu un blâme, celui-là. Ça s'est décidé, après, avec la directrice des études et le C.P.E., enfin, la C.P.E. ». Monsieur Wilson, plus âgé, relativise l'importance des sollicitations disciplinaires adressées aux C.P.E. : « certes, si on a un problème trop grave de discipline, on va déléguer au C.P.E., ou [...] moi, j'ai l'impression que la plupart des enseignants, ils considèrent que ça fait partie de leur job ». Deux autres acteurs confirment la représentation punitive, qu'ils assortissent d'un jugement. Monsieur Jambert, d'abord, regrette le manque de sévérité du conseiller d'éducation, mais admet l'ingratitude de son travail : « on a un C.P.E. qui [...] a un seuil de tolérance assez élevé et je pense qu'il devrait le baisser un petit peu. [rire] Et donc, oui, c'est un travail ingrat parce qu'il fait que ça. Et je crois que certains enseignants se reposent un petit peu sur lui, en troisième et je sais pas si c'est très bon, non plus ».

Questionné sur la possibilité de sanctions illégales mais légitimes, un autre professeur, ensuite, cite le C.P.E. de manière un peu instrumentale : « j'ai arrêté un cours [...] l'ambiance était détestable. Je suis descendu [...] voir le responsable des surveillants, Michel Demailly. J'avais dans l'intention de les coller un mercredi après-midi, tous [...] ça a pas été suivi par les personnes au-dessus ». S'il relativise ensuite l'inapplication de la mesure, l'auteur des propos ne s'interroge pas, en revanche, sur le sens de sa demande. Punir tous les élèves d'une classe au motif de l'ambiance revient d'abord à sanctionner des innocents. Cela conduit les parents concernés (et d'autres, sans doute) à s'élever contre la sanction et/ou à refuser la présence de leur enfant à la retenue annoncée. Polies, vigoureuses ou agressives, ces manifestations des familles échappent aux premiers ordonnateurs de sanction (collective). Ce sont en revanche les conseiller(e)s d'éducation qui, chargés de l'exécution, sont interpellés par les élèves et houspillés par leurs parents. Les deux actions sont d'ailleurs déterminées par la facilité de joindre les C.P.E., et l'impossibilité de contacter les décideurs : les enseignants du secondaire ne doivent en effet aucun temps de présence en dehors des cours, et ne sont pas joignables par téléphone. Au-delà du champ punitif, cette caractéristique engendre des problèmes que nous pourrions étudier.

La vision des C.P.E. comme gérants de la discipline est encore manifestée par deux enseignants. Le premier est Monsieur Jambert, qui s'exprime cette fois sur le thème de la *tenue*. Après une référence au règlement intérieur, le professeur signale par défaut sa faible légitimité : « comme je leur dis en classe, on est là pour rester concentré sur le travail, et ça me gêne pas d'intervenir [...] Même si c'est pas passé par le C.P.E. enfin, je pense qu'on peut dire les choses, comme ça, simplement ». Interrogé sur les raisons de l'association entre éducation et problèmes, Monsieur Lussan produit de son côté une réponse assez embarrassée : « non, je vois pas de connotation un peu négative comme ça [...] C.P.E., par exemple, je l'emploie pas [...] Nous, on dit le COR. [rire] Donc, y'a pas le mot éducation, là-dedans. Donc, moi, j'ai pas trop cette connotation-là, non ».

D'autres acteurs, enfin, exportent une image de C.P.E. censeur ou punisseur. Lui-même appelé à ce rôle, le directeur de Cardinal décrit ici un modèle d'élève « dont on ne sait plus quoi faire », beaucoup sanctionné et souvent reçu : « ça m'arrive au niveau du conseil de discipline [...] un des responsables de niveau ou C.P.E. vient me voir [...] ». À un autre degré d'indiscipline, Madame Nouriau, documentaliste, évoque le C.P.E. : « on a beaucoup plus de mal à demander de se taire, tout simplement [...] je sais pas si vous l'avez remarqué, dans votre rôle de C.P.E. ? ». Documentaliste plus récemment nommée, Madame Barsin pose l'autorité disciplinaire du conseiller d'éducation comme préalable à l'action d'autres adultes. Cela est illustré de la manière suivante : « Les T-shirts des filles [...] et les shorts en jean très courts, les jupes très courtes aussi. [...] À partir du moment où la directrice du collège, la C.P.E. leur a dit, déjà, une fois, en assemblée, on peut leur faire une petite piqûre de rappel ».

Appréhendé au sens large, la fonction corrective du C.P.E est enfin convoquée par une mère d'élève, membre de l'APEL¹. Invitée à livrer une définition de l'éducation, l'intéressée répond : « Moi, éducation, c'est instruction. Que mes enfants reçoivent la meilleure instruction possible. Et quand je parle instruction, je parle des cours, et puis quand je parle éducation, je parle aussi d'encadrement. Du COR, c'est des C.P.E. qui les surveillent [...] quand ils commettent une erreur qui sont là [...] pour les reprendre ».

Une éducation périphérique

Le petit nombre d'entretiens réalisés aux Oiseaux explique l'absence d'association verbale de la C.P.E. au thème citoyen. Positif ou négatif, ponctuel ou de long terme, ce positionnement civique est signalé par 8 membres du collège Cardinal. Interrogés sur l'éventualité de retrouver les enseignants dans les COR, le réfectoire ou la cour, 6 élèves présentent une image de C.P.E. éducateur (au-delà de sa position organisationnelle). Parmi ces collégiens expérimentés², Faustine est la seule qui approuve l'hypothèse émise : « moi, je pense que ce serait bien. On les verrait différemment, pas que comme des professeurs. Et eux, ils auraient pas le même comportement. La plupart, ils sont sévères, ils sont énervés. En dehors, je pense qu'ils seraient plus cools. Certains, ça leur ferait pas de mal d'être C.P.E. ».

Ce choix n'est pas celui de Maylis, pour qui l'enseignement abîmerait l'approche éducative (« Non, je préfère qu'y'ait un C.P.E. [...] Y'aura pas la même ambiance avec un C.P.E. si tu les as en cours, après »). D'une opinion proche, Tristan illustre par sa réponse la verticalité pédagogique française : « Non, ça me conviendrait pas [...] en classe, quand on est en face de quelqu'un plus haut gradé [...] tandis que le C.P.E., on l'a pas en cours, il peut nous laisser parler ». Au cours d'un entretien collectif, trois collégiennes, enfin, jugent de manière contrastée le C.P.E. éducateur. L'échange verbal revêt la forme suivante : « [le C.P.E.], il s'énervé pas pour rien [...] y'a des profs qui nous parlent mal – Il vaut mieux qu'il

¹ Association des Parents d'élèves de l'Enseignement Libre.

² 5 de ces 6 élèves sont en 3^{ème}, et la dernière est en 4^{ème}.

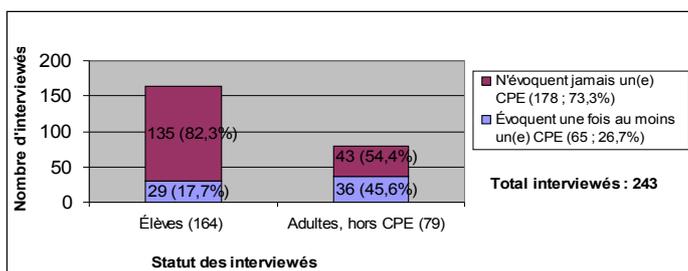
soit là... – Mais il leur donne toujours raison [...] c’est toujours la même réponse : arrangez-vous, vous êtes grands ».

Par trois mentions différentes, deux adultes, enfin, mentionnent le C.P.E. dans une fonction d’accompagnement. Professeur d’anglais, Monsieur Wilson livre une vision assez classique : « souvent, je pense que les difficultés des élèves proviennent de difficultés extérieures à l’école ; principalement familiales [...] les C.P.E. ou les surveillants vous disent [...] il est très fragile en ce moment ». Questionné sur les avantages et sur les inconvénients de Cardinal, le même acteur signale également un bon climat scolaire, dans lequel se retrouve la figure du C.P.E. : « l’encadrement est très sympa aussi [...] On est bien accueilli par le directeur [...] mais aussi les C.P.E., les surveillants... ». Secrétaire de direction, Madame Montanet situe à son tour le personnel d’éducation dans une position d’accompagnement : « ici, comme les résultats sont bons, on pourrait peut-être passer plus de temps sur l’éducation, sur l’humain [...] les seules personnes qui connaissent vraiment les élèves, ce sont les surveillants. Et les C.P.E. ».

Services de vie scolaire

En dépit d’effectifs, de publics scolaires et de mobilisation différents, les cinq collèges de notre étude dévoilent donc une représentation voisine de la fonction de C.P.E. Successeurs des surveillants généraux, ceux-ci restent les gestionnaires *naturels* des indisciplines et des désordres et du quotidien. Parmi 243 personnes interrogées¹, 65 évoquent, une fois au moins, la figure du C.P.E. (cf. tableau 3, *infra*). La proportion ainsi établie est assez faible (26,7 % des interviewés) : elle représente moins d’un élève sur cinq et moins d’un adulte sur deux.

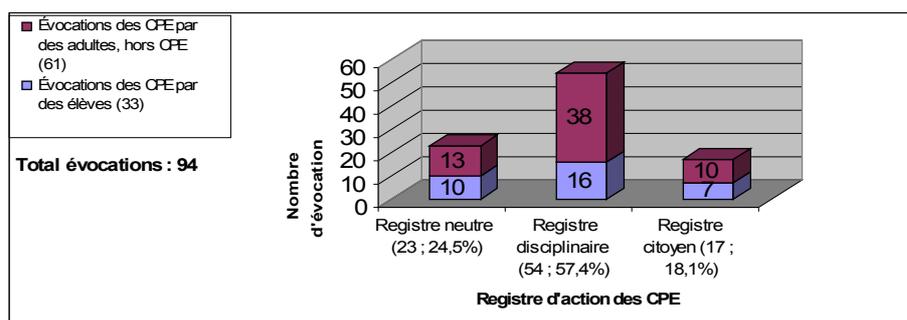
TABLEAU 3 – Interviewés évoquant les C.P.E.



¹ Les CPE sont exclus, ici, de l’ensemble des personnes interrogées (250 au total).

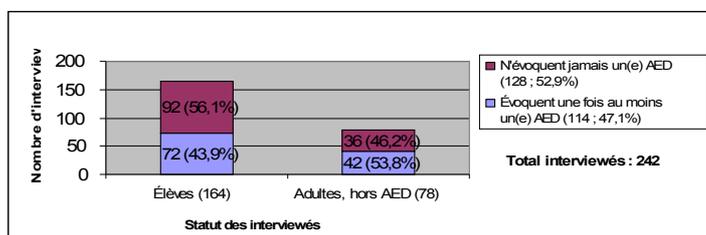
Plus que ces évocations par individu, les contextes associés méritent notre attention. Parmi 94 citations (*cf. tableau 4, infra*), celles inscrites dans le registre institutionnel – plutôt neutre – représentent 23 cas. Le champ du rappel à l’ordre et de la sanction retient ensuite 54 exemples. Les développements civiques ou l’aide aux élèves, enfin, constituent un cadre mentionné 17 fois. S’il ne traduit pas forcément la triple importance des attentes disciplinaires (à court terme) sur les attentes éducatives (plus réfléchies), le ratio 54 / 17 décrit au moins une tendance en termes de perceptions.

TABLEAU 4 – Registre d’action des C.P.E. dans le récit des interviewés



Les modes de calculs utilisés pour les C.P.E. semblent produire d’autres résultats pour les surveillants (*cf. tableau 5, infra*). Le prénom ou le titre¹ de ces derniers sont cités par 114 personnes, qui représentent 47,1 % des interviewés. Rapporté au cas des C.P.E. (cités par 65 personnes), ce résultat marque un accroissement du nombre d’adultes (42 / 78, contre 36 / 79), mais, surtout, un accroissement du nombre de collégiens (72 / 164, contre 29 / 164).

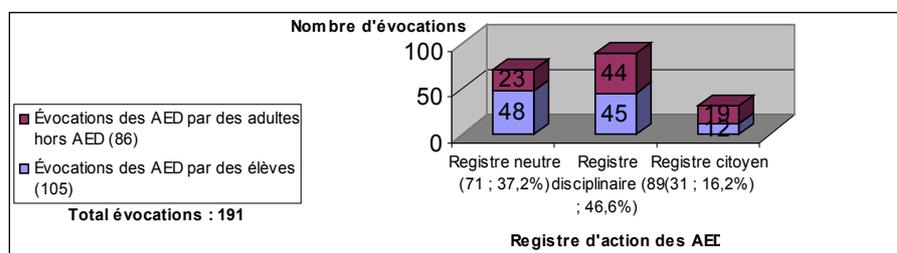
TABLEAU 5 – Interviewés évoquant les A.E.D.



¹ Nous considérons ici 242 interviewés, d’où sont exclus les représentants de la catégorie ciblée. En plus des prénoms, nous avons repéré les termes *surveillant*, *vie scolaire* (à l’exclusion des « notes de vie scolaire »), *COR*, *assistant d’éducation*, *pions*, *A.E.D.* (utilisé une seule fois) et *ASSED* (jamais utilisé).

Au-delà du nombre d'interviewés, la quantité totale de citations confirme la hausse générale : on compte ici 191 cas (*tableau 6, infra*), soit le double de ceux recensés pour les C.P.E. (cités 94 fois). La répartition des trois types de contexte, toutefois, signale des tendances plus proches. Nous savons que les conseillers d'éducation sont d'abord situés dans un registre punitif (dans 57,4 % des cas), puis dans une dimension institutionnelle plus neutre (24,5 % de cas), et, enfin, dans une situation éducative (18,1 % de cas). Les évocations de surveillants produisent un classement identique, avec des résultats un peu différents : le maintien de l'ordre rassemble 46,6 % des citations, l'inscription dans une position statutaire (neutre) apparaît dans 37,2 % des cas, et les contextes citoyens représentent 16,2 % des mentions.

TABLEAU 6 – Registre d'action des A.E.D. dans les récits des interviewés



De la même manière que pour les C.P.E., la prise en compte des évocations disciplinaires et de celles dites éducatives produit un ratio de l'ordre de 3 à 1 : près de 47 % des actions avancées relèvent d'un maintien de l'ordre (plutôt réactif), quand 16 % de faits cités signalent une démarche éducative (plus suivie). Ce qui sépare finalement les deux catégories chargées d'éducation tient dans le plus grand anonymat des surveillants : ils sont moins souvent signalés comme punisseurs que les C.P.E., et plus souvent envisagés en catégorie « institutionnelle » (au sens le plus humble).

[Des surveillants dans l'institution](#)

De nombreuses évocations de surveillants peuvent être rapportées. Considéré dans une acception descriptive, le registre institutionnel apparaît d'abord dans des propos d'élèves. En 3^{ème} au collège Vert, Nolwenn répond à l'éventualité de retrouver les enseignants en dehors de la classe : « Les profs qui surveillent, en Allemagne, c'est le cas, mais... C'est mieux ici, chacun sa discipline : les profs dans la classe, les surveillants qui surveillent ». Élève de 6^{ème}, Yann évoque de son côté une autre fonction : « Pour téléphoner ? Moi, ce que

je fais, c'est que je demande à un surveillant »¹. Concernée par ce type de sollicitations, Sylvie (A.E.D.) semble d'ailleurs répondre à ce témoignage ; elle déplore des « sixièmes [...] de plus en plus bébés », qui harcèlent les surveillants « pour ouvrir une porte, pour l'heure, pour le téléphone, pour les casiers »...

D'autres exemples d'ordre institutionnel sont cités, dans les collèges prioritaires. Interrogé sur la discipline exercée à Neruda, Maroine répond ainsi : « En fait, le collège est petit, mais y'a beaucoup de surveillants ». De son côté, Marthiale convoque la figure de surveillant sur le thème de l'aide aux devoirs : « Une fois par semaine, le jeudi [...] C'est une surveillante ». À Camus, Tim et Kevin signalent leur préférence pour des surveillants, contre l'hypothèse d'une action des professeurs en dehors de la classe : « Oui, ça me gênerait beaucoup. Je préfère que ce soit des surveillants que ce soit des profs » ; « C'est bien qu'ils soient là, les surveillants, ils servent bien ».

Des logiques voisines s'observent dans les établissements favorisés. En 6^{ème} au collège des Oiseaux, Fanny compte les surveillants parmi les nouveautés rencontrées au collège ; elle cite « les changements de salles, la cour qui est moins grande, la vie scolaire et la différence d'âge entre les élèves ». À Cardinal, enfin, l'inscription institutionnelle des surveillants peut être illustrée par le témoignage de Vianney. À l'éventualité d'une extension de service des enseignants, l'adolescent oppose un refus ainsi formulé : « Parce que les profs, c'est les profs, et les COR², c'est les COR ».

Dans les discours d'adultes, l'évocation institutionnelle des surveillants varie peu, encore, entre établissements. Secrétaire au collège Vert, Christelle indique une collaboration importante avec la vie scolaire, « surtout en fin d'année ». Dans le même collège, deux professeurs associent les personnels d'éducation à la note de vie scolaire.

À Neruda, les injustices ressenties par les élèves placent parfois les assistants d'éducation en position d'intermédiaires. « Y'en a certains [...] qui prennent mal une sanction, et, ben, qui pleurent, hein [...] en général, les assistants d'éducation me les envoient pour que je les mette un peu un repos », indique ici l'infirmière. À son tour, l'assistante sociale du collège Camus cite la catégorie des surveillants, jugée plus coopérative que celle des professeurs.

Le petit nombre d'enseignants interrogés à Camus, puis aux Oiseaux, explique l'absence de citations neutres des surveillants. Une mention, enfin, se remarque au collège Cardinal. Sans relation directe avec l'ensemble de son discours, un professeur inclut les surveillants dans une chaîne de solidarité : « on est solidaires des enseignants, on est solidaires des surveillants, on est solidaires de l'établissement, ça, oui. C'est important ! ».

¹ Le règlement intérieur du collège Vert interdit (aux élèves) toute utilisation du téléphone portable. En cas de « nécessité », le téléphone du bureau de la vie scolaire est demandé et utilisé.

² Rappelons qu'à Cardinal, les bureaux de COntôle et de Régularisation équivalent aux bureaux de *vie scolaire*.

Assistants de punition

Les évocations de surveillants agissant en censeurs ou en punisseurs sont nombreuses. Faute de mentionner la fréquence et l'impériosité des actions, les discours d'élèves signalent trois logiques : celle de l'ordre courant *privé* (qui juge de la bonne *tenue*), celle de l'ordre courant *public* (qui réproouve les « mauvais comportements » envers des biens ou envers des personnes), et celle des réponses punitives (relatives aux deux registre précédents, mais sanctionnées de façon concrète). Dans le premier collège, trois illustrations respectives sont présentées.

En 5^{ème} au collège Vert, Juliette s'exprime ainsi sur le registre de la *tenue* : « [...] pour une fille habillée trop court ou le caleçon d'un gars, ils peuvent intervenir [...] [des élèves qui s'embrassent], si c'est discret, je vois pas pourquoi un surveillant interviendrait ». Appelées à juger le niveau de discipline (l'ordre public), trois préadolescentes déclarent ensuite : « C'est bien, ça dépend des profs ; ça dépend des pions. – Alex, elle est trop stricte. – Tony, c'est le plus gentil. – Ah, non ! ». De manière paradoxale, Julia, enfin, signale une sanction collective inaboutie : « Une fois, un surveillant m'a dit "tu seras collée", et puis ça s'est pas fait ! ».

Dans les collèges prioritaires, les réponses relatives à la *vie privée*, à l'ordre public et aux punitions effectives convoquent aussi trois logiques. Les élèves attendent des surveillants qu'ils « ne regardent pas trop » les baisers ou les décolletés, qu'ils s'assurent en revanche de l'absence de bagarre et, en dernier lieu, qu'ils sanctionnent un peu moins. Ces trois tendances se confirment dans les collèges favorisés. En 3^{ème} à Cardinal, Isabelle, d'abord, dénonce des réactions excessives devant les rapprochements amoureux ; au collège des Oiseaux, la jeune Alice se réjouit en revanche qu'il y ait des surveillants dans la cour (« dès qu'il y a quelque chose qui va pas, ils interviennent, c'est bien ») ; en 6^{ème} dans l'établissement privé, Hugo, enfin, informe de sa lecture du règlement intérieur : « je l'ai lu une fois avec le COR [...] J'ai failli avoir un rappel à l'ordre [...] Dieu merci, y'avait pas marqué : aller sur le parking [...] j'ai eu la peur de ma vie ».

Nous pouvons comparer les discours d'élèves aux exemples rapportés par les adultes. Au collège rural, le registre privé, l'ordre courant et les punitions formelles sont ainsi commentés : « une règle : y'a pas de démonstration d'affection dans l'enceinte du collège ; on s'embrasse pas ! » (Monsieur Henry, principal) ; « Bon, les surveillants, c'est vrai qu'ils peuvent pas être partout [...] hier, [des élèves] ont déroulé tous les extincteurs, au bâtiment B » (Madame Loustin, gestionnaire) ; « bon, ils chahutent, et les surveillants, bien sûr, qui les punissent [...] Ça vient pas de nous, hein !... » (Monsieur Lonneau, chef de cuisine¹).

De nouvelles illustrations apparaissent dans les collèges prioritaires. Sur le thème des vêtements, d'abord, deux professeurs concèdent une gêne devant certaines tenues, et signalent une gestion de ces questions par « la vie scolaire ». Interrogée ensuite, Madame Moudonne

¹ Au plan administratif, les chefs de cuisine sont des maîtres ouvriers, chargés d'encadrer une équipe d'agents.

(agent d'entretien) s'exprime sur la manière d'occuper le temps des élèves punis : « il faut faire du travail. Faire des lignes, de la lecture. Parce que sinon, ils ont pas peur [...] la vie scolaire, je vois comment ça se passe un peu [...] On dirait les élèves, ils n'ont pas peur ». Une enseignante, enfin, indique que les « choses plus graves » que les bavardages appellent un rapport d'évènement, et qu'elle en réfère alors aux surveillants et au principal-adjoint.

Dans les collèges favorisés, plusieurs adultes évoquent à leur tour des surveillants contrôleurs de *tenue*, gestionnaires de l'ordre et punisseurs. Si le petit nombre de personnes interrogées à Oiseaux ne fournit pas d'exemples, ils prennent à Cardinal la forme suivante : « [...] quand c'est vraiment trop, trop court, pour les filles [...] les surveillants et l'équipe éducative prennent les enfants, appellent les parents » (Mademoiselle Richard, professeur d'histoire-géographie) ; « [...] tout ce qui va être éducatif, ça va être géré par [...] les COR, les bureaux de surveillance » (Monsieur Capronin, professeur de mathématiques) ; « je crois que les COR, ils ont des travaux d'intérêt public [...] » (Madame Davois, professeur de physique).

Surveillants et éducateurs

Les évocations de surveillants en situation d'aide, de suivi, d'animation éducative ou de choix axiologiques (parfois contestés) doivent être examinées. Au collège Vert, Jonathan s'oppose à l'un de ses camarades en défendant l'intérêt des délégués de classe (et, implicitement, celui des assistants d'éducation) : « Si, ça sert à quelque chose [...] ils peuvent aller voir les surveillants ». Certains personnels de vie scolaire reçoivent un autre hommage, non moins profond : « j'existe dans ce collège, quoi ! J'ai l'impression que la vie scolaire, on nous prend pas pour de serpillières, quoi ! » (Siham, élève de 6^{ème} à Neruda). Collégien à Camus, Tim cite de son côté un thème étudié en éducation civique : La discrimination [...] Cette année, avec une surveillante dans l'accompagnement éducatif ». Parmi les exemples plus personnels (et plus affectifs), on peut enfin rapporter un dernier cas. Pour convaincre l'un de ses camarades de participer à une sortie scolaire à caractère religieux, un adolescent met en avant la présence d'un surveillant : « t'y vas, toi ?... [...] y'aura Marc, et tout !... ».

Le personnel des cinq collèges, enfin, n'associe guère les surveillants à des situations « éducatives ». Aucune citation n'émerge de nos données dans l'établissement rural. Plusieurs mentions sont faites, en revanche, à Pablo-Neruda. Parmi elles se remarque la fonction d'accompagnement des A.E.D., d'abord signalée par une représentante des parents d'élève au C.A. : « Ici, franchement, dans le collège, ils sont super. [...] On dit pas : voilà !... On explique ! ». Professeur d'arts plastiques depuis quelques mois, Mademoiselle Tourangeau témoigne d'une représentation voisine : « [...] [les élèves] sont quand même mignons, gentils [...] Moi, je mets ça sur un gros travail qui est fait, justement, en amont, avec les assistants d'éducation, les médiateurs et tout ça, qui font bien leur travail ». À Camus, l'association des A.E.D. à un travail à long terme est signalée par une mère d'élève, également élue au C.A.

Elle déclare ici : « la C.P.E. ou même certains assistants d'éducation [...] Y'a un rôle de médiateur [...] c'est compliqué ».

Une évocation d'ordre éducatif est ensuite réalisée. Au collège des Oiseaux, Madame Labé (C.P.E.) cite une assistante d'éducation comme animatrice d'un club informatique. À Cardinal, enfin, la secrétaire de direction, puis un enseignant procèdent à deux associations. Dans le premier cas, Madame Montanet indique : « les surveillants, ils ont un métier d'éducateur, aussi [...] ». De son côté, Monsieur Wilson approuve prudemment la formation de citoyens par l'École : « quand je vois qu'un éducateur, qu'il soit prof ou surveillant, amène un élève à réfléchir sur un acte qu'il a eu [...] je trouve que c'est citoyen, ça [...] après, je sais pas si c'est suffisant. Je reviens toujours aux parents, aussi, qui doivent avoir un rôle d'éducation à la citoyenneté ».

Tensions de la vie scolaire

Logiques de guichet

Sur le plan institutionnel, les personnels d'éducation ont un statut abstrait et des fonctions définies en creux. Par téléphone ou *de visu*, toute personne évoquant un problème, une requête ou une plainte qui ne relèvent pas d'un service précis est dirigée vers le bureau de la vie scolaire. Cela vaut pour un passant ayant trouvé un cartable, un riverain gêné par des nuisances sonores, un commerçant ayant surpris une tentative de vol, un automobiliste se plaignant de dégradations sur son véhicule ou une victime d'injures proférées par des élèves. Les usagers de l'École adoptent la même logique. La perception de la vie scolaire comme premier lieu d'échanges conduit en effet les collégiens et leurs parents à lui adresser toutes les demandes. Certaines s'avèrent simples à faire suivre, et ne constituent que des sollicitations mineures. Elles peuvent être illustrées par l'échange suivant : « mes parents m'ont dit de vous porter ça, c'est pour la cantine – Oui, mais les chèques pour la cantine, c'est pas nous, c'est à l'intendance – L'intendance, c'est là où ils vendent les tickets ? – Oui, voilà ! ».

Petits porteurs de l'Institution

En dehors des demandes *redirigées*, d'autres, larges et nombreuses, sont formulées chaque jour. De ce point de vue, surveillants et C.P.E. connaissent la logique du guichetier, sollicité sur tous les sujets mais *responsable* (et/ou informé) de peu d'entre eux. Qu'une aile de bâtiment soit mal chauffée, qu'un enseignant « parle mal » aux élèves et les colle « pour un rien », que Madame Martin ne se trouve pas dans la salle prévue, que l'emploi du temps comportent « trop de trous », que des poignées de porte de toilette soient cassées, qu'il n'y ait plus de papier hygiénique ou plus de savon, que les agents de cantine donnent « plus de frites aux grands », que les derniers commensaux n'ait pas le choix des plats, que « les profs

retiennent 10 minutes après la sonnerie », que Monsieur Dupond n'ait pas précisé la tenue d'un cours de soutien, qu'il y ait « beaucoup d'interros à la suite », qu'une prof ait omis de déposer des copies ou qu'il y ait « du bazar en cours d'histoire » sont des reproches souvent adressés à la *vie scolaire*... amenée à y répondre, au nom de l'institution.

L'inscription des personnels d'éducation dans la logique de guichet est également intégrée par leurs collègues. Le bureau de la vie scolaire est l'endroit où les agents déposent les vêtements découverts dans la cour, où les enseignants rapportent les cahiers oubliés, où les élèves remettent les téléphones portables trouvés en salle d'étude et où quiconque présente les clefs non identifiées. Au-delà de la fonction de dépôt, le service de vie scolaire est aussi celui que l'on interpelle quand une machine à boissons ne rend pas la monnaie, qu'un chien entre dans l'établissement ou que le bruit d'une tondeuse à gazon gêne des enseignants. De manière plus pressante, les assistants et conseillers d'éducation traitent régulièrement les « bobos » ou les malaises, que l'absence d'infirmière rend visibles, une partie de la semaine. Il n'est pas rare, d'ailleurs, qu'un lit de fortune soit placé à demeure dans les locaux de la vie scolaire.

De façon aussi impromptue, les élèves exclus de cours doivent être reçus et pris en charge. C'est aussi le cas des parents ayant rendez-vous avec un professeur introuvable, ou d'élèves venant effectuer un stage avec une personne dont ils n'ont pas pris le nom. D'autres difficultés peuvent aussi survenir, comme le montre un exemple rencontré au collège Vert. Après avoir participé à un cours de FLE¹, un mercredi, un élève qui ignore quel bus prendre pour rentrer chez lui est dirigé vers le bureau de la vie scolaire, aux alentours de 12H00. L'intéressé ignorant aussi le numéro de téléphone de sa mère, une A.E.D. (Sylvie) essaie de joindre le collège d'origine, mais sans succès. Nullement soustraits à leurs obligations habituelles, Sylvie et ses collègues se trouvent donc chargés de la responsabilité particulière d'un élève, durant le temps du repas. À 13H15 – heure de mon propre départ – aucune solution n'est encore trouvée.

Le caractère subalterne du travail d'« éducation » prolonge sa définition en creux. L'activité de la vie scolaire n'étant ni précise ni prestigieuse, elle est extensible à souhait. En fonction des établissements et de leurs besoins, A.E.D. et C.P.E. assurent de façon pérenne de multiples tâches administratives (parmi lesquelles le traitement des dossiers d'inscription). En cas d'urgence et/ou de surcroît de travail, les personnels de direction, d'enseignement, d'intendance, de santé ou de secrétariat demandent aussi à ce que « des surveillants » trient des documents, effectuent une saisie de données, aillent ouvrir des salles, déplacent des chaises, aident à reprendre un travail tronqué, communiquent des informations à des élèves ou donnent tout autre « coup de main »². L'impératif de discipline demeurant, ces sollicitations ne dispensent pas celui (celle) qui reste seul(e) au bureau de recevoir des élèves et des professeurs, de répondre au téléphone et de porter la responsabilité des chahuts de couloir et des désordres de cour.

¹ Français, Langue Etrangère.

² A. Garcia, *Sanctionner au lycée*, op. cit., p. 90.

Logique oblativ

Ces éléments, nous le voyons, confirment l'« éducation » dans une position haute par les sollicitations, et dans une position basse par la valeur scolaire. De ce point de vue, A.E.D. et C.P.E. servent selon une « modalité oblativ »¹ : il est banal, en effet, qu'un enseignant contrarié par des comportements d'élèves se présente au bureau de la vie scolaire pour exprimer son courroux ; *a contrario*, aucun conseiller d'éducation ne songerait à ouvrir la porte de la salle des professeurs pour dénoncer une incapacité à faire progresser les élèves.

ENCADRÉ 5– « On est un petit peu le bouc émissaire »

« Je pense que ici... qu'y'a une bonne équipe. [...] Mais c'est vrai que par rapport aux professeurs [...] tu sens quand même une certaine distance [...] ce qui est dommage [...] nous, à la vie scolaire, on est un petit peu le bouc émissaire, de tous, hein ! C'est nous qui prenons tout. C'est comme la caissière à Auchan ou à Leclerc : C'est toi qu'on voit en premier, c'est toi qui prends, hein. On est d'accord ? La vie scolaire, c'est ça ! [...] »

Chantal, médiatrice au collège Pablo-Neruda depuis 5 mois

Si la question de la pénibilité du travail est envisagée pour les acteurs centraux (*i.e.* les enseignants), elle n'est rarement posée pour les agents périphériques. Il est donc admis que le personnel d'éducation recueille des doléances de professeurs, qu'il en ressente quelque responsabilité mais qu'il n'envisage aucune relation réciproque. Le traitement des (rares) insultes illustre encore cette dissymétrie. Qu'un élève adresse une injure à un professeur sera en effet très commenté, considéré comme grave et lourdement sanctionné ; que le même fait touche un surveillant sera en revanche moins considéré et moins puni². Le raisonnement vaut aussi pour les conseillers d'éducation, à qui la menace d'un parent d'élève peut n'attirer aucun soutien enseignant.

L'exemple évoqué ici concerne un C.P.E. de lycée et un parent d'élève, de condition sociale aisée. Lors d'un contact téléphonique, celui-ci conteste les absences et indisciplines de son fils, puis menace son interlocuteur de venir lui « casser la gueule ». Sans chercher un grand retentissement, le conseiller d'éducation informe malgré tout plusieurs enseignants ; ceux-ci ne commentent pas la menace, mais produisent de nouvelles plaintes sur le comportement de l'élève. Quelques semaines plus tard, ils réclament d'autres sanctions pour le lycéen (et deux de ses camarades), dont les absences et les entorses aux règles se multiplient. Selon la répartition attendue des rôles, les professeurs demandent une exclusion provisoire longue, le proviseur réduit un peu le nombre de jours et le C.P.E. annonce la sanction aux parents. Au lendemain de cette démarche, celui-ci informe par courriel l'équipe pédagogique, indique n'avoir eu accès qu'à la messagerie d'une des trois familles, et précise

¹ Cf. J. Pinto, « Une relation enchantée. La secrétaire et son patron », *ARSS* n° 84, 1990, pp. 32-48 (p. 36).

² Les CPE que nous avons interrogés sur ce point confirment le traitement différencié.

que cela était préférable (« car la dernière fois le papa voulait "me casser la gueule" »). Pour la deuxième fois, l'évocation de la menace n'appelle qu'une déploration scolaire, cette fois relative à l'absence d'autres élèves. Cette absence de réaction provoque un message de soutien du second C.P.E. (auteur de ces lignes), qui invite ostensiblement à la solidarité. Le courriel envoyé n'obtient toutefois qu'une réponse indirecte, à visée apaisante.

Dans le même lycée, un exemple plus « léger » mais très révélateur peut être cité. Sans ironie ni provocation, la professeur-documentaliste demande à un C.P.E. s'il est possible qu'un surveillant se poste au seuil du lycée, le matin, pour faire s'éloigner les élèves quand elle franchit le portail en voiture. Notre connaissance du contexte et de ces acteurs aide à traiter cet exemple. L'établissement évoqué est le lycée Gigogne, intégré à une cité scolaire dont l'effectif total n'excède pas 950 élèves. Si les élèves de cet ensemble ne sont pas tous « faciles », aucun ne refuse a priori de se déplacer. L'absence de difficultés explique d'ailleurs l'absence de surveillant pour contrôler les entrées et sorties, le matin ou le soir. Il faut ensuite préciser l'état des relations entre le service de vie scolaire et celui de la documentation : elles sont courtoises, comme le sont les personnalités concernées. Cela fait écarter l'hypothèse d'une demande « alibi », qui dissimulerait une volonté de pouvoir sur les A.E.D.

Une autre indication doit être donnée : au cours d'une réunion, la conductrice avait demandé la fermeture définitive d'un autre portail, qui la gênait pour manœuvrer. Parce que ce souhait – jamais exaucé – n'impliquait l'action répétée d'aucun personnel, nous supposons seulement la faible maîtrise de son véhicule par la documentaliste. Ces précisions étant établies, deux faits majeurs émergent de la situation : le premier confirme l'impersonnalité d'un lycée français, où une adulte en poste depuis plusieurs années ne saurait s'adresser à des élèves en dehors de son périmètre professionnel (*i.e.* le C.D.I.). À ce constat d'une vacuité relationnelle (et éducative), il s'ajoute une perception des surveillants comme serviteurs généraux, seuls capables de parler aux élèves en dehors d'une salle et seuls capables de se faire obéir... Si la demande évoquée a été refusée, elle a toutefois été écoutée, et a suscité quelques justifications.

Tenus de suivre

Les conseillers d'éducation refusent d'être assimilés à l'équipe de direction¹, et se résignent à rester exclus de l'équipe pédagogique. Le refus, d'abord, les distingue du groupe constitué du (de la) chef d'établissement, de son adjoint(e), du (de la) gestionnaire, et, dans certains lycées, du (de la) chef des travaux². Davantage qu'une défiance, ce choix s'explique d'abord par la volonté de travailler « à égalité » avec les enseignants ; les C.P.E, ensuite,

¹ C. Caré, *Les conseillers principaux d'éducation : enquête d'image*, IGEN, octobre 1992. Voir aussi « La fonction de CE et CPE » (MEN, DEP, n° 96-31, 1996) et V. Barthélémy, « Position des CPE et vie scolaire... », *RFP*, n° 133, oct.-déc. 2000, pp. 117-127. Le maintien de ce refus est régulièrement signalé par voie syndicale.

² Dans les lycées professionnels et les LGT, le chef des travaux coordonne les activités liées aux spécialités enseignées. Il encadre certains personnels, gère les commandes et assure un lien avec le milieu professionnel.

craignent une perte d'autonomie (déjà limitée) ; ils refusent, enfin, une délégation de tâches austères, et des extensions horaires non rémunérées.

Éloignée du rôle de C.P.E., l'équipe pédagogique supporte de son côté deux définitions. Au sens large, elle englobe l'ensemble des professeurs d'un même établissement ; dans l'acception plus courante, elle suppose les enseignants d'une même classe. Dans les deux cas, la norme exclut le(a) documentaliste et le(a) chef des travaux, dont les statuts respectifs sont pourtant ceux de professeur. Quoiqu'il en soit, l'image de chaises entre lesquelles on ne peut s'asseoir illustre la fonction de C.P.E. Le jour de la prérentrée scolaire, les intéressés oscillent d'ailleurs entre le choix de rejoindre l'équipe administrative qui accueille le personnel, et le choix de s'asseoir aux côtés des collègues accueillis. Lorsqu'il(elle) saisit cette scène, le(a) principal(e) invite plutôt à la première solution.

Le « suivi » reste l'activité la plus revendiquée par les C.P.E.¹ La circulaire d'octobre 1982 leur confie en effet un « suivi de la vie de la classe », et le décret d'octobre 1989 les dit « associés aux personnels enseignants pour assurer le suivi individuel des élèves et procéder à leur évaluation ». À Neruda (très mobilisé), la conseillère d'éducation signale par exemple un « suivi éducatif » proche d'une cellule de veille et, pour certains élèves, l'utilisation d'une fiche de suivi. En dépit de la fragmentation du rôle et des déclinaisons locales, les C.P.E. agissent tous en direction des élèves : l'organisation hiérarchique permet d'indiquer qu'ils les *suivent*, quand les assistants d'éducation les *surveillent*. Les seconds, d'ailleurs, n'ont vu évoluer leur titre statutaire que depuis peu de temps : le surveillant général s'est changé en conseiller d'éducation en 1970, le censeur s'est effacé devant le proviseur-adjoint en 1986, mais le surveillant n'est devenu assistant d'éducation qu'en 2003... dans des conditions statutaires dégradées.

S'ils ne modifient guère les représentations, les changements lexicaux peuvent au moins fournir des repères. L'écart entre « surgé » et pions et, d'autre part, C.P.E. et assistants d'éducation révèle la tension entre « un système d'éducation hétéronome, basé sur le dressage et la soumission à l'instruction », et « un modèle d'éducation sécularisé et démocratique, fondé sur l'épanouissement de l'individu »². À la différence de leur supérieur hiérarchique, les A.E.D. font toutefois l'objet d'un conservatisme sémantique. On les désigne en effet comme des surveillants ou comme des « pions », le plus souvent en leur présence. À l'instar de policiers s'affirmant en « flics », de personnes âgées « en vieux » ou d'italiens en « ritals », les assistants d'éducation utilisent eux-mêmes et dans l'*entre-soi* un surnom que les autres acteurs sont toujours suspects de mépriser. Cette vision semble être celle d'Alexandra, qui déclare : « le prof enseigne, le surveillant – ou le pion, selon comment on l'appelle – [...] donc, le pion sanctionne, enfin !... ».

¹ Cette activité de suivi est mise en avant dans tous les textes syndicaux.

² Ch. Vitali, « Crise du métier ou métier de la crise ? », Journée académique du 14.05.2007, CRDP de Rouen ; URL : http://cpe.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/CPE_Vitali.pdf, p. 8.

La discipline au cœur de la vie scolaire

Des adolescents à l'école

Les métiers de l'éducation, de la santé et du travail social s'exercent aujourd'hui au prix de tensions¹. Cela se vérifie pour les enseignants² et, de manière moins commentée, pour les conseillers et assistants d'éducation. Plus que les questions « institutionnelles », celles liées à la discipline inscrivent la vie scolaire dans des exigences contradictoires. Plusieurs facteurs expliquent cela. Le premier est l'étendue de la responsabilité du contrôle des élèves, en dehors des cours. « (...) nombreux sont les enseignants, qu'ils le regrettent ou non, qui ne se sentent pas autorisés à intervenir en dehors "des quatre murs de leur classe" si les jeunes en situation de transgression ne sont pas leurs propres élèves », constate en effet Robert Ballion³.

Nos observations concordent sur ce point : dans les collèges de notre étude (et dans les lycées déjà visités⁴), très peu d'adultes se sentent légitimes pour « interpeller » les élèves. En tout autre lieu que la classe, le C.D.I. ou le terrain de sport, les seules personnes qui s'adressent aux collégiens sont les surveillant(e)s, le(a) C.P.E., le(a) chef d'établissement ou son adjoint(e). Ce monopole de l'action hors cours place régulièrement les intéressés en situation de tort, ou d'insuffisance.

« Le service de vie scolaire est le seul que tout le monde peut critiquer ouvertement », constate un C.P.E.⁵ Le propos vaut en effet dans les collèges, comme il vaut dans les lycées. Quand les fonctions pédagogiques, administratives et « éducatives » sont mises à distance, les élèves présents dans la cour le sont un peu, eux aussi. Dès lors, les « mauvaises conduites » liées au tabac, aux postures, aux bousculades, aux vêtements, aux décolletés, aux téléphones, aux instruments de musique, aux jeux, à la présence dans les couloirs, aux regroupements dans les toilettes, aux skateboard, au crachats, aux casquettes, aux mains dans les poches, aux apostrophes, aux ballons ou aux baisers reviennent à imposer une culture juvénile à l'École, contre l'École⁶.

Analysant l'École républicaine⁷, Olivier Cousin présente ainsi cette culture : « Le repli sur l'expressivité de la vie juvénile ne relève pas que d'un folklore adolescent éphémère et conditionné par la mode. C'est aussi un moyen de se protéger de la compétition et de compenser la sélection. Mais comme elle n'a pas de véritable place à l'école, toute

¹ Voir F. Dubet, *Le déclin de l'institution*, *op. cit.*

² F. Lantheaume, Ch. Hérou, *La souffrance des enseignants*, *op. cit.*

³ « Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions », in B. Charlot, J.-C. Émin (coord.), *Violences à l'école. État des savoirs*, *op. cit.*, pp. 41-59.

⁴ A. Garcia, *Sanctionner au lycée*, *op. cit.*

⁵ L'auteur exerce dans un collège extérieur à cette étude.

⁶ Cette analyse de F. Dubet se renforce au lycée (voir F. Dubet, D. Martucelli, *À l'école*, *op. cit.*, et F. Dubet, *L'expérience sociologique*, Paris, la Découverte, 2007, p. 62). Voir aussi A. Garcia, « Autorité professorale et vie lycéenne : un double quant-à-soi », in « Crise de l'autorité et socialisation des jeunes », *op. cit.*, pp. 68-71.

⁷ O. Cousin, « Les élèves face à l'école républicaine », in P. Stadius (dir.), *Actualité de l'école républicaine ?*, Caen, CNDP de Basse-Normandie, 1998, pp. 95-107 (p. 103).

manifestation trop bruyante ou trop voyante est interprétée comme une menace potentielle ». De son côté, Olivier Galland¹ fait le constat d'une fracture générationnelle, « avec une culture adolescente qui cohabite avec la culture légitime dans une relative indifférence mutuelle ». Dans les discours d'enseignants, cette forme de « repli identitaire »² s'efface cependant devant l'idée d'un parasitage de l'ordre scolaire *normal*. La force d'une telle lecture est sa simplicité... très orientée : pour obtenir la *bonne tenue* des élèves, le contrôle et la punition seraient les bons outils ; de fait, les échecs quotidiens démontreraient l'insuffisance de « la vie scolaire » et de « la direction ».

Surveiller et punir

Récurrentes lorsqu'elles désignent les transgressions et les dégradations matérielles, les critiques sont un peu retenues sur le thème des vols. Commis dans la cour, le hall, les couloirs ou le réfectoire, ces incidents impliquent un traitement par « la vie scolaire ». Son responsable est désigné pour recevoir la victime, essayer de la calmer et signaler déjà les faibles chances de retrouver les objets. Quelques minutes plus tard, les parents mécontents contactent l'établissement, sont mis en relation avec le responsable, et la logique du guichetier s'illustre encore. Au nom de l'institution, le C.P.E. doit accueillir un discours compréhensif, accusateur ou agressif, expliquer que la sécurité des biens ne peut être garantie et annoncer que l'établissement ne rembourse pas les objets dérobés.

Attendu pour les vols en espaces ouverts, le processus s'accomplit à l'identique pour les vols réalisés dans des vestiaires, des salles de classe ou des lieux attenants. En constatant les faits, le professeur concerné peut choisir d'agir seul, faire appeler « la vie scolaire » ou renvoyer les victimes vers elle. Qu'il ait des torts ou non, l'intéressé reste toutefois injoignable, et donc protégé d'une mise en cause. *De facto*, l'appel téléphonique des parents est dirigé vers le conseiller d'éducation... tenu, au nom de l'institution, d'accueillir un discours compréhensif, accusateur ou agressif. Lorsque, enfin, les objets volés sont coûteux ou qu'un parent se présente, le chef d'établissement et son adjoint sont à leur tour interpellés.

Au-delà des vols, le reproche d'échouer à *tenir* les élèves traverse les personnels d'éducation d'une tension. Elle est renforcée par une deuxième tension, liée à l'organisation des établissements. Pensée comme une zone tampon, le service de vie scolaire est en effet le lieu où se croisent les logiques contradictoires et les intérêts divergents. Au niveau le moins complexe, cela confère aux assistants d'éducation le rôle de délégués à la cause punitive. Au collège Vert, Alexandra rend compte de cet état : « Indépendamment des profs, nous aussi, on sanctionne beaucoup, quoi ! Pour les oublis de carnet, les retards, les absences. [...] je m'en sortais plus, des colles, des colles, des colles... ». Interrogés sur le temps qu'ils consacrent à la discipline, trois surveillants, d'abord, signalent un niveau très élevé. Florian, aux Oiseaux, fournit un réponse explicite : « [...] tout le temps ! [...] c'est épuisant [...] la permanence, le

¹ *Les jeunes Français ont-ils raison d'avoir peur ?*, Paris, A. Colin, 2009, p. 45.

² *Ibid.*

réfectoire... ». Au collège Camus, ensuite, deux A.E.D. annoncent une même proportion : « C'est 70 à 80 % du temps [...] et c'est pas intéressant » (Lucille) ; « sur un pourcentage de 100 %, sincèrement, j'en consacre 75 » (Stéphane).

Le cas plus particulier du collège Neruda offre un témoignage différent. À la question du temps consacré à la discipline, Sophie répond en effet : « C'est 10 %. Ça va être pour se ranger, ça va être dans les couloirs, en étude [...] je vais avoir un regard, ou un geste, et ils vont s'arrêter de suite ». Présenté par un surveillant de collège prioritaire, un dernier exemple présente une déclinaison clandestine des actions disciplinaires. « *Y'a des profs qui n'arrivent pas gérer les élèves dans les classes. Plusieurs fois, y'a des profs qui nous demandent à venir dans la classe pour les aider [...] il vient te voir dans la cour : ah, mais tout à l'heure, tu pourrais monter, parce qu'y'a tel, tel qui... ou bien, aller appeler un surveillant parce qu'y'a tel, tel... Tu te retrouves dans la salle en train de faire la police, quoi ! [...] Apparemment, l'année dernière, c'était grave !* ».

Au niveau disciplinaire, le sentiment de dissonance peut marquer la vie scolaire à un troisième degré. C'est le cas lorsqu'un incident prend de l'ampleur, et fait intervenir plusieurs groupes d'acteurs. En plus de l'élève et du professeur concernés, une dégradation faite en classe peut ainsi faire réagir le gestionnaire (pour dénoncer le travail laissé aux agents et décider d'une facturation), les parents (pour contester le coût de la réparation), certains enseignants (pour influencer le chef d'établissement) et le principal lui-même, qui peut confirmer ou invalider une décision prise par le(a) C.P.E. Quand bien même il est désavoué(e), celui(elle)-ci reste d'ailleurs concerné(e) par le problème. Pour des ajustements mineurs ou pour des questions de mise en place, des demandes sont toujours adressées aux assistants et conseillers d'éducation. Parce que leur fonction se pense sur un mode oblatif, ces derniers s'affrontent – nous le voyons – à la difficile réconciliation de toutes les logiques¹ : faute de connaître ce rôle, les acteurs « pleins » déplorent de leur côté de ne pas être entendus.

Des créneaux éducatifs

Le registre de l'animation éducative, du suivi de l'élève et des actions civiques est le plus apprécié du personnel de vie scolaire. Éloigné des obligations quotidiennes, il n'est jamais, cependant, perçu comme prioritaire. Interrogée sur la cohésion éducative, Alexandra (A.E.D.) explique ainsi : « [...] la réalité te rattrape, au final, tu gères l'urgence, tu fais ce que tu peux [...] Tu vois, comme l'autre soir, y'a deux élèves qui disparaissent, tu passes ton heure à les chercher, t'abandonnes tout le reste ». De façon générale, les surveillants semblent contraints d'accorder la modestie de leur fonction à la modestie des ambitions éducatives. La question très large « votre travail est-il éducatif ? » a été posée à 6 A.E.D. Elle a entraîné des réponses de deux ordres. Certains professionnels regrettent le peu de temps ou le peu d'élèves disponibles, quand d'autres assistants éducation espèrent une action bénéfique à long terme.

¹ Pour une présentation humoristique des contradictions, voir en annexe 5 (« Le rap du CPE » [en ligne] ; URL : <http://www.heol-ar-bleizi.123.fr/site/mobile/articles.php?lng=fr&pg=87>).

Dans la première catégorie, Florian indique (pour le collège des Oiseaux) : « quand on peut les prendre plus au cas par cas, ou régler un problème avec une classe [...] Et que c'est pas un rapport de sanction. [...] Là, j'ai l'impression que c'est utile, mais c'est plus rare ». Alexandra (au collège Vert) produit ensuite une réponse assez proche : « [...] à un moment donné, tu vas être un peu attentif aux élèves. Mais c'est presque rien, quoi ! ». A.E.D. et A.P.¹ à Camus, Stéphane, enfin, décline autrement cette logique : « [...] y'a une partie où ça va être la répression et une partie qui a envie de bosser [...] en troisième, je suis tombé sur des perles. Des gens qui avaient envie de bosser ».

Dans une posture plus philosophique, Corentin (au collège Vert), puis Chantal (à Neruda) conçoivent leur action comme une lente construction éducative. Le premier déclare : « [...] tu leur apprends toujours quelque chose. Je veux dire, les gamins qui n'ont aucune règle euh, chez eux, ils en ont forcément une ici. [...] Je fais entre quatre et cinq heures de soutien par semaine ». Chantal, de son côté, suppose des effets à long terme : « mon rôle à moi, c'est de les aider un p'tit peu à grandir. [...] Ce que je te dis aujourd'hui, ça va te servir pour demain ». En poste à Camus, Lucille, enfin, inscrit le terme « éducatif » dans une autre acception : « Je suis pas là pour remplacer les parents. [...] on est là pour leur transmettre un savoir, pour leur donner envie, mais en aucun cas, on n'est là pour les éduquer [...] ».

La vision du travail éducatif par les C.P.E. semble elle aussi accordée aux possibilités. Le temps consacré aux actions de prévention, au suivi « réussi » de certains élèves ou autres développements civiques est un temps précieux, qui donne sens au métier et le *justifie*. À l'instar des A.E.D., la modestie tempère cependant les discours des conseillers d'éducation. Ils sont (nécessairement) convaincus de l'importance de l'éducation, et enthousiastes sur le sujet. Pour autant, la grandeur² du thème n'incite pas à développer de grands récits, trop éloignés du quotidien.

À la question de savoir si l'École forme des citoyens, Christine Lamothe répond avec enthousiasme : « Ah, oui, si, oui. Beaucoup, ici [à Neruda] ! ». Dans le second collège prioritaire, Carine Chaulet compense la modestie de l'action scolaire par l'importance de ses conséquences sur la société : « J'aurais pas la prétention de dire qu'on forme des citoyens ! Moi, je trouve que c'est quand même une très grande responsabilité [...] ce qu'ils apprennent ici leur sert automatiquement pour l'extérieur. Voilà ! ». Signalant sa fonction de professeur principal à Cardinal, l'année dernière, Michel Demailly valorise de son côté les relations éducatives, inscrites dans « un temps où on parle des personnes ».

Également en poste à Cardinal, Éléonore Duban argue de la nécessité de « temps de régulation en équipe » pour effectuer une relecture de la semaine et pour réfléchir, souvent, sur une étude de cas. Les thèmes signalés ici sont l'adolescent, les conflits, la communication,

¹ Le sigle AED désigne les assistants d'éducation, et le sigle AP, les assistants pédagogique (voir glossaire).

² Au sens de L. Boltanski et L. Thévenot, les grandeurs sont « des formes du bien commun légitimes » (*De la justification*, Paris, Gallimard, 1991, p. 33).

les blessures, les conduites à risques et le rapport au savoir. À un autre niveau, il agrée aussi à cette C.P.E. de soustraire l'équipe éducative aux exigences ordinaires, une heure par semaine. N'éprouvant que rarement la possibilité d'un travail continu, les conseillers d'éducation apprécient en effet la liberté... d'un travail ininterrompu. En témoignent ici Ghislaine Labé, lorsqu'elle cite la préparation d'un forum des métiers en compagnie d'une collègue, dans un lieu soustrait à la vue. La même C.P.E., enfin, évoque un sentiment d'utilité professionnelle que l'importance des tâches disciplinaires pourrait altérer : « Y'a différentes actions qui sont menées dans l'établissement. [l'infirmière et moi-même], on s'en occupe, on fait des réunions C.E.S.C. avec les parents [...] on sait quand même que, ben, on a fait telle intervention, c'est pas pour rien ! ».

* *
*

Nous avons remarqué l'évolution lexicale appliquée aux personnels de vie scolaire. Les surveillants généraux sont devenus des conseillers (principaux) d'éducation en 1970, et les M.I.-S.E. ont été transformés en assistants d'éducation en 2003. Faute d'être désignés par leur titre – qui comporte, précisément, le terme « éducation » –, les premiers sont appelés « C.P.E. ». Il n'en est pas de même pour les A.E.D., rarement reconnus comme « assistants d'éducation » et fréquemment nommés « surveillants », ou « pions ». Cette réalité sémantique n'est pas insensée. Dans les discours, conseillers et assistants d'éducation sont trois fois plus souvent associés à l'ordre disciplinaire (et punitif) qu'à l'action éducative de prévention et d'animation. Le déséquilibre s'explique d'autant mieux que la vie des élèves en dehors de la classe est un temps par défaut, qui incombe seulement au personnel « de vie scolaire ».

En pratique, le *défait* éducatif paraît amplifier les problèmes de discipline, et accroître l'exigence de réponses punitives. En confirmant certains acteurs comme sous-traitants de l'indiscipline et de la violence¹, on confirme sans doute l'indiscipline et la violence. Un critère organisationnel éclaire aussi la fonction des personnels évoqués : les assistants et conseillers d'éducation jouent au quotidien le rôle de médiateurs, tenus de compenser par de petites passerelles la distance entre individus. Il s'agit finalement de combler le vide entre les heures de classe et la vie au collège.

¹ F. Dubet, M. Duru-Bellat, *L'Hypocrisie scolaire*, op. cit.

Chapitre 6

Régulation et évaluation éducatives

Sans qu'ils signalent nommément une fonction éducative, deux dispositifs s'inscrivent dans cette logique. Il s'agit des heures de vie de classe (principalement animées par le professeur principal) et de la note de vie scolaire. Le discours des acteurs peut rendre compte du premier dispositif, et des fonctions plus larges de leurs animateurs. En second lieu, nous situerons la place et l'importance de la note de vie scolaire.

Professeur principal et heures de vie de classe

À la différence d'autres personnels, le qualificatif de « principal » ne signale pas le grade d'un professeur. Tout enseignant du secondaire peut en effet exercer la charge de professeur principal, déléguée pour un an par le chef d'établissement. Doublée dans les rares établissements de « zone sensible », la fonction est assurée par une seule personne par classe, dans les autres cas. Nous savons que les questions d'orientation ont justifié « une participation effective des professeurs »¹ à partir des années 1960, et que le rôle de professeur principal s'est inscrit dans cette logique. Le titre apparaît pour la première fois en 1969, dans une circulaire relative aux conseils de classe. Deux ans plus tard, un décret définit leur objectif : les instances évoquées décident de l'orientation des élèves, au vu des résultats exposés par le professeur principal. La fonction de cet acteur reste toutefois imprécise jusqu'à la fin des années 1980.

En lien avec la loi d'orientation qui le suit, le décret du 6 juillet 1989 accorde une Indemnité de Suivi et d'Orientation des Elèves (ISOE) aux enseignants du secondaire. Quatre mois plus tard, un autre décret alloue une indemnité équivalente aux professeurs de SES. En 1993, enfin, une part variable de l'ISOE est accordée aux professeurs principaux (hors SES), chargés « de proposer à l'élève, en accord avec l'équipe pédagogique, les objectifs pédagogiques et les moyens permettant l'élaboration et la réalisation de son projet personnel ». Toujours en vigueur, le texte du 21 janvier présente une mission centrale, puis des missions spécifiques. Il évoque d'abord la coordination de l'équipe pédagogique, l'information et la préparation de l'orientation des élèves (en collaboration avec le COP et/ou le C.P.E.), l'impulsion et la coordination des actions d'information, l'élaboration de synthèses

¹ J.-M. Chapoulié, *Les professeurs de l'enseignement secondaire*, op. cit., p. 188.

en conseil de classe et l'aide « à la démarche de recherche d'emplois ou d'accès aux mesures spécifiques d'adaptation à l'emploi ou de qualification ».

La spécificité du travail distingue ensuite le lycée et le collège. Dans le premier cas, l'effort doit porter sur les élèves de seconde. Sur la base de l'évaluation de début d'année, le professeur principal (PP) « repère les besoins les plus urgents », coordonne la composition des groupes d'enseignement modulaires et – avec l'aide du COP – « guide l'élève dans son choix de série » et d'éventuelles options. L'année suivante, la tâche consiste à « guider l'élève sur la poursuite ou non en terminale de ces options » facultatives. En terminale, enfin, on attend du professeur principal qu'il « favorise l'information des élèves sur les voies de formation après le baccalauréat », en collaboration avec le COP. Dans le cadre différent du collège, le PP doit œuvrer à l'adaptation des élèves de sixième, et accompagner les autres élèves au choix d'orientation. Considéré dans son ensemble, le texte ne mentionne pas, cependant, les termes « éducation » ou « éducatif ».

La tenue d'une heure de vie de classe est encouragée par la note de service du 5 octobre 1998. Sur la base du rapport Duret¹ paru un an plus tard, la ministre déléguée à l'enseignement scolaire annonce, l'année suivante, la généralisation de la mesure. À la rentrée 2002, l'heure de vie de classe (HVC) est intégrée aux emplois du temps des collégiens, à raison de 10 heures annuelles². Deux éléments, toutefois, fragilisent le dispositif. Les heures de vie de classe ne sont pas prises en compte dans le service hebdomadaire du professeur, mais sont incluses (de fait) dans le travail rémunéré par la « prime de PP ». En second lieu, les HVC (éloignées de l'esprit du secondaire) ne sont pas cadrées par des consignes claires. La circulaire du 10 avril 2002 indique seulement la possibilité d'utiliser ce créneau pour échanger « avec les élèves autour des difficultés rencontrées et des réussites de chacun », faire « des mises au point régulières concernant le travail personnel », développer chez les élèves l'exercice de la responsabilité ou réaliser des actions d'éducation à l'orientation. On note enfin que les vocables « éducation » et « éducatif » – abondants dans le texte – ne se rapportent pas aux heures de vie de classe.

[Des professeurs principaux...](#)

[Les PP vus par des collégiens](#)

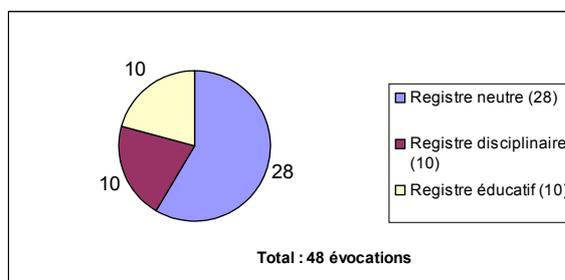
La comparaison entre attendus théoriques et réalités pratiques peut être introduite par le discours des élèves. Lorsque la durée de l'entretien l'a permis, nous avons demandé à ces derniers ce qu'ils pensaient des heures de vie de classe. Nous ne l'avons pas fait à propos du professeur principal, que les collégiens ont néanmoins cité. En tout état de cause, les évocations de cet acteur s'ordonnent en trois registres : les mentions « institutionnelles » (succinctes, et plutôt instrumentales), les illustrations d'ordre « disciplinaire » (ou autoritaire)

¹ *Le collège de l'an 2000, op. cit.*

² « en moyenne, tous les quinze jours » (Note de service du 20.05.1999).

et les descriptions « éducatives » ou civiques. Ces catégories englobent respectivement 28, 10 et 10 cas (cf. *tableau 7, infra*), pour un total de 48 citations : toutes confondues, 25 d'entre elles, enfin, associent le PP aux heures de vie de classe.

TABLEAU 7 – Évocations des professeurs principaux par des collégiens



Nous pouvons repérer dans chaque collège des propos représentatifs. En 3^{ème} à Vert, Yoann répond à la question de l'utilité des heures de vie de classe : « Elle [la prof principale] a juste dit la moyenne de la classe, en début de cours ». À propos d'un droit d'intervention sur les sanctions ou sur les contenus pédagogiques, Lucie, en 4^{ème}, reconnaît au PP une autorité : « D'abord, l'élève, puis, peut-être pas les parents, mais le prof principal ». Élève de 5^e SEGPA, Philippe assure de son côté : « Le prof principal qu'on a, en plus, il est sévère, il fout des claques ».

Les évocations produites au collège Neruda sont plus nombreuses. Maroine, en 3^{ème}, déclare avec enthousiasme : « Ce qui est bien, c'est que les profs de sport maintenant, ils les ont mis dans l'éducation [...] Prof principal, oui, ou [ou alors] ils font O.D.P.¹ ». Le thème de l'orientation est également signalé par Joël (en 5^{ème} SEGPA) : « La prof principale², elle m'a dit que je pourrais peut-être aller en général, en 4^e A ou en 4^e B ». Élève de 6^{ème}, Stéphanie déplore de son côté un traitement expéditif : « le prof principal, il nous a même pas laissé la parole pour dire pourquoi on voulait être délégué [...] ça a été : qui veut se présenter ? Toi ? Bon, d'accord ! ».

En 3^{ème} au collège Camus, Samir inscrit le professeur principal dans une logique d'intermédiation : « par exemple, si on a quelque chose qu'on veut pas dire au professeur principal, on va le dire aux délégués et c'est le délégué qui va le dire au professeur principal [...] après, qui assistent au conseil de classe, et qui peuvent nous dire ce que les profs disent

¹ Il s'agit de l'ODP3 (Option de Découverte Professionnelle 3 heures), assurée dans les classes de 3^{ème}.

² Sans percevoir l'indemnité de professeur principal, un professeur référent est parfois désigné, dans les classes de SEGPA.

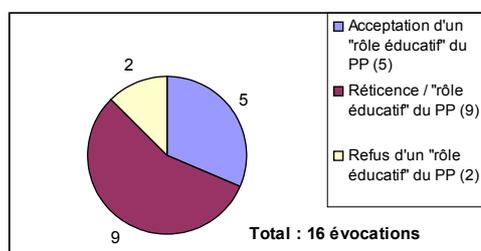
au conseil de classe ». Propre à l'enseignement secondaire, l'habitude de la communication indirecte substitue ici le PP au C.P.E. : les élèves *disent* aux délégués ce qu'il faut signaler au professeur principal, pour que celui-ci l'expose au conseil de classe... en attendant que l'éventuelle réponse emprunte, en sens inverse, les mêmes étapes de la communication. Sur le thème des heures de vie de classe, Thomas, en 5^{ème}, place le professeur principal dans un rôle plus neutre : « On parle des conseils de classe qui approchent. Les élèves demandent aux délégués ce qu'ils voudraient qu'ils demandent. Le professeur principal regarde le carnet des élèves... voilà ! ». On peut encore citer le cas de Priscilla (en 6^{ème} SEGPA), qui situe le PP dans un rôle plus traditionnel : « Ma mère, elle viendra voir la prof principale pour voir si je travaille bien ».

Dans le petit nombre d'entretiens réalisés aux Oiseaux, les élèves n'évoquent pas la figure du professeur principal. Plusieurs exemples, en revanche, se remarquent à Cardinal. En classe de 3^{ème}, Henri apprécie la forme des échanges : « On parle des problèmes de la classe. Y'a un bon dialogue avec notre professeur principal ». Maylis, en 4^{ème}, relie le PP à la note de vie scolaire : « Parce que le prof principal, il regarde ça avant, avant la moyenne [...] il dit qu'on apprend beaucoup sur les gens comme ça [...] par rapport à leur comportement, surtout ». Garçon de 6^{ème}, Éloi apprécie les heures de vie de classe et les multiples possibilités de leur gestion : « nos délégués, ils ont fait [*i.e.* obtenu] qu'on fasse des exposés [...] on parle de ce qui va, de ce qui va pas [...] on a une boîte à idées [...] Et des fois, le professeur, il en profite pour faire des maths ».

Les PP vus par des enseignants

À la différence des élèves, nous avons interrogé les enseignants sur la fonction de professeur principal (et, bien sûr, sur les heures de vie de classe). L'une des questions était : « le prof principal a-t-il [selon vous] un rôle éducatif ? ». Nous disposons finalement des réponses de 16 enseignants, classables en trois catégories (*tableau 8, infra*) :

TABLEAU 8 – Opinions de professeurs sur le « rôle éducatif » du professeur principal



À la question de savoir s'ils accordent au PP une fonction « éducative », nous constatons que 5 professeurs acceptent ce point de vue, que 9 autres contournent la question ou se montrent réticents, et que 2 personnes refusent plutôt l'hypothèse. Les trois séries de réponses s'illustrent respectivement ainsi :

ENCADRÉ 6 – Catégories d'opinion de professeurs sur le « rôle éducatif » du PP (exemples)

– « Euh, oui. Oui [...] comme c'est le principal référent, on va dire, des autres professeurs, c'est lui qui a le retour de tous les professeurs, il est quand même souvent amené à aborder ces questions-là, des questions d'éducation » (Ml. Martinez, professeur d'espagnol, collègue Pablo-Neruda) ;

– « Ah, oui. Ah, ben, il est essentiel, le prof principal. Il a un rôle éducatif essentiel [...] C'est quand même lui qui est le plus en contact avec les familles » (M. Murato, professeur d'histoire-géographie, Camus) ;

– « En tant que professeur principal, tu perds énormément de temps. T'as toujours quelque chose à donner, quelque chose à expliquer [...] L'aspect orientation, je trouve que c'est pas mon travail, que... Et puis, j'ai trop peur de mal faire » (Mme Hénin, professeur d'espagnol, les Oiseaux) ;

– « comme je vous ai dit, moi, c'est dès qu'un adulte est avec des enfants, il doit être éducatif, éducateur [...] alors, le prof principal, il a plus la possibilité d'être au contact, au moment où il est avec le groupe, dans son heure de vie de classe, ou d'être un peu référent parce que c'est avec lui que les familles discutent davantage » (M. Capronin, professeur de mathématiques, Cardinal) ;

– « [...] autant que les autres, c'est pour ça que le travail d'équipe est fondamental, comme les autres, comme les assistants d'éducation, comme les chefs d'établissement, comme le personnel de service. Mais bon, [...] il a une heure pour s'en occuper. » (Mme Gauthier, professeur de français, Neruda) ;

– « Éducatif, je sais pas, pas directement, je dirais. [...] Alors, effectivement, dans la façon dont ça va fonctionner quand y'a des problème entre les élèves, de relation, et tout, là, on va avoir un rôle éducatif [...]. Notre objectif premier, c'est la gestion de la classe. Et à travers ça, oui, on est obligés d'y passer, oui » (Mme Percher, professeur de technologie, Cardinal).

En majorité conditionnels, les choix exprimés signalent malgré tout l'acceptation d'un rôle « éducatif » par le professeur principal. Dans le cas français, cette acceptation surprend un peu. Elle s'explique par la séparation théorique du travail d'enseignant et de celui de PP, formalisée par les heures de vie de classe. Sur le fond, l'accord signale aussi l'intérêt d'une ambiance apaisée, qui permette un (bon) déroulement des cours. Quoiqu'il en soit, l'attente des équipes pédagogiques place facilement les professeurs principaux parmi les responsables de l'ordre : avec réticence, 6 PP reconnaissent un transfert du « boulot de discipline » dans leur direction.

Cette réalité est illustrée par Carole Stéfanini, professeur de français : « Non, mais ça se voit : où est le prof principal des 4^{ème}D ? [...] il faut que j'engueule quelqu'un [...] les gens fonctionnent comme ça [...] Faut pas forcément condamner, c'est compliqué [...] donc, les gens ont besoin de décharger ». L'exemple manifeste en effet le droit accordé aux

enseignants, transmetteurs *du savoir* et responsables en transit : ce droit consiste à dénoncer l'inaction des punisseurs, quand le premier manquement serait celui – éducatif – des dénonciateurs. Les propos rapportés ici oscillent d'ailleurs entre prudence et fatalisme : professeure ordinaire, l'intéressée pourrait faire circuler les « patates chaudes » ; professeure principale, elle doit accueillir les problèmes et souffrir les reproches.

À cette épreuve individuelle, le déchargement signalé ajoute un autre inconvénient : le déplacement théorique des difficultés reste précisément théorique, et l'absence de réflexion commune réduit les espoirs d'amélioration. Il n'est pas rare, enfin, qu'un désir d'obéissance émis par un professeur vise des collégiens heurtés par la relation pédagogique. Parce qu'il n'existe aucun temps d'échange entre les parties, chacune recourt, de fait, à la communication indirecte. Tel un C.P.E., le professeur principal se voit donc transformé en médiateur aveugle, commentant *in petto* des récits d'interactions à huis clos. Cette situation de blocage est reconnue par Arnaud Bison : « tout le monde vient te voir : sur plein de problèmes que tu peux pas régler, de toute façon ! [...] y'a l'inverse, c'est à toi que [les élèves] confient les problèmes qu'ils ont avec les autres profs [...] Et tu dis : je vais en parler [...] Ça m'est déjà arrivé d'en parler, cela dit. [...] mais, c'est rare ! Donc, c'est dans les deux sens, PP, ouais ».

Rôle punitif, affectif et politique

Il faut évoquer le cas du collège privé, dans lequel d'autres acteurs que les enseignants peuvent être nommés professeurs principaux. À Cardinal, Monsieur Demailly (C.P.E. adjoint) a connu cette situation à titre provisoire, l'année précédente. Il en retire un bilan positif : « pour moi, c'était un temps de régulation, un temps de parole [...] un temps fort utile de relecture ». Sur la base d'un fonctionnement établi, une professeur-documentaliste présente de son côté deux facettes de la fonction de PP. Le premier versant est disciplinaire, et confirme le professeur principal dans le rôle de réceptacle à problèmes. Madame Nouriau livre un point de vue moins ambivalent que celui d'un enseignant *classique* : « en effet, oui ! [...] "*il a pas ses affaires, ils travaillent pas [...] ils font beaucoup de bruit*". Oui, mais bon, qu'est-ce qui est leader, dans sa classe ? C'est l'enseignant, quand même, hein ! [...] je veux bien parler aux élèves, mais [...] ».

Une seconde dimension prolonge cet aspect disciplinaire. Dénonçant des logiques d'appropriation, la documentaliste déclare : « "*Ah, ta classe, euh !...*" C'est pas ma classe ! "*Ah, tes élèves !*" Ce ne sont pas mes élèves ! Mais y'a des profs qui entretiennent cette relation-là. "*Ce sont mes petits, c'est ma classe*"... ». Une psychologie raisonnable laisse supposer deux tendances. La première est d'ordre affectif, et rappelle que l'animateur d'un groupe éprouve toujours des sentiments pour ses membres¹. Au prorata de ce lien, une seconde logique pousse à la complaisance pour *les siens* et à l'intransigeance pour les autres. Pour les professeurs principaux, les deux penchants peuvent susciter quelques tensions. On

¹ Voir par exemple J. Korczak, *Comment aimer un enfant* [1915], Robert Laffont, 1978.

comprend ainsi la dénégation d'Arnaud Bison : « T'es un peu leur papa pour l'année, quoi ! [...] – de substitution, hein, bien sûr ! [...] Après, moi, je le dis à d'autres, ben, à Laura, je lui ai déjà dit : "*c'est pas tes bébés, quoi !*" [...] Parce qu'elle dit : "*ma classe*" [...] ».

Une autre difficulté pèse sur le professeur principal. Elle est présentée par Monsieur Murato, professeur d'histoire-géographie au collège Camus : « Il faut qu'y'ait un prof principal, ça, c'est important [...] pas trop intrusif vis-à-vis des collègues, non plus. Il est pas là, non plus, pour jouer le petit chef [...] il faut pas non plus qu'il soit trop détaché [...] qu'il soit en contact des familles, des collègues... Pas un petit chef, non plus ! ». Sans rejoindre l'ingratitude du rôle de punisseur (pour les autres), la logique qui s'exprime ici place le PP dans une nouvelle difficulté. Il doit être « au contact » de ses collègues sans être intrusif, et construire quelques principes communs que chacun peut refuser.

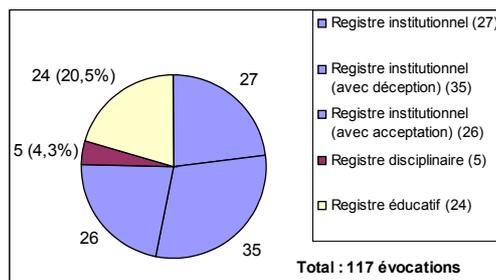
Pour les enseignants du secondaire, la crainte d'une « intrusion » commence en réalité au premier regard porté sur leur pratique. Dès lors, l'idée qu'un professionnel – fût-il un des leurs – puisse imposer un fonctionnement commun en termes « éducatifs » (ou, plus encore, « pédagogiques ») est vécu comme un danger. Nous savons en effet que l'organisation des collèges revient à cloisonner des cours, et à détacher ceux qui les assurent de la vie de l'établissement. Cela ne permet qu'une faible cohérence éducative dans les collèges favorisés, où rien n'oblige vraiment les professeurs à « concéder » une part d'autonomie. Dans les collèges difficiles, c'est au prix d'un travail résolu de l'équipe de direction que le niveau de cohérence peut s'élever. C'est notamment le cas à Pablo-Neruda, dans lequel une enseignante admet : « Monsieur Dutilloy [le principal] a réussi à mettre davantage de cohésion [...] quand il nous a fait réfléchir sur les sanctions [...] qu'on ait un peu plus les mêmes représentations sur les mêmes mots. Et c'est la même chose pour l'accompagnement scolaire ».

[... et des heures de vie de classe](#)

[Points de vue d'élèves](#)

Nombre d'élèves ont été interrogés sur les heures de vie de classe. Nous disposons ici de 117 évocations (*cf. tableau 9, infra*), produites par 116 collégiens. Pensées en logiques « institutionnelle », « disciplinaire » et « éducative », ces évocations se répartissent de manière comparable dans nos établissements. Au collège Vert, 21 citations sont institutionnelles, 3 sont disciplinaires et 4 sont civiques ; à Neruda, les résultats sont respectivement de 21, 0 et 5 ; à Camus, les chiffres se fixent à 25, 2 et 5 ; ils sont de 3, 0 et 1 aux Oiseaux ; à Cardinal, enfin, 18 évocations sont institutionnelles, aucune n'est disciplinaire et 9 sont éducatives (ou civiques). Au total, les trois quarts des mentions (88) portent sur le premier registre, 5 appellent le deuxième et 24, le troisième.

TABLEAU 9 – Évocations des heures de vie de classe par des collégiens



Nous considérons comme « institutionnelles » les évocations d’ordre calendaire (qui incluent même les absences de séances) et, d’autre part, celles signalant un accord de principe, ou un dépit. Un quart des réponses de professeurs, nous le verrons, traitent des dates, horaires ou moments choisis pour les heures de vie de classe : avec une forme un peu différente, ces questions représentent une proportion voisine dans le discours des élèves (27 / 117). Interrogés à partir du mois d’octobre, 7 élèves du collège Vert signalent par exemple n’avoir pas connu d’heure de vie de classe : Laura, en 6^{ème}, annonce simplement qu’elle n’en a « pas faites » ; de son côté, Sylvain explique : « Comme on est en troisième, on n’en fait plus ». En tout état de cause, la temporalité du dispositif révèle sa faible importance scolaire, et confirme la lourdeur des emplois du temps. Cela se vérifie dans 4 établissements de notre étude :

ENCADRÉ 7 – Contraintes horaires des heures de vie de classe selon des collégiens

« C’est trop court par rapport aux horaires. On est obligés de manger en un quart d’heure » (Nolwenn, 3^{ème}, collège Vert) ;

« C’est bien parce qu’on parle de la classe [...] Par contre, l’horaire de cette heure de vie de classe, c’est pas du tout bien [...] À 12H30, on est les seuls à manger [...] l’emploi du temps, en troisième il est chargé » (Esma, 3^{ème}, Neruda)

« [...] c’est pendant le cours. L’an dernier, c’était pendant une heure de perm, ou, par exemple, si on sortait à trois heures et demie, on la faisait à trois heures et demie [...] si c’est quelque chose d’intéressant, ça va, sinon... » (Claire, 4^{ème}, Camus) ;

« L’heure de vie de classe, elle a lieu tous les quinze jours. [...] C’est toujours les profs qui décalent leur cours [...] nous, on n’a jamais eu satisfaction ». (Abdel, 6^{ème}, les Oiseaux).

Au-delà des questions de temporalité, nous considérons aussi comme « institutionnelles » les évocations brèves, qui montrent une déception ou une acception vis-à-vis des HVC. Le premier sentiment est exprimé à 35 reprises, quand le second l’est 26 fois (*tableau 9, supra*). Cette deuxième série d’opinions ne retient toutefois que les accords de principe, et renvoie les

explications enthousiastes (argumentées) au registre civique. Quoiqu'il en soit, 35 avis réservés sont émis par des élèves. Les objections sont de deux ordres : certaines dénoncent un contenu creux ou répétitif, et d'autres soulèvent des questions plus précises. La première série de réponses peut s'illustrer ainsi : « c'étaient des papiers administratifs [...] on rend les papiers, et puis bon, on passe aux maths » (Julie, en 3^{ème} au collège Cardinal) ; « c'est trop court [...] Cinq minutes [...] ensuite, si y'a pas des questions, on passe au cours » (Nordine, 4^{ème}, Camus) ; « Non, ça sert à rien [...] le bilan, les notes. Alors que j'en entends parler tous les jours chez moi » (Théo, 4^{ème}, Neruda).

Les reproches ciblés, en second lieu, montrent un plus grand dépit. Ils portent d'abord sur les thèmes abordés, et confondent PP et élèves dans le même reproche : « Encore vendredi, on devait parler du conseil de classe, et on n'a parlé que de bouffe ! », s'indigne ici Abdel. Également en 6^{ème}, Siham pointe une injustice : « Nous, les bons élèves [...] on aimerait juste un peu d'attention [...] on se dit : faudrait qu'on ait des mauvaises notes pour qu'on s'occupe de nous ». Le sentiment de ne pas être entendu, enfin, manifeste une troisième forme de dépit. « C'est nul, ça sert à rien ! [...] Nous, entre midi et deux [...] on avait demandé des meilleurs repas, des steaks moins cuits », dénonce Julia, en 5^{ème}.

Parmi 117 évocations des heures de vie de classe, 5 seulement convoquent l'ordre disciplinaire. Elles sont signalées par 3 filles de 5^{ème}, et par 2 autres collégiennes de 6^{ème} SEGPA. Le premier groupe relève du collège Vert, et présente 2 logiques. À la question de l'utilité des HVC, Nadège répond : « On parle des gens qui fument dans les toilettes, tout ça ». Interrogées ensemble, Jessica et Véronica déploient une autre logique instrumentale : « c'est utile quand même, parce qu'on dénonce par anonymat – Oui, mais y'en a un, comme c'est anonyme, il a eu un problème avec un élève, il a dit qu'ils étaient dix ». Dans une classe « très agitée »¹, au collège Camus, Dora et Kelly présentent l'heure de vie de classe comme l'occasion d'un bilan : « Les profs, ils prennent une liste et ils écrivent quand les élèves, ils font n'importe quoi – Après, ils donnent au directeur – Ils se font punir ».

À ces rares citations disciplinaires s'ajoutent des évocations éducatives, nettement plus nombreuses. Les collégiens signalent 24 cadrages citoyens des heures de vie de classe, que l'on peut classer par thème. Celui de l'échange et de l'expression est cité 10 fois, le traitement des problèmes de la classe, à 5 reprises, le travail sur l'orientation représente 3 cas et les autres sujets apparaissent 2 fois. Dans des limites de représentativité, cette répartition accrédite l'idée d'un besoin d'expression sur le collège, et d'un besoin d'échange avec les enseignants. La satisfaction d'être entendus (ou seulement écoutés) se lit dans les extraits suivants :

¹ Le constat est celui du conseil de classe du 2^{ème} trimestre, auquel nous avons assisté.

ENCADRÉ 8 – Avantages des heures de vie de classe selon des collégiens

« On en a fait une. C'était bien, parce qu'on peut demander à faire changer les trucs dans le collège, à améliorer » (Kevin, 4^{ème}, collège Vert)

« Quand on a des problèmes, on a appelé ça une réunion de classe [...] on règle tous ensemble le problème de quelqu'un » (Tom, 5^{ème}, Neruda)

« C'est très bien [...] Parce que les professeurs, ils parlent entre eux des problèmes, mais ils nous laissent pas nous exprimer » (Laurie, 3^{ème}, Camus)

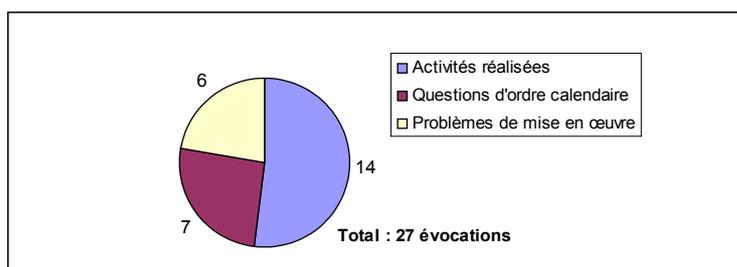
« Oui, c'est intéressant [...] Ceux qui sont plus timides, qui osent pas parler d'habitude, ils peuvent parler, là » (Christelle, 6^{ème}, les Oiseaux)

« C'est très bien parce qu'on peut... On parle de tout ce qui se passe dans la classe. Le professeur, comme c'est notre prof de sport, il est ouvert à tout. Pendant le sport, on peut faire un peu de vie de classe. Et la plupart du temps, y'a beaucoup à dire » Charlotte, 4^{ème}, Cardinal)

Points de vue d'enseignants

Interrogés à leur tour, 22 enseignants relient le travail de professeur principal aux heures de vie de classe. Les discours traitent à 14 reprises de l'activité réalisée, à 7 reprises des moments choisis et à 6 reprises des problèmes rencontrés (pour un total de 27 évocations).

TABLEAU 10 – Évocations des heures de vie de classe par des professeurs



Dans le registre des activités réalisées, deux réponses majoritaires peuvent être citées. Lorsqu'elles concernent les élèves de 3^{ème}, les HVC préparent essentiellement à l'orientation ; sans restriction à des classes, ces heures donnent aussi lieu à des démarches administratives. Cela apparaît dans les commentaires suivants : « je suis prof principal de 3^{ème} donc, j'ai un gros boulot d'orientation à faire, donc, l'heure de vie de classe, c'est indispensable » (Stéphane Morin, professeur d'E.P.S. à Neruda) ; « [y'a] beaucoup de papiers à distribuer [...] elle est plus administrative que ce que j'ai pu connaître ailleurs » (Caroline Quélec, professeur de français à Cardinal). Les informations sur le contenu font aussi état d'une formation au

conseil de classe (citée dans 2 cas), d'une réflexion éducative (évoquée à 2 reprises) et de rencontres individuelles (signalées une seule fois).

Les choix calendaires, puis les difficultés à exploiter les HVC appellent au total 13 évocations (*cf. tableau 10*). Parce qu'il représente la moitié des citations exprimées (soient 27), ce chiffre soutient l'hypothèse d'un faible cadrage institutionnel et d'une forte disparité des pratiques. Le choix horaire, d'abord, fait l'objet de 7 mentions. Les 5 premières se comprennent à travers celle-ci : « On a dix heures à faire dans l'année. Je les institutionnalise très peu. Dès qu'on sent que la classe, elle part à vau-l'eau. Et quand j'ai besoin de rattraper une heure de cours » (Arnaud Bison, professeur d'histoire-géographie au collège Vert).

2 évocations du clivage instruction / éducation prolongent les questionnements calendaires. Parmi elles, l'une se présente ainsi : « Oui, c'est une éducation qui doit se faire en dehors de la discipline, de la matière » (Carole Parsini, professeur de français au collège Vert). Les réponses signalant des problèmes s'ordonnent ensuite. Elles représentent 6 cas, et distinguent 3 types de réponses : 4 enseignants arguent d'un manque de formation ; une de leur collègue explique ensuite la difficulté à apaiser le groupe ; un dernier professeur, enfin, s'étonne de ne pas retrouver les élèves en dehors des créneaux prévus. Une illustration de ces propos apparaît respectivement comme suit :

ENCADRÉ 9 – Problèmes de mise en œuvre des heures de vie de classe selon des professeurs

– « aider les jeunes à s'orienter, ça, je trouve que c'est le plus difficile [...] il faut être psychologue [...] Mais je pense que ça passera par des formations, dont on aurait besoin » (M. Lussan, professeur de SVT, collège Cardinal)

– « y'a souvent des problèmes de classe ou d'entente dans la classe [...] qu'on est obligé de régler [...] je leur ai fait parler de leurs passions, pour essayer de les débloquer [...] c'est pas toujours ressenti positivement par les élèves non plus. Par contre, je pense que c'est utile de le faire. Mais trouver ce qu'on va faire avec eux... » (Mme Larrieu, professeur de technologie, Cardinal)

– « moi, je les vois pas énormément [...] ils savent où je suis, parce que je suis toujours dans le même coin de l'établissement, mais ils viennent assez peu me voir en dehors des moments de vie de classe ou de cours » (Mme Gramons, professeur de SVT, Cardinal)

Note de vie scolaire et choix éducatifs

Depuis l'année scolaire 2007-2008, une note de vie scolaire est attribuée à tous les collégiens¹. Les textes qui l'ont introduite commandent de valoriser « les comportements responsables et citoyens de l'élève »², de mesurer « l'assiduité de l'élève et son respect des dispositions du règlement intérieur [et de prendre] en compte sa participation à la vie de

¹ Les rares établissements privés « hors contrat d'association avec l'État » sont soustraits à cette obligation.

² Circulaire du 27.03.2006.

l'établissement et aux activités organisées ou reconnues par l'établissement »¹. Pour certains de ses détracteurs, la note de vie scolaire ne serait toutefois qu'une résurgence de la « note de conduite »², dont l'arbitraire ou le « caporalisme » avaient causé la disparition, après les événements de Mai 68.

En tout état de cause, la note de vie scolaire (NVS) ne témoigne pas d'une acquisition de savoirs académiques, n'est pas attribuée par un enseignant seul et suppose une évaluation... éducative. Cela renforce l'intérêt d'une analyse, et justifie son organisation en trois temps³. En premier lieu, la naturalisation de l'expression « vie scolaire » ne peut se comprendre sans rappel historique. Il faut ensuite mesurer l'effet des notes de vie scolaire sur les moyennes générales, dans quatre collèges⁴. Les perceptions de professeurs, enfin, devront être saisies.

De la vie scolaire à la note de vie scolaire

Nous savons que l'expression « vie scolaire » n'existe que dans l'enseignement secondaire français, et qu'elle ne désigne pas la totalité du temps de présence des élèves dans leur établissement. Professionnels et usagers comprennent par « vie scolaire » les locaux qui rassemblent les conseillers et assistants d'éducation et, en second lieu, le temps de présence des élèves dans leur établissement... en dehors du temps des cours.

La deuxième acception est d'ailleurs soutenue au sein de l'inspection générale, dont le doyen déclarait en 1985 : « la vie scolaire c'est tout ce qui se passe dans l'établissement, sauf ce qui se passe dans la classe quand il y a transmission des connaissances »⁵. Cette approche par défaut ne peut finalement être comprise sans souligner la particularité du travail enseignant : nous nous rappelons qu'il oppose l'intensité des cours à la vacuité des autres créneaux horaires, perçus comme des « trous ». Une telle représentation influence, bien sûr, l'ensemble des regards portés sur la « vie scolaire ».

Dans la conception française, l'activité des adolescents relève donc de la vie scolaire lorsqu'ils entrent dans leur établissement, circulent dans les couloirs, devisent dans un hall, se distraient (ou se battent) dans la cour de récréation, sont « convoqués à la vie scolaire », travaillent ou bavardent dans une salle d'étude, déjeunent au réfectoire, investissent le foyer pour exercer une activité artistique ou pour se détendre, s'affairent à l'internat, participent à une formation civique ou à une information sanitaire, fument devant le portail, etc.

¹ Arrêté du 10.05.2006.

² Voir, par exemple : <http://www.sudeducation.org/Note-de-conduite-de-Robien.html>.

³ Cette analyse est développée in A. Garcia, « La "note de vie scolaire" au collège : effets et perceptions », *Penser l'éducation* n° 33, printemps 2013 (à paraître).

⁴ Ne disposant d'aucun relevé de notes pour le collège Cardinal, nous ne pouvons traiter de son cas ici.

⁵ M. Soussan, *op. cit.*, p. 41.

Il n'est, en théorie, plus question de vie scolaire quand les intéressés suivent les cours prévus, en se conformant aux attentes des professeurs. Faute de voir satisfaite cette condition, l'enseignant concerné peut décider d'une punition différée telle que la retenue, dont la mise en œuvre reviendra à la « vie scolaire ». Il peut aussi ordonner une punition immédiate telle que l'exclusion de cours, et faire conduire les perturbateurs jusqu'au bureau des C.P.E. et des A.E.D. Pour les nombreux « collés »¹, un temps de vie scolaire particulier s'ajoute au temps de présence habituel dans les locaux ; pour les exclus de cours², le temps de vie scolaire est substitué au temps « pédagogique ».

La notion de « vie scolaire » n'existe que dans l'enseignement secondaire français³. Nous nous rappelons d'un premier usage en 1890, quand – pour répondre aux nombreuses révoltes lycéennes – le ministre Bourgeois rédige une circulaire prônant une « discipline libérale ». Délaissée un demi-siècle durant, l'expression « vie scolaire » réapparaît dans une circulaire, en 1942. Le texte annonce aux chefs d'établissement qu'ils doivent produire un rapport semestriel portant sur trois domaines : administratif, vie scolaire (qui rassemble études⁴, éducation physique, sports, discipline et internat) et matériel.

Le 2 mars 1945, c'est avec la création de conseils d'administration dans le second degré qu'est évoqué « l'aménagement de la vie scolaire en vue de l'éducation morale et civique ». Deux décennies plus tard, une inspection générale de la vie scolaire est créée et, à la fin des années 1960, l'instauration d'un « système vie scolaire » confirme la banalisation administrative de l'expression : il s'agit ici d'informations sur les services et sur les emplois du temps⁵. Derrière les mots, l'idée de vie scolaire reste, au début des années 1970, soutenue par le souci gouvernemental d'être informé du climat des établissements⁶.

Dans la seconde moitié du XX^e siècle, la continuité qui s'établit entre les niveaux d'enseignement primaire et secondaire donne à l'expression « vie scolaire » une nouvelle orientation. Nous connaissons en effet la modification de l'âge d'instruction obligatoire (porté à 16 ans en 1959, et appliqué 8 ans plus tard), les types de collège en place en 1963, puis l'abolition de la sélection à l'entrée du secondaire, en 1975. Depuis la rentrée scolaire 1977, nous savons que les élèves issus de CM2 accèdent à des collèges officiellement indifférenciés, et tous guidés par les exigences du second cycle. Ces exigences, nous nous le rappelons, s'inscrivent dans un « marché scolaire »⁷, substitué aux anciennes catégories d'établissement et aux anciens types de sixième.

¹ Selon l'enquête réalisée par A. Grimault-Leprince et P. Merle, 34,4 % de collégiens ont été collés une fois au moins en 2002-2003 (« Les sanctions au collège », *RFS*, 2008/2, vol. 49, pp. 231-267). Toutes ne sont pas, nous le verrons, des « sanctions éducatives » au sens d'E. Prairat (*La sanction en éducation*, Paris, PUF, 2007, p. 77).

² 28,7 % de collégiens l'ont été une fois au moins en 2002-2003 (A. Grimault-Leprince et P. Merle, *op. cit.*).

³ Ce mode d'organisation se retrouve cependant en Belgique française (voir C. Blaya, É. Debarbieux, D. Vidal, « Modes d'organisation de la vie scolaire dans les établissements d'enseignement secondaire inférieur en Europe », in *Quel est l'impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche*, MEN, 2004. URL : <http://www.education.gouv.fr/archives/2003/debatnational/upload/static/lemiroir/pdf/apport5.pdf>

⁴ « Au sens large, c'est-à-dire enseignement inclus » (M. Soussan, *op. cit.*, p. 40).

⁵ *Op. cit.*, p. 41.

⁶ G. Delaire, *La vie scolaire : principes et pratiques*, Nathan, 1997.

Stimulée par la contestation soixante-huitarde des « lycées casernes » et de leurs surgés, l'idée de vie scolaire doit cependant s'adapter à la première massification scolaire. En témoigne la première circulaire relative aux C.E. et C.P.E.¹, qui appellent ces « héritiers des surveillants généraux » à « une mission permanente d'animation éducative, [...] plus particulièrement dans le cadre des associations socio-éducatives [...] ». Dans un contexte social marqué par l'éducation populaire, l'expression de vie scolaire, cependant, n'est pas reprise.

L'importance de la massification explique la réécriture du rôle des C.P.E., sous le ministère Savary. Dans une circulaire du 28 octobre 1982, leurs responsabilités sont situées dans le cadre de la vie scolaire, définie de la manière suivante : « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel ». Derrière la notion de vie scolaire, ce qui préoccupe les pouvoirs en place est en réalité l'échec scolaire, apparu comme « problème social »² dans les années 60 : on comprend ici que les termes d'« échec » et de « problème » ne révèlent pas une situation scolaire inédite, mais qu'ils soulignent le décalage entre des attentes politiques nouvelles et des résultats marqués par la reproduction sociale³. De ces constats découlent la création des ZEP en 1981 et, en 1982, les rapports Vergnaud et Legrand. Beaucoup de textes produits dans les années 80 trouvent un aboutissement théorique dans la loi d'orientation de 1989, mal reçue et peu appliquée.

En dépit de la massification, la distinction opérée entre les heures de cours et les autres créneaux horaires reste naturelle à l'enseignement secondaire. Dans le premier cas, le temps considéré est dédié, central et spécialisé : nous savons que ces adjectifs s'appliquent aussi à la fonction enseignante, que les intéressés souhaitent attacher au(x) savoir(s) scolaire(s) et à la culture, avant la pédagogie. Ce clivage fait de la *vie scolaire* la destinataire des « problèmes de comportement » et des questions triviales.

La note de vie scolaire apparaît dans ce contexte, à partir de 2006. La circulaire du 23 juin promet d'abord « l'apprentissage de la civilité et l'adoption de comportements civiques et responsables [qui] constituent des enjeux majeurs pour le système éducatif ». Le même texte fonde l'élaboration de la note sur quatre domaines : « l'assiduité de l'élève ; le respect des autres dispositions du règlement intérieur ; la participation de l'élève à la vie de l'établissement [...] ; l'obtention de l'attestation scolaire de sécurité routière et de l'attestation de formation aux premiers secours ».

⁷ Cf. R. Ballion, « Le choix du collège : le comportement "éclairé" des familles », *op. cit.* et G. Felouzis, J. Perroton, « Les "marchés scolaires", une analyse en termes d'économie de la qualité », *op. cit.*

¹ Les CE exercent alors en collège, et les CPE, en lycée (circulaire du 31.05.1972).

² É. Plaisance, « Échec et réussite à l'école », *op. cit.*, p. 38.

³ Cf. P. Bourdieu et J.-C. Passeron : *Les Héritiers*, *op. cit.* et *La Reproduction*, *op. cit.*

Critères d'évaluation et résultats produits

À compter de l'année scolaire 2006-2007, l'obligation de produire des notes de vie scolaire oblige chaque collège à construire une grille d'évaluation, conforme à la loi mais ajustée aux conditions particulières. Discrètement banale¹, cette adaptation docimologique au public scolaire heurte ici par son caractère officiel. Quoiqu'il en soit, les collèges de notre étude disposent tous d'une grille au moment de l'enquête, en 2009 et en 2010 : ces outils d'évaluation ont aimablement été fournis².

TABLEAU 11 – Grilles de construction de la note de vie scolaire dans 4 collèges

	ASSIDUITÉ		COMPORTEMENT (respect du règlement intérieur)				ENGAGEMENT (vie de l'établissement)							
Collège LES OISEAUX	Retard	Absence, motif non valable	Observation	Retenue	Avertissement	Classe (attit., W, particip., matér.)								
Nb maxi de points ôtés, ou en sus	4 pts -1pt / ret.	4 pts -1 pt/ ab.	2 pts -1p./o.	2 pts -1p./re.	2 pts -2 p.	6 pts* -2 p.*								
			(* 6 pts "classe" = 2 pts donnés par défaut (ou ôtés), et 4 pts à gagner)											
Répartition 20 pts→	8 points		12 points											
Collège VERT	Retard	Abs. non justifiée	Attitude en cours	Attitude hors cours	Matériel scolaire	Carnet "tenu"	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="text-align: center;"><i>Bonus</i></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">2 pts (note ≤ 20)</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">2 points</td></tr> </table>					<i>Bonus</i>	2 pts (note ≤ 20)	2 points
<i>Bonus</i>														
2 pts (note ≤ 20)														
2 points														
Nb maxi de points ôtés, ou en sus	5 pts	5 pts	3 pts	3 pts	2 pts	2 pts								
Répartition 20 pts→	10 points		10 points											
Collège Pablo NERUDA	Assiduité		Règlement intérieur				Tutor., théâ.	Délégué	Foyer, A.S.	Ciné club	Activ. extér.			
Nb maxi de points ôtés, ou en sus	7 pts		7 pts				2 pts*	*	*	2 pts*	2 pts*			
							(* 6 pts à gagner = 0 par défaut)							
Répartition 20 pts→	7 points		7 points				6 points							
Collège Albert CAMUS	Retard	Abs. injustifiée	Respect biens, pers.	Carnet "tenu"	Remise des doc.	Sanct°, exclus. de crs	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="text-align: center;"><i>UNSS, délégué, rayonnement</i></td></tr> <tr><td style="text-align: center;">4 pts (note ≤ 20)</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">4 points</td></tr> </table>					<i>UNSS, délégué, rayonnement</i>	4 pts (note ≤ 20)	4 points
<i>UNSS, délégué, rayonnement</i>														
4 pts (note ≤ 20)														
4 points														
Nb maxi de points ôtés, ou en sus	3 pts />3e re.	3 pts />3e ab.	3+3 pts	2 pts	2 pts	4 pts								
Répartition 20 pts→	6 points		14 points											
							(4 pts à gagner = 0 par défaut)							

¹ P. Merle confirme l'importance du contexte scolaire dans les « arrangements sur les notes » (*Les notes. Secrets de fabrication*, Paris, PUF, 2007).

² Ne disposant pas de relevés de notes, à Cardinal, nous n'intégrons pas ici sa grille d'évaluation.

Par une grille d'évaluation qui lui est propre, chaque collège apprécie donc l'assiduité, le comportement et l'engagement. À titre d'exemple, le premier critère peut représenter entre 6 et 10 points, en outre obtenus sur la base de calculs différents. Dans le cas des Oiseaux (petit et favorisé), un point est ainsi perdu dès le premier retard, tandis qu'Albert-Camus (poussé à s'adapter) n'entame pas de décompte avant la quatrième fois.

Le champ du comportement confirme, en second lieu, les écarts d'appréhension et de traitement. Les valeurs maximales s'échelonnent ici entre 7 et 14 points, avec des critères théoriques un peu différents, et plutôt contraires à la volonté du législateur¹ : Rachel Gasparini² évoque ici une « double peine », qui consiste à prendre en compte les punitions dans la note de vie scolaire. La pratique semble toutefois souhaitable – et, nous le verrons, insuffisante – à nombre d'enseignants.

Le domaine de l'engagement, enfin, révèle d'autres distinctions. Dans une logique *constructiviste* qui refuse d'attribuer tous les points par défaut, Pablo-Neruda affirme ses choix. Dans ce petit établissement d'éducation prioritaire, l'incitation à s'engager dans des activités sportives, citoyennes et culturelles est d'autant plus forte que nous savons celles-ci nombreuses et variées. Réserver 6 points à un investissement s'inscrit dans cette cohérence : on veut obtenir des élèves qu'ils adhèrent à l'école, et qu'ils s'y comportent en membres actifs.

Cette délivrance conditionnelle de points se retrouve au collège des Oiseaux, d'une manière néanmoins différente : leur valeur est ici fixée à 4, et leur obtention résulte d'une participation positive en cours. Dans ces deux établissements peu comparables, le « bon élève timide » est sommé de sortir de sa réserve, faute de quoi sa note de vie scolaire sera limitée à 14, ou à 16. La note de 20 est en revanche accessible par défaut au collège Vert et au collège Camus, dans lesquels 2 ou 4 points surnuméraires peuvent aussi renforcer un capital affaibli.

Les données que l'on peut désormais analyser ont été obtenues de manière aléatoire. Il s'agit de relevés de notes destinés aux membres des conseils de classe auxquels nous avons assisté, et, d'autre part, de bulletins individuels propres aux élèves que nous avons interrogés. Au final, nous disposons de 294 relevés trimestriels, dont 247 dépendent de classes ordinaires et 47, de classes de SEGPA. L'ensemble de ces relevés (N = 294³) constitue notre effectif de référence, pour lequel le second trimestre est privilégié. L'échantillon respecte assez bien les proportions en termes de filière, de classe et de genre : 16 % de nos relevés de notes, d'abord,

¹ L'esprit du législateur s'exprime notamment dans cette phrase : « Si cette note prend évidemment en compte les incivilités, elle doit avant tout valoriser des comportements responsables. » (circulaire du 16.08.2006).

² « La note de vie scolaire. Tensions autour des principes de justice à l'école », *Déviance et Société*, 2011/4, vol. 35, pp. 531-553.

³ Soit 1 / 5 de l'effectif total cumulé (1 593 élèves).

sont attachés au public de SEGPA (qui représente moins de 12 % de l'effectif initial⁴) ; 57,5 % des bilans trimestriels, ensuite, concernent des collégiens de 6^{ème} et 5^{ème} (présents à hauteur de 53 % de l'effectif initial) ; la surreprésentation masculine des relevés de notes, enfin, se retrouve dans l'effectif masculin : 53,7 % des bilans étudiés émanent de garçons, quand ces derniers représentent 52,5 % de l'effectif total cumulé.

Influence des notes de vie scolaire

Dans les limites établies, nous pouvons mesurer l'influence des notes de vie scolaire sur des moyennes trimestrielles.

TABLEAU 12 – Influence des notes de vie scolaire (NVS) sur des moyennes

ÉTABLISSEMENT	Nombre de bilans étudiés	Nb de bilans en 6e-5e	Nb de bilans en 4e-3e	Moyenne des NVS	Moyenne générale	Moyenne générale sans NVS	Écart entre les moyennes ($\bar{X}_2 - \bar{X}_3$)
Clg les Oiseaux	48 (16,3%)	48	0	17,87	13,80	13,44	0,36
Clg Vert	51 (17,3%)	24	27	19	14,08	13,62	0,46
Clg Neruda	129 (43,9%)	73	56	14,62	11,99	11,74	0,26
Clg A. Camus	66 (22,4%)	24	42	16,42	12,20	11,81	0,40
TOTAL	N = 294 (100%)	169 (57,5%)	125 (42,5%)	$\bar{x}_1 =$ 16,32 ($\sigma = 3,72$)	$\bar{x}_2 =$ 12,70 ($\sigma = 2,50$)	$\bar{x}_3 =$ 12,36 ($\sigma = 2,53$)	0,35 ($\sigma = 0,28$)

Les notes de vie scolaire considérées accroissent la valeur des moyennes trimestrielles de 0,35 point. Un tel résultat, sans doute, surprend par sa modestie. Si, en effet, la valeur obtenue « en vie scolaire » est élevée ($\bar{x}_1 = 16,32 / 20$), la faible influence de ce résultat sur les moyennes générales (+ 0,35) peut davantage étonner. Elle s'explique pourtant par le nombre de notes prises en compte dans les moyennes : il s'agit le plus souvent de 12 valeurs, presque toutes affectées d'un coefficient 1. À l'initiation à la recherche documentaire (limitée à la classe de 6^{ème}) ou à la seconde langue vivante (à partir de la 4^{ème}), nous savons en effet que s'ajoutent, de manière stable : arts plastiques, éducation musicale et chant choral, éducation physique et sportive (E.P.S.), français, histoire-géographie (et éducation civique), langue vivante 1, mathématiques, note de vie scolaire, physique-chimie, sciences de la vie et de la terre (SVT) et technologie. Des options, enfin, peuvent compléter la liste : autre langue vivante, option sportive, langue ancienne, etc.

À la suite de ces résultats, on peut observer la distribution des notes de vie scolaire (NVS) et des écarts qu'elles produisent. Cette distribution se présente ainsi :

⁴ Notons qu'il n'existe pas de Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté au collège des Oiseaux.

TABLEAU 13 – Distribution des NVS par valeur

NVS niv. 1 [0 ; 9,99] / 20	23	7,8%
NVS niv. 2 [10 ; 12,49]	24	8,2%
NVS niv. 3 [12,5 ; 14,99]	34	11,6%
NVS niv. 4 [15 ; 17,49]	66	22,5%
NVS niv. 5 [17,5 ; 20]	147	50,0%
Total NVS [0 ; 20]	N = 294	100,0%

TABLEAU 14 – Distribution des écarts

Écart [-0,79 ; -0,01]	39	13,3%
Écart [0,00 ; 0,24]	47	16,0%
Écart [0,25 ; 0,49]	115	39,1%
Écart [0,50 ; 0,74]	78	26,5%
Écart [0,75 ; 1,00]	15	5,1%
Écart [-0,79 ; 1,00]	N=294	100,0%

Les NVS les plus favorables traduisent les cas les plus nombreux (*cf. tableau 13*) : l'intervalle compris entre 17,5 sur 20 et 20 sur 20 représente la moitié des bilans, tandis que la fourchette précédente (celle des NVS comprises entre 15 / 20 et 17,49 / 20) contient près d'un quart des relevés. En toute précision, 72,4 % des bilans sont crédités d'une note de vie scolaire au moins égale à 15 : confirmée par l'écart type ($\sigma = 3,72$; *cf. tableau 12*), la concentration des (très) bonnes notes de vie scolaire respecte ici l'esprit de la loi.

Dans un second temps, l'influence produite par les NVS sur les moyennes générales doit être examinée. Le tableau 14 révèle d'abord la réalité d'écarts négatifs dans plus d'un cas sur 8 (13,3 %), et, à l'opposé, l'existence d'écarts très favorables pour 1 bilan sur 20 (un gain compris entre 0,75 et 1 point s'appliquant en effet à 5,1 % des bilans). 2 fois sur 3, cependant, l'influence des NVS sur les moyennes se lit dans un écart compris entre + 0,25 et + 0,74. C'est dans la partie basse de cet intervalle que se trouve la situation majoritaire : près de 4 relevés sur 10, en effet, témoignent d'une plus-value comprise entre 0,25 et 0,49 point.

Enseignement général et enseignement adapté

Parmi les relevés de notes dont nous disposons, certains s'attachent aux SEGPA des collèges Neruda et Camus. Sur cette base, nous pouvons comparer l'influence des NVS dans l'enseignement ordinaire et celle des NVS dans l'enseignement adapté.

TABLEAU 15 – Influence des NVS sur des moyennes (SEGPA)

SEGPA des clg Neruda et Camus	Nombre de bilans étudiés	Nb de bilans en 6e-5e	Nb de bilans en 4e-3e	Moyenne des NVS	Moyenne générale	Moyenne générale sans NVS	Écart moyen (x2 - x3)
TOTAL	n2 = 47 (100%)	26 (55,3%)	21 (44,7%)	$\bar{x}1 = 13,52$ ($\sigma = 4,37$)	$\bar{x}2 = 11,89$ ($\sigma = 2,09$)	$\bar{x}3 = 11,66$ ($\sigma = 1,99$)	0,23 ($\sigma = 0,42$)

TABLEAU 16 – Influence des NVS sur des moyennes (voie générale)

ÉTABLISSEMENT	Nombre de bilans étudiés (nb d'élèves)	Nb de bilans en 6e-5e	Nb de bilans en 4e-3e	Moyenne des NVS	Moyenne générale	Moyenne générale sans NVS	Écart entre les moyennes ($\bar{X}_2 - \bar{X}_3$)
Clg les Oiseaux	48 (19,4%)	48	0	17,7	13,62	13,26	0,35
Clg Vert	51 (20,6%)	24	27	19	14,08	13,62	0,46
Clg Neruda	90 (36,4%)	53	37	15,31	12,10	11,81	0,29
Clg A. Camus	58 (23,5%)	18	40	16,50	12,16	11,76	0,40
TOTAL	n1 = 247 (100%)	143 (57,9%)	104 (42,1%)	$\bar{X}_1 =$ 16,85 ($\sigma = 3,34$)	$\bar{X}_2 =$ 12,85 ($\sigma = 2,55$)	$\bar{X}_3 =$ 12,49 ($\sigma = 2,60$)	0,37 ($\sigma = 0,25$)

Entre les deux séries de résultats, l'écart le plus net concerne la moyenne des notes de vie scolaire : elle frise 17 sur 20 dans le premier cas, et se fixe à 13,5 dans le second. De façon logique, la différence entre les moyennes générales « sans NVS » ($12,49 - 11,66 = 0,83$ point ; cf. tableaux 15 et 16) est ensuite amplifiée lorsqu'on considère les moyennes générales réelles, qui prennent en compte la NVS ($12,85 - 11,89 = 0,96$ point). En SEGPA, la plus-value moyenne est en effet de 0,23 point, contre 0,37 dans l'enseignement général. Cela incite à étudier la distribution des écarts dans ces deux filières.

TABLEAU 17 – Distribution des NVS par valeur (note sur 20, voie générale)

NVS niveau 1 [0 ; 9,99]	11	4,5%
NVS niv. 2 [10 ; 12,49]	17	6,9%
NVS niv. 3 [12,5 ; 14,99]	25	10,1%
NVS niv. 4 [15 ; 17,49]	57	23,1%
NVS niv. 5 [17,5 ; 20]	137	55,5%
Total NVS [0 ; 20]	n1 = 247	100,0%

TABLEAU 18 – Distribution des écarts produits par les NVS (voie générale)

Écart [-0,43 ; -0,01]	24	9,7%
Écart [0,00 ; 0,24]	39	15,8%
Écart [0,25 ; 0,49]	107	43,3%
Écart [0,50 ; 0,74]	66	26,7%
Écart [0,75 ; 0,89]	11	4,5%
Écart [-0,49 ; 1,00]	n1=247	100,0%

Dans la voie générale, la catégorie des « très bonnes » NVS ne représente plus 50 % des cas (cf. tableau 13), mais désormais 55,5 % des cas (tableau 17) : 137 bilans sur 247, en effet, admettent une note de vie scolaire comprise entre 17,5 sur 20 et 20 sur 20. En ajoutant cet intervalle à celui des NVS situées entre 15 et 17,49, on construit une large fourchette du (très) « satisfaisant » [15 ; 20] : elle regroupe ici près de 79 % des cas, contre 72,5 % dans l'échantillon le plus large (N = 294). Cette valorisation des élèves de la voie générale se confirme, par défaut, dans les tableaux 19 et 20.

**TABLEAU 19 – Distribution des NVS par valeur
(note sur 20, SEGPA)**

NVS niveau 1 [0 ; 9,99]	12	25,5%
NVS niv. 2 [10 ; 12,49]	7	14,9%
NVS niv. 3 [12,5 ; 14,99]	9	19,2%
NVS niv. 4 [15 ; 17,49]	9	19,2%
NVS niv. 5 [17,5 ; 20]	10	21,3%
<hr/>		
Notes de VS [0 ; 20]	n2 = 47	100,0%

**TABLEAU 20 – Distribution des écarts
produits par les NVS (SEGPA)**

Écart [-0,79 ; -0,01]	15	31,9%
Écart [0,00 ; 0,24]	8	17,0%
Écart [0,25 ; 0,49]	8	17,0%
Écart [0,50 ; 0,74]	12	25,5%
Écart [0,75 ; 1,00]	4	8,5%
<hr/>		
Écart [-0,79 ; 1,00]	n2=47	100,0%

En SEGPA, une petite majorité de NVS apparaît au niveau 1 (*cf. tableau 19*) : 12 notes sur 47, en effet, sont inférieures à 10. La catégorie suivante se situe à l'autre extrémité du continuum, où 10 NVS sur 47 atteignent au moins 17,5. Entre ces deux pôles, les trois catégories intermédiaires présentent des proportions voisines. Dans le prolongement de ces résultats, on constate que l'application de la NVS affaiblit la moyenne générale d'un élève sur 3 (*tableau 20*) : parmi les 47 relevés de notes, 15 subissent en effet une moins-value, comprise entre 0,79 et 0,01. À ce résultat, il faut toutefois opposer celui des plus fortes plus-values [0,75 ; 1,00] : elles représentent 8,5 % de cas dans l'enseignement adapté (soient 4 élèves), contre 4,5 % dans l'enseignement général (soient 11 élèves). L'intervalle suivant [0,50 ; 0,74] confirme la bonne représentation des SEGPA (25,5 %), quasiment égale à celle des autres filières (26,7 %).

Trois intervalles ignorent, en définitive, le passage du groupe initial (N = 294) au sous-groupe de l'enseignement général (n1 = 247) : il s'agit des tranches [0,00 ; 0,24], [0,50 ; 0,74] et [0,75 ; 1,00]. Dans cette fourchette, on note cependant que 2 garçons de l'enseignement adapté réalisent les plus fortes plus-values : scolarisé en 5^{ème}, le premier obtient une NVS égale à 20, qui fait évoluer sa moyenne générale de 12 à 13. Derrière lui, un collégien de 6^{ème} parvient à une moyenne générale de 12,76, qu'il appuie sur une NVS de 19,50 et sur une plus-value de 0,96. La situation diffère dans les deux intervalles restants. Le resserrement de la fourchette des écarts négatifs (fixée à [-0,79 ; -0,01] dans le tableau 5, et à [-0,43 ; -0,01] dans le tableau 9) signifie d'abord que les pertes les plus nettes ont concerné deux collégiens de SEGPA : tous deux scolarisés en classe de 4^{ème}, l'un détient la plus mauvaise NVS de notre échantillon (5,5 / 20), tout en obtenant une moyenne générale de 12,6 ; l'autre est une fille, dont la NVS de 6 / 20 participe d'une moyenne générale de 10,9.

Au-delà de cet aspect, la part même des écarts négatifs se réduit lorsqu'on isole l'enseignement général : elle passe en effet de 13,3 % (*tableau 14*) à 9,7 % (*tableau 18*). En second lieu, ce changement doit être rapproché de celui constaté dans la catégorie majoritaire d'écarts [+0,25 ; +0,49] : regroupant initialement 39,1 % des bilans, cet intervalle rassemble, après focalisation sur l'enseignement général, 43,3 % de cas. Ces constats achèvent d'établir deux tendances : les élèves de SEGPA retirent, en moyenne, un moins grand bénéfice de la

note de vie scolaire ; ils présentent ensuite des résultats hétérogènes¹, notamment remarquables dans les valeurs extrêmes.

Des effets négatifs...

Contre l'esprit du législateur, certaines notes de vie scolaire affaiblissent des moyennes générales. Parmi les 294 relevés de notre étude, cela se vérifie 39 fois.

TABLEAU 21 – Distribution et influence des NVS à effet négatif sur des moyennes (39 cas)

BILANS / CLG, NIVEAU-CLASSE ET GENRE	Élèves 6e-5e voie générale	6e-5e segpa	4e-3e voie générale	4e-3e segpa	Nb de relevés (ou bilans)	Part (%)	
Clg les Oiseaux	1	/	0	/	1	2,6	
Clg Vert	0	0	1	0	1	2,6	
Clg Neruda	10	2	10	11	33	84,6	
Clg Camus	1	1	1	1	4	10,3	
Total par catégorie	12	3	12	12	39	100	
Filles : 10/39 (25,6%) – Garçons : 29/39 (74,4%) – Segpa : 15/39 (38,5%)							
...	Nombre de bilans étudiés	Nb de bilans en 6e-5e	Nb de bilans en 4e-3e	Moyenne des NVS	Moyenne générale	Moyenne générale sans NVS	Écart moyen (x2 - x3)
Distribution	n' = 39 (100%)	15 (38,5%)	24 (61,5%)	x1 = 10,5	x2 = 11,9	x3 = 12,1	-0,18

Les 39 bilans trimestriels ayant pâti de l'application de la NVS présentent, bien sûr, des notes de vie scolaire peu élevées : la moyenne est ici de 10,5, quand celle des 294 élèves est supérieure à 16 / 20 ($\bar{x}_1 = 16,32$; cf. *tableau 12*). À ce premier résultat prévisible doit succéder celui, moins attendu, de la moyenne obtenue après soustraction de la NVS. Cette moyenne dépasse 12 / 20 ($\bar{x}_3 = 12,1$), et approche de fait la première valeur constatée ($\bar{x}_3 = 12,36$; N = 294 ; *tableau 12*). Il faut même noter qu'un tiers des 39 élèves pénalisés par la NVS parvient, malgré cela, à construire une moyenne générale supérieure à celle du groupe initial ($\bar{x}_3 = 12,70$; N = 294).

Au-delà de ce constat, l'ensemble des bilans à écart négatif signale la surreprésentation du collège Neruda² (avec, ici, 33 élèves). Tous établissements confondus, une assez grande part d'élèves « âgés » apparaît ensuite : plus de 3 fois sur 5, en effet, les classes de 4^e et de 3^e sont concernées (61,5 %). Il se révèle aussi une asymétrie de genre, quand les trois quarts des élèves pénalisés par leur NVS sont des garçons (74,4 %). En termes de filière, enfin, il faut observer que la proportion d'élèves de SEGPA est nettement plus forte parmi les collégiens

¹ Rapporté à une valeur moyenne de +0,23 (cf. *tableau 15*), l'écart type de 0,42 signale une forte dispersion.

² Il est celui qui accorde le plus de place aux points « constructivistes », dans la NVS.

désavantagés par leur NVS ($15 / 39 = 38,5 \%$) qu'elle ne l'est parmi l'ensemble des collégiens considérés au départ ($47 / 294 = 16\%$).

Pour accroître le sens de ces résultats, on peut analyser les bilans qui affichent les plus hautes plus-values (*tableau 22, infra*).

... et des effets positifs

TABLEAU 22 – Distribution et influence des NVS à effet très positif sur des moyennes (39 cas)

BILANS / CLG, NIVEAU-CLASSE ET GENRE	Élèves 6e-5e voie générale	6e-5e segpa	4e-3e voie générale	4e-3e segpa	Nb de relevés (ou bilans)	Part (%)	
Clg les Oiseaux	1	/	0	/	1	2,6	
Clg Vert	2	0	9	0	11	28,2	
Clg Neruda	9	3	2	1	15	38,5	
Clg Camus	3	3	6	0	12	30,8	
Total par catégorie	15	6	17	1	39	100	
Filles : 18/39 (46,2%) – Garçons : 21/39 (53,8%) – Segpa : 7/39 (17,9%)							
...	Nombre de bilans étudiés	Nb de bilans en 6e-5e	Nb de bilans en 4e-3e	Moyenne des NVS	Moyenne générale	Moyenne générale sans NVS	Écart moyen (x2 - x3)
Distribution	n" = 39 (100%)	21 (53,8%)	18 (46,2%)	x1 = 18,9	x2 = 11,6	x3 = 10,9	0,73

Les 39 bulletins considérés ici bénéficient des notes de vie scolaire les plus élevées ($\bar{x}_1 = 18,9$). Assez remarquable est le résultat qui apparaît ensuite : dans notre échantillon, les élèves qui tirent le plus grand bénéfice de leur note de vie scolaire ($\bar{x}_2 = 11,6$; $\bar{x}_3 = 10,9$) obtiennent une moyenne générale voisine de celle obtenue par les 39 élèves les plus désavantagés par leur NVS ($\bar{x}_2 = 11,9$; $\bar{x}_3 = 12,1$; cf. *tableau 21*).

Il toutefois noter que le chiffre moyen des écarts négatifs est nettement plus faible que celui des écarts très positifs (soient, respectivement, $-0,18$ point et $+0,73$ point) : cela revient à dire que, dans cette approche, les gagnants gagnent plus que ne perdent les perdants. Nous observons ensuite que les élèves pénalisés par un écart négatif conservent, sur les collégiens qui bénéficient d'une plus-value, un avantage de 0,3 point dans leur moyenne générale ($11,9 - 11,6$). Ce constat tend à relativiser l'importance de la note de vie scolaire, comparativement à l'ensemble des autres notes.

Les critères de l'établissement, de l'âge, du sexe et du type d'enseignement doivent de nouveau être examinés. Le collège des Oiseaux confirme d'abord sa position mesurée¹, si l'on considère qu'un seul de ses élèves connaît une NVS à effet négatif (*cf. tableau 21*), et qu'un seul autre obtient une NVS à « haute plus-value » (*tableau 22*). Établissement où l'influence de la NVS est la plus contrastée, Pablo-Neruda assure de son côté une présence majoritaire (38,5 % de hautes plus-values), mais qui compose cette fois avec celle de Camus (30,8 %) et avec celle du collège Vert (28,2 %). Le critère de l'âge, ensuite, dessert cette fois les plus jeunes : leur faible représentation parmi les élèves pénalisés par une moins-value (38,5 % de collégiens de 6^e et de 5^e ; *cf. tableau 21*) ne produit, en effet, aucun effet symétrique. Dans la catégorie des élèves bénéficiaires des plus fortes plus-values, la part de jeunes collégiens reste ainsi inférieure à celle qu'ils représentent dans l'effectif initial (soient des proportions respectives de 53,8 % et de 57,5 %).

Au niveau du genre, nous pouvons observer une tendance voisine. Les filles, nous le savons, sont nettement moins représentées que les garçons parmi les élèves désavantagés par la NVS (les parts s'établissant ici à 28,2 % et à 71,8 %). À l'autre extrémité de l'échantillon, nous n'assistons pas, néanmoins, à un retournement de majorité : parmi les cas de hautes plus-values, la présence de collégiennes est certes soutenue (46,2 %), mais elle reste conforme à la représentation initiale (soient 46,3 % de bilans féminins). Dans le cadre de notre étude, cela signifie que les filles sont beaucoup moins nombreuses à pâtir de la note de vie scolaire, mais qu'elles ne sont pas plus nombreuses que les garçons à figurer parmi les hauts bénéficiaires. Le premier fait, au moins, rejoint la forte asymétrie de genre constatée au niveau des sanctions par Sylvie Ayrat² : trois à quatre fois plus de garçons que de filles sont punis, en moyenne, quel que soit le collège, le milieu social et le lieu géographique.

Les élèves de SEGPA, enfin, sont deux fois moins nombreux parmi les plus aidés par la NVS qu'ils ne le sont parmi les individus les plus désavantagés ($7 / 39 = 17,9 \%$, *cf. tableau 22* ; $15 / 39 = 38,5 \%$, *cf. tableau 21*). Dans la catégorie des meilleures plus-values, cependant, l'importance de l'enseignement adapté dépasse un peu celle de son effectif, dans notre échantillon. Cela revient à dire que les « cas » d'élèves dont la NVS produit un effet négatif sur la moyenne sont nettement plus nombreux en SEGPA que dans l'enseignement général, mais, par ailleurs, que les « cas » d'élèves dont la NVS produit un effet très positif sur la moyenne sont un peu plus nombreux. Il est donc probable que l'hétérogénéité³ – dénoncée comme très problématique dans la filière générale – se réalise avec plus d'acuité dans le cadre de l'enseignement adapté. Nous avons d'ailleurs observé que les variations extrêmes étaient le fait de ces collégiens de SEGPA : ce sont deux d'entre eux qui pâtissent des plus fortes moins-values (-0,79 et -0,69 points), et deux autres qui bénéficient des plus hautes plus-values (+0,96 et +1 points).

¹ Dans cet établissement, nous ne disposons pas de relevés de notes pour les classes de 4^{ème} ou de 3^{ème}.

² *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*, Paris, PUF, 2011.

³ Il s'agirait ici, et pour le moins, d'une hétérogénéité des habitus.

Éléments de comparaison entre quatre collèges

L'influence de la note de vie scolaire peut être mesurée en fonction des collèges. Il faut ici comparer les distributions de NVS et d'écarts entre les quatre structures, en ne conservant que les bilans relatifs à l'enseignement général (n1 = 247). L'absence de SEGPA au collège des Oiseaux – mais aussi l'absence de bilans recueillis en SEGPA, dans le collège Vert – empêchent en effet de prendre en compte les élèves évoqués.

TABLEAU 23 – Distribution des NVS par valeur dans 4 collèges (voie générale)

NVS / CLG	les Oiseaux		Clg Vert		Clg Neruda		Clg Camus		Total	
NVS niv. 1 [0 ; 9,99] / 20	1	2,1%	0	0,00%	7	7,8%	3	5,2%	11	4,5%
NVS niv. 2 [10 ; 12,49]	2	4,2%	1	2%	9	10 %	5	8,6%	17	6,9%
NVS n. 3 [12,5 ; 14,99]	1	2,1%	0	0,00%	19	21,1%	5	8,6%	25	10,1%
NVS n. 4 [15 ; 17,49]	7	14,6%	6	11,8%	27	30%	17	29,3%	57	23,1%
NVS n. 5 [17,5 ; 20]	37	77,1%	44	86,3%	28	31,1%	28	48,3%	137	55,6%
Total NVS [0 ; 20]	48	100%	51	100%	90	100%	58	100%	247	100%

Dans notre échantillon, les notes de vie scolaire les plus fréquemment délivrées sont incluses dans l'intervalle [17,5 ; 20]. Cette tendance se manifeste d'abord au collège Vert, pour 86 % des élèves sélectionnés. D'une manière moins forte, mais qui reste affirmée, le collège des Oiseaux place 77 % de ses élèves dans cette situation. De fait, l'élargissement de la fourchette aux notes supérieures ou égales à 15 revient à embrasser 98 % de cas au collège Vert, et près de 92 % de cas aux Oiseaux.

Pour les collèges d'éducation prioritaire, cette prise en compte d'un large intervalle [15 ; 20] s'avère nécessaire pour constituer une majorité de cas. Dans ces deux établissements, 30 % des NVS se situent dans l'intervalle [15 ; 17,5]. Une distinction s'opère cependant dans le plus haut intervalle [17,5 ; 20], qui rassemble 48 % de cas à Camus, mais seulement 31 % de cas à Neruda. Celui-ci, d'ailleurs, présente la distribution la plus marquée par les « faibles » valeurs : près de 39 % des bilans comportent ainsi une NVS inférieure à 15, quand la même prise en compte révèle 22 % de cas au collège Camus.

On connaît toutefois la part constructiviste de la NVS, au collège Neruda : lui seul, en effet, réserve une partie des points (en l'occurrence, 6 points sur 20) à un « engagement » dans l'établissement, au-delà de la participation en classe. Dans un enseignement secondaire français distant de cette logique, ce choix éducatif souffre paradoxalement de son atypisme. La remarque trouve un écho dans le discours du principal-adjoint, lorsqu'il déclare : « On fait attention sur les classes de 3^{ème}, notamment, par rapport aux autres collèges, que ce ne soit pas pénalisant pour l'obtention du brevet ».

TABLEAU 24 – Distribution des écarts produits par les NVS dans 4 collèges (voie générale)

Écart sur les moy./ clg	les Oiseaux		Clg Vert		Clg Neruda		Clg Camus		Total	
Écart [-0,43 ; -0,01]	1	2,1%	1	2%	20	22,2%	2	3,4%	24	9,7%
Écart [0,00 ; 0,24]	4	8,3%	5	9,8%	20	22,2%	10	17,2%	39	15,8%
Écart [0,25 ; 0,49]	33	68,7%	20	39,2%	25	27,8%	29	50,00%	107	43,3%
Écart [0,50 ; 0,74]	9	18,75%	24	47,1%	21	23,3%	12	20,7%	66	26,7%
Écart [0,75 ; 1,00]	1	2,1%	1	2%	4	4,4%	5	8,6%	11	4,5%
Écart [-0,79 ; 1,00]	48	100%	51	100%	90	100%	58	100%	247	100%

La mesure des écarts produits par la NVS sur les moyennes générales confirme les quatre établissements dans leur position respective. Dans 86 ou 87 % des cas, le collège Vert et le collège des Oiseaux obtiennent d'abord des plus-values comprises entre 0,25 et 0,74 point. De même que pour la distribution des NVS, en valeur (*cf. tableau 23*), le premier collège cité devance le second dans la partie haute de la fourchette : au collège rural, plus de 47 % des élèves bénéficient d'un écart compris entre 0,50 et 0,74, contre une proportion proche de 19 % aux Oiseaux. Ce dernier, rappelons-le, réserve la délivrance de 4 points à l'engagement dans la classe (*tableau 11*) ; il est donc possible que la part constructiviste *fasse*, ici aussi, la différence.

Cette hypothèse confirme sa pertinence au collège Neruda, où la distribution très étalée montre à la fois une volonté éducative des adultes (dans la construction des NVS), et un décalage des résultats, par rapport aux autres établissements. En se référant à Albert-Camus, on constate en effet que les proportions englobées dans le large intervalle [-0,43 ; +0,49] distinguent assez nettement les deux collèges « prioritaires ». Si les parts globales restent voisines (72,2 % des bilans à Neruda, et 70,7 % à Camus), il n'en est pas de même, en effet, pour les trois sous-catégories de l'intervalle.

La fourchette des écarts négatifs [-0,43 ; -0,01] témoigne d'abord de la différence la plus nette : 22,2 % des relevés de notes étudiés sont affaiblis par la NVS à Pablo-Neruda, contre 3,4 % à Albert-Camus. La différence est moins marquée pour les petites plus-values [0,00 ; 0,24], qui représentent encore 22,2 % dans le premier collège, mais 17,2 % dans le second. Placée à la suite, la fourchette du gain *conforme* [0,25 ; 0,49] sépare clairement les deux établissements : 27,8 % des bilans examinés à Neruda sont ici concernés, contre 50 % au collège Camus. De telles distinctions, en revanche, ne s'affirment plus guère dans les cas de plus-values (très) favorables, et la moindre représentation du premier collège parmi les écarts très positifs [0,75 ; 1,00] trouve une compensation dans la catégorie immédiatement inférieure [0,50 ; 0,74].

Nous ne saurions conclure sur l'influence de la NVS sans présenter les cas les plus symboliques. Parmi les 294 collégiens considérés, 15 (soient 5,1 %) n'auraient pas atteint la moyenne générale si la note de vie scolaire n'avait pas été intégrée à ce résultat. Ces élèves se

composent de 7 filles et de 8 garçons : 14 sont scolarisés dans la voie générale, et 1 dans l'enseignement adapté.

Notes de vie scolaire : perceptions de professeurs

« La note de vie scolaire n'a pas fait l'objet d'un rejet général des équipes pédagogiques et éducatives »¹. Proche d'une dénégation, ce commentaire institutionnel laisse penser que la note évoquée a, en réalité, été contestée. Cela se vérifie dans les quatre collèges de notre étude, où 15 appréciations de professeurs ont été recueillies. Ce sont aussi deux billets d'humeur qui, affichés dans une « salle des profs », ont retenu notre attention sur le thème. Agrégée de lettres, l'auteur développait dans ses textes² une critique ainsi libellée :

ENCADRÉ 10 – Billet d'humeur sur la note de vie scolaire (collège les Oiseaux)

« [...]

- Cette note vaut autant que le français, les maths ou toute autre matière.
- Elle fausse gravement la moyenne générale.
- Elle trompe les élèves et les familles sur la qualité du travail.
- Elle illustre un beau mépris du savoir, des connaissances
- De très mauvais élèves se trouvent remontés lorsqu'ils ont 8 ou 10 en vie scolaire (cf. Ayoudi³) (Imane Nohraoui = 11 ! Lucas Martin = 11 !)

[...]

La Moyenne générale, c'est le travail scolaire, un point c'est tout !

[...] »

« [...]

Avec un 17 on peut éponger un 7 en français et un 6 en maths.

Pourquoi les élèves disciplinés le resteraient-ils ? En s'agitant, en bavardant, en contestant, ils auront 17 au lieu de 19, le jeu en vaut la chandelle !

[...]

À quoi bon sanctionner les insolences, l'agitation, les retards, les devoirs non rendus ? L'élève sait que sa moyenne générale ne dépend plus du tout des maths, du français, des langues ou de l'histoire.

[...]

IL FAUT CHANGER LE BAREME DE CETTE NOTE ! Un élève dont le carnet contient plusieurs observations, rappels à l'ordre, retenues ne devrait pas avoir plus de 10.

Quelques cas :

- Bonnefoy : 4 devoirs non rendus, agitation en français = 19

- Forville : perturbations en tout genre = 16

[...]

Sans une reprise en main stricte, les élèves comprendront vite qu'ils peuvent se permettre beaucoup, plus encore que cette année. Les professeurs s'usent à essayer d'enseigner dans des conditions difficiles.

[...] Pour ma part, je me sens humiliée et désavouée par cette note. »

¹ J.-Y. Herbeuval, *Mise en œuvre de la circulaire n° 2006-105 du 23 juin 2006 relative à la note de vie scolaire*, IGEN, rapport n° 2007-017, février 2007, p. 15.

² Le premier texte était en place au mois de mai 2009 ; le second l'a remplacé, le mois suivant.

³ Rappelons que pour l'ensemble de notre travail, les patronymes (et une majorité de prénoms) ont été modifiés.

De tels propos ne résument pas le sentiment des professeurs. Il est même possible que l'auteur livre un point de vue outré, en adoptant le genre des billets d'humeur. Sous une forme moins radicale et moins concentrée, les reproches formulés sont toutefois repris, assez fréquemment, par la plupart des enseignants. Parmi les deux grandes critiques qui sont rédigées, celle de l'amalgame entre instruction et éducation rassemble d'abord une partie des réponses. La dénonciation d'un laxisme évaluatif regroupe, ensuite, d'autres développements. Sans référence directe aux deux types de reproche, une troisième catégorie d'appréciations, enfin, associe les réponses minoritaires.

Instruction et éducation

Les billets d'humeur semblent exprimer la pensée suivante : la note de vie scolaire ne devrait pas exister ou ne pas compter, mais, puisque c'est le cas, elle doit plutôt servir à faire baisser les moyennes générales que le contraire. De façon plus analytique, deux idées-forces semblent soutenir cette pensée. Ce qui explique d'abord le rejet de la note de vie scolaire est sa remise en cause de la césure entre « instruction » et « éducation ». Qu'il soit lu comme une valorisation des questions éducatives ou comme un abaissement de la sphère cognitive¹, le rapprochement opéré par la NVS est, en effet, pensé comme une collision. Cette conception, nous l'avons vu, s'inscrit dans l'histoire de l'enseignement secondaire français et dans la défense de ses hiérarchies, culturelle et fonctionnelle. Envisageant le professeur comme un savant et réduisant les élèves à des raisons en formation, le statut *historique* de l'enseignant s'oppose à la pratique actuelle du métier², qui réclame une ingéniosité et une implication gratifiantes, mais toujours mises à l'épreuve³.

Dans cette perspective, la définition idéalisée du professeur fait de lui un héritier des Lumières, un passeur culturel et un garant « du » savoir légitime. Au quotidien, cela justifie aussi une fonction de prestataire régulier qui, dégagé de toute responsabilité en dehors du temps de la classe, bénéficie *de fait* de relais punitifs et de filtrages téléphoniques. Dans ce schéma qui *distingue* les enseignants des autres personnels (ceux de la « direction », de l'intendance et de la « vie scolaire »), on comprend qu'une atteinte à la séparation des tâches menace à la fois la dignité culturelle et l'intérêt des rôles. En associant le versant distingué des cours à celui, trivial, des autres activités, la note de vie scolaire questionne en effet le déséquilibre originel de l'enseignement secondaire. Rapprocher l'instruction et l'éducation reviendrait ici à gâter le champ expert, central et autonome de la transmission de connaissances, à mesure qu'il se déplace vers le domaine disparate, périphérique et hétéronome du fonctionnement général.

¹ R. Gasparini convoque ici les notions de compétences sociales et de compétence cognitives, en concluant que les compétences scolaires sont sociocognitives (« La note de vie scolaire Tensions autour des principes de justice à l'école », *op. cit.*, p. 540).

² Cette analyse est développée par F. Dubet dès 1991 (*Les lycéens, op. cit.*).

³ A. Barrère, *Les enseignants au travail : routines incertaines*, Paris, L'Harmattan, 2002.

Parmi 15 enseignants interrogés, 8 s’opposent explicitement à la note de vie scolaire ; 5 autres personnes, ensuite, signalent une acceptation conditionnelle (ou un refus en tant que tel) ; 2 professeurs, enfin, expriment une adhésion. Naturalisée comme un principe heureux, la séparation entre instruction et éducation soutient au moins 5 positions : 3 d’entre elles se situent parmi les rejets francs, et 2 autres parmi les avis réservés (de type « oui, mais »). Ces 5 réponses s’ordonnent comme suit :

ENCADRÉ 11 – Détacher la note de vie scolaire de l’instruction (opinions d’enseignants)

– « [...] une circulaire de l’année 2000 [...] a été une vraie avancée [...] dans la séparation entre d’un côté notre rôle, c’est-à-dire l’acquisition de connaissances, l’instruction, et, peut-être, l’éducation, mais pas au sens où l’entend la note de vie scolaire. [...] autant je suis d’accord pour avoir un rôle là-dessus, si vous voulez, autant le quantifier par une note, ça me semble aberrant » (Marianne Gauthier, professeur de français, collègue Neruda)

– « [...] sanctionner l’attitude vie scolaire de l’élève [...] par le biais d’une appréciation, ou de quelque chose qui pourrait même ressembler à une notation, à la rigueur [...] Mais il faut pas que ce soit mélangé avec les résultats scolaires, qui devraient être, pour moi, quasiment, anonymes [...] » (Christophe Murato, professeur d’histoire-géographie, Camus)

– « Pour moi, la vie scolaire, c’est quelque chose qui est indépendant de l’évaluation [...] soit on a les compétences, soit on les a pas [...] la note, c’est une validation de compétences dans une matière donnée. À aucun moment, je trouve que la discipline a à entrer là-dedans » (Stéphane Morin, professeur d’E.P.S., Neruda)

– « [...] que la vie scolaire puisse avoir aussi une évaluation, que l’école ne s’arrête pas uniquement à la maîtrise de savoirs. Est-ce qu’il faut passer par une note, ça, c’est autre chose » (Danièle Lassale, professeur de français, Camus)

– « à notre époque, c’est nécessaire [...] Comprendre la différence entre la politesse et l’impolitesse [...] la note de vie scolaire pourrait faire l’objet de quelque chose qui serait à part, oui ! » (Martine Muller, professeur d’allemand, Vert)

Interrogés dans le cadre d’entretiens individuels, les enseignants n’évoquent pas la pureté d’un âge d’or : en se référant sans doute à la réalité du métier¹, ils construisent un discours plus compréhensif et moins monolithique. Si elle s’oppose résolument au principe de la NVS, la première enseignante accepte, en effet, « d’avoir un rôle là-dessus ». L’existence d’une note de vie scolaire semble ensuite tolérée par le second locuteur, sans toutefois « que ce soit mélangé ». S’il est catégorique, le refus du troisième professeur peut toutefois s’expliquer par la faible légitimité académique de sa matière (à savoir l’éducation physique et sportive) : que l’E.P.S. ait « toujours eu à lutter [et] à se justifier plus que les autres »² semble en effet l’exposer au risque d’être confondue avec la « vie scolaire ». Les deux accords (ou refus) conditionnels, enfin, disent nécessaire d’étendre le rôle de l’école au-delà des attendus

¹ La tension métier / statut s’est bien sûr accrue avec la massification (cf. F. Dubet, *Les lycéens*, op. cit.).

² Les propos ont été exprimés par l’auteur, dans le cadre d’un entretien.

didactiques. Cette vision exclut malgré tout d'évaluer la « vie scolaire », ou d'intégrer une telle note parmi les autres.

Enlever des points pour reprendre la main

Inscrite dans la tradition d'austérité de l'enseignement secondaire¹, la norme scolaire presse de *retenir* les notes² : « On a peur de complimenter, on a peur de féliciter, on a peur de mettre 20 », souligne ici une professeure. Cette tendance résume la seconde idée-force des billets d'humeur. L'auteur déplore en effet que la NVS « fausse gravement la moyenne générale », mais aussi que « de très mauvais élèves se trouvent remontés lorsqu'ils ont 8 ou 10 en vie scolaire ». Pour améliorer, peut-être, la perspective des questions soulevées, on peut rappeler quelques chiffres. Pour les élèves de l'enseignement général (n1 = 247), la plus-value moyenne conférée par la NVS est de +0,37 point : cela relativise, sans doute, l'idée d'une moyenne générale gravement faussée.

La seconde récusation est en revanche plus déroutante. Avant d'appréhender quelque gain quantitatif, on peut s'interroger sur le fait qu'un professionnel ayant à former des élèves s'indigne que les « vaincus »³ disposent d'au moins une note médiocre ou moyenne, fût-elle surévaluée par rapport à leur comportement... En l'espèce, 10 collégiens de l'échantillon considéré (n1 = 247) obtiennent une NVS comprise entre 8 et 10. Parmi ces élèves, 6 voient l'application de la NVS dégrader leur moyenne générale, 1 connaît un écart nul et 2 profitent d'une plus-value. La plus forte de ces plus-values est d'ailleurs produite dans un collège familial à l'auteur des billets d'humeur : elle permet au bénéficiaire d'obtenir une moyenne générale de 7,32, et non de 7,07.

Il convient, une fois encore, de distinguer les postures publiques des pratiques réelles. Questionné de manière individuelle, les enseignants qui dénoncent une permissivité des NVS soutiennent aussi un raisonnement pragmatique, nourri des contradictions du quotidien. 6 professeurs sur 15 réproouvent ici la clémence des barèmes : cet argument est central dans 4 réponses récusant la NVS, et dans 2 autres qui la critiquent.

Dans les 4 premiers cas, il est déclaré : « On a des triples buses, des billes de clown, qui agacent tout le monde, et qui se retrouvent à avoir 18 sur 20 parce qu'ils sont relativement assidus » (Marie Martinez, professeur d'espagnol, collège Neruda) ; « [...] des enfants qui ont 19 sur 20 en vie scolaire et qui sont pénibles, qui font pas le travail » (Carole Parsini, professeur de français, Vert) ; « [...] pas [...] un seul gamin qui pense à ne pas faire certaines choses pour avoir une bonne note de vie scolaire ! » (Christine Hénin, professeur d'espagnol,

¹ Voir notamment A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, op. cit., et F. Dubet, *Le déclin de l'institution*, op. cit.

² Voir par exemple A. Antibi, *Les notes : la fin du cauchemar*, Toulouse, Math'Adore, 2007.

³ Voir F. Dubet, *L'école des chances*, op. cit., p. 81 et P. Merle, *L'élève humilié : l'école, un espace de non-droit ?*, op. cit.

les Oiseaux) ; « d'abord ça m'agace qu'on continue à mettre des notes [...] mais aller mettre du 18 ou du 17 [...] sur la citoyenneté de l'élève à l'intérieur de l'établissement... » (Serge Pannut, professeur des écoles, Camus).

Certes moins hostiles à la NVS, 2 autres professeurs contestent, à leur tour, sa construction : « sept points pour l'assiduité [...] ça me paraît pas justifié [...] La véritable assiduité, c'est-à-dire l'implication des élèves en classe [...] » (Brice Decourlot, professeur de maths, Neruda) ; « le professeur principal, les professeurs ne notent que sur six points. [...] et la vie scolaire à hauteur de quatorze points ! » (Hélène Sullin, professeur d'éducation musicale, les Oiseaux).

Les réponses produites ici révèlent sans doute davantage que ce qu'elles énoncent. Derrière la mansuétude des barèmes, on semble en effet reprocher à la NVS son incapacité à régler les problèmes du quotidien. Avec une acuité propre à chaque établissement, ces problèmes sont régulièrement exposés par les professeurs : il s'agit moins souvent de violence que de « manque de travail », d'« indiscipline », de provocations, de négligence des consignes et de manifestations de la vie juvénile jusqu'au sein de la classe¹. Malgré les changements liés à la massification, nous savons toutefois que l'organisation des établissements du secondaire a peu évolué, et que le sentiment d'appartenance des élèves reste faible². Dans les réflexions recueillies ici, cet état de fait est pourtant négligé, au profit d'attitudes menaçant de réduire la socialisation³ et l'ambition éducative à de l'obéissance.

Cette sévérité, cependant, semble davantage réclamée pour autrui qu'assumée par soi-même. C'est ce qu'indique cette enseignante, quand elle relie le très haut niveau de certaines NVS à une remarque fondée : « tout le monde se plaint. Mais finalement, quand tu fais le bilan à la fin du trimestre [...] j'entends ce que disent les collègues, et tout ça. Ben, le gosse, il a 17, 18, 19, 20. [...] je me demande si les collègues n'ont pas peur de marquer, d'écrire ». Cette tendance, sans doute, renforce la défiance des professeurs envers la NVS. Si la récompense d'élèves indociles est inconfortable, l'implication personnelle dans un processus punitif ne semble pas moins coûteuse.

[Autres opinions sur la NVS](#)

Les billets d'humeur dénonçant la NVS aident à comprendre deux arguments majeurs : le premier entend préserver l'instruction et ses représentants des larges questions éducatives ; la NVS s'imposant malgré tout, la seconde position pousserait à en faire une arme, à même

¹ Voir A. Barrère, « Les visages de l'autorité », *L'école des parents*, « L'autorité a-t-elle un sexe ? », n° 570, hors-série, mars 2008 et C. Blaya « Publics difficiles, enseignants en difficulté, que peut-on faire ? », *op. cit.*

² Cf. O. Galland, *Les jeunes Français ont-ils raison d'avoir peur ? op. cit.*, A. Stellingier, R. Wintrebert, *Les jeunes face à leur avenir*, Paris, FIP, 2008 et C. Van de Velde, *Devenir adulte*, Paris, PUF, 2008.

³ O. Galland montre pourtant que la jeunesse devient un processus de socialisation, dans le second XX^e siècle (*Sociologie de la jeunesse*, Paris, A. Colin, 1991). Aujourd'hui, les adolescents organisent d'ailleurs « un programme éducatif alternatif à l'école » (A. Barrère, *L'éducation buissonnière*, Paris, A. Colin, 2011, p. 33).

d'affaiblir les moyennes générales et de discipliner les récalcitrants. De manière certes nuancée, les opinions exprimées jusque-là s'inscrivent bien dans l'une de ces perspectives. Sans, peut-être, s'en détacher tout à fait, quatre enseignant(e)s se distinguent de leurs pairs : la première récuse la NVS, le second en regrette l'esprit, et les deux derniers donnent un avis favorable. Les appréciations formulées s'agencent ainsi :

ENCADRÉ 12 – Autres opinions d'enseignants sur la note de vie scolaire

– « *Les absences non justifiées, je ne vois pas pourquoi on pénalise un élève. La tenue du carnet, signature, c'est aux parents de se démerder [...] À travers ça, on sanctionne des familles. Alors, ça, c'est encore de truc de discrimination sociale, pour moi.* » (Jacqueline Touvielle, professeur d'enseignement général à la SEGPA, collègue Vert) ;

– « *Alors, moi, la seule chose qui me gêne, [...] c'est qu'elle, elle distingue le comportement en cours et hors cours. Et moi, je pense qu'il faut grouper ça. [...] Encore une fois, ça distingue deux mondes qui se coupent* » (Arnaud Bison, professeur d'histoire-géographie, collègue Vert) ;

– « *[...] ceux qui sont sensibles à la note, ça aura un relatif impact. Mais pour tous ceux qui sont complètement hors cadre [...] Ça peut avoir un impact, quand même, pour travailler là-dessus, ce trimestre-ci, t'as 0, tu peux essayer d'avoir 10 [...] Y'a une co-gestion, même si la vie scolaire a une part plus importante, bien sûr [...] on discute en équipe, c'est pas que le professeur principal* » (Stéphane Madrian, professeur de biotechnologies à la SEGPA, collègue Vert) ;

– « *Une note de vie scolaire, c'est une note de vie de classe, c'est ça ? [...] Ça, je trouve ça bien [...] des élèves qui sont pas très bons [...] qui essaient de faire de leur mieux* » (Noëlle Tourangeau, professeur d'arts plastiques, collègue Neruda).

La question de savoir si la NVS évalue seulement les collégiens est posée par la première enseignante, qui exerce en SEGPA. Si le cadre de l'enseignement adapté donne aux remarques formulées un plus grand relief, celles-ci conservent, dans tous les cas, leur pertinence. « Les groupes sociaux créent la déviance en instituant des normes dont la transgression constitue la déviance »¹, souligne Howard Becker. En l'espèce, les justifications écrites et autres signatures d'un carnet de liaison relèveraient autant d'une inclination parentale que d'une responsabilité de l'élève. S'il est issu des classes moyennes ou des classes supérieures, celui-ci peut bénéficier de l'adéquation entre les codes institutionnels et les codes parentaux ; l'assurance est en revanche plus faible parmi les classes populaires, avec sans doute de fortes variations selon les groupes.

Le second professeur qui s'exprime élargit encore la perspective. Qu'il nous faille rappeler une relation d'amitié avec lui n'interdit pas, sans doute, de considérer la spécificité de ses choix. L'intéressé prône un rapprochement des domaines pédagogique et éducatif, comme il regrette la facilité d'autres comportements : « dès qu'on sait pas trop comment

¹ H. S. Becker, *Outsiders* [1963], Paris, Le Métailié, 1985, p. 32.

traiter un élève, en fait [...] on le dégage ! [...] Ça allait de l'élève inclus-exclu [...] puis de l'élève qui a pas son matériel et qui est exclu de cours ».

À l'instar de Madame Touvielle, le troisième enseignant a la responsabilité de classes de SEGPA. S'il prête d'abord à la NVS une influence assez favorable, Stéphane Madrian est surtout le seul à convoquer ensemble les notions de co-gestion, de vie scolaire, d'équipe et de professeur principal : dans l'enseignement adapté, la tenue de réunions hebdomadaires peut favoriser cette perception élargie¹. Jeune professeure non titulaire, la dernière locutrice, enfin, découvre l'existence de la NVS lors de notre entretien. Au principe d'une telle note, elle répond par un *a priori* favorable, qui semble soutenu par une vision optimiste.

Une telle vision, rappelons-le, s'oppose à la noirceur des intentions spontanément prêtées aux élèves dès qu'ils seraient – dans un domaine au moins – valorisés. En témoigne, dans une forme radicale, la logique développée dans les billets d'humeur : « Pourquoi les élèves disciplinés le resteraient-ils ? En s'agitant, en bavardant, en contestant, ils auront 17 au lieu de 19, le jeu en vaut la chandelle ! [...] Sans une reprise en main stricte, les élèves comprendront vite qu'ils peuvent se permettre beaucoup, plus encore que cette année ». Qu'ils aient eu ou non recours à la « frime », les élèves que nous avons interrogés n'ont jamais soutenu cette posture.

* *
*
*
*

Dans leur définition théorique, les heures de vie de classe et les professeurs principaux ne jouent pas de rôle éducatif spécifique. En pratique, les intéressés ne rejettent pas ce rôle, mais veulent précisément le limiter aux heures de vie de classe. Sans l'énoncer vraiment, les PP souhaiteraient également moins de demandes de punition de la part des collègues, et moins de demandes de médiation de la part des élèves : ces derniers, d'ailleurs, voient aussi souvent le professeur principal dans l'action disciplinaire que dans le travail d'accompagnement.

Les heures de vie de classe apparaissent finalement comme peu définies, variablement respectées et très disparates, selon les acteurs. Ceci est montré par les réponses de professeurs (dont la moitié traitent des choix calendaires et des difficultés de réalisation), et, non moins assurément, par les réponses de collégiens (dont les trois quarts sont institutionnelles, au sens le plus neutre). Ces résultats valorisent par défaut les HVC vraiment éducatives, qui donnent une réalité au droit d'expression et contentent en cela les intéressés.

¹ Des « réunions hebdomadaires de coordination et de synthèse » sont intégrées au service des enseignants de SEGPA, à hauteur d'une heure ou de deux heures (cf. circulaire du 20.06.1996).

Contrairement à l'idée reçue, la note de vie scolaire ne nie pas la tradition républicaine française. Mesurer des compétences de civisme et de socialité interpersonnelle prend effectivement sens dans l'histoire scolaire nationale, moins encline à évaluer des compétences entrepreneuriales et des initiatives coopératives ou humanitaires¹. En dépit de quelques adaptations éducatives, la dénomination de « vie scolaire » exprime toujours – par défaut – l'idée d'un enseignement austère, protégé des passions temporelles. Aujourd'hui, ces passions se confondent avec des exigences de socialisation juvénile, et s'actualisent sous forme d'intérêts, de tensions, de contestations, de violence ou de mal-être. Importées par les élèves, ces logiques troublent le cadre traditionnel des collèges, et soulignent l'exigence d'une éducation. Débordant les contours de la chimérique « vie scolaire », les mêmes logiques pénètrent au sein de la classe, et en épuisent le fonctionnement. Les enseignants semblent donc récuser une note de vie scolaire qui officialise – et, en un sens, valorise – ces réalités.

¹ R. Gasparini signale ici le choix de la Belgique, de l'Italie et la Grande-Bretagne (« La note de vie scolaire : une modalité particulière de mise en œuvre du socle commun », communication, Lyon, 28.05.2009).

3^{ème} partie

Ordre et sanctions

Chapitre 7

Principes de discipline

Nous considérons l'éducation scolaire sous trois aspects : celui des dispositifs et des personnels « éducatifs », celui de l'ordre disciplinaire et celui des valeurs éducatives. La première logique, nous l'avons vu, appelle la seconde. Chaque jour, en effet, les collèges français résonnent de « problèmes de comportement » et de « problèmes de discipline ». De telles expressions poussent à sévir, à blâmer, à réprover, à punir et à sanctionner... ou, pour le moins, à désirer que cela soit fait. Pour dessiner les contours du champ punitif, nous allons en étudier les principes, puis considérer les *punitions scolaires* (courantes) et les *sanctions disciplinaires* (plus graves). Les principes de discipline sont l'objet du présent chapitre.

Cadrages disciplinaires

Définitions

La première caractéristique de la discipline est sa polysémie. Le terme recouvre d'abord l'ensemble des règles et obligations qui régissent une collectivité, et, parfois, la soumission à ces règles¹. En second lieu, il se confond avec une matière d'enseignement, et peut alors s'appliquer à tous les savoirs constitués. Au-delà de cette approche usuelle, on peut chercher dans l'origine du nom « discipline » quelques explications. Emprunté au latin *disciplina*² – dérivé de *discipulus* qui signifie « action d'apprendre et de s'instruire », et par suite « enseignement, doctrine, méthode », « éducation » et « formation militaire » –, le mot désigne, par extension, les principes et les règles de vie. Formé sur le modèle du latin chrétien *disciplinare* (« enseigner, former »), le dénominateur « discipliner » détient, lui, le sens ancien de « châtier, mortifier corporellement » et, par métonymie, le sens concret de « fouet servant à la flagellation ».

La signification de « maîtriser » apparaît dès la fin du XII^e siècle, avant que n'émergent deux nouvelles acceptions : il s'agit de « donner le sens de l'ordre, du devoir » et, d'autre part, d'« éduquer ». Dans le cadre de cette recherche, nous limiterons cependant l'utilisation du vocable à son application sociale. Il sera entendu par discipline l'ensemble des

¹ La présentation est identique à celle proposée in A. Garcia, *Sanctionner au lycée, op. cit.*, pp. 40-41.

² Les informations étymologiques fournies dans ce mémoire proviennent de la même source : *Le Robert, dictionnaire historique de la langue française* (3 volumes), Paris, 2000.

règles fixées pour maintenir un ordre... lequel ordre serait, par tautologie, l'ensemble des règles qui garantissent le fonctionnement social.

Les notions de punition et de sanction doivent également être explicitées. Le radical du premier terme emprunte au latin *punire* (i.e. « châtier » et « venger »), et constitue la base du verbe *punir*. Celui-ci conserve le sens d'« infliger un châtement », et signifie d'abord « faire subir une peine à (qqn) en expiation d'une faute ». De son côté, le terme *sanction* emprunte au latin classique *sanctio*, traduisible par « peine » ou « punition » et, en bas latin, par « édit » ou « ordonnance ». *Sanctio* dérive lui-même de *sancire*, qui appartient à la langue religieuse et politique et signifie « rendre sacré ou inviolable », « établir solennellement (par une loi) » et « ratifier, sanctionner ». Le vocable se rapproche ici de celui de « sanctuaire », issu du latin *sanctuarium* (i.e. « cabinet d'un roi ») et, en bas latin, « lieu sacré » (lui-même dérivé de *sanctus*). Le verbe *sanctionner*, enfin, signifie au XVIII^e siècle « confirmer (légalement ou officiellement) » ; au XX^e siècle, *sanctionner* revient à « punir par une sanction ».

De ces définitions académiques, on peut retenir la limitation *négative* de la punition, quand émerge de la sanction la possibilité d'un bénéfice. Dans le champ scolaire, un des rares exemples apparaît dans l'arrêté du 19 juin 2000, qui évoque « des enseignements [...] *sanctionnés* par le baccalauréat général ». Une illustration plus proche de notre étude apparaît dans la circulaire du 11 juillet 2000, qui indique : « Il y a lieu de mettre en valeur des actions dans lesquelles les élèves ont pu faire preuve de civisme, d'implication dans le domaine de la citoyenneté et de la vie du collège ou du lycée [...] Ce mode de "sanction positive" sera défini par chaque établissement [...] ». Au-delà de cette expression, les textes parus au mois de juillet 2000 méritent un véritable examen.

Cadre réglementaire de la discipline

Le thème de la « justice scolaire » se remarque en 2000 dans l'application d'un plan anti-violence, puis dans la parution de textes soulignant que les « principes généraux du droit » s'appliquent à l'école¹. Plus que les usagers (peu informés du changement), les chefs d'établissement, adjoints et C.P.E. voient généralement l'intérêt de documents officiels, jugés assez fonctionnels. Les mêmes personnels se réjouiraient aussi de la relative ignorance des parents, comme ils redouteraient l'utilisation de cette méconnaissance par les enseignants ; nous devons mesurer cette tendance.

L'importance des nouvelles procédures disciplinaires a justifié la parution d'un décret, d'une circulaire, d'un *Bulletin Officiel*² spécial, et, en 2001, d'un dossier d'accompagnement³. L'École, désormais, est tenue de garantir le principe du contradictoire, le respect des droits de

¹ L'information figure au chapitre 3 de ce travail (*Justice et disciplines*).

² Le *BOEN* est le *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale* (voir glossaire, p. 435).

³ Le « dossier d'accompagnement des textes sur la discipline à l'école » paraît le 10.04.2001.

la défense, l'individualisation et la proportionnalité de la sanction, mais aussi les recours devant les tribunaux administratifs. Dans les règlements intérieurs, une distinction doit aussi être opérée entre punitions scolaires et sanctions disciplinaires. Elles apparaissent ainsi :

ENCADRÉ 13 – Liste des punitions et sanctions (décret du 05.07.2000)

2.2 Les punitions scolaires

Considérées comme des mesures d'ordre intérieur, elles peuvent être prononcées par les personnels de direction, d'éducation, de surveillance et par les enseignants ; elles pourront également être prononcées, sur proposition d'un autre membre de la communauté éducative, par les personnels de direction et d'éducation.

La liste indicative ci-après peut servir de base à l'élaboration des règlements intérieurs des établissements :

- inscription sur le carnet de correspondance ;
- excuse orale ou écrite ;
- devoir supplémentaire assorti ou non d'une retenue ;
- exclusion ponctuelle d'un cours. Elle s'accompagne d'une prise en charge de l'élève dans le cadre d'un dispositif prévu à cet effet. Justifiée par un manquement grave, elle doit demeurer tout à fait exceptionnelle et donner lieu systématiquement à une information écrite au conseiller principal d'éducation et au chef d'établissement ;
- retenue pour faire un devoir ou un exercice non fait.

[...]

2.3 Les sanctions disciplinaires

Les sanctions sont fixées dans le respect du principe de légalité et doivent figurer dans le règlement intérieur de l'établissement.

L'échelle des sanctions est celle prévue par le décret du 30 août 1985 modifié :

- avertissement,
- blâme,
- exclusion temporaire de l'établissement qui ne peut excéder la durée d'un mois, assortie ou non d'un sursis total ou partiel,
- exclusion définitive de l'établissement assortie ou non d'un sursis.

[...]

Suscitées par des « manquements mineurs »¹, les « punitions scolaires » les plus connues sont les retenues et les exclusions de cours. À un autre degré, les « sanctions disciplinaires » supposent une « gravité des manquements constatés » et/ou une « multiplicité des faits d'indiscipline ». Elles prennent souvent la forme d'une exclusion provisoire de l'établissement. Dans notre étude, l'usage des expressions « punition scolaire » et « sanction disciplinaire » respecte ce cadre réglementaire ; à défaut, l'emploi des termes « punition » ou « sanction » reste général, et n'opère pas de distinction.

Les directives prises en 2000 confirment celles produites depuis que l'enseignement secondaire se massifie et que le niveau de chômage (des jeunes) est élevé. De fait, les professeurs peuvent les lire dans le sens d'une indulgence croissante. Cela vaudrait pour les mesures alternatives au conseil de discipline, introduites par la circulaire du 27 mars 1997 et

¹ Dossier d'accompagnement du 10.04.2001.

encouragées en juillet 2000 : s'ils sont parfois perçus comme utiles, les travaux d'intérêt collectif, avertissements solennels, réparations ou passages devant une commission de vie scolaire peuvent aussi être sembler insuffisants. Cet avis est exprimé par une enseignante de Cardinal : « y'a des élèves [...] on a beau avoir tout essayer, ils ont toujours autant de mal à se poser [...] si on les aide pas, c'est pas forcément un bien pour eux qu'on les garde au chaud ». Dans le cas des élèves « difficiles », les autorités ministérielles soufflent effectivement le chaud (du maintien dans l'établissement) et les professeurs le froid (de l'exclusion définitive) depuis un siècle et demi au moins¹...

Aux listes indicatives de punitions et sanctions, le décret du 5 juillet fait succéder la prescription suivante : « *Les punitions infligées doivent respecter la personne de l'élève et sa dignité : sont proscrites en conséquence toutes les formes de violence physique ou verbale, toute attitude humiliante, vexatoire ou dégradante à l'égard des élèves. Il convient également de distinguer soigneusement les punitions relatives au comportement des élèves de l'évaluation de leur travail personnel. Ainsi n'est-il pas permis de baisser la note d'un devoir en raison du comportement d'un élève ou d'une absence injustifiée. Les lignes et les zéros doivent également être proscrits* ».

Un tel rappel, bien sûr, confirme par défaut que les « lignes » et les « zéros » n'ont pas disparu ; à l'instar d'autres pratiques, celles-ci sont en effet assez simples (et assez abusives) pour justifier l'idée qu'elles « marchent »². Le fait est confirmé par l'étude de Gaël Henaff et Pierre Merle³, qui établit ici deux constats : « l'interdiction du zéro a fait l'objet d'une certaine réticence, voire d'une franche opposition, de la part des professeurs » ; « Sans contester le caractère peu instructif des "lignes", les professeurs, pour une partie d'entre eux, défendaient l'idée qu'une punition, par définition, devait être fastidieuse et en quelque sorte désagréable ».

Au mois de juillet 2000, une autre directive suscite une vive réaction. Dans le cadre de l'individualisation des sanctions, il est en effet indiqué : « Toute sanction, toute punition s'adressent à une personne ; elles sont individuelles et ne peuvent être, en aucun cas, collectives ». Cette formulation (et le nouvel affaiblissement d'autorité que les professeurs y voient) conduisent, quatre ans plus tard, à ce qu'une circulaire d'actualisation⁴ juge « utile de rappeler et de clarifier [...] les mesures à la disposition des enseignants pour lutter contre les actes qui portent atteinte à leur autorité ».

¹ S'étonnant du nombre important d'exclusions dans les lycées en 1862-63, V. Duruy rappelle en 1864 que si les proviseurs ont des pouvoirs très étendus, ils doivent en user avec sagesse (A. Tschirhart, *op. cit.*, p. 283).

² Une professeure d'anglais exerçant en lycée relate ainsi : « Moi, je leur enlève des points quand ils bavardent, et eux s'en mettent quand ils participent. [...] Ça a un côté assez dur [...]. Mais en même temps, ça marche !... » (A. Garcia, *Sanctionner au lycée, op. cit.*, p. 36, NBDP).

³ *Le droit et l'école, op. cit.*, p. 28.

⁴ Circulaire du 19.10.2004.

Le nouveau texte – qui annonce d’ailleurs un rééquilibrage du conseil de discipline en faveur des personnels et réintroduit la présence de l’adjoint au chef d’établissement⁵ – relativise l’interdiction des punitions collectives : « [...] une punition peut être infligée pour sanctionner le comportement d’un groupe d’élèves identifiés qui, par exemple, perturbe le fonctionnement de la classe. Par ailleurs, dans le cadre de l’autonomie pédagogique du professeur, quand les circonstances l’exigent, celui-ci peut donner un travail supplémentaire à l’ensemble des élèves ».

En tout état de cause, Pierre Merle² observe en 2003 la rareté de l’appropriation des nouveaux textes dans les règlements intérieurs. Le sociologue constate des réécritures « à l’économie, d’une façon souvent partielle », et rappelle que la « naissance d’un droit des élèves dans les années quatre-vingt n’avait pas débouché sur une transformation sensible des pratiques dans les établissements scolaires »³. En organisant les procédures disciplinaires et en établissant que les principes généraux du droit s’appliquent à l’école, les textes de juillet 2000 abattent néanmoins – théoriquement – le dernier principe de sanctuarisation de l’école.

Cette orientation juridique inscrit aussi les relations des acteurs scolaires dans un cadre judiciaire, illustré par un *Guide juridique du chef d’établissement*⁴ fort de 400 pages. Au-delà, le risque de reléguer l’éducation derrière l’ordre établi n’est pas anodin : « faire du bruit est un délit, rêvasser une conduite normale, être absent est un délit, amener des mots d’excuse une conduite conforme », souligne François Dubet⁵ ; « L’école peut emprunter des principes au droit mais elle ne doit pas oublier qu’elle est une institution éducative », insiste Eirick Prairat⁶.

Cinq règlements intérieurs

Le règlement intérieur est un texte scolaire qui, dans le respect de la loi générale, décide de règles adaptées au contexte et au public locaux. Dans l’enseignement public, ce règlement doit être approuvé par le conseil d’administration, pour la durée d’une année scolaire. Les décrets et circulaires portant sur la discipline s’appliquent donc à tous les lycées et collèges publics, tenus de signaler les interdictions et les sanctions : souligné dans le décret du 5 juillet 2000, le « principe de légalité » empêche en effet de réprimer un comportement qui n’aurait pas été interdit. En pratique, les quatre premiers collèges de notre étude intègrent bien des « punitions scolaires » et des « sanctions disciplinaires » à leur règlement ; dans ces catégories figurent plusieurs mesures, classées par ordre de gravité.

⁵ Adjoint dont il est précisé que « le rôle en matière de discipline est traditionnellement important ». Dans le cas des lycées, répétons que cet adjoint s’appelait « censeur (des études) » entre 1802 et 1986.

² P. Merle in G. Henaff, P. Merle, *Le droit et l’école*, op. cit., p. 39.

³ *Ibid.*

⁴ [en ligne], URL : <http://www.education.gouv.fr/cid3946/guide-juridique-du-chef-d-etablissement.html>.

⁵ F. Dubet, *Le déclin de l’institution*, op. cit., p. 391.

⁶ « La lente désacralisation de l’ordre scolaire », *Esprit*, n° 290, décembre 2002, pp. 138-151 (p. 144).

La configuration est autre à Cardinal, dont les classes sont placées sous contrat d'association, mais dont la structure est par définition privée. Si l'État contrôle le bon fonctionnement pédagogique des enseignants⁷, un contrat de droit privé fonde la relation entre les élèves et/ou leurs parents et l'établissement. Celui-ci peut donc mettre en place les procédures qu'il juge utile concernant la vie scolaire (et disciplinaire) des élèves. Il en est d'ailleurs de même pour les conseils d'administration ou pour les conseils de classe, dont la tenue effective s'explique par simple référence aux usages scolaires. Cela incite à comparer les collèges publics entre eux, puis à isoler le cas du collège privé. Dans tous les cas, nous envisageons les règlements comme des textes impersonnels, dont la forme finale n'est pas réductible à la somme des volontés individuelles.

Règlements intérieurs de quatre collèges publics...

Nous avons lu les règlements intérieurs, et examiné quatre critères : la présence d'un préambule (qui comporte le terme « éducation »), les droits accordés aux élèves, les droits accordés aux familles et les particularités éventuelles. Les établissements publics de notre enquête satisfont tous au premier critère. Au collège Vert, l'avant-propos utilise l'expression de « communauté éducative ». Il porte ensuite une mention disciplinaire, relative aux signes ou aux tenues ostensiblement religieux. Extrait de la circulaire du 18 mai 2004, un paragraphe engageant au dialogue conclut le sujet.

À Pablo-Neruda, le préambule convoque aussi la notion d'éducation : elle apparaît dans l'expression d'« éducation à la citoyenneté ». Une annonce d'ordre disciplinaire figure ensuite : « En m'inscrivant au collège Pablo-Neruda, je m'engage à respecter le règlement intérieur. Si je ne le respecte pas, je suis passible d'une punition ou d'une sanction ». Second établissement de ZEP, Albert-Camus présente son règlement comme un « texte à dimension éducative », sans souligner ici les conséquences de transgressions. Au collège des Oiseaux, enfin, la préface du règlement intérieur évoque l'« éducation des élèves » ; il ne figure pas, dans cette partie, d'avertissement sur les conséquences des infractions.

Parmi les quatre établissements publics, trois prescrivent une obéissance quasi inconditionnelle. *De facto*, les seules possibilités offertes aux collégiens sont très restreintes : à Vert, le règlement signale simplement l'existence du foyer socio-éducatif et des activités de l'U.N.S.S., tandis que la rubrique « service social » informe que « tout élève peut avoir recours à une aide spécialisée et individualisée [...] ». Le F.S.E. est également signalé à Camus, pour expliquer le sens de la cotisation. Aux Oiseaux, le foyer, les clubs, l'U.N.S.S., mais aussi le C.D.I sont présentés sur le mode de l'invitation, et insérés dans la rubrique « activités culturelles, sportives » du règlement.

⁷ Ces enseignants sont des agents publics non titulaires de l'État, rémunérés par lui. Parmi d'autres informations, celles relatives aux établissements privés m'ont été fournies par M. Jean-François Cambournac, directeur des affaires juridiques au rectorat de Bordeaux. Je l'en remercie une nouvelle fois.

Les droits des élèves sont en revanche signalés au collège Neruda, très mobilisé sur le plan éducatif. Au-delà de la présentation du foyer socio-éducatif et de l'U.N.S.S., le règlement intérieur (R.I.) se remarque par sa rédaction à la première personne du singulier – exprimée au nom de l'Élève. Un tableau titré « Mes droits et mes devoirs » apparaît ensuite, pour associer ces deux logiques à « l'enseignement, l'éducation », au respect, à la sécurité, à la justice, au cadre de vie, à la présentation, à l'expression et à l'information. Nous remarquons aussi l'usage de la formule « responsables éducatifs », pour désigner les adultes du collège.

Dans l'ensemble des règlements intérieurs, la position de parents d'élèves n'est pas envisagée en termes de droits. Au collège Vert, d'abord, la figure parentale est attendue dans ses devoirs envers l'École. Ces obligations apparaissent dans les extraits suivants : « La famille doit [...] vérifier le travail à faire à la maison » ; « [le carnet de liaison] doit être régulièrement consulté par les parents ». Faute d'envisager le mode de l'invitation, le R.I. utilise ensuite celui de l'incitation : le cahier de texte personnel est ainsi présenté « comme important pour les parents qui peuvent ainsi suivre le travail donné à leur enfant ». Il est enfin signalé que « les rendez-vous individuels sont souvent le meilleur moyen d'aplanir les difficultés qui peuvent survenir ». Certes contraint par sa rédaction à la première personne, le règlement de Pablo-Neruda ne fait pas non plus de place aux parents : ils ne sont cités que par référence à l'assurance scolaire.

À Camus, les évocations des parents restent également limitées, et proches de celles constatées au collège Vert. Ici, on découvre la formulation suivante : « chaque élève dispose d'un cahier de textes et d'un carnet de liaison que les parents doivent consulter régulièrement. Pour correspondre avec les professeurs les parents peuvent utiliser les pages prévues à cet effet ». Dans la même logique, les parents sont dits « responsables de la bonne tenue des livres prêtés aux élèves ». Une approche identique se retrouve aux Oiseaux, dont le R.I. expose les éléments suivants : « Le carnet de liaison sert à établir les relations entre l'Établissement et les familles » ; « Le cahier de textes de la classe est consultable [...] en cas d'absence prolongée d'un Élève, par ses parents ou un de ses proches en fin de journée : prendre contact avec le C.P.E. ». De façon conforme à l'esprit scolaire, le thème du travail assigne ensuite aux parents une obligation : « Outre le carnet de liaison, chaque Élève dispose d'un cahier de textes [...] Il est du devoir des Parents de les examiner régulièrement ».

Les spécificités des règlements intérieurs découlent finalement des premiers constats. Le cas de Pablo-Neruda reste particulier, dans sa volonté de placer l'élève au centre de la vie du collège. Cette tendance est encore manifestée par cette annonce, en réalité peu banale : « En cas d'absence annoncée, l'établissement s'efforcera de faciliter le rattrapage des cours ». Au collège Camus, nous observons un R.I. plus courant, dans lequel se remarque deux faits. Le premier est l'emploi du terme « récidive » – qui promet une sanction sévère en cas d'utilisation de baladeurs, de jeux vidéos ou de lecteurs MP3 et, en second lieu, en cas de consommation de tabac dans l'enceinte de l'établissement. Nous remarquons ensuite cette

conclusion du R.I. : « Pour *établir* tout dialogue avec le Collège¹, les parents sont invités à contacter selon les cas : - le Chef d'établissement [...] ».

Involontaire et en partie inconsciente, cette formulation marque, de notre point de vue, l'héritage sanctuarisé de l'École. Dans la tradition française, la classe est en effet une « petite société »², dans laquelle les élèves s'intègrent par *arrachement* à la sphère familiale (affective)³. Établissement d'éducation prioritaire, le collège Camus connaît à son niveau cette tendance historique : en dehors des familles les plus favorisées, les autres parents se tiennent en effet à distance de l'École.

Le règlement intérieur des Oiseaux, enfin, appelle une remarque. Le chapitre des punitions scolaires et des sanctions disciplinaires est introduit de la manière suivante : « Lorsqu'un Élève se rend fautif ou enfreint les règles de la vie collective, la punition n'est pas toujours le moyen le plus approprié pour lui permettre de s'amender. Le dialogue avec l'Éducateur concerné ou d'autres membres de l'équipe éducateur peut l'amener à une prise de conscience suffisante. [...] ». Cette mention, on le suppose, s'adresse davantage aux enseignants qu'elle ne s'adresse aux élèves.

... et règlement intérieur d'un grand collège privé

L'observation des quatre R.I. publics a dessiné deux tendances. La première relève du modèle « répressif » remarqué par Pierre Merle⁴. Elle conduit à énumérer des prescriptions, des menaces et des interdits, dans une conception qui magnifie l'obéissance. Minoritaire, une seconde conception soutient le modèle « des droits et obligations effectifs » : elle apparaît ici au collège Neruda. Dans les quatre établissements, toutefois, les parents d'élèves restent tenus à distance (si ce n'est tenus à l'obéissance). Cardinal, de son côté, présente un règlement intérieur très éclairant. Nous savons qu'il émane d'un organisme privé, libre d'organiser la vie et la discipline scolaires dans l'ignorance des textes publics. En pratique, Cardinal ignore aussi toutes les contraintes d'un collège « difficile ». De fait, les conditions sociales et scolaires très favorables influencent les acteurs locaux. L'orientation religieuse⁵, enfin, pourrait renforcer le niveau d'exigence.

ENCADRÉ 14 – Règlement intérieur du collège Cardinal (extraits)

<p style="text-align: center;">RÈGLEMENT INTÉRIEUR DU COLLÈGE Année 2009/2010</p>

¹ Les citations extraites des R.I. sont reproduites à l'identique (notons ici la majuscule au terme « Collège »).

² É. Durkheim, *L'éducation morale*, Paris, Fabert, 2005 et *L'évolution pédagogique en France*, *op. cit.*

³ Parmi les travaux d'Alain, voir par exemple *Propos sur l'éducation* [1932], Paris, PUF, 2005.

⁴ P. Merle in G. Henaff, P. Merle, *Le droit et l'école*, *op. cit.*, p. 33.

⁵ Le souci d'anonymat incite à ne pas développer ce point.

Le Collège est un lieu de formation et d'éducation où élèves, parents, professeurs et personnels d'éducation coopèrent dans un climat de confiance. [...]

Tout manquement, toute transgression des règles énoncées ci-après entraînera des sanctions¹.

DROITS ET OBLIGATIONS DES ÉLÈVES

↳ LE RESPECT DES PERSONNES

C'est une priorité que le comportement de chacun doit manifester.

Une tenue vestimentaire respectueuse de soi-même et des autres

-décente, correcte, propre et adaptée à l'activité : pas de débardeur court, dénudant ventre et épaules, pas de chemises ou chemisiers ouverts, pas de pantalon plus ou moins déchiré, laissant apparaître les sous-vêtements, pas de short, pas de "déguisement"... La mode ne saurait être une justification à une transgression de cette règle.

[...]

Une attitude respectueuse des autres, de leur travail et de leurs affaires :

– pas d'agressivité physique ou verbale envers les autres élèves et adultes.

– pas d'intimidation.

– un vocabulaire policé [...]

– une attitude décente entre garçons et filles (pas d'embrassades, de gestes démonstratifs dans l'affectif, pas de provocation)

– une attention en classe sans bavardage ni agitation

– des déplacements silencieux dans les bâtiments, sans cris, ni bousculades, ni course, ni jeux – un respect des biens d'autrui ou de l'établissement. Le vol est [...] un délit qui sera très fortement sanctionné [...]

– ni tricherie, ni copiage.

↳ LE RESPECT DE L'ASSIDUITÉ [...]

↳ LE RESPECT DES CONSIGNES [...]

↳ LES MODALITÉS D'INFORMATION [...]

Le cahier de texte de l'élève

Le travail donné par les enseignants doit être copié intégralement et de façon lisible par tous.

C'est un outil de travail, pas un agenda personnel. Il doit être proprement tenu : pas de messages personnels, de photo, de collages, de découpages, de dessins et graffiti... Il pourra être évalué en cours d'année. [...]

↳ LA RESTAURATION [...]

↳ SANTÉ ET SECURITÉ [...]

↳ LES SANCTIONS

[...]

- La Remarque orale.

- La Remarque écrite [...]

- Le Rappel à l'ordre de discipline ou de travail : [...] Il est accompagné d'une punition qui peut aller jusqu'à une retenue de 2 heures, pour du travail personnel ou un service collectif [...]

- La Retenue de travail (de 13h00 à 15h00 le Mercredi après-midi) [...]

- L'Avertissement pour un manquement grave de discipline, par exemple : insolence, agression, copiage, sortie sans autorisation, usage du téléphone portable... [...]

- Le Blâme pour une faute grave (injure, violence) [...]

- L'Instance de Concertation : [...]

- Le Conseil de Discipline : [...] peut décider de l'exclusion, temporaire ou définitive de l'élève.

[...]

¹ La mise en gras de la phrase reproduit celle du document original.

À Cardinal comme dans les collèges publics, nous examinons quatre critères : l'existence d'un préambule à visée éducative, les droits des élèves, les droits de leurs parents et les éventuelles spécificités. La première dimension n'appellerait pas de commentaires. Un avant-propos existe, en effet, et sa première ligne indique que « Le Collège est un lieu de formation et d'éducation ». La préface se conclut toutefois par l'annonce de sanctions, pour tout manquement ou pour toute transgression des règles. Consécutif à cet avertissement, le titre « Droits et obligations des élèves » surplombe tous les articles.

Second critère de notre analyse, ce point se confond avec le quatrième (celui de la spécificité du R.I.). Sur un ensemble de huit pages, aucun droit ne semble en effet reconnu aux collégiens. Dès le premier chapitre, ils sont appelés à un « respect des personnes » unilatéral. Abordée en premier lieu, la tenue vestimentaire n'est « respectueuse de soi-même et des autres » que si elle recouvre toutes les parties du corps. L'« attitude respectueuse », ensuite, prescrit une austérité assez éloignée de la vigueur adolescente.

À la rubrique du « respect des personnes » succèdent les rubriques du respect de l'assiduité, du respect des consignes, des modalités d'information, de la restauration, de la santé et sécurité et des sanctions. Un peu moins prescriptifs, ces articles n'attribuent malgré tout aucun droit aux élèves. L'assiduité et le respect des consignes, d'abord, sont présentés sous forme d'obligations. Les collégiens doivent être assidus, ponctuels, se ranger, travailler en étude, ne laisser traîner ni mégots ni papiers aux abords de l'établissement, ne pas fumer devant le portail ni faire du skate devant le collège, « circuler en silence et marcher tranquillement [dans les bâtiments] », justifier toute absence « au plus tard dès le retour au Collège », etc.

Attendus dans l'obéissance passive, les collégiens sont en revanche appelés à l'autonomie dans le travail et dans l'organisation. Ils « doivent apprendre : – à aller chercher l'information dans les différents lieux : COR, affichage... – à en tenir compte : [...] – à la transmettre et avec discrétion (sans ouvrir le courrier destiné aux parents, par ex.) : [...] – à respecter les délais : [...] ». Deux dispositions, encore, aident à saisir l'esprit du règlement intérieur. L'une se rapporte aux cahiers de texte individuels, auxquels toute personnalisation est refusée. La seconde disposition a trait aux sanctions. À la différence de celles annoncées dans les règlements intérieurs publics, les sanctions de Cardinal ne sont pas qualifiées de « disciplinaires », ni distinguées des « punitions scolaires ». Le principe de la gradation est toutefois respecté, et la rubrique nommée « Les sanctions » distingue huit niveaux (entre « la remarque orale » et « le Conseil de Discipline »).

À l'instar des autres règlements intérieurs, celui de Cardinal ne reconnaît aux parents qu'une place éloignée et subalterne¹. Leur rôle consiste à prévenir des absences de leur enfant,

¹ Cf. P. Bouveau, O. Cousin, J. Favre, *L'école face aux parents, op. cit.*, F. Dubet (dir.), *École, familles : le malentendu, op. cit.* et Ph. Meirieu (dir.), D. Hameline, *L'école et les parents*. Paris, Textuel, 1997.

à justifier celles-ci, à signer les informations relatives aux absences de professeurs, à signer le carnet « en fin de mois ou de période », à le « consulter au moins chaque semaine », etc. De la même façon que pour les élèves, les prescriptions aux familles sont marquées par l'usage du verbe « devoir ». Notamment exprimé dans le cadre des conseils de classe¹, le maintien à distance des parents est vivement souhaité par les professeurs de Cardinal. Organisme privé, collège favorisé et établissement religieux, celui-ci dispose en réalité d'un règlement type, qui porte à leur apogée les valeurs scolaires traditionnelles.

Plus encore que les autres collèges, Cardinal dessine ainsi un idéal de sanctuarisation, qui étoufferait la vie (juvénile) dans la soumission à des interdits. La présentation de ces interdits suscite d'ailleurs une inquiétude paradoxale. Elle dépasse l'angoisse du lecteur étranger qui, ignorant la réalité du cadre scolaire *défendu*, supposerait un établissement défavorisé, des élèves menaçants et un climat dégradé. Cette supposition doit être envisagée à rebours. C'est parce que le niveau d'indiscipline est de faible ampleur que les personnels du collège – sans formation éducative initiale – n'ont pas développé de compétences pour gérer les difficultés. Dans sa situation très favorisée, Cardinal offre la meilleure illustration de l'inadaptation du système d'enseignement secondaire : les difficultés ordinaires semblent pensées sur le mode stimulus-réponse, qui presse à interdire et refuse de questionner.

Derrière Cardinal, trois collèges de notre étude adoptent la même logique, et pensent leur R.I. comme un étouffoir. Établissement prioritaire très mobilisé, Neruda conteste de son côté cette vision traditionnelle. Par ses choix éducatifs, il accorde une place aux élèves et les reconnaît comme individus. L'engagement local ne peut cependant annuler la tradition d'obéissance², et le règlement du collège prioritaire n'échappe pas toujours aux prescriptions multipliées. Historiquement et fondamentalement, l'expression des élèves français resterait donc menaçante.

« L'enfant "commode" c'est le rêve de l'éducation contemporaine », écrivait Janusz Korczak en 1915³. « Bon, obéissant, gentil, facile... Pense-t-on jamais à cet homme veule, lâche et faible qu'il risque de devenir ? ». Dans les collèges et les lycées, le maintien de droits unilatéraux explique aujourd'hui l'argumentaire de cette élève de seconde⁴ : « *la liberté d'expression [...] on nous dit : "vous l'avez", mais on n'en tient pas spécialement compte, eh ben, dans ce cas-là, [...] on va la faire tout seuls ! [...] L'idée de liberté d'expression, ça fait pas que le dialogue, y'a aussi notre comportement, notre façon de parler, notre façon de s'habiller...* ». De tels propos annoncent l'importance de la socialisation juvénile⁵ et celle de l'autodidaxie⁶.

¹ Voir *Il faudrait leur dire*, à la fin du chapitre 11.

² O. Cousin souligne ici : « L'école rappelle leurs devoirs [aux élèves] mais peine à leur reconnaître des droits, et surtout résiste à les mettre en pratique et à les étendre. Les règlements intérieurs et les « chartes » en offrent des exemples caricaturaux » (« Les élèves face à l'école républicaine », *op. cit.*, p. 102).

³ *Comment aimer un enfant*, *op. cit.*, p. 35.

⁴ Il s'agit de Sophya, interrogée lors d'une recherche précédente (A. Garcia, *Sanctionner au lycée*, *op. cit.*).

⁵ Voir O. Galland, *Les jeunes Français ont-ils raison d'avoir peur ?*, *op. cit.* Pour une analyse du temps juvénile en dehors de l'École, voir également J. Zaffran, *Le temps de l'adolescence*, *op. cit.*

⁶ A. Barrère, *L'éducation buissonnière*, *op. cit.*

Problèmes de discipline

La parution de textes disciplinaires, au mois de juillet 2000, a conduit à réviser de nombreux règlements intérieurs. En fonction des établissements et de leur chef, cela s'est opéré de façon autoritaire, dans la concertation limitée ou dans un processus démocratique¹. Dans les trois cas, Pierre Merle² a constaté une faible prise en compte du rôle des délégués élèves (« Soit leurs propositions ont été quasiment inexistantes, soit elles n'ont pas débouché »). Ce constat est aussi peu surprenant que celui des thèmes de discorde entre parents et enseignants. Dans les débats observés par le sociologue, les seconds ont en effet contesté l'interdiction des lignes et les rabaissements de notes pour fautes de comportement ; par ailleurs, l'interdiction des punitions collectives a été accusée de désarmer les professeurs devant les troubles sans auteur identifié.

La présente étude n'entend pas contrôler ces résultats dans cinq collèges : dix ans séparent en effet la parution du décret du 5 juillet de notre travail de terrain ; celui-ci, ensuite, n'a donné lieu qu'à des entretiens individuels, et non collectifs ; peu d'acteurs, en définitive, ont été interrogés sur les textes évoqués. À partir de ces textes, nous cherchons cependant à saisir l'esprit des lois scolaires, tel qu'il est envisagé localement.

Accompagner et punir

Perception des procédures disciplinaires

Parmi les adultes de notre étude directement concernés³, 11 seulement évoquent les textes du mois de juillet 2000. En premier lieu, 4 chefs d'établissement les approuvent, et un principal-adjoint y voit quelques obstacles. Éloigné de cette catégorie, 3 enseignants signalent une distance à ces textes, et une quatrième enseignante les cautionne. Entre ces deux groupes d'acteurs, les conseillères d'éducation sont partagées.

Au moment d'être analysées, les réponses confirment la discipline comme une réalité complexe et sensible, rarement évoquée dans la sérénité. Pour le personnel de direction, le thème des sanctions détermine en effet partiellement les relations avec le corps enseignant. Sévir est une demande régulièrement adressée aux principaux et à leurs adjoints, facilement accusés de faiblesse et facilement... affaiblis par ces accusations.

¹ P. Merle, « Les nouveaux règlements intérieurs des établissements scolaires. 1. Contexte scolaire et modalités de mise à jour des règlements intérieurs », *Carrefours de l'éducation*, 2003/1, n° 15, pp. 2-21.

² *Op. cit.*

³ Faute d'avoir questionné les parents sur ce point, les adultes « directement concernés » sont ici les personnels de direction, d'éducation et d'enseignement. Rappelons que le décret du 05.07.00, la circulaire du 11.07.00 et le dossier d'accompagnement du 10.04.01 ne s'appliquent pas aux établissements privés (dont Cardinal).

Au collège Vert, Monsieur Henry regrette qu'« on ne [soit] pas allés au bout de la réflexion par rapport à toutes les pistes ouvertes » ; Monsieur Descamp, adjoint, signale la difficulté du petit nombre de professeurs formés, et qui connaissent le droit. Initiateur de la dynamique de Neruda, son responsable se montre, lui, satisfait de l'évolution locale. À Camus, les rapports catégoriels moins paisibles influencent l'avis de Monsieur Garrel, qui déclare : « l'alternative du contradictoire est [...] salutaire. S'il n'y avait pas, justement, ces moments-là [...] on ne tiendrait pas ces établissements en paix [...] faut pas vous faire un dessin : "monsieur le principal, faut le sanctionner ! [...] faut être impitoyable !" ». Principal d'un collège assez favorisé, Monsieur Dubreuil, enfin, résume la réglementation de la manière suivante : « Y'a pas de recours pour les punitions, des recours pour les sanctions seulement [...] les parents ne savent pas... ».

À distance des personnels de direction, 4 enseignants commentent certains aspects des « nouvelles » procédures. Par un bref commentaire, Marie Martinez signale sa modeste connaissance des textes et son faible intérêt pour eux. Au travers de ces textes, un second professeur de Neruda salue la fonctionnalité de l'échelle de sanctions. Il souligne que ces dernières sont « prononcées que par l'administration », et poursuit : « nous, on met que des punitions ». Dans cette logique, Brice Decourlot produit aussi une critique attendue : « *La récidive est censée être une circonstance aggravante. Or, l'avertissement travail au premier trimestre, un avertissement travail au deuxième trimestre, c'est, il me semble, ça rentre dans le cadre de la récidive ! [...] la sanction la plus fréquente, c'est quand même l'avertissement. Moi, je trouve qu'il est plutôt employé pour ne pas mettre de sanction [...] ».*

Dans le même collège, Marianne Gauthier convoque formellement le clivage entre instruction et éducation. L'enseignante signale ici « une circulaire de l'année 2000, qui a été une vraie avancée [...] dans la séparation entre d'un côté notre rôle, c'est-à-dire l'acquisition de connaissances, l'instruction et, peut-être, l'éducation [...] »¹. Sans référence directe aux textes cités, Christine Hénin, enfin, livre un avis partagé. Elle estime qu'il est « bien [qu'une commission alternative au conseil de discipline, au collège des Oiseaux] donne une chance supplémentaire à certains », et explique ce choix par une raison personnelle et positionnelle : « je veux pas aller dans un conseil de discipline, quoi ! Et t'as pas envie d'envoyer un gamin dans un conseil de discipline, non plus [...] Parce que j'y étais une fois, et ça fait vraiment procès ! Et je trouve ça horrible ! ».

Non moins tiraillées, 2 C.P.E. dissertent sur la valeur des textes disciplinaires. Au collège Vert, Agnès Raymond exprime un agrément conditionnel : elle critique l'intégration mécanique des punitions et sanctions dans le R.I., puis indique : « ce serait plutôt bien si c'était fait dans les règles ». En poste à Camus, Carine Chaulet oscille à son tour entre deux positions : « Il fallait », certes, « faire la distinction [entre punitions et sanctions]... Même si souvent la distinction n'est connue que par les C.P.E. [...] Mais comme on est censés être un peu régulateurs de tout ça... ».

¹ Ces propos figurent dans l'encadré 11 (p. 200).

Ambiguïtés et refus

De portée différente, trois exemples témoignent du caractère ambigu des sanctions. Le premier est montré par une professeure des Oiseaux. Statutairement détachée de la discipline générale, Christine Hénin regrette l'absence de « quelqu'un qui [fasse] peur »¹, dans la plupart des établissements. Dans une logique pragmatique, l'intéressée reconnaît cette fois son propre dysfonctionnement, lorsqu'elle renvoie vers le principal des élèves exclus de cours « pour des broutilles ». Le refus personnel de participer au conseil de discipline affaiblit ensuite le discours catégoriel, qui déplore : « Y'a longtemps avant de se prendre une mise à la porte ».

Le paradoxe, nous le voyons, traverse ce discours et « tiraille » cette enseignante. Pour réduire la tension, le moyen le plus commode (et le plus abstrait) serait de figer les catégories d'*instruction* et d'*éducation* : dans cette approche, les acteurs attachés à la seconde notion portent en effet la responsabilité d'un laxisme ravageur, et les professeurs peuvent chaque jour le(s) dénoncer. Rechantant aux accusations manichéistes, l'auteur propose une alternative moins controuvée. Pour éviter des exclusions répétées, la solution choisie est celle de la peur : suffisante pour censurer les élèves, elle serait aussi capable de réduire les « problèmes de discipline » sans actions de professeurs ni décisions brutales (douloureuses à tous).

L'ambiguïté de la sanction est, en second lieu, illustrée par des textes. C'est le cas de la circulaire du 23 mars 1997, qui déclare « opportun de mettre en place des formules souples, alternatives au conseil de discipline, notamment dans le cas d'attitudes et de conduites perturbatrices répétitives [...] ». Pour prévenir les exclusions illégales, le texte rappelle les attributions règlementaires du conseil de discipline, et l'interdiction d'y substituer la nouvelle commission. Présentée comme principale mesure alternative, cette commission est « destinée à favoriser le dialogue avec l'élève et à faciliter l'adoption d'une mesure éducative personnalisée ». Celle-ci peut consister en un avertissement solennel, en un engagement de l'élève ou en la réparation d'un dommage.

Trois ans plus tard, le décret du 5 juillet 2000 soutient « les dispositifs alternatifs et d'accompagnement », parmi lesquels celui des commissions. Elles prennent l'appellation de « commissions de vie scolaire », et sont définies ainsi : « [...] leur champ de compétence pourrait être étendu, par exemple à la régulation des punitions, au suivi de l'application des mesures d'accompagnement et de réparation, ainsi qu'à l'examen des incidents impliquant plusieurs élèves. Elles pourraient également assurer un rôle de modération, de conciliation, voire de médiation. Elles pourront enfin donner un avis au chef d'établissement concernant l'engagement de procédures disciplinaires ».

¹ Le vocable « peur » apparaît à 5 reprises dans l'entretien (dont 3 fois dans un sens identique à celui-ci).

Intrinsèque à toute sanction démocratique, le balancement entre volonté d'amender et nécessité de punir¹ caractérise les nouvelles commissions. Dans les règlements intérieurs², la terminologie révèle déjà une ambiguïté : au collège Vert, on remarque une « commission Vie scolaire » détachée des listes de « punitions scolaires » et de « sanctions disciplinaires » ; établissements prioritaires, Neruda et Camus présentent l'un et l'autre une « commission éducative », également détachée des listes punitives ; bien qu'elle existe, dans les faits, cette instance n'apparaît pas dans le R.I. du collège des Oiseaux.

Libre d'organiser les règles de vie, Cardinal, enfin, produit une échelle de sanctions inspirée des textes publics. On note ici une « Instance de Concertation », encadrée par deux autres mesures : d'une part, « Le Blâme pour faute grave (injure, violence...) [qui] peut être accompagné d'une punition » ; d'autre part, « Le Conseil de Discipline [...] convoqué suite à une faute grave d'un élève ou accumulation de sanctions restées sans effet [...] [il] peut décider de l'exclusion temporaire ou définitive ». Entre ces deux sanctions assurées de leur sens, l'Instance de Concertation paraît ambivalente. Sa présentation est la suivante : « réunion entre les parents, le Professeur Principal, le Responsable des Etudes, le Conseiller d'Education. Il s'agit de trouver ensemble comment aider au mieux un élève en difficulté vis-à-vis du travail ou du comportement. Un Blâme peut être donné, à l'issue d'une Instance de Concertation ».

À l'échelon des lycées, les instances évoquées font l'objet des mêmes difficultés de cadrage³. Dans des règlements intérieurs lus en 2007⁴, nous découvrons une « commission de vie scolaire » (détachée des listes de sanctions), une « commission alternative » (insérée entre l'avertissement et l'exclusion temporaire), une « Commission Pédagogique » (intégrée de la même manière), et l'absence d'instance. La circulaire du 11 juillet plaide, il est vrai, pour des commissions qui aident et qui punissent, dans un équilibre si fragile que chaque cas d'élève peut le remettre en cause. Faute d'être levée, l'ambiguïté est finalement *recouverte* par la circulaire du 24 juin 2011. Celle-ci généralise la mise en place d'une commission, et la qualifie d'« éducative ».

Du point de vue politique, l'usage de ce qualificatif présente deux avantages. Le premier est bien celui de l'ambivalence, qui évite aux décideurs de trancher une question complexe. Dans son acception la plus haute, le vocable « éducatif » aide ensuite à défaire les critiques contre la mesure, ou contre l'ensemble de la circulaire : si quiconque peut dénoncer un texte, il est en effet plus difficile de s'opposer à l'éducation, ou à l'« éducatif »⁵. Moins stratégique mais pas moins ambiguë paraît la notion de « sanction positive », présentée en 2000 pour valoriser les actions des élèves dans les domaines sportif, associatif, ou artistique.

¹ Sur le sens de la sanction, voir E. Prairat, *Sanction et socialisation*, Paris, PUF, 2001 (notamment pp. 27-35).

² Les règlements évoqués sont ceux en vigueur au moment de l'enquête ; ils ont pu être révisés depuis lors.

³ E. Goffman, *Les cadres de l'expérience*, *op. cit.*

⁴ A. Garcia, *Sanctionner au lycée*, *op. cit.*

⁵ La même logique explique la banalisation de l'expression « plan social », pour désigner des « licenciements ».

Dans un troisième exemple, l'ambivalence du rapport à la sanction prend la forme d'un malentendu, si ce n'est d'un refus. Il survient dans le collège le plus prestigieux, et nous est rapporté par la conseillère d'éducation. Dans une conception réflexive de sa fonction, Éléonore Duban anime une réunion de régulation hebdomadaire. Elle concerne l'équipe des surveillants, invités à une « relecture de la semaine » et, souvent, à l'analyse d'une étude de cas. Identifiée comme spécialiste de l'adolescence par ses subordonnées, la C.P.E. regrette cependant de ne pas « être perçue comme une ressource par les enseignants ». Si elle signale un enthousiasme pour sa fonction, Madame Duban déplore – comme ses pairs – les visions étroitement punitives de l'éducation. Elle évoque des professeurs qui lui reprochent « très souvent » son manque de sévérité, mais ne lisent ni ouvrages sur l'éducation, ni seulement le règlement intérieur.

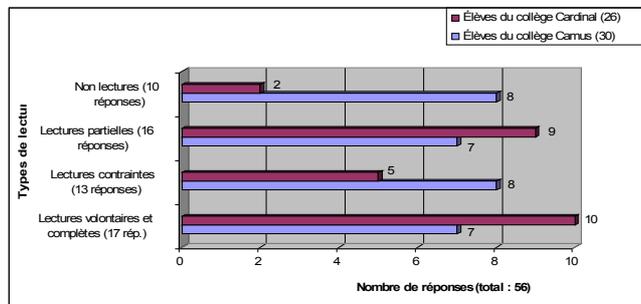
Ayant programmé trois réunions sur le thème de la sanction, l'intéressée indique une décroissance progressive du nombre de présents. Plus que cette tendance (banale), le commentaire final d'un participant semble révélateur : « oui, mais nous, on attendait des réponses sur quelle longueur de jupe on doit accepter chez les élèves ». L'analyse de cette remarque oblige d'abord à rapporter la réponse produite : « [...] la règle, l'élève, il va la provoquer vis-à-vis de toi [...] pourquoi ça te gêne, cette longueur de robe ? Eh ben, il va venir te chercher jusqu'à ce que tu arrives à lui dire pourquoi ! [...] c'est pas parce que je vais lui mettre 25 avertissements ! Il attend de toi une réponse, en tant qu'être humain ».

Le thème des sanctions ne relève donc pas, ici, d'un malentendu. Pertinentes et accessibles, les explications de la C.P.E. se heurtent en réalité au refus de professeurs d'entrer dans le champ éducatif. Attendre qu'un personnel d'« éducation » (ou de discipline) arrête officiellement la longueur des jupes revient à légitimer la séparation entre instruction et éducation, et à confirmer la place de chacun. Dans cette logique, les enseignants conservent un rapport extérieur aux règles, et le droit de les invoquer comme telles. Ils se protégeraient ainsi des contestations d'élèves, et du rôle assumé d'éducateur.

Lire le règlement

Sans les solliciter plus avant, nous avons demandé à certains élèves s'ils avaient lu le règlement intérieur. Aux collèges Vert, Neruda et les Oiseaux, peu d'élèves ont été interrogés sur ce point. Nous considérons en revanche le cas de Camus et de Cardinal, très différents l'un de l'autre. Quatre positions sont à distinguer : les premières émanent de collégiens qui ont lu le R.I. en totalité, et de leur propre fait ; nous considérons ensuite les lectures accomplies par obligation (sur demande parentale, ou lors d'un recopiage pour raison punitive) ; viennent après les réponses signalant une lecture relative (partielle, ancienne ou indirecte) ; en dernier lieu se tiennent les élèves qui n'ont pas lu le règlement (ou qui n'en ont parcouru que les premières lignes). Ces quatre types de réponse apparaissent dans le tableau 25 (*infra*).

TABLEAU 25 –Types de lecture du règlement intérieur par des collégiens



Dans l'établissement prioritaire, 30 élèves répartissent équitablement les réponses : nous constatons 7 lectures entières, 8 lectures contraintes, 7 lectures relatives et 8 absences de lecture. Les 4 catégories peuvent être illustrées par ces propos successifs : « Je l'ai déjà lu. Je l'ai lu, mais je l'ai jamais copié » (Mickaël, 5^{ème} SEGPA) ; « On le lit, en début d'année [avec le prof principal] » (Samir, 3^{ème}) ; « je l'ai pas lu, mais c'est le même que l'année dernière » (Noya, 5^{ème}) ; « je connais les règles [...] pas besoin de lire » (Babeth, 6^{ème}).

À Cardinal, 26 collégiens indiquent s'ils ont lu ou non le règlement intérieur. Sont signalées 10 lectures entières, 5 lectures contraintes, 9 lectures relatives et 2 absences de lecture. Les réponses les plus représentatives se classent comme suit : « Oui. Tous les ans. Enfin, je le feuillette ! » (Charlotte, 4^{ème}) ; « Ouais, tous les ans, ils nous en envoient un. Il faut le lire, avec les parents » (Grégory, 4^{ème}) ; « Moi, non, parce que je commence à le connaître au bout de cinq, six ans » (Cyril, 5^{ème}) ; « Non » (Pauline, 3^{ème}).

La comparaison des deux collèges montre dans le second une plus forte proportion de lectures entières. Les absences de lecture sont aussi plus rares qu'à Albert-Camus, et ne sont signalées que par des élèves de 3^{ème}. Au-delà de ce fait, nous constatons peu d'oppositions au R.I. Parmi 56 réponses obtenues, 5 seulement s'expriment sur sa teneur, sans pour autant s'insurger.

En 3^{ème} dans le collège populaire, Cristina signale un manque de clarté, quand les surveillants ne font pas respecter l'interdiction des téléphones portables et des lecteurs « MP3 », durant les récréations. À Cardinal, 4 autres filles expriment une opinion sur le contenu du règlement. Maya (la plus jeune) présente le règlement comme « trop strict » parce qu'il interdit les jeans troués. Et l'enfant de conclure : « mais c'est mieux ! ». Aussi peu revendicative, Clara, en 5^{ème}, déclare : « on se rend compte que c'est plus souple, dans l'année ». Du même âge, sans doute, Éléonore émet un avis plus critique, assurément fondé sur la lecture du R.I. : « En fait, c'est un peu stressant [...] on lit le règlement, c'est quatre pages avec des choses qui sont interdites [...] on se dit : on a le droit de rien faire ». En 4^{ème}, Séléna, enfin, produit la seconde opinion critique de notre échantillon : « y'a plein de choses qui sont interdites [...] L'agenda où tu notes tes devoirs, on n'a pas le droit de mettre des photos ou des mots des amis ».

Devant des règlements intérieurs exaltant les proscriptions, les collégiens interrogés se montrent donc peu véhéments. Cette distance peut s'expliquer par la méconnaissance du contenu, quand aucune lecture n'a été faite. Au-delà, les adolescents peuvent douter de la tangibilité des interdictions, comme les adultes en doutent probablement aussi. Les règlements et consignes¹ scolaires sont en effet si théoriques qu'ils peinent à jouer le rôle de repères².

L'indiscipline vue par les acteurs

Problèmes et sanctions du point de vue des élèves

Interrogés sur les problèmes de discipline et sur les sanctions courantes, les collégiens se montrent un peu plus critiques qu'ils ne l'étaient vis-à-vis du règlement intérieur. Ils signalent des faits voisins (mineurs), portant essentiellement sur le bavardage et sur le manque de travail : « *Oui, on parle trop. Et puis, y'a des matières, personne travaille* » (Matthieu, collège Vert, 3^{ème}) ; « *On bavarde assez beaucoup* » [sic] (Simon, Neruda, 5^{ème}) ; « *Ouais, le pire, c'est le bavardage* » (Nergiz, Camus, 4^{ème}) ; « *Grossièretés. Retards. Répondre* » (4 garçons des Oiseaux, en 5^{ème} et en 4^{ème}) ; « *Bavardages, dispersion, surtout. Des élèves, dans la classe qui peuvent être parfois insolents, ou exercices non faits* » (Tristan, Cardinal, 3^{ème}).

Dans la majorité des discours, les sanctions donnent encore lieu à des présentations comparables, et de faible gravité : « *les mots et les observations. Pour me consoler, moi, je dis que c'est des diplômes* » (Anthony, Vert, 6^{ème}) ; « *Les mots, ça y va, quoi ! J'en ai pas beaucoup, parce que je négocie* » (Esma, Neruda, 3^{ème}) ; « *L'heure de colle [...] Au bout de trois mots sur la même feuille, eh ben, collé !* » (Marina, Camus, 5^{ème}) ; « *mot, observation,*

¹ Voir le chapitre 4 (*Des consignes écrites*).

² S'il ne détermine pas la conduite des automobilistes, le code de la route est lui considéré comme un repère, ou un indicateur (J.-M. Renouard, *As du volant et chauffard*, Paris, Montréal, l'Harmattan, 2000, p. 165).

retenue, rapport, avertissement. » (4 garçons des Oiseaux, en 5^{ème} et en 4^{ème}) ; « *Signatures, rappels à l'ordre, colles, avertissements* » (Gabriel, Cardinal, 5^{ème}).

D'autres collégiens, moins nombreux, orientent leur constat vers une analyse du fonctionnement disciplinaire. Quatre logiques peuvent être distinguées. La première est celle des élèves *conformes*¹, qui portent leur critique sur des comportements individuels. « Très bonne élève » de 6^{ème} à Neruda, Siham dénonce les bavardages de certains de ses pairs, puis répond à leurs propres critiques : « On a l'impression qu'on est dans une maternité où y'en a qui pleurnichent [...] Après, ils se plaignent : "vous, les intellos !..." Ouais, mais nous, on révisé ! On n'a pas de bonnes notes comme ça ». Du même âge que Siham, Maya voit le manquement individuel d'une enseignante de Cardinal : « elle arrive pas à se faire respecter. Elle est gentille avec nous, parce qu'elle veut pas qu'on soit méchants avec elle ».

Dans une position plus ambivalente, d'autres élèves cautionnent aussi le système, en attendant de lui qu'il les garde d'eux-mêmes. C'est le cas de Nadia, suivie (au sens éducatif) par le principal-adjoint de Neruda. Sur le thème conjoint de l'indiscipline et des sanctions, l'adolescente évoque ainsi sa classe de 4^{ème} : « Bavardages. On s'amuse beaucoup, aussi [...] Des fois, on veut travailler, et y'en a qui s'amuse ». Enfant de 6^{ème} dans le même collège, Irem déclare : « Exclusions de cours. Moi, j'ai déjà été exclue. Mais je crois que je vais bientôt arrêter le délégué [*i.e.* le rôle de ~], parce que je fais trop de bêtises ».

Une troisième logique traverse les discours d'élèves qui analysent la discipline. Une distance partielle – mais assumée – sépare ici les valeurs scolaires des valeurs individuelles. Adolescente de 3^{ème} au collège Camus, Élodie illustre cette position : « Y'a des problèmes, mais ça m'embête pas » ; enfant de 6^{ème} aux Oiseaux, Abdel énonce ensuite : « La grossièreté, moi, je retiens pas ça [comme un problème] !... ».

Le quatrième registre rassemble les élèves qui se sentent maltraités, à des rythmes et à des niveaux très différents. Plusieurs exemples signalent l'injustice d'un adulte envers un seul élève, celle d'une pratique individuelle appliquée à tous, l'injustice d'actions communes qui ciblent un seul collégien ou celle de positions adultes envers tous les élèves. Dans la première perspective, un garçon de 4^{ème} déclare : « Madame X [...] elle m'a tapé sur la tête [...] C'est en fer ! ». Élève de 3^{ème} SEGPA à Camus, Yascine analyse la logique d'un professeur : « dès qu'il a du mal à gérer les élèves, on fait un faux pas, carnet ! ». En 6^{ème} dans le même collège, Ouidad dénonce des comportements jugés cohérents en sa défaveur : « Exclusion de cours [...] les autres, ils les mettent dans le couloir, et moi, ils me mettent en permanence avec une fiche d'exclusion ». Élève de 4^{ème} au collège Vert, Lucie analyse de son côté des tendances globales. Elle associe les problèmes de discipline aux « observations que les surveillants mettent facilement », et voit les retards comme la difficulté que les professeurs supportent le moins.

¹ R. K. Merton désigne par conformisme l'adaptation des moyens, objectifs et valeurs d'un acteur social avec ceux d'une organisation ou d'une société (*Éléments de théorie et de méthode sociologique, op. cit.*).

La discipline perçue au collège rural

Pour aider à situer les différents collèges, leurs personnels ont été interrogés sur le niveau de discipline et sur les problèmes fréquents. Nous savons toutefois que les acteurs des établissements exposés tendent à minorer les difficultés, quand les professionnels exerçant dans un lieu favorisé exagèrent verbalement les épreuves¹ ; par cette compensation, les uns veulent rehausser la réputation de leur collège, quand les autres repoussent l'idée d'un travail facile.

Dans chacune des structures, le niveau de cohésion des réponses constituerait un second indice : elles seraient d'autant plus crédibles que le niveau évoqué serait élevé. Les personnels de direction, d'éducation, d'intendance et d'enseignement entretiennent cependant vis-à-vis de la discipline un rapport spécifique, fixé par des positions et par des sollicitations respectives. Ces différences rendent donc possible une cohésion *catégorielle* des réponses, et moins probable, une cohésion globale.

Dans la ville d'Aquitaine où il est situé, le collège Vert bénéficie de certains avantages des collèges ruraux. Il n'est pas « concurrencé » par d'autres collèges publics, et l'est assez peu par un collège privé. Présent à Vert à raison d'un jour et demi par semaine, durant deux mois, nous avons rencontré de nombreux élèves : ils peuvent être décrits comme vifs et sympathiques. Pour le chef d'établissement, les problèmes de discipline les plus fréquents sont « le comportement en cours, des élèves qui sortent [sans autorisation] [...] les élèves qui ne font pas leur travail [...] des problèmes de familiarité avec les professeurs, aussi ». Le principal-adjoint indique de son côté : « le gros de l'indiscipline, ici, c'est plutôt la violence entre élèves. [...] Souvent, ils jouent – pas toujours – et puis, ça dégénère ».

Trois assistants d'éducation, ensuite, expriment leur opinion. Sylvie évoque les retards, et signale « ces mêmes qui ne veulent pas aller en cours de [telle matière], par exemple, ou le prof qui dira : "je veux plus tel élève". Y'en a pas tant que ça, mais c'est toujours les mêmes ». Corentin indique de son côté un niveau de discipline « assez gérable », et précise ensuite : « les exclusions de cours, on en a de plus en plus, puisqu'on a interdit les retards, pour des excuses non valables ». Alexandra, enfin, annonce une situation convenable (« C'est des ados, quoi ! »). Elle signale ensuite son intolérance au bruit, qui assure le calme des séances d'étude qu'elle surveille.

L'opinion des personnels d'intendance offre un troisième regard. Sans dénoncer une situation atroce, Madame Loustin (gestionnaire) déplore des dégradations, et souhaiterait plus

¹ Nous avons déjà eu l'occasion de constater cette tendance (A. Garcia, *Sanctionner au lycée...*, *op. cit.*).

de civisme. Chargée du service de réfectoire et de l'entretien des salles, Madame Duriez pense qu'« il faut un tout petit plus [de discipline] » ; cette opinion est partagée par Monsieur Lonneau, chef de cuisine : « [Les élèves] sont pas trop... Bon, c'est bien assez, mais c'est pas des rebelles, euh... [...] C'est partout pareil ! ».

À leur tour, les enseignants signalent moins un niveau global de discipline qu'ils ne font part de leur propre expérience. Professeur d'allemand expérimentée, Martine Muller, d'abord, déclare n'avoir « eu qu'une fois dans [sa] carrière un problème de discipline, avec un élève [...] ». Interrogée sur sa pratique, l'enseignante répond ensuite : « *ça m'arrive jamais. Je crois que je n'ai jamais collé un élève, pratiquement, de ma vie. Bon, ce que je préfère faire – je punis rarement, aussi – bon, je mets un mot dans le carnet, quand l'élève ne travaille pas ou quand il a été insolent. Je préfère – et en général, ça marche – prendre l'élève à part et discuter avec lui* ».

Professeur de français en milieu de carrière, Carole Parsini annonce de son côté : « J'ai pas beaucoup d'éléments de comparaison. C'est pas le souci majeur dans cet établissement [...] ce qui est le plus difficile, c'est l'apprentissage et des difficultés d'apprentissage, qui sont à l'origine de l'indiscipline, aussi ». Cette vision pédagogique serait aussi celle d'Arnaud Bison, qui ne voit « pas de problèmes majeurs », signale seulement du bavardage, et annonce n'avoir « jamais collé » – à l'exception d'un cas ancien. L'intéressé précise encore : « Et puis j'ai dû mettre deux, trois observes [observations] dans les carnets, depuis 5 ans, vraiment, quand l'élève, il stoppe pas ».

Deux autres professeurs témoignent de leur enseignement en SEGPA. Jacqueline Touvielle, d'abord, signale des élèves « qui ont parfois des comportements difficiles [...] qui sont dans un mutisme, dans l'atonie, ou [...] des jeunes qui frôlent parfois les troubles du comportement ». Convoquant un exemple récent, l'enseignante défend ensuite son mode de règlement des problèmes : « aller la sanctionner, l'emmerder, à venir le mercredi alors qu'ils se lèvent toujours très tôt, ça m'intéresse pas. Je pense que la remontée de bretelles, verbale, moi en face d'elle, un truc fort, humain [...] ».

Évoquant à son tour les problèmes de discipline, Stéphane Madrian distingue d'abord les élèves de l'enseignement adapté, puis les confond avec les autres élèves : « *déjà, le manque de concentration. Ils sont pas du tout à ce qu'ils font. Et encore, j'ai un public particulier, je pense que mes collègues ont pas du tout les mêmes choses au collège général [...] la technique du zapping [...] C'est existant au niveau des média. C'est existant au niveau des parents [...] on a des problèmes de concentration en classe, de chahut, d'élèves grossiers, parce que, ben, parce que c'est le reflet de notre société !* ».

Les cinq discours enseignants dessinent trois tendances. La première est celle de la compensation, déjà présentée. Elle incite les professeurs du « collège général » à ne pas annoncer des conditions favorables, mais à utiliser une autre formulation : plutôt qu'aisée ou

assez facile, la discipline serait différente d'un « souci majeur » ou de « problèmes majeurs ». Exerçant dans d'autres conditions, les enseignants de SEGPA sont incités à un discours ambivalent. Ils doivent déclarer les difficultés du métier, sans pour autant stigmatiser les élèves... ou les professeurs : le discours de Stéphane Madrian illustre cette volonté. Une seconde tendance presse les enseignants à prouver leur propre autorité par une absence de « problème de discipline » : dans le monde scolaire, l'angoisse reste en effet d'être perçu comme sujet à ces problèmes, et la hantise, d'en être la proie. Une troisième adaptation des discours confirme la sanction au niveau de l'indignité, où le soupçon d'incompétence peut croiser celui de la froideur affective. Trois professeurs signalent donc leur répugnance à la punition formelle, et leur capacité à la contourner.

Niveaux de discipline dans les collèges prioritaires

Considérés dans leur ensemble, les élèves de Pablo-Neruda et d'Albert-Camus diffèrent sans doute de ceux scolarisés au collège Vert. Dans les deux collèges d'éducation prioritaire, une partie des adolescents se conforment en effet difficilement aux consignes, sans pour autant s'inscrire dans une logique belliqueuse. Sur le thème de la discipline, le principal de Neruda souligne une très forte diminution des sanctions. « Le motif le plus important » serait aujourd'hui « ce qui touche aux relations entre élèves : les injures, les grossièretés, les bousculades, les brimades, quelques petites violences physiques ». Le chef d'établissement attribue par ailleurs la majorité des transgressions aux élèves de 6^{ème} : « Comme si, à partir de la cinquième, les élèves avaient commencé à intérioriser les règles qu'on essaie de mettre en place ». Très régulièrement sollicité pour des bagarres, quatre ans plus tôt, le principal-adjoint confirme que le taux d'indiscipline a fortement chuté ; Monsieur Régnier signale aussi un traitement éducatif des sanctions, et rappelle la multiplicité des clubs et des dispositifs locaux.

Au collège Camus, le principal valorise l'absence de tags, et regrette les recours parfois irréflectés aux sanctions. À l'instar de son collègue, à Neruda, il voit les problèmes de violence « toucher les enfants de plus en plus tôt » : « On a de moins en moins de problèmes de violence avec des élèves de 3^{ème} [...] ils savent que la règle veut que à l'intérieur, on règle pas ça ». Directeur-adjoint de la SEGPA de Camus, Monsieur Ferraza remarque, lui, une « montée de violence chez les filles ». Il poursuit : « À partir de la 4^{ème}, on trouve des sortes de guerrières qui s'épanouissent et qui lâchent jamais ». Dans une optique proche de celle du principal-adjoint de Neruda, l'intéressé précise aussi : « on fait beaucoup de vie scolaire et de régulation ».

Interrogés à leur tour, les personnels d'éducation évoquent une indiscipline modérée. À Neruda, la C.P.E « trouve que c'est entre faible et moyen » et, à l'instar de Chantal (médiatrice), elle déplore la grossièreté. Assistante d'éducation, Sophie trouve de son côté les collégiens « excellents. Surtout cette année ». Elle évoque toutefois des « 3^{ème} SEGPA un peu plus difficiles », une tendance plus générale à traîner dans les couloirs et « l'insolence et la

moquerie [de certains élèves], quand ils arrivent à la vie scolaire ». Les insultes entre élèves sont aussi dénoncées par une A.E.D. de Camus. Lucille indique par ailleurs n'« avoir posé [aucune colle], parce qu'[elle] estime que ça ne sert à rien ». Ce n'est pas le cas de Stéphane, pour qui l'un des problèmes est la mauvaise foi de certains élèves : ceux qui, à « deux dans une classe, réussissent à foutre le bazar ». L'assistant pédagogique annonce ensuite qu'il distribue des retenues « pour montrer qu'il faut qu'ils s'arrêtent », et qu'il fixe ces retenues sur des créneaux tel que le vendredi après-midi.

Le personnel d'intendance porte un regard moins direct. Interrogée sur les dégradations matérielles, les gestionnaires de Neruda et de Camus répondent respectivement : « Sincèrement, y'en a très peu [...] au quotidien, pratiquement pas de graffiti [...] carreau cassé, un par trimestre » ; « je trouve qu'ici, y'a très peu de dégradations. Très peu [...] ce qui me frappe chez les élèves d'ici, mais dans d'autres établissements scolaires, sûrement aussi, c'est leur langage. Ils ne peuvent pas faire une phrase sans prononcer un gros mot ».

Dans les deux collèges, des agents complètent ces points de vue. Placée au poste d'accueil, à Neruda, Madame Tardin « trouve qu'ils sont bien mignons, agréables. Ce qui a pas été le cas l'an dernier ». Présente depuis peu dans l'établissement, Madame Moudonne livre un avis plus contrasté : « Ça dépend, pas tous. Y'a des autres qui sont gentils, qui sont polis. [...] Pour moi, avec les genres d'élèves que je vois, il faut être durs avec eux ». Chef de cuisine au collège Camus, Monsieur Vrini signale des élèves « assez disciplinés » ; il conclut : « Les gamins, ils nous respectent comme si on faisait partie de la communauté éducative, au sens propre ». O.P. dans le même collège, Monsieur Tomana, enfin, produit un discours voisin : « Ils sont plus insolents, ils répondent, voilà [...] Y'a toujours cette petite minorité qui met un peu le bazar, mais... [...] J'ai jamais de problèmes avec aucun élève ».

Les conditions de la recherche m'ont amené à solliciter davantage de professeurs à Pablo-Neruda qu'à Albert-Camus. Dans l'un des deux collèges, une enseignante a décliné la proposition d'entretien, en arguant du fait qu'elle était fatiguée. Ce refus nous aurait pu interpellé si l'intéressée n'avait développé les propos suivants : « j'ai pas de problèmes de discipline [...] cette année, ça va. Je sanctionne très peu. J'ai dû faire un seul rapport, mais sinon, ça va. Y'a pas grand'chose ». Cette anecdote renseigne à deux titres. Elle illustre d'abord la rapidité avec laquelle notre enquête sur l'éducation a été traduite en étude sur la sanction. En second lieu, la scène rappelle au chercheur que les discours entendus émanent seulement de ceux qui veulent bien les produire : dans le champ scolaire, ce sont rarement les professionnels en difficulté. Au-delà, les enseignants qui s'expriment sur la discipline respectent dans les deux collèges les logiques que nous avons observées. Ils présentent « leurs » classes comme *normales*, se présentent eux-mêmes comme respectés, et assortissent cette autorité naturelle d'une aversion à punir¹.

¹ Dans l'ensemble de cette rubrique et pour les 5 collèges, nous présentons des contre-exemples, quand ils existent.

Les professeurs des collèges prioritaires compensent ou relativisent donc, en premier lieu, le niveau d'indiscipline. Cela apparaît dans les phrases suivantes : « *ça pourrait être catastrophique, ça ne l'est pas, parce qu'on a des gens qui s'impliquent beaucoup et on a aussi un fort taux d'encadrement* » ; « *je trouve qu'ils sont quand même mignons, gentils, après, bon, ben, voilà, des fois, ils bavardent, ils font du bruit, mais dans l'ensemble, y'a très peu d'insultes* » ; « *C'est correct. C'est devenu très correct, même. [...] Moi, j'ai jamais d'angoisse avant d'entrer en cours* » ; « *Ils sont pas indisciplinés, ils sont très affectifs [...] ils sont très : [...] je cherche toujours la limite – mais ça, c'est l'adolescent* » ; « *On peut pas leur demander, en arrivant ici, de dire attention, vous n'êtes plus des enfants, vous êtes des élèves [...] c'est l'âge bête* ».

La seconde logique exige d'apparaître comme quelqu'un qui n'a « pas de problèmes de discipline ». Nous pouvons l'illustrer par trois exemples : « *le seul problème que j'ai eu, c'est avec l'élève qui est exclu en ce moment [...] mais c'est l'unique problème de l'année, donc, pft !* » ; « *vraiment, en classe, j'ai pas de problèmes, euh, importants [...] de mettre un élève dehors, je dirais qu'en moyenne, ça m'arrive une ou deux fois par an* » ; « *Y'a des classes avec lesquelles on sait que ça peut dérapé assez vite, mais ça se passe toujours très bien. Moi, ça fait trois ans que je suis là, j'ai quasiment eu aucun souci, hein !* ».

Une troisième tendance incite à se présenter comme peu enclin à sanctionner. Elle se révèle dans les extraits suivants : « *je donne un travail supplémentaire, mais vous voyez, cette année, j'en ai pas donné [...] en tant que professeur principal [...] quand ils ont trois mots, le même mois, ils ont une heure de colle. Alors, ça, je l'aurais pas fait toute seule, mais comme on s'est mis d'accord là-dessus [...]* » ; « *quand c'est bavardages, tout ça, je mets un petit mot sur le carnet à faire signer. Sinon, quand y'a eu des choses plus graves, je fais un rapport d'évènement [...] j'essaye de pas les virer de cours [...] finalement, c'est trop facile aussi* » ; « *je crois que c'est trois observations sur le carnet, c'est le principal, le prof principal qui notifie l'heure de colle* » ; « *des petits plus, des petits moins, sur mon cahier [...] c'est pas l'application directe de la grille des sanctions [...] je suis plus libre là-dessus* » ; « *je crois que j'ai pas collé d'élève depuis septembre, là !* ».

Comme cela s'est révélé avec un surveillant, une minorité d'acteurs assume, cependant, le rôle punitif. Cette posture est celle d'un enseignant (dont nous savons qu'il *tient sa classe*) : « *Moi, je fonctionne beaucoup à la punition [...] ça peut être des lignes à copier... [...] trente fois : j'oublierai plus mon livre. [...] en retenue, là, je donne pas des lignes à copier [...] j'ai des petits trucs qui sont déjà tout prêts* ».

Questions de discipline dans les collèges favorisés

Les Oiseaux, et plus encore Cardinal, sont des collèges favorisés. De la même manière que dans les établissements précédents, nous avons passé du temps dans les bureaux de la vie

scolaire¹, (dans des classes), dans la cour, en étude, ou dans d'autres locaux. Malgré le petit nombre d'acteurs rencontrés dans le premier collège², nous pouvons rapporter l'opinion de personnels de direction, d'éducation, d'intendance et d'enseignement. Dans les quatre cas, ces personnels seraient plus enclins que les précédents à évoquer l'indiscipline.

Principal des Oiseaux, Monsieur Dubreuil expose des incidents sérieux, rencontrés au cours d'une année très défavorable au collège : « Je suis allé porter plainte, quand même, trois fois cette année ! Et pour des choses lourdes ! Incendie, destruction, tags [...] les quelques que l'on rate [...] sont de plus en plus lourds, et de plus en plus... inconscients [...] ». Amené à caractériser le niveau de discipline, le directeur de Cardinal répond de son côté : « Moi, je vous dirais : normaux [...] les enfants n'ont pas le même comportement quand ils sont tout seuls que quand ils sont en groupe ». Sur le thème des problèmes rencontrés, Monsieur Lahlou évoque cette fois les attentes de sa fonction : « il va m'arriver ce qui est de l'ordre du délit [...] Et puis [...] l'élève dont on ne sait plus quoi faire [...] vingt-cinq sanctions [...] ».

Le personnel d'éducation poursuit l'exposé de problèmes sérieux. C.P.E. aux Oiseaux, Madame Labé caractérise d'abord l'indiscipline : « Ça augmente. Oui. Oui, oui. Dans chaque classe, on a au minimum un ou deux cas d'élèves [...] ». L'intéressée signale ensuite « des problèmes de comportement, de bagarre », d'insultes entre élèves et d'exclusions de cours. A.E.D. dans le même collège, Florian voit des élèves « très libres, [qui] le sentent [et qui] le savent ! ». Des accents de gravité seraient ensuite donnés par Monsieur Demailly. Conseiller d'éducation à Cardinal, l'intéressé intègre aussi à son discours une dimension réflexive : « *Ils sont éduqués dans l'ensemble, ils sont très grossiers entre eux. Très physique au niveau des garçons, entre eux [...] Les situations difficiles, nous sommes, nous, adultes, à l'origine de ces situations [...] devant l'adulte qui sait tenir sa classe, ça ne passe pas automatiquement par la violence* ».

Dans la catégorie « non-enseignante », deux agents de ce collège livrent leur point de vue. Concerné par les réparations matérielles, Monsieur Sorban plaide pour la sévérité : « il faut qu'ils sachent qu'ils seront bien sanctionnés [...] depuis qu'il [le C.P.E.] est là, ça a changé [...] avant, y'avait plus [davantage] de dégradations ». Madame Nouvet, à l'accueil, indique de son côté : « y'en a beaucoup, beaucoup, qui sont très attachants. [...] et puis y'en a d'autres qui sont carrément imbuables ! ». À la question des problèmes récurrents, l'agent fournit une réponse plus générale : « pour des sixièmes [...] avant de les mettre au boulot, il faut vingt minutes [...] partout, c'est pareil ! ».

Il faut ensuite vérifier l'existence de tendances déjà observées chez des professeurs : celle qui annonce une indiscipline moyenne, celle qui assure d'une bonne maîtrise personnelle et celle qui informe d'une faible pratique punitive. Si elles existent dans les deux collèges favorisés, ces logiques composent parfois avec d'autres. Cela vaut pour l'indiscipline, dont le

¹ Nous savons que les bureaux de vie scolaire sont nommés Bureaux de COntôle et de Régularisation (ou COR), à Cardinal. Dans ce collège, nous n'avons assisté à aucun cours.

² La faiblesse de l'échantillon « saisi » au collège des Oiseaux n'est imputable qu'à l'auteur de ces lignes.

faible niveau est souvent nié, et d'autres fois reconnu. Ces positions respectives apparaissent à Cardinal, dans des phrases telles que : « *physiquement, on est favorisés, puisqu'on risque pas encore de coups de couteau [...] Ici, on a un déficit d'éducation tout autant que dans d'autres établissements, que dans d'autres sphères de la société. Mais c'est atténué au niveau des violences, parce qu'elles sont plus verbales* »¹ ; « *Ah, plutôt raisonnables, ici. Oui, oui, raisonnables et disciplinés. À part quelques cas isolés [...] ils sont gentils, quand même* »².

La tendance à se dire étranger aux « problèmes de discipline » existe en revanche en milieu favorisé comme dans les autres collèges. Nous la trouvons par exemple aux Oiseaux³ : « je donne peu d'heures de colle et peu d'observations, oui, c'est vrai ! J'ai pas trop de problèmes de discipline. Ah, non ! ». En établissant un lien entre bonne tenue de classe et faible distribution de sanctions, ces propos rappellent la gêne de nombreux professeurs à se reconnaître comme punisseurs.

Cette troisième tendance est finalement infirmée à Cardinal. Parmi 12 enseignants interrogés sur leurs pratiques, un annonce à regret qu'il y recourt (rarement), 6 expriment dans la gêne une activité fréquente, et 5 exposent celle-ci sans embarras. Dans tous les cas, cependant, les acteurs présentent leur comportement comme adapté : ils n'annoncent jamais une « forte pratique », un « fonctionnement régulier » ou des « punitions excessives ». Pour les trois catégories de « punisseur », citons les exemples respectifs suivants : « *je le fais très, très peu [...] Quand même, depuis quelques années, si, je prends les carnets de correspondance pour noter des choses qui vont pas* » (Monsieur Lussan, professeur de SVT, quadragénaire) ; « *Je sanctionne pas beaucoup, globalement ! [...] je donne des punitions, du travail supplémentaire, de temps en temps. Toute une feuille d'exos [...] deux fois par an, je vais mettre une retenue [...] ce qui revient souvent, ce sont les rappels à l'ordre ou les signatures, vraiment, dans les petites classes* » (Monsieur Safrolin, professeur de mathématiques, quadragénaire) ; « *Moi, je mets pas mal d'observations écrites. Voilà. Et après, des rappels à l'ordre, ça, c'est décidé au niveau du conseil de classe [...] j'ai mis aussi des avertissements, cette année* » (Mademoiselle Quélec, professeur de français, trentenaire).

* *
*

¹ L'auteur de ces propos est M. Capronin, professeur de mathématiques (quadragénaire).

² S'exprime ici Ml Richard, professeur d'histoire-géographie (trentenaire).

³ Il s'agit de Mme Sullin, professeur d'éducation musicale et chant choral (quadragénaire).

Pour les acteurs scolaires, l'application des principes généraux du droit paraît une gageure. Cette obligation faite en 2000 aux E.P.L.E.¹ heurte à la fois l'idéal de sanctuarisation des établissements et l'idéal d'autonomie des professeurs, au sein de leur classe. Entre les règles théoriques et les pratiques installées demeure aujourd'hui l'incompréhension. Un seul règlement intérieur suppose l'esprit des textes, quand trois autres collèges publics n'en voient que la lettre. De manière relative à Neruda et absolue à Cardinal, les règlements se présentent aussi comme des listes d'interdits, qui appellent à l'obéissance inconditionnelle. Dans tous les R.I., enfin, les parents sont renvoyés à leurs *devoirs*, et tenus à distance de l'institution. Les collégiens, de leur côté, ne récusent pas frontalement leurs faibles droits théoriques et leur forte exposition aux sanctions. Cela s'expliquerait par une prise de distance avec les valeurs scolaires², et par la négligence de règlements intérieurs trop oppressifs pour être considérés.

L'empressement à prescrire et à interdire semble révéler une peur du désordre, induite par un modèle qui relègue l'éducation derrière l'empilement des cours : de ce point de vue, les injonctions au silence et à la discipline ne feraient que combler un vide éducatif. À la fois exercées et déléguées, ces attentes disciplinaires corrompent le climat scolaire, et affaiblissent les acteurs. Les présentations euphémiques des dysfonctionnements sont certes banales, dans toutes les organisations ; les questions de discipline sont en revanche plus pernicieuses quand elles altèrent la confiance des professeurs en eux-mêmes : « efficaces » ou non, tous doivent en effet (se) répéter qu'ils n'ont pas de problèmes de discipline. Le problème devient entier quand la pratique punitive est déniée et culpabilisante, ou, *a contrario*, quand des enseignants normalisent la multiplication des sanctions.

¹ Rappelons que depuis 1985, les collèges, lycées et EREA de l'enseignement public sont devenus des EPLE (établissements publics locaux d'enseignement). Voir *Glossaire*, p. 435 et *Repères chronologiques*, p. 381.

² En avançant dans le cursus de l'enseignement secondaire, les élèves « dans la plupart des cas, opposent la vie juvénile à vie scolaire proprement dite » (F. Dubet, *L'expérience sociologique, op. cit.*, 2007, p. 62).

Chapitre 8

Le système des retenues

« La sanction éducative, à l'encontre d'une sanction pénale, se légitime non par un *parce que*, mais par un *pour que* ; elle est toujours orientée vers le futur de l'individu ou de la collectivité ; son but ultime n'est pas de réparer mais de préparer »¹. La vision philosophique ici présentée invite les éducateurs à raisonner à long terme, et à inscrire l'action punitive dans un projet démocratique. À la fois raisonnable et ambitieux, ce dessein s'affronte à des obstacles théoriques et à des difficultés pratiques. Au moment d'analyser des retenues, nous devons définir cette notion de sanction éducative, ou essayer d'en dessiner les contours.

De notre point de vue, une telle punition suppose six critères. Le premier est le respect des principes généraux du droit rappelés en 2000 (légalité des sanctions et des procédures, contradictoire, proportionnalité de la sanction et individualisation des sanctions). Soulignée par Eirick Prairat², la seconde condition est éthique. Une sanction est éducative quand elle accroît le sens de la responsabilité du fautif, ou, pour formuler autrement cette règle kantienne : « la sanction, à travers l'imputation de l'acte au sujet, [est] à la fois une reconnaissance et une formation de sa liberté »³. La troisième caractéristique est politique, quand la punition appliquée renforce la loi. Le quatrième aspect d'une sanction éducative est à la fois psychologique et social : elle est un « coup d'arrêt »⁴ à la dérive d'un jeune. Le cinquième critère touche au sens et à la nature de la sanction : elle est plus éducative quand elle est réparatrice, et/ou quand elle permet une progression personnelle.

Une dernière dimension, enfin, est à rechercher : il s'agit de l'acceptation de la mesure par le fautif visé. Sanctionner revient en effet à pratiquer un acte banal. Il s'inscrit dans une interaction qui – pour qu'elle *fonctionne* – suppose la reconnaissance mutuelle des deux parties, l'existence de valeurs communes et la possibilité de négocier. *A contrario*, le maintien de deux lectures très distancées affaiblit le caractère éducatif d'une sanction.

Les scansions horaires et pédagogiques, la faible intégration des élèves (et des professeurs), les exhortations à l'obéissance ou les conceptions répressives de l'éducation laissent présager un fort volume de sanctions, dans les collèges. Nous nous intéressons ici aux

¹ O. Reboul, « Sanction éducative », *Encyclopédie philosophique universelle, les notions philosophiques*, Paris, PUF, 1990, volume II, pp. 2300-2301 (cité in E. Prairat, *Penser la sanction*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 259).

² Le paragraphe emprunte aux travaux du chercheur (*La sanction en éducation, op. cit.*, pp. 77-83).

³ Ph. Meirieu, *Le choix d'éduquer, op. cit.*, p. 66, NBDP.

⁴ E. Prairat, *La sanction en éducation, op. cit.*, p. 82.

retenues, dans leurs dimensions scolaires et sociales¹. Ces retenues suscitent au moins quatre questions : existe-t-il, d'abord, des mesures préalables ? Les volumes et les motifs de « colle » témoignent-ils de pratiques locales (très) différentes ? Les critères du sexe et – au sens ordinal – de la classe apparaissent-ils ensuite comme des variables clefs ? Existe-t-il, enfin, des « noyaux durs » de motifs, d'élèves, et, au-delà, d'adultes ?

Les trois derniers thèmes, il faut le noter, ne seront traités qu'aux collèges Camus, les Oiseaux et Cardinal. Pour des raisons techniques, un recensement complet de données a en effet été impossible au collège Vert, tandis qu'une réalité pléthorique (et officieuse) a excédé les capacités d'enregistrement des services de Pablo-Neruda, au troisième trimestre. Le choix comparatiste, enfin, empêche la prise en compte des élèves de l'enseignement adapté.

Des remarques écrites

La catégorie des « punitions scolaires » est dominée par trois types de mesures : l'inscription sur le carnet de correspondance, la retenue et l'exclusion ponctuelle d'un cours. Sur le terrain, les premières de ces mesures sont appelées « observations », « signatures » ou simplement « mots ». Ayant interrogé les élèves sur les sanctions les plus pratiquées dans leur établissement, nous avons obtenu 123 réponses². 86 d'entre elles (soient 70 %) évoquent ces « mots », dans un discours plus orienté vers un bilan personnel que vers une description générale. Nous notons que ces 86 cas rassemblent deux types de réponses : certaines d'entre elles se limitent aux « inscriptions » évoquées, et d'autres mentionnent plusieurs pratiques.

Observations, mots ou signatures

Les observations écrites sont à l'origine d'une minorité de retenues. Cela représente 15 %³ de cas au collège Camus, 28,5 % de cas aux Oiseaux et près de 11 % à Cardinal. Dans les établissements publics, la transformation d'une « observe » en colle s'opère de manière très proche. Aux collèges Vert, Neruda et Camus, trois observations déclenchent une retenue, quand quatre conduisent à ce résultat, aux Oiseaux. D'apparence plus « tolérant », ce choix encourage en fait la banalisation des inscriptions sur le carnet : dans la comparaison établie, le petit collège favorisé est celui dont la plus grande part de retenues procède d'observations (28,5 %). Nous apprenons d'ailleurs que ces observations ont été redéfinies, après que des professeurs ont dénoncé l'absence d'effet sur la note de vie scolaire, et l'absence de punition

¹ Cf. A. Grimault-Leprince, P. Merle, « Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation », *op. cit.*

² Les 123 élèves considérés se répartissent comme suit : collège Vert : 25 (dont 2 élèves de SEGPA) ; Neruda : 24 (1 SEGPA) ; Camus : 23 (6 SEGPA) ; les Oiseaux : 5 (0 SEGPA) ; Cardinal : 32 (0 SEGPA).

³ Cf. tableau 28 (*Répartition des retenues, par motif*). Nous constatons les résultats suivants : Camus : 15,1 % de retenues par cumul de « mots » (68 / 449) ; les Oiseaux : 28,5 % (129 / 452) ; Cardinal : 10,8 % (52 / 481).

concrète. Une incidence de deux points a finalement été accordée¹ et, tel que l'indique la conseillère principale d'éducation, « il a été décidé qu'au bout de quatre observations écrites, systématiquement, l'élève avait une retenue. Ce qui rend les choses, aussi, un peu plus lourdes ! ».

La situation du collège Cardinal est différente : nous savons que son règlement intérieur ne prévoit que des retenues de travail, et que la conversion de la troisième ou de la quatrième remarque écrite en retenue ne relève d'aucune norme. Cela expliquerait la moindre présence des colles par cumul dans cet établissement, qui désigne les remarques écrites évoquées par le terme de « signatures ».

Faute de données précises, nous ne pouvons comparer la distribution des différents « mots » avec celle des retenues. Dans les discours, nous voyons cependant se dessiner quelques tendances. S'ils déplorent parfois un manque de sévérité envers certains élèves, les assistants d'éducation refusent de réduire leur rôle à celui de punisseurs. Invités à s'exprimer sur les observations, certains signalent donc une distance à ces mesures. C'est le cas d'Alexandra, en poste au collège Vert : « Je suis sûre qu'on a tous des fonctionnements différents [...] Moi, par exemple, je mets très peu d'observe. J'aurais plus facilement recours à envoyer chez la C.P.E. ou chez le principal-adjoint pour un petit rappel à la loi, au besoin ».

A.E.D. aux Oiseaux, Florian livre de son côté une présentation un peu contrastée : « L'observation est assez courante. Pour les professeurs, en tout cas ! [...] Les retenues, j'ai eu du mal à me lancer ! [...] je préfère leur donner quelque chose à copier, déjà, pour avoir le silence immédiat ! [...] pour une observation, y'en a qui vont faire un scandale ! ». Sur le ton de la confiance, une troisième surveillante expliquerait sa réserve par la particularité de certains élèves : « je mets quasiment plus d'observations, je ne colle quasiment plus les élèves [...] quand j'ouvre un carnet d'observations, et quand j'en vois déjà deux pages, sincèrement, [...] Et si on prend tous les carnets, finalement, j'en mets pas beaucoup, moi ».

La pertinence d'une décision se mesure bien sûr aux résultats qu'elle produit. En l'espèce, la proportion de collégiens pour qui les inscriptions sur le carnet ne « marchent pas » reste inconnue. Elle l'est d'autant plus que tout adulte de l'établissement peut donner un avis, et que la probabilité de consensus est faible. Le système des remarques écrites peut néanmoins être interrogé sur un plan pratique. Cet aspect apparaît dans le discours suivant :

ENCADRÉ 15 – Des mots sur le carnet (*collège Neruda*)

Enquêteur (A. Garcia) : « Et les sanctions, alors, les plus pratiquées, ce sont les retenues, ce sont les mots sur le carnet... ? »

¹ Cf. tableau 11 : *Grilles de construction de la note de vie scolaire...* (table des tableaux disponible p. 438).

C.P.E. (Ch. Lamothe) : – Oh, les mots sur le carnet ! [...] les oublis de papier, ou indiscipline en classe, manque de travail. Et puis, d'un autre côté, oubli de carnet, comportement inconvenant dans les couloirs ou dans la cour [...] mal répondu, a été agressif avec des camarades ou avec les assistants d'éducation [...] voilà, trois observations, une retenue ! Donnée par le professeur principal, qui doit régulièrement vérifier les carnets... [...] Et pareil, la vie scolaire, aussi, qui fait aussi le même travail, dès qu'ils sont en étude, hop, ils contrôlent les carnets [...] Alors, après, malgré les exigences, y'en a qui sont un peu plus tolérants, ou qui ont pas eu le temps, aussi, parmi les professeurs principaux [...] Comment, cinq mots, et il a pas encore d'heure de colle ? Non, y'a une heure de colle, ils le savent ! [...]

– E. : [...] on demande forcément au prof principal de fournir un travail ?

– C.P.E. : Ah, celui qui pose la colle, automatiquement, doit fournir le travail.

– E. : Et quand c'est sur constat de trois observations ? C'est celui qui le découvre, ou... ?

– C.P.E. : [...] [rire] Je n'ai pas la réponse [...] Il faudra que je vérifie [...] ».

Les propos de la conseillère d'éducation éclairent à plusieurs titres. Parmi les informations délivrées, nous remarquons les motifs donnant lieu à une *observation*. Aux exemples de négligence et de manque de tenue s'ajoute en effet l'« agressivité » envers des camarades, ou envers des surveillants. S'il ne s'agit bien sûr que d'une illustration, il reste qu'elle réunit – dans une même importance – les élèves et les assistants d'éducation : *a contrario*, le cadre plus *grand*¹ d'un cours inciterait peut-être à juger « insolent » le même comportement, et à légitimer le professeur à prononcer une retenue.

Appréciations et additions

Variations subjectives

De façon générale, les personnels de vie scolaire accordent que la délivrance d'une observation ou d'une retenue reste soumise aux appréciations individuelles, qui n'est pas réductible à la gravité d'une transgression : cela revient à dire qu'à fait égal, un enseignant peut « coller », qu'un autre enseignant peut faire une remarque verbale, et qu'un surveillant peut « mettre un mot ». C'est ce que reconnaît Alexandra, en poste au collège Vert depuis plusieurs années : « Tu vois, à motif égal, effectivement, les sanctions vont pas être les mêmes, parce qu'y'en a un qu'aura accumulé des trucs derrière [...] des fois, tu réagis violemment : ben, toi, tu sors, quoi ! Alors que bon, à froid, ça valait peut-être pas... ».

D'autres fois, les actions punitives s'inscrivent dans des régularités que n'explique pas le profil des élèves. Derrière la question des remarques écrites, un des C.P.E. de Cardinal voit celle du motif des « fautes », et les différences d'engagement éducatif : « *dans des classes, y'a peu ou pas de signatures, dans d'autres [classes], y'a que ça ! [...] Et puis, pourquoi on*

¹ Cf. L. Boltanski et L. Thévenot, *De la justification*, op. cit., p. 33.

met les signatures, est-ce que c'est juste pour prendre acte ou est-ce qu'on fait autre chose ? [...] j'oublie mon livre de maths, ça, c'est le lundi. Mercredi [...] mon livre de SVT [...] puis vendredi [...] Qu'est-ce que je fais ? Est-ce que je marque "livre oublié" ? [...] j'en parle au professeur principal pour voir [...] pourquoi il a pas de livres ? ».

À Neruda comme dans les trois autres collèges publics, le professeur principal et les surveillants vérifient les observations portées sur les carnets, et matérialisent par une retenue l'addition des « mots ». Ce double contrôle laisse présager deux situations. La première voit le professeur principal (PP) s'acquitter régulièrement de sa tâche, et les A.E.D. procéder à des vérifications complémentaires. Un cas éloigné suppose un PP plus « tolérant » (ou moins attentif...), qui laisserait aux derniers nommés le soin des additions douloureuses : appelés à vérifier les carnets durant les heures d'étude, les surveillants ne peuvent en effet se soustraire longtemps à ce type d'annonce.

La réalité la plus fréquente se situe sans doute entre ces deux attitudes, quand les acteurs¹ choisissent – de manière ponctuelle et non systématique – de différer les dénombrements punitifs. Entre personnels d'enseignement et d'éducation, les choix individuels alourdiraient cependant les tendances structurelles. Deux exemples sont cités ici : « des fois, c'est : je marque la sanction, je mets l'observation, là ! Mais je la porte même pas à la vie scolaire, pour qu'elle soit appliquée, qu'elle soit enregistrée. Donc, je me défausse totalement ! [...] On a, après, les profs [...] – une fois ou deux, ça arrive – avec 15, 20 carnets [à la fois] » (Florian, A.E.D. au collège les Oiseaux²).

Occuper le temps contraint

La question de l'occupation du temps, enfin, constitue très souvent une difficulté. Dans aucun des établissements visités, l'existence d'un travail à effectuer par les collés n'est garantie. Professeurs principaux et conseillers d'éducation évoquent au contraire des sollicitations répétées auprès de leurs collègues, pour des résultats partiels. La *vie scolaire* doit ensuite obtenir des punis qu'ils accomplissent le travail collecté, alors même qu'il ne sera pas noté, pas corrigé ou pas seulement lu³. La C.P.E. du collège des Oiseaux indique à ce sujet : « Je trouve que la sanction, elle a pas vraiment la portée qu'elle devrait avoir. Donc, y'a des professeurs qui mettent la retenue, on n'a pas toujours le travail donné qui va avec. Euh, après, y'a pas forcément toujours le retour, même quand y'a un travail donné [...] ».

L'occupation du temps contraint se plaçant finalement parmi les urgences et les impératifs, la logique fonctionnelle peut facilement primer sur la logique éducative. Parmi les acteurs interrogés, une conseillère d'éducation reconnaît ce fait : « *Moi, je vous cache pas que je peux donner des trucs bêtes et méchants, c'est-à-dire recopier à tous les temps cette*

¹ On suppose que les différents A.E.D. veillent aussi à équilibrer, entre eux, les annonces de retenues.

² L'ancienneté de cet acteur est a priori de deux ans, au moment de l'entretien.

³ Notre expérience de CPE de lycée confirme cette réalité.

phrase-là. [...] Après, ils sont souvent, aussi, plus assidus pendant l'heure de retenue quand on leur donne quelque chose de répétitif à faire que quand on leur demande un travail de réflexion. C'est horrible à dire, hein ! [...] ». Ces exemples, toutefois, ne décrivent pas un fonctionnement unitaire : une partie des professeurs décidant d'une retenue l'assortit en effet d'exercices, et contrôle le travail réalisé. Lorsqu'il est suivi, ce processus suscite néanmoins une remarque récurrente et assez légitime : « c'est pas normal que la faute d'un élève donne du travail aux profs »¹.

Ensembles de retenues

Motifs et proportions

À l'instar de Robert Ballion² analysant des transgressions lycéennes, nous examinons les retenues dans une logique tripartite. Accordée aux conceptions locales, elle invite à séparer les registres de l'assiduité, du travail et du comportement. Dans cette approche, vingt sous-catégories de motifs peuvent être distinguées (tableau 26, infra).

TABLEAU 26 – Classement théorique des types de transgression

ASSIDUITÉ		Sens et précisions
1:Ab	A bsences de cours (ciblées ou cumulées)	Exemples : évaluation(s) non faite(s) ou absences aux mêmes cours
2:Re	R etards (cours, étude, CDI, internat)	Faute d'internat dans les 5 collèges, trois cas de retard sont possibles
3:SA	S ortie interd., A bs. d'étude, de retenue	En collège, les sorties ne peuvent avoir lieu qu'en fin de demi-journée
TRAVAIL		
4:MS	Défaut de M atériel, docum. non S ignés	En EPS notamment, l'oubli d'« affaires » ne peut être compensé
5:TR	T ravail refusé ou nul, R ésultats insuffisants	La liaison travail - résultat reste à l'appréciation de chaque enseignant
6:Fr	F raude, Tricheries (actives, passives)	La fraude passive consiste à laisser s'« inspirer » son voisin
COMPORTEMENT		
	TROUBLE des normes scolaires	
7:PO	P osture, tenue, utilis. d' O bjets interd. (tél.)	La tenue, le téléphone, la cigarette ou le chewing-gum sont concernés
8:LI	Présence L ieu I nterdit ou passage indu	Souvent, stationner dans les couloirs ou doubler dans la file du self
9:CD	C omportement et/ou objet(s) D angereux	Par exemple, pousser un élève ou utiliser un laser (viseur) rouge
10:DP	D issipation, grossièr., P erturbation, bavard.	Sont ici englobés les rires, grossièretés audibles, inattentions, etc.
11:FU	F alsification d'écrits, U surpation d'identité	Pour l'essentiel, de faux appels téléphoniques et fausses signatures
	Rapport aux BIENS	
12:Dé	D égradation mineure (écrits sur une table)	Les papiers ou fruits jetés à terre s'ajoutent aux écrits (sur les tables)
13:DS	D égradation, vandal. et/ou att. à la S écurité	On pense ici à des tags ou à des manipulations d'extincteurs
14:VR	V ol, recel, R evente, deal	Les objets revendus peuvent avoir été dérobés sur place, ou non
15:AT	A ttention T roublée (ex: ébriété)	L'altération du moi pouvant procéder de l'alcool ou du cannabis
	Rapport aux PERSONNES	
16:VÉ	V iolence à É lève, crachat, coup, racket	La gravité dépasse ici l'insulte « amicale » (cf. catégorie 10:DP)

¹ Notons que les surcroûts de travail à élève imputables aux « fautes » de professeurs sont moins questionnés.

² « Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions », *op. cit.*

17:IA	Irrespect à A dulte, insubordinat°, insol.	L'irrespect ressenti est fonction d'appréciations, très subjectives
18:VA	V iolence, insulte, menace à A dulte	Peut aussi compter un objet (dangereux) jeté en direction d'un adulte
AUTRES		
19:Cu	C umul (carnet oublié, observations, retards)	Le plus souvent, l'addition de trois « observations » vaut une retenue
20:Im	I mprécis, inconnu	Un cas est dit imprécis lorsque le motif est peu lisible ou absent

Trois remarques doivent être formulées ici : plutôt que de s'en tenir aux retenues potentielles, nous mesurons les retenues appliquées, repérables dans les registres locaux par la mention « présent(e) ». De la sorte, les doubles ou triples comptabilisations de certains punis – convoqués à deux ou trois reprises avant de se présenter – sont évitées. Une imprécision entoure au contraire les cumuls d'« observations » (sigle « 19 :CU » ; cf. *tableau 26, supra*). Les colles consécutives à trois observations ne signalant jamais qu'un motif global (« trois observes »), on ne peut distinguer, parmi les trois remontrances, celles qui sont adressées à un groupe de celles qui le sont de manière individuelle. Cela conduit à sous-estimer le caractère groupé des transgressions ou de leurs réponses. La possibilité de retenues officieuses¹, enfin, laisserait supposer l'existence de chiffres cachés, qu'il faudrait ajouter aux nôtres². En définitive, les trois remarques supposent pour notre étude des valeurs « plancher » (égales ou inférieures au nombre réel de colles).

Dans des limites ainsi établies, nous considérons le nombre, le volume horaire et la moyenne hebdomadaire des retenues, puis la proportion d'élèves concernés (*tableau 27*).

TABLEAU 27 – Volume, récurrence et probabilité de retenues³

ÉTABLISSEMENT	Nb de semaines considérées / année scolaire	Nombre total d'élèves (effectif total)	Nombre d'élèves retenus / année scolaire	Nombre total annuel de retenues	Nombre moyen de retenues par élève collé	Nombre moyen de retenues / semaine	Proportion d'élèves collés (une fois au moins) / effectif total
Clg A. Camus (hors SEGPA)	32 sem.	435 élèves	164 collés	449 retenues	2,74 ($\sigma = 2,25$)	14 ret. / sem.	37,7%
Clg les Oiseaux	32 sem.	388 élèves	136 collés	452 retenues	3,32 ($\sigma = 2,94$)	14,1 ret. / sem.	35,1%
Clg Cardinal	32 sem.	968 élèves	231 collés	481 retenues	2,08 ($\sigma = 1,61$)	15 ret. / sem.	23,9%

En dépit de leurs différences, les trois collèges présentent un volume annuel de retenues étonnamment proche : 449 colles ont en effet été effectuées au collège Camus, 452

¹ Il peut s'agir d'enseignants organisant entre eux la présence d'élèves, pendant des cours différents des leurs. Les collégiens interrogés, cependant, évoquent très rarement l'existence d'une telle procédure.

² Pour un aperçu partiel de notre recension, voir le tableau des retenues appliquées à Camus (annexe 8, p. 409).

³ À titre d'exemple, on peut lire qu'au collège Camus (hors SEGPA), 449 retenues ont été appliquées en 2009-2010, durant les 32 « vraies » semaines de cours (jusqu'aux conseils de classe du 3^e trimestre).

aux Oiseaux et 481 à Cardinal (soit une moyenne d'environ 14,5 retenues par semaine). Bien que le dernier collège scolarise peu d'adolescents « difficiles », ces résultats laissent penser que le nombre de colles est lié à des contraintes organisationnelles. Par souci d'efficacité ou de (bon) contrôle, les colles exigent en effet de limiter le nombre d'élèves aux possibilités du surveillant sollicité ; c'est généralement le cas le mercredi après-midi.

Le nombre moyen de retenues par élève collé, ensuite, place le petit collège favorisé (3,32) devant le collège populaire (2,74), et devant le « très bon » collège privé (2,08) : dans les trois cas, l'importance des écarts types souligne la variabilité des situations (et la faible représentativité des moyennes, malgré tout élevées). Au-delà, la probabilité d'être collé une fois au moins rétablit un classement attendu : avec une proportion de 37,7 %, Albert-Camus est un peu moins bien situé que les Oiseaux (35,1 %) et plus loin encore de Cardinal (23,9 %). Dans les trois cas, ces probabilités élevées restent pourtant conformes à la norme française : dans l'enquête d'Agnès Grimault-Leprince et Pierre Merle¹, la proportion moyenne est en effet de 34,4 %.

Distinctions de motifs et regroupements d'élèves

Des raisons de punir

Nous considérons désormais les retenues par catégories de motifs (*tableau 28, infra*). En écartant les retenues « non classées »², nous obtenons des résultats voisins dans les deux premiers collèges. Établissements pourtant très distincts, Albert-Camus et les Oiseaux présentent en effet une égale proportion de colles pour défaut d'assiduité (12 %, soit environ 1 sur 8), une petite variation pour les cas liés au travail (de 24 à 29 %, soit environ 1 sur 4) et un écart un peu plus grand pour les comportements jugés inadaptés (de 57 à 64 %, soient environ 3 sur 5). À l'intérieur de ce large spectre, il est encore troublant de noter la proximité des résultats liés au rapport aux normes (32,9 et 33,1 %) et de ceux rapportés aux biens (2,5 et 2,9 %). Seul le rapport aux personnes (adolescents et adultes) éloigne un peu le collège de banlieue du collège de centre-ville : l'écart entre 28,2 % et 21,9 % excède ici 6 points.

TABLEAU 28 – Répartition des retenues, par motif

Total: 449 retenues	40/449=8,9%	82/449=18,3%	113/449=25,2%	10/449=2,2%	96/449=21,4%	108/449=24,1%
Clg A. CAMUS (hors SEGPA)	ASSIDUITÉ	TRAVAIL	COMPORTEMENT			NON CLASSÉ
Résultats partiels: (341 cas = 18 motifs = 100%)			Normes	Biens	Personnes	19:Cu (68/449)
			113/341=33,1%	10/341=2,9%	96/341=28,2%	20:Im (40/449)
	40/341= 11,7%	82/341= 24%	219/341= 64,2%			/
Total: 452 retenues	41/452=9,1%	95/452=21%	105/452=23,2%	8/452=1,8%	70/452=15,5%	133/452=29,4%

¹ L'étude, beaucoup plus large, porte sur 668 élèves, scolarisés dans 31 classes (*op. cit.*).

² Faute de précision, les motifs « cumul » (19:Cu) et « imprécis » (20 :Im) ne peuvent être exploités ici.

COLLÈGE DES OISEAUX	ASSIDUITÉ	TRAVAIL	COMPORTEMENT			NON CLASSÉ 19:Cu (129/452) 20:Im (4/452)
			Normes	Biens	Personnes	
Résultats partiels: (319 cas = 18 motifs = 100%)			105/319=32,9%	8/319=2,5%	70/319=21,9%	
	41/319=12,8%	95/319=29,8%	183/319=57,4%			/
Total: 481 retenues	28/481=5,8%	238/481=49,5%	36/481=7,5%	0/481=0%	6/481=1,3%	173/481=36%
COLLÈGE CARDINAL	ASSIDUITÉ	TRAVAIL	COMPORTEMENT			NON CLASSÉ 19:Cu (52/481) 20:Im (121/481)
			Normes	Biens	Personnes	
Résultats partiels: (308 cas = 18 motifs = 100%)			36/308=11,7%	0/308=0%	6/308=2%	
	28/308=9,1%	238/308=77,3%	42/308=13,6%			/

Le nombre de comportements jugés inadaptés souligne dans tous les cas la forte distance qui sépare l'institution de ses usagers : pour les élèves les moins promis au succès scolaire, cette distance est même accrue par un sentiment de relégation et d'indignité¹. Pour répondre alors à cet écrasement, des élèves agresseraient verbalement certains professeurs, perçus comme *dépréciateurs légitimes*. Ainsi en témoigne Ouidad, élève de sixième : « Bon, par exemple, il me dit : t'as pas été éduquée. Ben, reballe ! [...] par exemple, il me parle mal [...] je réponds, je lui ai dit : ben vas-y ! Il me parle de mes parents, là ! ».

Par une surreprésentation manifeste du motif « travail », le collège Cardinal se distingue des deux précédents. Ses conditions très favorables l'autorisent en effet à séparer, dans son règlement intérieur, le « rappel à l'ordre », la « retenue de travail » et l'« avertissement ». Toutefois, cette apparente séparation est déjà contrariée par la définition de la première mesure, qui rend possible la confusion avec une retenue : le rappel à l'ordre est en effet « accompagné d'une réparation qui peut aller jusqu'à une retenue sur le temps libre pour du travail personnel ou un service collectif ». Sur un plan pratique, cette mesure correspond à ce que personnel et élèves désignent par le terme de « dispo ». Il s'agit en fait – pour les élèves ayant par exemple manqué de ponctualité – de demeurer dans une salle d'étude, à la disposition des surveillants.

Ce qui distingue véritablement cette mesure d'une plus noble « retenue de travail » est souvent l'ennui ressenti par les élèves concernés, par exemple plus satisfaits d'aller récupérer des billets d'appel accrochés aux portes des salles de cours. Faute de cela, un collégien de troisième peut exprimer la plainte suivante : « Et en plus, on est en retard de cinq minutes, on rattrape une heure [en fin de journée]. En plus, on nous dit qu'on va être à la disposition du COR, et en fait, on fait rien. On perd une heure de notre journée, juste pour être arrivé en retard ». Au-delà de ces colles parallèles, on peut remarquer que 22,7 % des motifs de Cardinal sont de nature différente de ceux, officiels, du travail. Il s'agit pour l'essentiel de retards (8,1 %) ² et de dissipation/perturbation (11,7 %), que le collège très favorisé refuse initialement de prévoir.

¹ C. Blaya, *Violences et maltraitements en milieu scolaire*, op. cit., pp. 74-75. Sur le phénomène d'intériorisation de l'échec, voir A. Prost (*Éducation, société et politiques*, op.cit., p. 95) ou F. Dubet et D. Martuccelli (*À l'école*, op. cit., pp. 272-278).

² Ces résultats précis (obtenus dans chaque sous-catégorie) sont présentés dans le tableau 36, *infra*.

Retenues collectives

La formule de « retenues collectives » doit être interrogée. Nous nous rappelons que l'individualisation des sanctions a été affirmée en 2000¹ et – suite au trouble causé dans le corps professoral – que le principe a été relativisé en 2004. Le nouvel énoncé apparaît ci-dessous :

ENCADRÉ 16 – Punitions et sanctions collectives (circulaire du 19.10.2004)

S'il est utile de souligner le principe d'individualisation de la punition ou de la sanction, il faut rappeler qu'une punition peut être infligée pour sanctionner le comportement d'un groupe d'élèves identifiés qui, par exemple, perturbe le fonctionnement de la classe. Par ailleurs, dans le cadre de l'autonomie pédagogique du professeur, quand les circonstances l'exigent, celui-ci peut donner un travail supplémentaire à l'ensemble des élèves. Ce travail doit contribuer à trouver ou retrouver des conditions sereines d'enseignement en même temps qu'il satisfait aux exigences d'apprentissage.

De notre point de vue, une retenue est considérée comme groupée quand, ordonnée par les mêmes personnes, dans le même créneau horaire et pour un motif proche ou voisin, elle vise un groupe d'élèves au moins égal à deux. Ce type de retenue révèle sans doute plusieurs tendances (*tableau 29, infra*). On peut d'abord rappeler l'analyse de Jacques Testanière² qui, dès 1967, distingue les chahuts traditionnels des chahuts anomiques. Ces derniers, nous le savons, négligent la hiérarchie des matières et signent la faible intégration des contestataires : ce sont souvent des élèves d'origine populaire, entrés au lycée dans la première phase de massification, et plutôt relégués sur le plan culturel. Dans notre étude, cette problématique classerait le collège Cardinal dans la catégorie traditionnelle, et le collège Camus, dans la plus récente.

À un niveau pratique, on peut aussi penser qu'un enseignant punit plus spontanément une faute commune ou un (petit) désordre groupé – circonscrits dans le temps –, plutôt que des manifestations aléatoires et récurrentes, émanant d'individualités. On soulève ici la question de l'hétérogénéité des publics scolaires, dont l'acuité s'est révélée croissante depuis la mise en place du collège unique. Soulignée par les enquêtes sociologiques, la difficulté à gérer des classes hétérogènes est d'ailleurs telle que la sémantique regroupe, parfois, les qualificatifs de « difficile » et d'« hétérogène »³.

¹ Décret du 05.07.2000 (*Procédures disciplinaires*) ; voir le chapitre 3.

² « Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré », *op. cit.*

³ A. Barrère, « Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents », *op. cit.*, p. 10.

TABLEAU 29 – Part des retenues collectives

ÉTABLISSEMENT	Nb total de retenues	Dont retenues groupées	Retenues gpées / total retenues
Clg Camus (hors segpa)	449	140	140 / 449 = 31,2%
Clg les Oiseaux	452	61	61 / 452 = 13,5%
Clg Cardinal	481	273	273 / 481 = 56,8%

Avant d'analyser les résultats produits, nous devons préciser l'absence de retenue collective « absolue ». Parfois souhaitée par des enseignants, ces colles destinées à tous les élèves d'une classe ont manifestement été refusées par les conseillers d'éducation et/ou par leurs supérieurs. Nous nous souvenons de ce professeur de Cardinal qui avait arrêté un cours à l'ambiance « détestable », demandé au conseiller d'éducation de coller tous les élèves, et finalement observé : « ça a pas été suivi par les personnes au-dessus ».

Quoiqu'il en soit, nous remarquons dans ce collège une proportion de retenues groupées supérieure à celle constatée à Camus. Établi à quelques 25 points (qui séparent 56,8 % et 31,2 % de cas), l'écart surprend d'autant moins que le collège favorisé veut concentrer les retenues sur le thème du travail. Dans ce cadre, en effet, la faute des élèves est « objective » et, comme elle concerne rarement un cas isolé, elle est inéluctablement punie. Il n'en est pas de même des perturbations ponctuelles, dont la réalité reste subjective et moins facilement comparable. Quoiqu'il en soit, le cas du collège des Oiseaux paraît plus étonnant, puisque 13,5 % seulement des retenues précises ont été appliquées de façon collective. Parmi les hypothèses explicatives figurent le fort volume de retenues consécutives à un cumul d'observations (non prises en compte ici) et, d'autre part, les cas d'élèves au profil éloigné du groupe majoritaire.

Situation des collés

Réitérations et variables de genre

Établir la récurrence des retenues pour les mêmes élèves aide à mieux comprendre les pratiques locales. Dans les trois établissements, cette mesure fait apparaître l'importance décroissante des élèves collés à une, deux, puis trois reprises.

Des réitérations

La répartition des collés par récurrence accorde la première place aux collégiens une seule fois punis : ils représentent 41,5 % des cas dans l'établissement populaire, 36 % dans le

petit collège favorisé et 52,8 % dans l'établissement privé (*tableau 30, infra*). Pour les collés à deux reprises, la proportion est en revanche identique : elle représente toujours 1/5^{ème} des cas. À Camus et aux Oiseaux, l'ajout des deux premières catégories s'avère donc nécessaire pour constituer une majorité. Les résultats les plus saisissants se remarquent d'ailleurs dans le second collège : avec un tiers de collés « secs » seulement, *les Oiseaux* confirme une plus forte concentration de punitions sur un plus petit nombre d'élèves. C'est d'ailleurs dans cet établissement que le record de retenues pour un même collégien est atteint (16). Dans une perspective plus large, il faut noter le fort volume d'élèves retenus 3 fois et plus, au cours de l'année : pour l'ensemble des trois collèges, ces élèves représentent une soixantaine de cas.

TABLEAU 30 – Répartition des collés, par récurrence

Établissement	Nb d'élèves collés 1 fois	Nb d'élèves collés 2 fois	Nb d'élèves collés de 1 à 2 fois	Nb d'élèves collés 3 fois	Nb d'élèves collés 4 fois	Nb d'élèves collés 5 fois	Nb d'élèves collés de 6 à 16 fois	Nb d'élèves collés 3 fois et +	TOTAL
Clg A. Camus (hors segpa)	68 / 164 = 41,5%	33 / 164 = 20,1%	101 / 164 = 61,6%	20 / 164 = 12,2%	15 / 164 = 9,1%	7 / 164 = 4,3%	21 / 164 = 12,8%	63 / 164 = 38,4%	164 / 164 = 100%
Collège les Oiseaux	49 / 136 = 36%	28 / 136 = 20,6%	77 / 136 = 56,6%	13 / 136 = 9,6%	14 / 136 = 10,3%	6 / 136 = 4,4%	26 / 136 = 19,1%	59 / 136 = 43,4%	136 / 136 = 100%
Collège Cardinal	122 / 231 = 52,8%	48 / 231 = 20,8%	170 / 231 = 73,6%	25 / 231 = 10,8%	16 / 231 = 6,9%	8 / 231 = 3,5%	12 / 231 = 5,2 %	61 / 231 = 26,4%	231 / 231 = 100%

Coutumiers des sanctions ou éloignés d'elles, les adolescents interrogés dans notre enquête¹ ne récusent pas l'*économie punitive*² locale. Six fois sanctionnée par une retenue et deux autres fois par une exclusion de cours, Marwa (en 5^{ème} à Camus) produit cette réponse standard : « ça dépend les profs » [sic]. Pour expliquer la modération des jugements, on peut rappeler que le contrôle assez coercitif exercé en collège faiblit malgré tout devant les manifestations de la vie juvénile (dont la libre expression est un enjeu majeur pour les adolescents)³.

Aucune vraie censure ne s'exerce en effet en direction des vêtements légers ou décontractés, et, en tout autre lieu que les bureaux ou les salles de travail, les quelques adolescents qui le souhaitent peuvent rendre publique leur vie sentimentale, ou manifester de la grossièreté verbale. De ce point de vue, la liberté individuelle se lit d'abord dans la très faible proportion de retenues ordonnées pour cause de « mauvaise » tenue. Bien qu'elle comprenne aussi l'utilisation d'objets interdits tels que le téléphone portable, la sous-catégorie

¹ Dans l'ensemble des 3 collèges, il s'est agi de 84 élèves.

² La formule d'« économie du châtiment » est à l'actif de M. Foucault (*Surveiller et punir, op. cit.*).

³ Que l'école laisse se développer dans ses marges une culture adolescente ne préserve pas, toutefois, des tensions entre les logiques scolaire et juvénile. Cela est d'autant plus vrai quand l'échec scolaire domine la relation aux études (O. Cousin, « Socialisation et autonomie juvénile », in J.-L. Derouet (dir.), *Le collège unique en question*, Paris, PUF, 2003, pp. 257-270).

des postures, tenue et utilisation d'objets interdits (sigle « 7 :PO » ; cf. *tableau 26, supra*) ne représente en effet que 6 cas sur 452 au collège des Oiseaux, 3 sur 449 au collège Camus et aucun au collège Cardinal¹. Sur le thème général de la tenue, nombre d'adultes concèdent, nous le verrons, une gêne à intervenir.

L'importance du genre

Pour vérifier l'importance du genre dans l'application des retenues, nous devons procéder à deux examens. Le premier consiste à observer les proportions initiales de filles et de garçons dans chaque établissement, et comparer ces valeurs avec celles des élèves collés, une fois ou plus. Ce faisant, nous vérifions si la probabilité d'être collé (une fois ou plus) est la même pour les filles et pour les garçons. On peut ensuite considérer les retenues délivrées, et recenser parmi elles les cas féminins et masculins. Nous cherchons alors à savoir si les punis et les punies sont frappés du même nombre de retenues.

TABLEAU 31 – Probabilité d'être collé (une fois au moins), par sexe²

ÉTABLISS.	Attendu filles	Constaté filles	Attendu garçons	Constaté garçons
	Nombre de filles / effectif total	Nb de collées filles (une fois au moins) / nb total de collés (une fois au moins)	Nombre de garçons / effectif total	Nb de collés garçons (une fois au moins) / nb total de collés (une fois au moins)
A. Camus	202 / 435 = 46,4%	55 / 164 = 33,5%	233 / 435 = 53,6%	109 / 164 = 66,5%
(hors segpa)	Écart filles (33,5 – 46,4) : -12,9 points		Écart garçons (66,5–53,6) : +12,9 points	
les Oiseaux	200 / 388 = 51,5%	50 / 136 = 36,8%	188 / 388 = 48,5%	86 / 136 = 63,2%
	Écart filles (36,8 – 51,5) : -14,7 points		Écart garçons (63,2 – 48,5) : +14,7 points	
Cardinal	442 / 968 = 45,7%	72 / 231 = 31,2%	526 / 968 = 54,3%	159 / 231 = 68,8%
	Écart filles (31,2 – 45,7) : -14,5 points		Écart garçons (68,8 – 54,3) : +14,5 points	

Khi2 collège Camus : 17,61 ; khi2 les Oiseaux : 18,31 ; khi2 Cardinal : 25,68 (DDL : 1, au seuil 0,001)

Un écart de 13 ou 14 points apparaît dans les trois collèges : Camus scolarise 46,4 % de filles, mais, à l'aune des collés, elles ne sont plus représentées qu'à hauteur de 33,5 % (d'où un écart de 12,9 points) ; au collège des Oiseaux, l'application de ce schéma revient à signaler un écart de 14,7 points ; pour les élèves de Cardinal, enfin, la valeur se fixe à 14,5 points. En cela remarquable, la sous-représentation des collégiennes s'avère plus nette encore dans le groupe des élèves effectivement collés. Les filles concernées par ce phénomène le sont en effet un moins grand nombre de fois que leurs pairs masculins : aux collèges Camus, les Oiseaux et Cardinal, cette nouvelle sous-représentation féminine s'établit respectivement à 19,2 points, 19,2 points et 17,2 points (*tableau 32, supra*).

¹ Cf. *Tableau 36– Répartition des retenues, par motifs identifiés, infra* (table des tableaux disponible p. 438).

² Les résultats du test du khi2 montrent une très forte corrélation entre le sexe et la probabilité d'être collé.

TABLEAU 32 – Répartition des colles entre les deux sexes

	Attendu filles	Constaté filles	Attendu garçons	Constaté garçons
COLLÈGES	Nombre de filles / effectif total	Nb de retenues données à des filles / nb total de retenues	Nb de garçons / effectif total	Nb de retenues données à des garçons / nb total de retenues
A. CAMUS (hors segpa)	202 / 435 = 46,4%	122 / 449 = 27,2%	233 / 435 = 53,6%	327 / 449 = 72,8%
	Écart pour élèves filles (27,2 – 46,4) : – 19,2 points		Écart pour élèves garçons (72,8 – 53,6) : +19,2 pts	
	\bar{x} reten. filles : 2,22 ; σ ret. filles : 1,67		\bar{x} reten. garçons : 3 ; σ ret. garçons : 2,46	
les OISEAUX	200 / 388 = 51,5%	146 / 452 = 32,3%	188 / 388 = 48,5%	306 / 452 = 67,7%
	Écart pour élèves filles (32,3 – 51,5) : – 19,2 points		Écart pour élèves garçons (67,7 – 48,5) : +19,2 pts	
	\bar{x} reten. filles : 2,92 ; σ ret. filles : 2,81		\bar{x} reten. garçons : 3,56 ; σ ret. garçons : 3,01	
CARDINAL	442 / 968 = 45,7%	137 / 481 = 28,5%	526 / 968 = 54,3%	344 / 481 = 71,5%
	Écart pour élèves filles (28,5 – 45,7) : – 17,2 points		Écart pour élèves garçons (71,5 – 54,3) : +17,2 pts	
	\bar{x} reten. filles : 1,90 ; σ ret. filles : 1,46		\bar{x} reten. garçons : 2,16 ; σ ret. garçons : 1,68	

Les sujets souvent punis dénoncent aussi rarement l'ordre en place que le font leurs pairs (peu ou pas collés). Sur le thème du genre, l'opinion majoritaire voit néanmoins des différences. La plupart des garçons, d'abord, affirment l'idée de transgressions et/ou de réponses sexuées. Cela apparaît notamment dans les commentaires suivants : « Ils ont plus [davantage] de pitié pour les filles. Pour Salima, non, parce qu'elle, on dirait un garçon ! » (Brahim, en 6^{ème} à Camus) ; « C'est surtout les élèves de notre classe : les garçons, ils font des bêtises, et les filles, elles font presque rien, à part bavarder » (Brandon, 5^{ème}, Camus) ; « Oui, ils font une différence. Les garçons, ils sont plus méchants qu'avec les filles » (Tim, 5^{ème}, Camus) ; « Les profs le remarquent moins et elles sont moins prises dans les collimateurs » (Henri, 3^{ème}, Cardinal) ; « [...] le prof va dire donne-moi ton carnet, la fille va lui donner. Le garçon va essayer de négocier, ou des fois, même, être insolent » (Tristan, 3^{ème}, Cardinal).

« Le fait de perturber l'ordre scolaire et de se faire punir, le défi, l'insolence, la violence qui se montre ne relèvent-ils pas, en fin de compte, chez les garçons, d'une "parade sexuée masculine" pour se démarquer des filles et se faire admettre au passage dans le groupe des "vrais hommes" ? »¹. Dans notre enquête, la question posée par Sylvie Ayrat rejoint l'idée d'un plus grand empressement masculin à occuper la scène et l'attention publiques, quand cela resterait moins vrai et moins admis pour les filles. Cette thèse est défendue par Julie, scolarisée en troisième au collège Cardinal : « On dit quelque chose, ils ont du mal [...] Parce

¹ S. Ayrat, « Sanctions et genre au collège », *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, mai 2010, p. 4. Disponible sur Internet : <http://socio-logos.revues.org/2486>.

qu'une fille qui se rebelle, ça paraît incroyable. Pour les profs, que les garçons répondent, c'est normal, tandis que les filles, pour eux, ça doit dire oui, pas répondre, ça doit rien dire ».

Proche de Julie, Pauline nourrit son propre argumentaire des éléments suivants : « Moi, je trouve que les garçons, ils le font contre le prof et pour le montrer à la classe, et les filles, c'est juste contre le prof. Enfin, moi, quand je le fais, c'est ça [...] Les profs, ils ont aucun répondant [...] Moi, je sais que les profs, ils sont beaucoup plus méchants avec moi qu'avec les garçons ». Cette critique d'une pression à la docilité féminine rejoint celle d'une normalisation conflictuelle entre une partie des professeurs et des élèves garçons. Selon Christian Baudelot et Roger Establet¹, cette normalisation produirait d'ailleurs des conséquences majeures : « à former leur moi dans le conflit, les garçons apprennent à ne pas prendre trop au sérieux les verdicts scolaires, à acquérir une confiance en soi indépendante de ce verdict ».

De classes en classes

Le système éducatif français est connu pour sa forte pratique du redoublement : elle concerne en effet 1 enfant sur 5 au niveau du CM2, et le double lorsque les élèves sont âgés de 15 ans². De fait, une certaine minorité de collégiens se trouve « décalée » par rapport à l'âge attendu, fixé à 11 ou 12 ans pour la classe de sixième, à 12 ou 13 ans pour la cinquième, à 13 ou 14 ans au niveau suivant et à 14 ou 15 ans en troisième. Quoiqu'il en soit, les enfants entrés au collège y deviennent tous adolescents, et sont appelés à des « tâches psychiques » : il s'agit notamment du deuil de l'enfance et de l'inscription dans une sexualité objectale.

C'est aussi à l'adolescence que se renforce le principe de se poser en s'opposant, qui conduit les intéressés à contester les règles adultes, à y désobéir ou à s'en distancier. En milieu scolaire comme dans la sphère familiale, cette manière d'affirmer son autonomie *contre* l'ancienne génération s'avère alors aussi prévisible que dérangeante. Parmi l'ensemble des collés, la surreprésentation des classes postérieures à la sixième ne dément pas cette tendance.

De manière nette et homogène, les sixièmes de notre échantillon sont en effet les collégiens les moins familiers des retenues. La probabilité d'être collé, d'abord, montre des résultats favorables aux « nouveaux » (*tableau 33, infra*) : ils obtiennent des écarts négatifs compris entre 6,4 et 8 points, et devancent en cela les troisièmes (entre -2,8 et +0,7 points), les cinquièmes (entre -6 et +8 points) et les quatrièmes (de +1,2 à +15,2 points).

¹ *Allez les filles !*, Paris, Le Seuil, 1992, p. 154.

² « L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves » (rapport de la Cour des comptes), 11.05.10, URL : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/104000222/index.shtml>, pp. 24, 165.

TABLEAU 33 – Probabilité d’être collé (une fois au moins), par niveau-classe¹

	Attendu / Constaté 6e	Attendu / Constaté 5e	Attendu / Constaté 4e	Attendu / Constaté 3e
	<i>Attendu : nombre d'élèves d'un niveau-classe / effectif total ; Constaté : nb d'élèves d'un même niveau-classe collés (une fois au moins) / nb total d'élèves collés (une fois au moins)</i>			
Collège A. Camus	(109/435) / (28/164) 25,1% / 17,1%	(103/435) / (53/164) 23,7% / 32,3%	(112/435) / (44/164) 25,7% / 26,8%	(111/435) / (39/164) 25,5% / 23,8%
(hors segpa)	Écart 6e : -8 points	Écart 5e : +8,6 pts	Écart 4e : +1,1 pts	Écart 3e : -1,7 pts
Collège les Oiseaux	(99/388) / (26/136) 25,5% / 19,1%	(109/388) / (30/136) 28,1% / 22,1%	(95/388) / (54/136) 24,5% / 39,7%	(85/388) / (26/136) 21,9% / 19,1%
	Écart 6e : -6,4 points	Écart 5e : -6 pts	Écart 4e : +15,2 pts	Écart 3e : -2,8 pts
Collège Cardinal	(244/968) / (43/231) 25,2% / 18,6%	(247/968) / (61/231) 25,5% / 26,4%	(245/968) / (70/231) 25,3% / 30,3%	(232/968) / (57/231) 24% / 24,7%
	Écart 6e : -6,6 points	Écart 5e : +0,9 pts	Écart 4e : +5 pts	Écart 3e : +0,7 pts

Khi2 Camus : 15,42 ; khi2 les Oiseaux : 26,63 ; khi2Cardinal : 8,37 (DDL : 3, au seuil 0,05)

Lorsqu'ils sont collés, les sixièmes font aussi l'objet de moins de retenues que les autres collégiens punis. Les écarts se situent ici entre -5,4 et -11,5 points (*tableau 34, infra*).

TABLEAU 34 – Répartition des colles entre les 4 niveaux-classes

	Attendu / Constaté 6e	Attendu / Constaté 5e	Attendu / Constaté 4e	Attendu / Constaté 3e
	<i>Attendu : nombre d'élèves d'un niveau-classe / effectif total ; Constaté : nb de retenues d'un même niveau-classe / nb total de retenues</i>			
Collège A. Camus	(109/435) ; (61/449) 25,1% ; 13,6%	(103/435) ; (162/449) 23,7% ; 36,1%	(112/435) ; (132/449) 25,7% ; 29,4%	(111/435) ; (94/449) 25,5% ; 20,9%
(hors segpa)	Écart 6e : -11,5 points	Écart 5e : +12,4 pts	Écart 4e : +3,7 pts	Écart 3e : -4,6 pts
	$\bar{x} = 2,18 ; \sigma = 1,83$	$\bar{x} = 3,06 ; \sigma = 2,51$	$\bar{x} = 3 ; \sigma = 2,33$	$\bar{x} = 2,41 ; \sigma = 2,01$
Collège les Oiseaux	(99/388) ; (91/452) 25,5% ; 20,1%	(109/388) ; (82/452) 28,1% ; 18,1%	(95/388) ; (218/452) 24,5% ; 48,2%	(85/388) ; (61/452) 21,9% ; 13,5%
	Écart 6e : -5,4 points	Écart 5e : -10 pts	Écart 4e : +23,7 pts	Écart 3e : -8,4 pts
	$\bar{x} = 3,5 ; \sigma = 3,84$	$\bar{x} = 2,73 ; \sigma = 2,29$	$\bar{x} = 4,04 ; \sigma = 2,98$	$\bar{x} = 2,35 ; \sigma = 2,15$
Collège Cardinal	(244/968) ; (85/481) 25,2% ; 17,7%	(247/968) ; (147/481) 25,5% ; 30,6%	(245/968) ; (124/481) 25,3% ; 25,8%	(232/968) ; (125/481) 24% ; 26%
	Écart 6e : -7,5 points	Écart 5e : +5,1 pts	Écart 4e : -0,5 pts	Écart 3e : +2 pts
	$\bar{x} = 1,98 ; \sigma = 1,49$	$\bar{x} = 2,41 ; \sigma = 2,02$	$\bar{x} = 1,77 ; \sigma = 1,33$	$\bar{x} = 2,19 ; \sigma = 1,49$

Les élèves de 11 ou 12 ans sont finalement les seuls collégiens à n'être pas perçus comme adolescents². Si elle reste provisoire, cette caractéristique s'applique toutefois à

¹ La classe et la probabilité d'être collé sont deux variables corrélées (cette corrélation est toutefois moins forte que celle établie entre le sexe et la probabilité d'être collé ; cf. tableau 31).

² Au cours d'entretiens menés à Camus, nous avons relevé chez une élève de 6^{ème} l'usage des expressions « nous, enfants », « [la prof] me fâche » et « ma maman ». L'auteur est par ailleurs un personnage pétillant.

l'échelon d'une année, et, en ce sens, elle dépasse l'autre critère spécifique aux « petits » : celui de la découverte et de l'étrangeté, dans une organisation scolaire bien distincte de l'école primaire.

Cette distinction explique l'importance que professeurs, C.P.E. et principaux attachent à l'accueil des nouveaux collégiens, et à la « définition du "métier d'élève" dans sa double dimension, scolaire et morale »¹. À Camus, 2 assistants d'éducation répondent à l'éventualité de classes plus « dures » que les autres : « Les sixièmes [...] ils sont pénibles, mais [...] ils sortent de l'école primaire [...] c'est un autre univers, donc, je leur pardonne » (Lucille, en poste depuis sept mois) ; « le meilleur niveau, c'est les sixièmes [...] J'te dirais qu'y'a 25 qui sont embêtants et 75 qui sont nickels, quoi ! C'est vraiment des bijoux, les sixièmes ! En cinquième, on commence à tomber un peu dans du 60 et du 40. Mais dès qu'on arrive en quatrième, wouah ! La balance chute vraiment, quoi ! » (Stéphane, A.P./A.E.D., en poste depuis huit mois).

Questionnés – à un stade avancé de l'année scolaire – sur « ce qui change le plus » entre l'école primaire et le collège, les élèves de sixième n'évoquent pas l'ambiance punitive de leur environnement. Qu'elles émanent de « bons » ou de « moyens » élèves, les réponses produites se révèlent d'ailleurs peu critiques. Brahim regrette un peu « d'avoir plus [d'heures et de travail] » et évoque ensuite, plus couramment, la fréquence horaire des changements de cours et de profs. Du côté des filles, il est aussi question de changements de salles, d'horaires, de « travailler le mercredi », de multiplicité des enseignants, de cour (d'une autre taille), de « vie scolaire », de différence d'âge entre élèves, de surveillants très stricts (« c'est bien ») ou du grand nombre d'élèves, qui élargit les possibilités de choix amicaux. Dans un registre qu'on peut à peine qualifier de critique, Eugénie, enfin, s'exprime ainsi : « Au début, j'ai eu du mal. Fallait faire signer plein de trucs. [...] Et après, on s'habitue vite aux règles ». C'est, en définitive, la conjugaison de cette forte capacité d'adaptation et du besoin encore puéril de conformité contrôlée qui peut expliquer la sous-représentativité des sixièmes parmi les élèves punis.

Les plus fortes variations se remarquent en cinquième et en quatrième. À Camus, la surreprésentation est manifeste dans le premier de ces niveaux : la probabilité de colle est déjà élevée parmi les élèves de 5^{ème} (+8,6 points ; cf. *tableau 33*) et, parmi l'ensemble des collés, les élèves de 5^{ème} sont très nombreux (+12,4 points ; *tableau 34*). Le même examen révèle en 4^{ème} les écarts respectifs de 1,1 et de 3,7 points. L'hypothèse d'une opposition précoce, en cinquième, ne peut être convoquée en l'état. On soulignera donc que dans les collèges publics des réseaux ambition réussite, 29,8 % d'élèves de sixième ont au moins une année de « retard » en 2008², quand cette proportion est de 14,1 % en dehors de l'éducation prioritaire. Une toute autre tendance se dessine aux Oiseaux, puisque les classes de cinquième, « en retrait » de 6 et 10 points, se distinguent des classes de 4^{ème} cette fois surreprésentées à hauteur

¹ A. Marchive, *Un collège Ambition Réussite*, Paris, L'Harmattan, 2011, p. 67.

² « Bilan national des réseaux "ambition réussite" » (rapport du MEN), juin 2010, URL : http://www.educationprioritaire.education.fr/fileadmin/docs/pdf/RAR_bilan-juin-2010_rapport.pdf, p. 27.

de +15,2 et de +23,7 points ; d'un niveau au suivant, le changement semble traduire le passage d'une « latence » des élèves de 5^{ème} à une « explosion » adolescente de ceux de 4^{ème}.

Avec des écarts moins marquants mais suffisamment nets, le « très bon » collège privé, enfin, voit la surreprésentation des élèves de 5^{ème} s'équilibrer en 4^{ème} : les probabilités respectives de colle signalent des écarts de 0,9 point et de 5 points, mais les collés relevant de ces classes montrent des représentations contraires : elles produisent des écarts respectifs de 5 points et de -0,5 point. Cela semble *révéler* l'adolescence à un âge « normal » (13 ans), et cantonner les excès prévisibles à un niveau « acceptable ».

Quel contrôle des normes ?

Devant la longueur de la « liste des interdits »¹, au collège, les déviances² les plus sanctionnées reflètent autant un choix d'action des transgresseurs qu'un choix de réponses des punisseurs, et peut-être davantage celui des seconds que celui des premiers. Cette logique interactionniste presse d'examiner la distribution des motifs de retenue par élève.

Motifs attractifs

L'illusion du noyau dur

On peut d'abord se demander si les retenues liées à l'assiduité, au travail et au comportement révèlent des proportions voisines d'élèves, et s'il existe un « noyau dur » et limité d'individus, régulièrement punis pour un même motif.

TABLEAU 35 – Distribution des motifs de retenue, par élève collé

MOTIFS de retenue		ASSIDUITÉ			TRAVAIL			COMPORTEMENT			AUTRES		
Établissement.	Genre	Nb de reten.	Nombre d'élèves	Ratio nb de ret./él.	Nb de reten.	Nb d'él.	Ratio nb de ret./él.	Nb de reten.	Nb d'él.	Ratio nb de ret./él.	Nb de reten.	Nb d'él.	Ratio nb de ret./él.
Collège A. Camus (hors segpa)	Filles	17	15	40 /	22	15	82 /	56	38	219 /	27	18	108 /
	Garç.	23	17	32 =	60	43	58 =	163	80	118 =	81	52	70 =
	Total	40	32	1,25	82	58	1,41	219	118	1,86	108	70	1,54
Collège les Oiseaux	Filles	13	9	41 /	27	22	95 /	64	28	183 /	42	31	133 /
	Garç.	28	16	25 =	68	38	60 =	119	55	83 =	91	59	90 =
	Total	41	25	1,64	95	60	1,58	183	83	2,20	133	90	1,48
Collège Cardinal	Filles	23	18	28 /	63	41	238 /	12	12	42 /	39	33	173 /
	Garç.	5	5	23 =	175	107	148 =	30	24	36 =	134	83	116 =
	Total	28	23	1,22	238	148	1,61	42	36	1,17	173	116	1,49

¹ O. Cousin, G. Felouzis, *Devenir collégien*, op. cit., p. 57.

² Selon H. S. Becker, « est déviant ce qui s'écarte par trop de la moyenne » (*Outsiders*, op. cit., p. 28).

La distribution des motifs de retenue par élève collé indique que les retenues liées à l'assiduité sont peu nombreuses, et qu'elles sont comparables entre établissement : faiblement représentatif¹, le rapport du nombre de retenue par élève collé équivaut à 1,25 dans le collège populaire, à 1,64 dans le petit collège favorisé et à 1,22 dans l'établissement très favorisé. Variablement traitée dans les trois collèges, la faute de travail présente aussi des ratios voisins, qui ne signalent ni concentration ni dispersion particulières. Domaine aux larges possibilités de transgression, le « comportement », enfin, distingue plus nettement les trois établissements : au collège Camus, le ratio se fixe cette fois à 1,86 ; il « monte » à 2,20 dans les murs des Oiseaux et « descend » à 1,17 dans l'enceinte de Cardinal. Nous savons aussi² que les taux de retenues par élève collé respectent ce classement : les élèves punis le sont 2,7 fois par an dans le premier établissement, 3,3 fois aux Oiseaux et 2,1 fois au collège privé.

C'est donc dans la catégorie des punitions pour comportement que l'établissement populaire et que le petit collège obtiennent le ratio le plus élevé. À la différence des fautes d'assiduité ou de travail, celles « de conduite » témoigneraient ici d'une plus forte « spécialisation » d'individus, nombreux et réguliers dans la contestation ou l'impulsivité. Dans le cas déjà remarqué des Oiseaux, la valeur élevée du ratio (2,20) corrobore l'idée d'une distance de certains élèves à la norme locale. Fort d'un ciblage punitif concentré sur le travail, le collège privé, enfin, présente ici un trop faible nombre d'élèves pour rendre son ratio significatif.

L'ensemble des résultats, cependant, confirme ceux relatifs à la répartition des collés par récurrence (*tableau 30, supra*) : les atteintes à l'ordre disciplinaire ne sont pas le fait d'un petit nombre d'élèves, qui concentreraient à eux seuls la plus grande partie des punitions. En pratique, cela n'empêche pas les perceptions erronées, parfois soutenues par une volonté moins avouable. Celle-ci apparaît dans l'échange suivant³ : « Y'a une vingtaine d'élèves, dans l'ensemble du collège, qui embêtent tout le monde, qui ne sont pas là pour travailler. – *Que peut-on faire ?* – On ne les laisse pas entrer en cours, puisqu'ils n'ont pas leur carnet [...] – *Et qu'est-ce qu'on en fait ?... Est-ce qu'on les laisse dans la cour ?* – [pas de réponse] ».

Motifs identifiés

L'analyse de la distribution par motif peut être complétée par celle des motifs précis de retenue (*tableau 36, infra*), qui écarte les colles à motifs cumulés ou imprécis⁴.

¹ Les retenues pour manque d'assiduité ne concernent guère que 32 élèves au collège Camus, 25 aux Oiseaux et 23 à Cardinal...

² Cf. *tableau 27 (Volume, récurrence et probabilité de retenues), supra* (table des tableaux disponible p. 438).

³ Ces propos sont extraits d'une conversation tenue entre un professeur et l'auteur de ces lignes.

⁴ Catégories « 19:Cu » et « 20 :Im » (cf. *tableaux 26 et 28, supra*).

TABLEAU 36 – Répartition des retenues, par motifs identifiés (résultats partiels)

Catégories de motifs identifiés	ASSIDUITÉ (nb de retenues)			TRAVAIL (nb de retenues)			COMPORTEMENT (nb de retenues)											
	1: Ab	2: Re	3: SA	4: MS	5: TR	6: Fr	Troubles des normes				Rapport aux biens			Rapport aux personnes				
Motifs identifiés	7: PO	8: LI	9: CD	10: DP	11: FU	12: Dé	13: DS	14: VR	15: AT	16: VÉ	17: IA	18: VA						
Collège A. Camus	1	25	14	8	74*	0	3	0	2	105*	3	4	6	0	0	17	79*	0
				(*) 74/341=21,7%			(*) 105/341=30,8%				(*) 79/341=23,2%							
(hors segpa)	40/341= 11,7%			82/341= 24%			219/431= 64,2%											
Collège les Oiseaux	20	19	2	16	77*	2	6	9	2	85*	3	4	3	1	0	8	62*	0
				(*) 77/319=24,1%			(*) 85/319=26,6%				(*) 62/319=19,4%							
	41/319= 12,9%			95/319= 29,8%			183/319= 57,4%											
Collège Cardinal	1	25	2	16	217*	5	0	0	0	36*	0	0	0	0	0	0	6*	0
				(*)			(*) 36/308=11,7%				(*) 6/308=2%							
	28/308= 9,1%			238/308= 77,3%			42/308= 13,6%											

Comme nous l'avons noté, le chapitre des absences, retards et (plus rarement) sorties intempestives suscite peu de réponses punitives : entre 9 et 12 % des colles appliquées le sont pour ces motifs. Lorsque l'absentéiste est défini comme perturbateur ou insolent, la réaction des professeurs est en effet ambiguë : se soustraire impunément à l'obligation de présence donne certes un « mauvais exemple », mais cela facilite aussi le déroulement des cours¹. En fonction des acteurs, un délai assez long peut donc séparer les écarts à l'assiduité de la convocation des parents et de la réunion d'une commission. Le plus souvent, celle-ci décide d'ailleurs d'une... exclusion provisoire (des cours, ou du collège), pour « marquer le coup ».

Les choses diffèrent toutefois pour les retards, plus perturbants pour la classe, plus contrôlés sur le carnet de correspondance et – lorsqu'un refus d'entrer en cours conduit l'intéressé à se présenter en salle d'étude – plus pesant pour le personnel de vie scolaire. Le détail des retenues dites d'assiduité témoigne ainsi de la surreprésentation des retards par rapport aux absences.

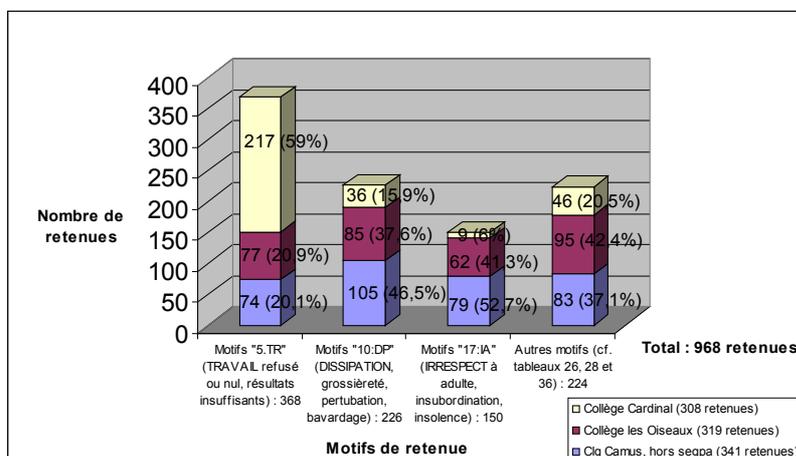
Dans notre enquête, Camus ne stigmatise donc qu'un seul cas d'absence (mais, par ailleurs, 14 cas de sortie illicite) ; de façon un peu surprenante, les personnels des Oiseaux sanctionnent autant de transgressions en termes d'absence qu'en termes de retards (soient, respectivement, 20 et 19 retenues). La situation la plus nette est enfin celle de Cardinal, où 25 colles pour retard surplombent 2 cas de sortie et 1 cas d'absence.

Le faible volume considéré, bien sûr, empêche d'envisager ces constats autrement que comme des témoignages. Il n'en est pas de même pour d'autres motifs (*tableau 37, infra*).

¹ Ces faits s'inscrivent dans la norme de fonctionnement des établissements du secondaire, comme le reconnaissent tacitement certains personnels interrogés.

Motifs principaux

TABLEAU 37 – Répartition des retenues, par motifs principaux (résultats partiels)



Si les retenues liées au travail manifestent un trouble peu *dynamique*, sa contestation muette du premier principe scolaire explique la relative importance de sa répression : à Camus, 21,7 % des retenues sont ordonnées pour ce motif ; elles représentent 24,1 % des cas aux Oiseaux, et 70,5 % à Cardinal¹ (*tableaux 36 et 37, supra*). Dans les deux collèges publics, l'importance de la valeur « savoir » est d'ailleurs telle qu'elle écrase facilement le droit : l'arrêté du 26 janvier 1978 indique en effet qu'« aucune sanction ne peut être infligée à un élève pour insuffisance de résultats ».

On ne peut enfin évoquer la distribution sélective des retenues sans rappeler que la large catégorie du comportement se nourrit, dans les trois établissements, du quasi monopole des motifs de type « dissipation, perturbation » (10 :DP) et « irrespect à adulte » (17 :IA). Au collège Camus, les perturbations ordinaires représentent donc 30,8 % des retenues, quand les manifestations d'irrespect s'élèvent à 23,2 % : ici, l'addition de ces deux proportions produit un résultat de 54 % (soient 184 colles). Dans le cas des Oiseaux, cela représente 147 colles, pour une proportion de 46 %. La situation du collège Cardinal, enfin, justifie que l'on considère ses punitions de manière particulière : rares car *anormales*, les retenues pour comportement se résument à 42 cas, soit une proportion de 13,6 % de colles à motif précis.

¹ Rappelons encore que dans cet établissement privé, l'insuffisance de travail est le seul motif officiel.

Parmi les retenues liées aux comportements, on remarque que les questions de *tenue* apparaissent peu. Questionné sur son attitude devant des habits légers, le chef d'établissement de Cardinal admet ainsi : « Pour moi qui suis un homme, c'est plus difficile. J'ai la chance que mes collaboratrices femmes le font, donc j'ai rarement à le faire avec les filles ». Sur ce thème, une enseignante du même établissement observe : « [la C.P.E.] leur a bien expliqué qu'on ne venait pas avec des petits shorts, avec des petits tops [...] qu'est-ce qu'on voit fleurir dans la cour, les petits shorts [...] ton short est quand même un petit peu court. Est-ce qu'on ne t'a rien dit ? [...] non, on m'a rien dit ! ». De son côté, Michel Demailly (C.P.E.) assure : « d'abord, c'est une question de perception personnelle [...] c'est très personnel dans la façon de porter leurs vêtements [...] ».

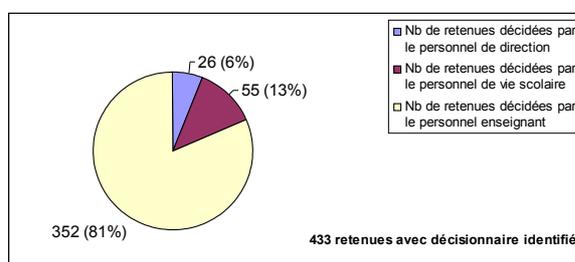
Interrogés sur l'ensemble des transgressions liées à la *tenue*, à Camus, une assistante d'éducation puis un de ses collègues déclarent respectivement : « [S'embrasser] je laisse faire [...] je préfère ça, oui, qu'ils se battent » ; « On n'a pas le droit de leur imposer une tenue vestimentaire appropriée, mais, à la limite, ils font ce qu'ils veulent ». Dans les faits, la gêne semble traduire la faible légitimité des professionnels à juger la vie juvénile, théoriquement *étrangère* à l'enseignement secondaire français.

Qui garde les gardes ?¹

Rôle professionnel et action individuelle

La délivrance de retenues procède donc de choix, qu'on peut essayer de comprendre. Nos données se limitent ici au collège Camus, et annoncent des résultats seulement illustratifs. Quoiqu'il en soit, la question des comportements adultes apparaît d'abord dans la répartition des colles par catégories de décisionnaire.

TABLEAU 38 – Répartition des retenues, par catégorie de décisionnaire (clg Camus, hors SEGPA)



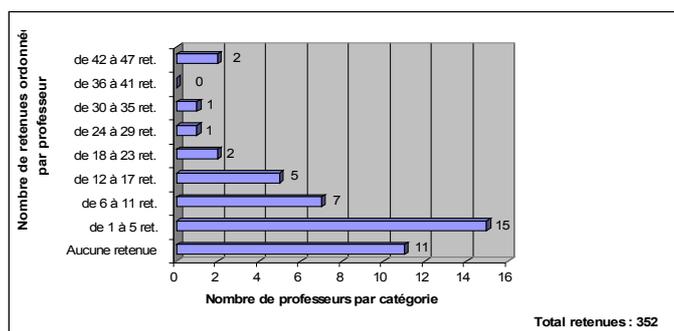
¹ Avancée par le poète Juvénal, la formule « Quis custodiet ipsos custodes ? » réapparaît à la fin du IV^e siècle dans les *Confessions* de Saint Augustin (cf. E. Prairat, *Penser la sanction*, op. cit., p. 19).

En dehors de la classe, les premiers interlocuteurs des élèves sont les assistants d'éducation, les assistants pédagogiques et la conseillère d'éducation. À même de punir tous les types d'écart, le personnel de vie scolaire n'utilise pas cette possibilité lorsqu'il s'agit du travail, dont élèves et professeurs connaissent, seuls, les attentes. L'action punitive de « la vie scolaire » réprime peu, ensuite, les écarts d'assiduité, mais beaucoup plus nettement ceux de l'attitude : ils sont régulièrement sanctionnés dans le « chaudron »¹ de la salle d'étude ou dans les couloirs, et, plus rarement, dans l'espace aéré de la cour de récréation. Quoiqu'il en soit, 12,7 % des retenues annuelles émanent finalement du personnel évoqué.

Composé du principal et de deux adjoints (l'une au collège « général », le second à la SEGPA), l'équipe de direction exerce, elle, un contrôle quotidien d'abord manifesté par une présence : cela explique que leur contribution aux retenues se limite à 6 %. Pour ces acteurs, cependant, la question des sanctions reste centrale : ils sont souvent interpellés sur ce thème, pour des problèmes que leurs subordonnés souhaitent voir « réglés » par des exclusions.

Les retenues ordonnées par les professeurs décrivent un état de la relation pédagogique au collège. Il n'est pas surprenant, d'abord, que 81,3 %² des retenues émanent d'eux : les élèves passent en effet la majorité du temps scolaire au contact d'enseignants (nombreux), qui sont amenés à les contraindre en termes de lieu, de temps et d'actions. Parmi les 44 professeurs de l'établissement, 33 ont décidé, en 2009-2010, d'au moins une retenue qui a été appliquée. Ces colles émanant de professeurs représentent au minimum 352 cas, dont certains ont concerné les mêmes élèves, plusieurs fois dans l'année. Si ces valeurs moyennes ne révèlent qu'une partie de la réalité punitive, il reste nécessaire de distinguer les enseignants peu distributeurs de colles, de ceux qui le sont beaucoup.

TABLEAU 39 – Répartition des professeurs, par nombre de colles (clg Camus, hors SEGPA)



¹ L'expression n'est pas utilisée dans les collèges, mais simplement choisie par nous.

² Certaines informations n'étant pas renseignées sur les listings locaux, nous ne pouvons traiter que 433 retenues, parmi les 449 cas appliqués à Camus (cf. tableaux 27 et 28, supra).

Les résultats du tableau 39 (*infra*) contredisent la présomption de professeurs majoritairement punitifs ou, *a contrario*, largement étrangers à la pratique des retenues¹. Un quart des enseignants n'a jamais puni par une colle, et la moitié du corps professoral de Camus a situé sa pratique dans une fourchette de 1 à 11 retenues. Dans le dernier quart de l'échantillon, les deux enseignants les plus mal placés ont collé entre 42 et 46 fois : ce faisant, ils ont pu démontrer une inadaptation à leur « public », si ce n'est à leur métier. En termes de bilan, de soutien ou de... sanction, cette faible compétence éducative ne fait pourtant l'objet d'aucun contrôle hiérarchique.

Dans la plupart des établissements, en effet, la réalité punitive n'est interrogée que de façon indirecte et impersonnelle quand, faute de places suffisantes pour accueillir les punis, chefs d'établissement, adjoints ou C.P.E. demandent à l'ensemble des enseignants de bien vouloir réduire le nombre de retenues et/ou d'exclusions de classe². De leur côté, les inspecteurs dédouanent leurs interventions d'autre examen que celui, expert, des questions « pédagogiques »³.

(Re)marquer le genre

Souvent envisagée du point de vue des collés, la variable de genre gagne à être étudiée du point de vue des ordonnateurs (*tableaux 40 et 41, infra*) :

TABLEAU 40 – Probabilité de coller (une fois au moins), par sexe du professeur (clg Camus, hors SEGPA)⁴

ÉTABLISS.	Attendu prof femmes	Constaté prof femmes	Attendu profs hommes	Constaté profs hommes
	Nb de femmes / nb total de profs	Nb de femmes / nb de profs qui collent	Nb d'hommes / nb total de profs	Nb d'hommes / nb de profs qui collent
A. Camus	29 / 44 = 65,9%	21 / 33 = 63,6%	15 / 44 = 34,1%	12 / 33 = 36,4%
	Écart profs femmes (63,6 – 65,9) : -2,3 points		Écart profs hommes (36,4–34,1) : +2,3 points	

Khi2 : 0,30 (DDL : 1, au seuil 0,05)

Dans le cadre d'un collège populaire particulier, la part de femmes dans le corps professoral est légèrement supérieure à la proportion de professeurs femmes ayant collé une fois au moins (-2,3 points). Si cette éventualité distingue peu les enseignantes de leurs pairs

¹ Officiellement fixées à 355, les exclusions de cours susciteraient peut-être un même constat.

² Cette remarque se fonde sur les témoignages concordants des CPE interrogés dans cette étude.

³ Le contrôle pédagogique consiste d'abord à mesurer la connaissance qu'a l'enseignant de son propre cours...

⁴ Le test du khi2 ne montre pas de liaison statistiquement significative entre la probabilité de coller et le sexe du professeur.

masculins, le nombre de retenues délivrées produit en revanche un écart majeur (*tableau 41, infra*).

**TABLEAU 41 – Répartition des colles en fonction du sexe du professeur
(clg Camus, hors SEGPA)¹**

Attendu profs femmes	Constaté profs femmes	Attendu profs hommes	Constaté profs hommes
Nb de profs femmes / nb total de profs	Nb de colles données par des profs femmes / nb total de colles	Nb de profs hommes / nb total de profs	Nb de colles données par des profs hommes / nb total de colles
29 / 44 = 65,9%	161 / 352 = 45,7%	15 / 44 = 34,1%	191 / 352 = 54,3%
Écart pour profs femmes (45,7 – 65,9) : -20,2 points		Écart pour profs hommes (54,3 – 34,1) : +20,2 pts	

La répartition des colles en fonction du sexe du professeur fait apparaître un écart de 20,2 points, qui montre un plus fort recours aux retenues de la part des hommes. Cet écart, on peut le noter, est d'une valeur voisine à celui produit par les élèves : parmi les colles appliquées à Camus, celles données à des filles sont en effet sous-représentées à hauteur de 19,2 points (*cf. tableau 32*). Souligner, toutefois, cette coïncidence est sans doute plus facile que d'en expliquer les fondements.

Si aucune de nos données empiriques n'éclaire spécifiquement la lecture de ces résultats, toutes, cependant, inclinent à distinguer des socialisations de genre. Tout comme la tolérance à l'indiscipline s'abaisserait devant des collégiennes, le contrôle social informel pourrait conduire les professeurs femmes à limiter les punitions officielles². Cette tendance s'affirme d'ailleurs dans la sphère privée, contre l'idée d'une évolution naturelle vers le partage des rôles. Christian Baudelot et Roger Establet³ rappellent ici que « *du côté de la famille, les transformations considérables qu'elle a connues [...] n'ont aucunement abouti à une confusion des rôles paternel et maternel dans l'éducation, pas plus qu'à l'homogénéisation des modèles d'éducation pour les filles et pour les garçons. La mère apaise et assure l'éducation de tous les jours ; plus ponctuelles, les interventions du père excitent et déstabilisent* ».

À l'école comme dans d'autres lieux, les attentes de genre ne s'affranchiraient donc pas des normes incorporées. En l'espèce, tout se passe comme si la pression sociale tendait à produire un modèle masculin de rébellion conformiste, normé dans sa virilité. D'une égale pression mais d'une autre nature seraient les attentes adressées aux femmes. Comme l'observe Josiane Pinto dans son étude sur les secrétaires⁴ : « [...] "la gentillesse" », la "discrétion", "la méticulosité"... ne sont pas seulement les parures agréables de la "féminité" mais la garantie

¹ En raison de la faiblesse des effectifs, les résultats du tableau 41 ne sont pas statistiquement significatifs.

² À Camus, la sous-représentation de punitions émanant d'enseignantes ne se vérifie plus, toutefois, pour les exclusions de cours (l'écart vis-à-vis des collègues masculins est alors très faible ; cf. annexe 6, p. 402).

³ C. Baudelot, R. Establet, *Quoi de neuf chez les filles ?*, Paris, Nathan, 2007, p. 107.

⁴ J. Pinto, « Une relation enchantée. La secrétaire et son patron », *op. cit.*, p. 36.

d'un travail accompli au meilleur prix, c'est-à-dire sans discussion, débat ou critique sur le fond ». La transposition de ces valeurs au rôle de professeur explique peut-être l'évitement féminin des retenues. Interrogée sur la manière d'occuper le temps des collés, une enseignante (et mère d'un adolescent)¹ répond ainsi : « C'est vrai qu'y'a pas grand'chose. Moi, je crois qu'une bonne engueulade... Ça fait du bien !... [...] Non, et puis que tu lui fais confiance, aussi, et que... [...] il peut réussir, enfin, un petit peu les deux choses ».

*
* *

Dans les contextes d'un collège populaire (Albert-Camus), d'un autre favorisé (les Oiseaux) et d'un troisième très favorisé (Cardinal), l'hypothèse de punitions éducatives s'efface devant les réponses *pratiques* et les contraintes organisationnelles. En plus des nombreuses « observations », 14 à 15 colles, en effet, ont été appliquées chaque semaine. De manière plus claire, la probabilité d'être collé au cours de l'année scolaire s'est montrée forte pour tous les élèves : de 24 % à 38 % d'entre eux ont en effet connu cette situation, contre l'idée d'un simple « petit noyau » de déviants qui déstabiliseraient un ensemble harmonieux. La répartition des motifs, encore, a accrédité la thèse d'une utilisation *réactive* des retenues, face aux troubles les plus directement perturbants : l'assiduité est ainsi la catégorie la moins concernée, mais, en son sein, ce sont les encombrants retards qui sont d'abord visés.

Dans les deux collèges publics se classe ensuite le chapitre du travail, dont l'importance profane et *sacrée* appelle une déformation de la norme : négliger d'apprendre ne constitue *a priori* qu'un désordre passif, mais sa sourde contestation de l'école *justifie* une sur-réaction. La bonne fortune des établissements scolaires se lit d'ailleurs en partie dans les punitions distribuées : bien qu'elles débordent du cadre attendu, les trois quarts des retenues appliquées au collège Cardinal sont motivées par le motif « travail », quand un collège comme Camus doit limiter ce luxe à 24 %. En dernier lieu – et à l'exception confirmée de l'établissement privé –, le « comportement » domine l'ensemble des motifs de retenue : les piliers de l'« irrespect » et de la « dissipation » signalent alors leur importance respective croissante, et corroborent l'analyse des colles en termes de réponses spontanées.

Deux variables clefs ont été considérées : il s'est agi de la classe en tant que groupe d'âge, puis du genre. Dans le premier cas, le niveau sixième s'est signalé par son homogénéité et par sa sous-représentation dans la catégorie des collés (le fait se confirmant, sur deux trimestres, aux collèges Vert et Neruda). Aux niveaux supérieurs, les plus fortes disparités ont été observées chez les élèves de cinquième et de quatrième. Le genre ensuite, a révélé des

¹ Il s'agit de Christine Hénin, professeur d'espagnol au collège des Oiseaux.

tendances fortes et homogènes. Dans les trois établissements (comme dans le collège rural et dans le petit collège prioritaire), les filles restent nettement sous-représentées et les garçons surreprésentés : lorsqu'elles semblent injustes, les décisions liées au genre sont d'ailleurs les seules qui indignent les collégiens. À Camus, un autre constat a été établi. L'écart genré entre résultats attendus et constatés s'est fixé à un même niveau pour les élèves et pour les ordonnateurs enseignants. Dans cet établissement, coller relèverait surtout d'une conflictualité masculine, nettement moins investie par le genre féminin.

Au terme de cet examen, nous devons souligner la relativité des résultats produits. Bien que soutenus par d'autres données, trois relevés annuels de retenues ne constituent qu'un petit volume, qui n'autorise pas à généraliser. Il faut aussi rappeler que des critères tels que l'ethnicité ont été négligés, contre une réalité scolaire éventuellement discriminante¹. Pour relatifs qu'ils soient, les résultats produits témoignent malgré tout d'une norme peu démocratique. Dominée par un maintien de l'ordre de type réactif, cette norme pourrait expliquer d'autres sanctions formelles, et des formes de contrôle particulières. Ces dispositifs vont être étudiés.

¹ À la différence de J.-P. Payet (*Collèges de banlieue, op. cit.*) ou d'É. Debarbieux (« Désigner et punir » in D. Meuret (ed.), *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck, 1999, pp. 195-212), A. Grimault-Leprince et P. Merle (*op. cit.*) ne constatent pas de lien entre origine étrangère et sanction.

Chapitre 9

Exclusions et sale boulot

Éduquer suppose des choix de limites et des choix de sanctions. Pour mesurer cette réalité au collège, nous avons étudié des principes disciplinaires, et analysé des retenues. Contre les discours officiels, ces deux aspects ont révélé des conceptions éducatives peu démocratiques. Dans les établissements que nous avons observés, les élèves sont appelés à une obéissance passive qu'ils ne respectent pas, et soumis à des retenues qu'ils contestent peu. Au-delà des « colles », le thème disciplinaire suppose encore d'autres sanctions, et une forme de régulation quotidienne. Nous devons considérer ces deux dimensions.

Des exclusions de cours

Le personnel d'éducation organise pour les élèves trois formes de temps contraint. La première est celle des études (ou heures de permanence), obligatoires pour tous les collégiens n'ayant pas de cours. Parfois consécutives à des « observations », les retenues constituent un deuxième type de créneau horaire : il s'agit d'un temps programmé, qu'un surveillant contrôle généralement le mercredi après-midi. La troisième forme de temps contraint se distingue des deux premières. Il s'agit des exclusions de cours, dont le nombre n'est pas prévisible, et dont la survenance ne peut être anticipée. Dans les établissements publics, cette mesure a été définie par la loi du 5 juillet 1890 ; un décret voté 110 ans plus tard a remplacé cette loi, et placé la mesure au rang des « punitions scolaires » :

ENCADRÉ 17 – Cadre réglementaire de l'exclusion de cours (E.P.L.E)

Loi du 05.07.1890 :

L'exclusion de cours ne peut ainsi être motivée qu'en cas de mise en danger d'autrui ou de l'élève mis en cause lui-même [...]

Décret du 05.07.2000 :

L'exclusion ponctuelle d'un cours [...] s'accompagne d'une prise en charge de l'élève dans le cadre d'un dispositif prévu à cet effet. Justifiée par un manquement grave, elle doit demeurer tout à fait exceptionnelle et donner lieu systématiquement à une information écrite au conseiller principal d'éducation et au chef d'établissement ; [...]

Les exclusions ponctuelles au collège Camus

En lycée ou en collège, la limitation des exclusions de cours aux cas de « mise en danger d'autrui » n'a, a priori, jamais existé. Depuis l'année 2000, beaucoup de renvois de classe négligeraient encore la réalité d'un « manquement grave », en une circonstance « tout à fait exceptionnelle ». Dans notre étude, les données dont nous disposons se rapportent au collège Camus (classé en RAR) : à la différence d'autres établissements, sa dotation en personnels d'éducation permet un recensement régulier des exclusions¹. Cela autorise un premier examen, préalable à celui des autres collèges.

Motifs, proportions et répartitions

La comparaison des motifs liés aux retenues et de ceux liés aux exclusions de cours est problématique. À la différence des « colles », les renvois de la classe sont en effet très « adaptables » : ils peuvent être appliqués sur une durée réduite, dans un couloir, et conserver un caractère officieux. Cela incite à envisager les données comme des valeurs indicatives, très inférieures aux chiffres réels. En second lieu, chacun comprend que ces punitions procèdent seulement d'enseignants, quand les retenues sont décidées par plusieurs catégories de personnels. Cela oblige à redresser les chiffres qui se rapportent aux retenues : en l'espèce, 81,3 %² des colles appliquées à Camus émanent de professeurs (*cf. tableau 42, infra*).

**TABLEAU 42 – Volume, récurrence et probabilité d'exclusions de cours
(clg Camus, hors SEGPA)³**

Exclusions de cours en 2009-2010 (hors classes de segpa)	Nb de semaines considérées / an	Nombre total d'élèves (effectif total, hors SEGPA)	Nombre d'élèves différents punis / an	Nombre total annuel de punitions	Nombre moyen de punitions par élève puni	Nombre moyen de punitions / semaine	Ratio théorique du nb total de punitions / effectif total	Proportion d'élèves punis (une fois au moins) / effectif total
COLLÈGE CAMUS	32 sem.	435 élèves	131 él. exclus	355 exclusions	2,7 exclusions de cours	11,1 exclusions hebdom.	0,82 exclusions / élève	30,1%
<i>Retenues totales →</i> <i>(cf. tableau 27)</i>			164 collés	449 retenues	2,7 reten.	14 reten. hebdom.	1,03 ret. / élève	37,7%
<i>Retenues données par les professeurs →</i> <i>(chiffres tableau 27 redressés : coefficient 0,8129)</i>					365 retenues		11,4 ret. hebdom.	0,84 ret. / élève

¹ Il s'agit donc de punitions officielles (et non *autorévéllées*).

² Voir le tableau 38 du chapitre précédent (*Répartition des retenues par catégorie de décisionnaires, clg Camus*).

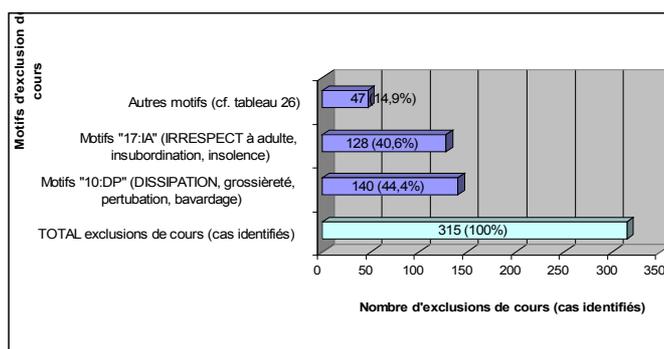
³ Répétons que les résultats sont établis à partir de données locales (saisies par les assistants d'éducation).

Dans l'établissement considéré, le caractère exceptionnel des exclusions de cours est rapidement écarté. Les chiffres présentés dans le tableau 42 montrent en effet 355 mesures annuelles, appliquées à 131 élèves (parmi 435). Cela revient à dire que près d'un élève sur 3 a été officiellement exclu de cours, une fois au moins dans l'année. Du nombre d'exclusions hebdomadaires (11,1), on peut déduire un second résultat : 2,5 exclusions de cours sont réalisées en moyenne, par journée ouvrable.

À Camus, retenues et exclusions présentent finalement des proportions voisines. Cela vaut, dans une certaine mesure, pour la proportion d'élèves punis (37,7 % de collés¹ et 30,1 % d'exclus). La proximité est plus grande entre le nombre de retenues (365) et celui des exclusions signalées (355) : cela représente chaque semaine 11,4 collés et 11,1 renvois de la classe. En négligeant, enfin, la quantité de décideurs, on constate pour les collégiens punis une même récurrence de retenues et d'exclusions de cours (2,7 fois, en moyenne).

Parmi les 355 renvois signalés, 40 ont été saisis sans indication de motif². Les raisons d'exclure de cours apparaissent donc dans 315 cas, très inégalement répartis (*cf. tableau 43, infra*). Les questions d'assiduité et de ponctualité, d'abord, sont quasiment négligées (0,6 % de cas identifiés). Le travail et le matériel, ensuite, sont peu évoqués (13 %). Les « problèmes de comportement », en revanche, rassemblent 140 cas de perturbation du cours, 1 cas de dégradation d'un bien, 3 cas de violence envers des élèves, et 128 d'insolence envers l'adulte. Cela représente 272 renvois de la classe (soient 86,3 % des 315 cas identifiés), et semble définir cette mesure comme un outil *normal* de régulation de l'ordre. Nous notons aussi que la part de renvois collectifs est plus faible que celles des retenues groupées (soient 20,6 %, contre 31,2 %).

**TABLEAU 43 – Répartition des exclusions de cours, par motifs principaux (résultats partiels)
(clg Camus, hors SEGPA)**

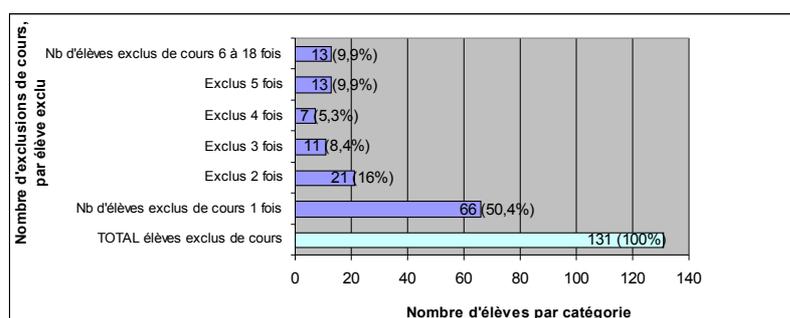


¹ Voir le tableau 30 du chapitre précédent (*Répartition des collés, par récurrence*).

² Voir le *Bilan des exclusions de cours 2009-10*, en annexe 7.

La répartition des exclusions de cours, par élève, doit être observée. Selon les données saisies, la moitié des élèves exclus sont renvoyés une fois, et les deux tiers des élèves exclus le sont une ou deux fois ($50,4\% + 16\% = 66,4\%$; cf. *tableau 44, infra*). À l'autre extrémité, 13 collégiens exclus de cours le sont entre 6 et 18 fois (soit $9,9\%$). Dans ce groupe, 5 élèves figurent aussi parmi les élèves souvent collés¹ : il n'existe pas, en revanche, de collégien coutumier des renvois de cours mais jamais collé, ou d'élève inscrit dans un schéma contraire.

TABLEAU 44 – Répartition des exclusions de cours, par récurrence (clg Camus, hors SEGPA)



Poids du genre et du niveau-classe

Le genre apparaît une nouvelle fois comme une variable clef. Dans le cas des retenues, nous savons² que la sous-représentation des filles apparaît deux fois, à Camus. En se référant d'abord à l'effectif global, la proportion de collégiennes collées (une fois au moins) est inférieure à celle des garçons : la différence entre résultat constaté et résultat attendu est de 12,9 points. Dans le sous-groupe des élèves mis en retenue, la répartition des colles entre les deux genres renforce la différence : elle révèle en effet un écart de 19,2 points. Cela signifie que les filles de Camus échappent plus souvent aux retenues que les garçons, et, en second lieu, que les colles finalement distribuées affectent moins fréquemment des filles.

Dans le même collège, les renvois de cours produisent des écarts comparables³. 12,8 points séparent en effet la part de collégiennes de la part de collégiens concernés (une fois au moins). Dans un second temps, la répartition des exclusions de cours produit un écart de 13,7 points, en faveur maintenue des filles. Cela montre que les filles de Camus sont moins

¹ Voir les bilans annuels des exclusions de cours et des retenues au collège Camus (annexes 7 et 8).

² Voir les tableaux 31 et 32, au chapitre 8 (table des tableaux disponible p. 438).

³ Voir, en annexe 9, le tableau *Probabilité d'être exclu de cours et répartition des exclusions, par sexe*.

soumises aux exclusions de cours que les garçons, et, parmi les renvois opérés, que les cas féminins sont moins nombreux que les cas masculins. Porté à 13,7 points, ce second écart n'atteint pas, cependant, celui constaté dans le cas des retenues (*i.e.* 19,2 points).

La variable du niveau-classe peut ensuite être examinée. Selon la procédure établie, nous calculons la probabilité d'être exclu de la classe (une fois au moins), puis mesurons la répartition des exclusions entre élèves punis de la sorte. Dans le collège étudié, les deux types d'écart ne présentent pas une tendance stable¹. Nous constatons par exemple que la probabilité d'exclusion de cours est favorable à l'ensemble des sixièmes (-3,7 points), mais que les renvois effectivement prononcés frappent certains de ces collégiens au-delà de la part attendue (+2,8 points). Par comparaison avec les autres élèves, ceux de sixième sont donc moins nombreux à se partager plus d'exclusions de cours. Une sous-représentation cohérente définit ensuite le cas des cinquièmes, dont les écarts respectifs se fixent à -4,6 et à -3,7 points. Ce n'est plus le cas en quatrième (+4,1 et -0,1 points), et pas véritablement en troisième (+4,3 et +1 points). Sans démentir le net avantage des filles, l'analyse des exclusions de classe laisse entrevoir des profils particuliers de collégiens et, peut-être, l'inscription dans des *adversités électives*² vis-à-vis de professeurs.

Nous savons qu'au collège Camus, les professeurs femmes distribuent nettement moins de retenues que leurs collègues masculins (l'écart entre résultats attendus et constatés étant de -20,2 points)³. La situation est autre dans le cas des exclusions de cours, qui révèlent une légère surreprésentation féminine (+0,2 point). Ces résultats laissent supposer une norme sociale faisant primer, chez les femmes, l'engagement relationnel sur les résolutions conflictuelles. Cette hypothèse serait illustrée par le témoignage d'une jeune enseignante⁴ : « La menace, c'est : [...] il est exclu de mon cours [...] Je préfère régler ça calmement, froidement [...] que de me mettre en colère, de me mettre à gueuler, de hurler, etc., ce qui, pour une femme, passe particulièrement mal, je trouve. Et puis, j'ai pas envie de me donner en spectacle devant la classe, non plus ».

L'exclusion ponctuelle comme problème récurrent

Logiques de l'exclusion de cours

Notre analyse des exclusions de cours a porté sur des chiffres officiels, saisis dans le collège prioritaire Albert-Camus durant une année scolaire : l'ampleur du phénomène y est manifeste, et écarte l'hypothèse de faits aléatoires. Dans les autres collèges, les renvois de classe semblent également nombreux et problématiques. Ils apparaissent d'abord dans certains

¹ Voir, en annexe 10, *Probabilité d'être exclu de cours et répartition des exclusions, par niveau-classe*.

² La formule emprunte indirectement au roman de Goethe (*Les Affinités électives*, 1809).

³ Voir le tableau 41, *supra* (*Répartition des colles en fonction du sexe du professeur*).

⁴ Ce témoignage rend compte d'une première année de pratique professionnelle, dans le cadre d'un lycée général et technologique peu favorisé.

propos : « Ben, les exclusions de cours, on en a de plus en plus, puisqu'on a interdit, euh, les retards, pour des excuses non valables ! Du style, j'étais aux toilettes, j'étais aux casiers... » (Corentin, A.E.D., collège Vert) ; « Madame Bianguy [directrice-adjointe de la SEGPA] n'est pas là [...] ça va nous retomber dessus » (Christine Lamothe, C.P.E., Neruda) ; « [...] quand ils les excluent de cours [...] c'est tellement rare quand y'a un élève qui l'amène avec un billet et avec du travail, pour l'occuper » (Florian, A.E.D., les Oiseaux) ; « le problème des exclusions de cours, c'est que, si je reste là, je vais pas m'en apercevoir. Sauf quelques enseignants qui vont dire : tu descends voir le C.P.E. – accompagné, ou non accompagné » (Michel Demailly, C.P.E. collège Cardinal).

Telle qu'elle est décrite, l'« exclusion ponctuelle d'un cours » déborderait à la fois le cadre règlementaire et les capacités d'accueil *éducatif* des élèves exclus¹. En tout état de cause, la mesure se construit sur le mode de l'intermédiation. Éloigné de la classe, le puni se présente au bureau de la vie scolaire, de manière résigné ou résolue. Selon le cas, il commente peu l'incident, ou livre une version des faits assez complaisante. Dans une logique éducative et corporatiste, le(a) C.P.E.² essaie d'amener le jeune à reconnaître ses torts, tout en taisant – lorsqu'ils existent – ceux de l'enseignant. Lorsque le fautif désigné l'est de façon nette, la discussion présente alors un petit intérêt. L'explication entre personnes concernées n'a pas eu lieu, mais l'adolescent mesure (parfois) l'inadaptation de sa conduite. En pratique, les situations quasi manichéennes restent pourtant rares, et le professeur – après l'élève – peut avoir quelque tort. Cela conduit alors à des impasses éducatives, quand l'adolescent reproche au (à la) C.P.E. d'être « toujours du côté du prof » et que celui-ci exprime (une heure plus tard, et à demi-mot) l'idée contraire. Certaines fois, en outre, le professeur concerné ne se présente pas au bureau de la vie scolaire, et l'incompréhension évoquée reste latente.

Dans la majorité des cas, la médiation réalisée se montre donc vaine, si ce n'est aggravante. À la différence de mesures éducatives prononcées par un juge (et motivées par des problèmes majeurs), les médiations scolaires sont en effet peu justifiées, peu réfléchies et peu suivies. Comment, en effet, la réprobation d'un comportement pourrait-elle être admise par son initiateur quand l'interlocuteur désigné ignore les faits et leur contexte ? Quelle logique éducative est-elle soutenue quand on nie aux élèves le droit à la parole (ou, pour le moins, le droit de s'expliquer – et de s'excuser – devant le véritable interlocuteur) ? Qui, dans cette optique, comprendrait qu'un entraîneur exclue des sportifs d'une aire de jeu, les presse d'aller s'expliquer auprès d'un tiers ignorant, et évite ensuite de dialoguer ? Dans le cadre familial, imaginerait-on davantage de confronter les points de vue par médiateur interposé³ ?

Naturalisée dans l'enseignement secondaire, cette procédure se conclut, certes, plus souvent par un entretien entre le C.P.E. et l'enseignant que par un évitement. En raison des contraintes horaires – et, plus sûrement, des volontés individuelles – le nombre d'explications à deux serait néanmoins supérieur à celui des explications à trois (en présence de l'élève).

¹ Répétons qu'il s'agit du décret du 05.07.2000, qui s'applique seulement aux établissements publics.

² L'absence ou l'indisponibilité du (de la) CPE conduit les assistants d'éducation à jouer ce rôle.

³ Non sans effet comique, Molière confie ce rôle à Maître Jacques, dans *L'Avare*.

Cette impression est soutenue par notre propre expérience de C.P.E., qui confirmerait aussi le rapport entre indocilité des élèves et collaboration des professeurs avec les personnels d'éducation¹. Nous notons par ailleurs que les renvois de classe revêtent plusieurs dimensions. Ils peuvent être anticipés ou spontanés, « secs » ou assortis d'une retenue, et suivis ou non d'un entretien.

Exclusions de cours et intermédiations

Les dialogues postérieurs à des exclusions se déroulant généralement sans témoin, nous ne pouvons rapporter de scènes observées en collègue. Les exemples vécus au lycée Gigogne sont en revanche nombreux (et plus marquants, sans doute, que les gestions habiles). Nous présentons d'abord trois cas typiques, rencontrés dans notre pratique de C.P.E.

- La première forme de renvoi est marquée par le confort : un élève montre peu d'intérêt ou de sérieux, et l'enseignant choisit de l'exclure. Ce schéma met par exemple en scène une lycéenne de première et un professeur proche de la retraite (lequel admettra, sur le ton de l'humour, qu'il supporte moins bien les élèves). À la fin de son cours, l'intéressé se présente au bureau de la vie scolaire, et annonce la mise en retenue de deux élèves de seconde. Il déclare à cette occasion que le cours s'est « mieux passé après l'exclusion de Nathalie », dont le tort était qu'elle « rigolait ».
- Le motif fonctionnel explique un deuxième type d'exclusion de cours. Elle peut être illustrée par ce professeur, qui refuse le maintien en classe de six élèves de seconde démunis d'un document. Peu organisés mais nullement défiants, les intéressés sont rappelés à leurs obligations par le C.P.E. Une heure plus tard a lieu une discussion entre ce dernier (moi-même) et l'enseignant, qui envisage de distribuer une retenue, pour mieux « marquer le coup ». Après renoncement à ce projet, l'entretien se poursuit par une phrase un peu provocatrice du premier nommé, et par une réponse tout à fait sérieuse du second. L'échange prend la forme suivante : « Je ne sais pas comment vous feriez s'il n'y avait pas la vie scolaire [pour gérer à votre place les problèmes courants] – On appellerait les parents ! ».
- À un autre niveau se situent les réactions d'*humeur*, produites entre élèves et professeurs. Dans mon lycée d'exercice, ce pallier est atteint par Sylvain (en 1^{ère}), lorsqu'il répond sans égards à une enseignante. Celle-ci explique : « Je lui ai dit que sa copie était illisible, et il s'est emporté et m'a mal répondu. Je lui ai dit : ne me parle pas comme ça, ou je t'emmène chez la proviseur-adjointe ». *Armée* par la professeure et supposée désarmante pour le lycéen, la menace se traduit en fait par le départ volontaire de l'élève. Au moment de la récréation, l'action annoncée plus tôt est finalement réalisée, et Sylvain, accompagné dans le bureau de la proviseur-adjointe.

¹ Les professionnels de L.P. et/ou de ZEP seraient appelés à une mobilisation éducative supérieure à la norme.

Bien que manifeste, la négligence du principe de subsidiarité n'est pas soulignée par cette dernière, et n'est pas supposée par l'enseignante. Dans un établissement où les élèves sont « faciles », personne ne s'étonne davantage qu'un incident mineur ne soit pas traité directement, sans recourir à un supérieur hiérarchique. À l'instar des professeurs précédents, l'adulte concernée n'est pourtant pas signalée comme faible, fragile ou démunie. Elle *réalise* en revanche le principe de division entre instruction et éducation, qui permet d'externaliser les « problèmes de discipline » plutôt que d'apprendre à les gérer. Dans les faits, ce processus ne conduit pourtant qu'à évacuer les exigences éducatives, et qu'à traiter la face émergée des problèmes.

Appuyées, menaçantes ou violentes, d'autres oppositions peuvent abîmer le quotidien, dans certains établissements. Tel n'est pas le cas à Gigogne, où trois nouvelles situations montrent des choix de communication indirecte.

- Le premier exemple concerne une élève de première (Estelle), et une professeure ancienne dans la fonction (Madame Noris). Exclue de cours un lundi, à 9H40, la première nommée est reçue par les assistants d'éducation, puis par le C.P.E. (moi-même). Elle est invitée à s'asseoir devant le bureau d'une pièce attenante, et à « travailler »¹. Une scène caricaturale se déroule vingt minutes plus tard. L'enseignante se présente en effet au bureau du conseiller d'éducation, constate la présence de la lycéenne dans le bureau voisin... et évoque celle-ci à la troisième personne du singulier. Il s'ensuit un échange proche de celui-ci :
 - Professeur : « *Elle ne fait que bavarder, elle n'écoute rien. Si elle ne veut rien faire...* »
 - C.P.E. : – *Elle est là, elle est juste à côté* [un signe du doigt est fait à deux reprises]. [L'élève se joint aux deux adultes, et s'adresse à Madame Noris sur un ton volontaire mais nullement agressif].
 - Élève : – *Si, si, mais je veux y aller, en cours.*
 - C.P.E. : – *Si tu es mieux disposée, c'est une bonne chose, Estelle...* [s'ensuit un regard vers l'enseignante, qui ignore, elle, le regard de l'élève]
 - Élève : – *Si, si, mais ça m'intéresse* [l'adolescente continue de regarder l'enseignante, qui emploie toujours la troisième personne du singulier].
 - Professeur : – *Vous voyez avec elle. Si elle veut revenir enfin, ça n'a pas eu l'air de la déranger que je l'exclue. Si elle revient, c'est pour travailler, sinon, c'est pas la peine ! ».*
- Un second cas d'intermédiation commence par le renvoi de classe de deux lycéennes, quelques minutes avant la fin de la séquence horaire. Monsieur Telik leur demande de « voir le C.P.E. », en attendant son propre passage au bureau de la vie scolaire. Occupé au moment de l'arrivée des élèves, celui-ci (moi-même) les invite à patienter, en attendant l'arrivée de l'enseignant. Lorsqu'il se présente, Monsieur Telik demande aux deux exclues de quitter les locaux de la vie scolaire, pour s'entretenir, seul, avec le

¹ Souvent demandée par les personnels de vie scolaire, la mise au travail reste une injonction incertaine, en réalité conditionnée par la bonne volonté des élèves.

C.P.E. M'étonnant (de façon un peu appuyée) de cette décision, j'entends tenir l'argumentaire suivant : « oui, mais c'est la peine [...] je sais comment elles vont faire ; elles négocient tout le temps [...] de toute façon, y'a pas de problème, c'est pas vous qui les collez, c'est moi qui les colle [...] dans cette classe, ça va pas trop [...] il faudrait leur dire, quand même ; surtout, toutes les deux, elles ne travaillent pas [...] ».

Avec la force du « naturel », les deux exemples révèlent une conception éducative présente dans les mentalités de professeurs, et que les situations *actualisent* plus ou moins fortement. Pour autant qu'ils le puissent, les enseignants conçoivent leur rôle dans la fluidité didactique, qui suppose des élèves réceptifs et volontaires. Quand ils ne le sont pas, les adolescents fuient leur rôle, et ne « méritent » plus leur place en cours. Le type de public scolaire accueilli agit évidemment sur le niveau de tolérance, mais, dans tous les cas, les professeurs qui excluent de cours veulent croire que des paroles, menaces ou punitions prononcées à distance – par un tiers – pourraient ramener les exclus à la raison scolaire.

Pour la majorité des professeurs, la « dissipation », l'absence d'implication, le jeu, l'agressivité ou l'insolence seraient si étrangers à la vie de la classe qu'ils ne mériteraient pas de dialogue postérieur au renvoi, entre celui qui l'a décidé et celui qui l'a vécu. Dans l'établissement « facile » dans lequel j'exerce, les enseignants ayant exclu de cours demandent rarement si un entretien à trois pourrait être tenu. En revanche, ils demandent parfois : « qu'est-ce qu'il (elle) a dit ? » (*i.e.* dans votre bureau, en mon absence) et, dans une nouvelle logique de mise à distance : « *il faudrait* peut-être convoquer les parents »...

- Le dernier cas de médiatisation concerne un professeur stagiaire, admis au concours d'agrégation quelques mois plus tôt. Sa première année d'enseignement s'effectue au lycée Gigogne, dont nous savons la population très sympathique. Dès le mois de septembre, l'intéressé se signale à l'attention de la vie scolaire par les retenues qu'il délivre. Elles concernent essentiellement une classe de seconde, dont les élèves ne diffèrent pas de ceux des autres classes. À partir du mois de février, des cas d'exclusions de cours s'ajoutent aux colles hebdomadaires. Cela se produit le 12 mars quand Samantha se présente, seule, au bureau de la vie scolaire. Reçue par le C.P.E. (moi-même), l'adolescente indique qu'elle a été exclue parce qu'elle riait. Après un rappel aux règles scolaires (peu contesté), je lui demande de se rendre au C.D.I. jusqu'à la fin de l'heure, pour être ensuite capable de m'expliquer la leçon. Une fois revenue, l'intéressée entreprend cette explication, dans le cadre d'un échange très calme. Au cours de cet échange, l'enseignant concerné entre dans la pièce pour emprunter une clef. Constatant la présence de la lycéenne, il sursaute, détourne le regard, achève d'inscrire son nom sur un registre, et quitte le bureau. Croisé dans un couloir une heure plus tard, l'intéressé m'interpelle, cette fois. La question « Qu'est-ce qu'elle vous a dit ? » n'obtenant qu'une réponse limitée, le professeur explique : « On m'avait dit qu'elle voulait se réorienter, donc je croyais qu'elle faisait exprès de dissiper la classe [...] une fois que je l'ai exclue, après, on a pu travailler ».

Le personnage évoqué, soulignons-le, n'est pas un enseignant ordinaire. Sans présager de son évolution professionnelle, il est, tout au long de l'année scolaire, un « mauvais prof ». Dans les conversations officielles, les acteurs de terrain usent de cette qualification pour dénoncer la mauvaise compréhension du cours par les élèves, et le recours systématique aux punitions. Les jugements, bien sûr, ne résultent pas d'appréciations spontanées, qui seraient détachées de la position des acteurs et de leurs intérêts. De façon générale, chacun comprend que la multiplication de retenues et d'exclusions de cours discrédite plus facilement auprès des personnels d'éducation – qui en pâtissent – qu'elle ne discrédite auprès des enseignants. En l'espèce, l'inspection du professeur a aussi révélé une pédagogie peu efficace, qui consiste à réciter un cours, à fixer le tableau et à négliger de regarder les élèves. Le rapport d'inspection a toutefois permis la titularisation de l'intéressé et, ce faisant, a confirmé la hiérarchie des importances dans l'enseignement secondaire : la satisfaction aux épreuves d'un concours fait de tout impétrant un savant, dont la capacité à faire apprendre serait accessoire, et dont les compétences éducatives peuvent être très faibles¹. À l'opposé de ce cas, d'autres enseignants exercent peu d'actions punitives... et ne sont ni remerciés, ni valorisés pour ce savoir-faire.

Trois remarques, enfin, concluent l'analyse des exclusions de la classe. Le formalisme des cours, l'échec vécu par certains élèves, et la faible compétence (et volonté) éducatives de certains professeurs expliquent en partie les nombreux renvois. En second lieu, on observe que la médiation choisie fixe les personnels d'éducation dans une position subalterne, qui rehausse, de fait, celle des enseignants. Dans un troisième temps, on note que la réalisation d'une exclusion de cours reste accordée à la possibilité de le faire. Faute de réceptacle à exclus, les professeurs des écoles apprennent et/ou s'épuisent, par exemple, à conserver les élèves dans la classe. Dans les petites structures², un renvoi de cours requiert en effet la faveur d'un collègue accueillant, qui ne peut l'être que de façon « tout à fait exceptionnelle ».

Où inclure les exclus ?

L'exclusion temporaire et l'exclusion définitive d'un établissement sont les sanctions disciplinaires les plus graves. Si la seconde revêt un caractère solennel, la première ne constitue pas un fait exceptionnel. Elle suscite d'ailleurs couramment des difficultés et des critiques, parmi lesquelles figure la trop grande clémence. Dans cette optique, refuser l'accès au collège à un élève reviendrait à le placer dans une situation d'oisiveté et de confort : sans contrainte, sans épreuve et sans accompagnement, la mesure serait en outre défavorable à une

¹ Le cas est symptomatique : repéré comme « mauvais » stagiaire, l'enseignant n'est interpellé par personne avant la fin du deuxième trimestre. Lorsqu'elle a lieu, la discussion procède seulement d'un CPE (moi-même), sans autorité sur les professeurs. Cet unique – et officieux – entretien annuel ne produit qu'un effet très mineur.

² Un professeur de SEGPA signale *a contrario* son expérience de directeur d'école dans une structure de 470 élèves. Il évoque « un nombre incroyable de gamins [qu'on lui amenaient pour] se prendre un saxo [...] »...

prise de conscience. Dans une perspective philosophique¹, le renvoi temporaire pourrait cette fois satisfaire aux principes de signification et d'objectivation, mais plus difficilement aux principes de privation et de socialisation. De notre point de vue, la question de la privation est un point essentiel : l'individu est réellement *frappé* par une exclusion s'il considère qu'elle le prive d'une place ou d'un avantage. En théorie, le sentiment est d'autant plus éprouvé que l'intéressé *reconnaît* l'institution concernée, et qu'il lui importe d'y être intégré. À cet impact relatif (fort ou faible, selon les élèves), l'exclusion ajoute un effet symbolique et performatif : elle sanctionne parce qu'elle est annoncée comme une sanction.

Des exclusions au collège rural

Les données dont nous disposons sont inégales. Elles permettent d'appréhender des dispositifs, des cadres et des enjeux, mais n'autorisent pas de comparaisons chiffrées. Au collège Vert, nous avons toutefois recensé certaines exclusions temporaires. Elles portent sur deux trimestres de l'année scolaire 2008-2009, et rassemblent 23 élèves (dont 10 scolarisés dans l'enseignement adapté). Parmi 29 renvois décidés, 10 sanctionnent des sorties du collège, 6, des violences envers des élèves, 4, des insolences envers des adultes et 4 autres renvois, des dégradations. Pour ne signaler que des tendances, la moitié des exclusions visent des élèves de SEGPA et – que l'on retienne ou non le cas de ces élèves – elles s'adressent rarement à des filles ; la sous-représentation des collégiens de 6^{ème} est également confirmée.

Interrogé sur la position des parents vis-à-vis de l'École, le principal indique : « *La sanction la plus contestée, c'est l'exclusion pure et simple. [...] "il va être à la maison, il est bien content, il attend que ça, il va jouer à la Playstation toute la journée, je suis pas là pour le surveiller... Bon, il va perdre une journée !" Et c'est vrai que là, on est un peu limite ! C'est pour ça qu'on essaie de plutôt privilégier les exclusions-inclusions* ». Au collège Vert comme dans les autres collèges, la mesure évoquée consiste à interdire la présence en classe au fautif, mais à lui imposer une présence dans l'établissement, pour effectuer des tâches scolaires qui évitent de *perdre* des cours. Dans nombre de cas, ces attendus théoriques ne s'appliquent que de façon partielle.

Trois critères de « réussite » (éducative) sont à considérer. Signalé dans la définition d'une sanction éducative, le premier est la coopération de l'élève à sa propre punition. Cette coopération recouvre des réalités variables, irréductibles à l'acceptation totale et au refus catégorique. Une seconde condition se pose : le(s) collégien(s) concerné(s) doivent être placés sous la responsabilité d'un adulte, à un endroit défini. Cela se réalise, bien sûr, par nécessité, mais dans des conditions peu fiables pour l'ensemble des acteurs : en l'absence (heureuse) de lieu *affordé*², on place et déplace les élèves dans les locaux de la vie scolaire, au C.D.I., en

¹ Le principe de signification exige l'individualisation de la sanction, le principe d'objectivation la relie aux actes, celui de privation fait sentir au fautif ce qu'il perd et le principe de socialisation appelle la réparation (E. Prairat, *La sanction en éducation, op. cit.*, pp. 85-92).

² Dans sa définition la plus simple, l'affordance est la capacité d'un objet à suggérer son utilisation. Rappelons que dans la première moitié du XIX^e siècle (au moins), il existait des prisons dans les lycées.

salle d'étude, dans le bureau du principal ou celui de son adjoint, ou, le plus souvent, devant ces bureaux. À plusieurs reprises, nous avons constaté ce cas de figure au collège Vert.

Une troisième exigence entoure le principe du renvoi *intra-muros* : celle que les collégiens punis disposent d'exercices et de devoirs nécessaires, et que le professeur principal et ses collègues s'assurent de l'avancée dans le travail. Selon l'une des conseillères d'éducation, cette dernière condition n'est pas vérifiée :

ENCADRÉ 18 – Pratique des exclusions-inclusions (collège Vert)

« Moi, je suis pas forcément pour exclure un élève de l'établissement [...] Moi, je trouve que c'est beaucoup plus formateur une exclusion-inclusion [...] le problème, c'est que les profs ne jouent jamais le jeu [...] Alors, après, on était partis sur le principe [...] d'accueillir un élève, par exemple dans une autre classe [...] On en avait parlé, bien sûr, les profs étaient d'accord, toujours pleins de bonne volonté. Et puis, quand il a fallu l'appliquer en demandant des volontaires, eh ben, là, y'avait plus personne [...] L'exclusion, ça fait partie des problèmes dont on discute tous les ans, et qui n'aboutissent à rien. On se retrouve face à notre propre échec ».

(Agnès Raymond, C.P.E. au collège Vert depuis plusieurs années)

L'exclusion en collèges prioritaires

Aidé par la petite taille de l'établissement, l'engagement éducatif des personnels de Neruda présente pour les élèves un intérêt majeur. Du point de vue sociologique, ce collège prioritaire aide aussi à comprendre le modèle de l'enseignement secondaire français : ce qui est « produit » à Neruda informe des possibilités et des limites de l'action locale et, de fait, du poids des contraintes systémiques. De manière moins affirmée pour les classes de SEGPA, les exclusions de cours, d'abord, semblent contenues¹. Il n'en est pas de même pour les retenues, dont le nombre excède (durant deux trimestres) le nombre des élèves. Nous ne disposons pas, enfin, de données quantifiées qui se rapportent aux renvois temporaires². Liés à ces renvois, plusieurs avis d'exclusion ont toutefois été consultés : un cas sérieux est présenté ici.

ENCADRÉ 19 – Avis d'exclusion temporaire d'un garçon de 3^e (collège Neruda)

Madame, Monsieur,

Conformément au règlement intérieur, j'ai décidé d'exclure de l'établissement :

¹ Nous avons séjourné dans ce collège durant 21 journées (ou demi-journées), réparties sur 3 mois.

² « Le nombre de sanctions a très fortement diminué », déclare le principal.

..... Matthias³ (3^e.....)

Exclusion provisoire de : 7 jours

Date de l'exclusion : 17, 18, 19, 22, 23, 24 juin et 2 juillet.

Date de l'évènement : 12.06.09

Pour le(s) motif(s) suivant(s) :

A déclenché volontairement l'alarme incendie, provoquant l'évacuation générale de l'établissement.

Malgré le rappel des raisons et des enjeux des dispositions prises pour veiller à la sécurité des personnes et des biens, malgré plusieurs exercices collectifs effectués encore cette année, Matthias montre ainsi son mépris de tout cela : seul lui importe le désordre qu'il crée, le fait de défier les adultes chargés de veiller aux règles, le fait de s'afficher comme étant au-dessus des règles, tout puissant dans leur transgression.

Peu lui importe les conséquences de ses actes : banaliser et décrédibiliser le système d'alarme collectif ; il n'y réfléchit pas montrant ainsi une immaturité navrante, une inconsistance de la pensée qui est la conséquence de son manque général de réflexion et d'entraînement intellectuel.

Malgré les récentes mises en garde, Matthias continue de multiplier les infractions à ses obligations élémentaires d'élève.

Il est une source permanente de désordre. Il ne vient au collège que pour causer des troubles. Il n'a rien de l'attitude d'un élève.

Je vous prie d'agréer, Madame, l'expression de mes meilleures salutations.

Le Principal, chef d'établissement

Prononcée au terme de l'année scolaire, cette exclusion provisoire est la septième qui s'applique à l'élève. Nous ne l'avons pas rencontré, et ignorons les hypothèses explicatives de ses actes. Le courrier exprime de son côté plusieurs logiques : celle de d'exaspération, d'abord, devant la persistance de comportements qui nient les principes éducatifs et négligent ceux qui les soutiennent. Deux formes de violence symbolique se remarquent ensuite : la première se lit dans le jugement porté sur l'adolescent lui-même, bien au-delà de ses actes. Contre le principe d'objectivation défendu par Eirick Prairat², l'intéressé fait l'objet d'un verdict personnel (et psychologique) : son immaturité est jugée « navrante », et sa pensée, « inconsistante ». Les propos tenus illustrent la formule rapportée par Bernard Charlot : « les profs savent nous injurier poliment, alors que nous, non »³.

Une deuxième forme de violence apparaît dans le retrait symbolique du statut d'élève. Trop éloigné de la conformité scolaire, Matthias voit en effet la contestation de ce statut : il n'est pas désigné comme élève à comportement « fautif », « mauvais » ou « hostile », mais récusé comme collégien. La volonté de retirer une dignité sociale vise, en général, des individus aux comportements si réprouvés qu'ils placent les acteurs conformes en état de dissonance. Lorsqu'une (micro)société est jugée bonne, il est en effet plus coûteux d'admettre que ses membres agissent « mal », que de retirer aux intéressés le titre de membres. À des

³ Le véritable prénom n'est pas celui-ci.

² *La sanction en éducation, op. cit.*, p. 88.

³ B. Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rochex, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs, op. cit.*

niveaux très différents, cette logique expliquerait la qualification de « monstre » à certains assassins, ou le désir de retirer la nationalité française à des criminels. Établissement scolaire « difficile », le collège Pablo-Neruda ne contrarie pas cette pesanteur sociale : dans plusieurs avis d'exclusions apparaissent des formules telles que « s'affranchir de son statut d'élève », « incapable d'un comportement d'élève » ou « rien de l'attitude d'un élève ».

Au collège Neruda (et dans d'autres collèges), la sémantique se remarque à un autre niveau. Dans des avis de renvois ou dans des propos oraux, nous avons constaté l'usage d'expressions telles que « récidive », « circonstance aggravante », « déférer », « déposition », « surseoir » ou « sursis ». Les deux premiers termes, au moins, tendent à se banaliser dans l'enseignement secondaire¹. Leur connotation judiciaire est suffisamment nette pour révéler une vision disciplinaire et punitive. À Neruda, la réalité des exclusions provisoires ne se résume pas, bien sûr, aux cas évoqués.

Second collège prioritaire de notre étude, le collège Camus pratique un grand nombre d'exclusions temporaires. Le recensement local annuel en présente 70, appliquées à 52 élèves (toutes filières confondues). Dans cet ensemble exhaustif, les filles sont, cette fois encore, nettement sous-représentées : 13 exclusions provisoires concernent 9 filles, quand 57 cas s'appliquent à 43 garçons. La situation est plus nuancée pour les élèves de sixième. Ils sont sous-représentés au niveau de l'enseignement ordinaire, mais légèrement surreprésentés au niveau global. Au-delà, 4 cas d'exclusions définitives apparaissent sur les registres locaux : ce type de mesure ne procède que du conseil de discipline, qui doit proposer un établissement d'accueil aux élèves concernés. Il découle d'ailleurs de ce principe une règle d'« échange » : les collèges qui excluent définitivement sont aussi ceux qui accueillent les exclus définitifs d'autres collèges².

L'exclusion en collèges favorisés

Au cours de l'année scolaire 2008-2009, 32 exclusions provisoires frappent 22 élèves, au collège des Oiseaux. Dans ce petit établissement favorisé comme dans les établissements précédents, les filles, d'une part, et les élèves de sixième, d'autre part, sont moins concernés par les sanctions. Comme dans les autres collèges, les renvois provisoires s'appliquent parfois sous une forme « sèche », et, d'autres fois, sous la forme d'exclusions-inclusions. Au cours des journées passées aux Oiseaux, nous constatons d'ailleurs la présence d'un élève concerné par cette mesure : il est astreint à des tâches scolaires, et placé devant le bureau du principal.

¹ La présence du terme « récidive » a été constatée dans un R.I., et sur une feuille de consignes. Rappelons aussi cette phrase, prononcée par un professeur de Neruda : « la récidive est censée être une circonstance aggravante ».

² Notons qu'en Angleterre (où l'organisation du système scolaire est très différente), les exclusions temporaires sont aussi un problème important : leur nombre augmente depuis ces dernières années, tandis que celui (officiel) des exclusions définitives serait en baisse (C. Hayden, « Déviance et violence dans les écoles », *International Journal of Violence and School* n° 9, septembre 2009, p. 22).

En plus des élèves ainsi sanctionnés, nous sommes informé du cas d'un collégien, convoqué au début du mois d'avril à un conseil de discipline. Son comportement peut être illustré par deux commentaires. Le premier est celui d'Alice, reconnue comme « très bonne » élève de sixième : « Non, mais on a un cas, dans notre classe, et on n'a pas du tout envie de devenir comme lui, quoi ! Il va être exclu du collège, et... Il a eu deux carnets ! »¹. De son côté, la conseillère d'éducation signale : « Et là, on a en préparation un conseil de discipline ! [...] c'est un élève, et on ne sait plus quoi en faire. Là, on arrive au bout du bout, où les professeurs n'en peuvent plus, parce qu'il vient quand il veut, il fait ce qu'il veut euh, il se moque de tout, quoi !... ».

Au collège Cardinal, nous n'avons pas consulté de registre des exclusions provisoires (et ignorons même s'il en existe un). Peu d'acteurs, en réalité, mentionnent ce type de sanction. En plus de quelques professeurs (sur un mode suggestif), deux adultes évoquent en revanche le renvoi définitif. C'est le cas du directeur, parfois sollicité pour un « élève [dont] les parents ont été reçus dix fois [et qui] arrive au niveau du conseil de discipline ». S'exprimant comme parents délégués, deux mères d'élèves signalent de leur côté un incident connu, dont le personnage central serait bien né : « *l'année dernière, celui de sixième [...] ta gueule, à sa prof d'anglais ! [...] t'es qu'une bouffonne ! [...] les professeurs ont peur, en plus, donc, ils ne peuvent pas réagir ! [...] et vous pouvez pas virer ces enfants-là, parce que Jean-Louis Lahlou [directeur de l'établissement] [...] comme tout l'encadrement, sont des gens humains* ».

Hiérarchie renversée et sale boulot

L'enseignement, nous le savons, constitue l'activité centrale des collèges et lycées français. Noble, experte et exclusive², elle se réalise dans des salles de classe où l'autonomie du professeur est entière. À l'exception notable des inspections, nul ne contrôle les cours dispensés : l'enseignant dispose, de ce point de vue, du droit de fermer sa porte. Le travail préparatoire aux heures de classe étant par ailleurs détaché des emplois du temps, les professeurs ne doivent à leur établissement (et à son chef) qu'une présence en face d'élèves, à des moments très précis. En dehors de ces séquences pédagogiques, le temps passé au collège (ou au lycée) est un temps vacant, souvent ressenti comme un « trou ».

Dans les faits, cette configuration soustrait largement les enseignants à l'autorité du personnel de direction. Fondés à solliciter un cadre de travail agréable, une dotation horaire convenable, des classes de bon niveau et une discipline bien *tenue*, ils exercent au contraire un pouvoir important. Ce pouvoir officieux s'exprime notamment dans le champ disciplinaire.

¹ L'auteur explique que la place manquait sur le premier carnet de liaison pour ajouter des remontrances.

² J.-P. Payet, *Collèges de banlieues*, op. cit., pp. 9-10.

À l'attention du responsable

ENCADRÉ 20 – Rapports au principal du collège les Oiseaux (extraits)

Monsieur Dubreuil,

Lucas Maudriau (3^e ...) refuse de prendre une feuille et un stylo pour un entraînement brevet sous prétexte que « ça ne sert à rien, j'ai déjà mon brevet ? »

Que fait-on dans ce cas là ? Pourriez-vous le convoquer pour en parler ? Merci...

Marie-Madeleine Chevrier

Monsieur le principal, je laisse seul juge [sic] de la sanction à prendre envers ces élèves dont le comportement et les propos sont intolérables dans le cadre de l'établissement scolaire.

Mme Dublanc, professeur d'anglais

« [...] c'est insupportable, monsieur le principal, je m'en remets à votre jugement pour prendre les mesures qui s'imposent envers cet élève ! (...) »

Mme Sullin (professeur de musique)

Les rapports présentés relatent des incidents différents¹. La première situation peut rendre perplexe. Le refus d'un adolescent suffit en effet à enclencher un recours auprès du principal, en usant d'une formule apparemment naïve (« Que fait-on dans ces cas-là ? »). La possibilité que l'auteur ne *tienne* pas ses classes ou *se fasse déborder* par ses élèves existe ici. Le collégien évoqué peut aussi être indocile, et mettre en difficulté une enseignante par ailleurs plus assurée. Sans renseignements sur cette dernière, nous disposons en revanche d'informations sur l'adolescent : au cours de l'année scolaire, il a fait l'objet de quatre retenues, d'un avertissement et d'une exclusion d'une journée (pour sortie interdite du collège). Ce comportement s'éloigne toutefois de celui dénoncé dans le rapport, qui revient à proclamer l'insuffisance de son auteur. S'il n'est pas mentionné dans le texte, le clivage entre éducation et instruction joue, de notre point de vue, un rôle essentiel. Éducatrice au sens large, l'enseignante serait en effet discréditée par son « manque d'autorité » et par sa « dérobade » ; professeur au sens français, elle peut au contraire se récuser au plan éducatif, sans abîmer sa valeur professionnelle (*culturelle*).

Le deuxième rapport est transmis au principal en notre présence, le 12 juin 2009. La remise se fait en main propre, d'une façon qui semble naturelle et normalisée. En l'espèce, un groupe d'élèves aurait quitté le cours en invectivant l'enseignante. Sans disposer d'autres informations, nous voyons s'exprimer dans ce rapport une certaine logique. L'enseignante *arrête* son rôle à la transmission d'un problème : « seul juge » de la sanction à prendre, le

¹ Nous avons découvert les premier et troisième documents dans des dossiers d'élèves, en consultant des bulletins trimestriels. Ce n'est pas le cas du deuxième rapport.

principal doit néanmoins mesurer la gravité des actes et – sauf à manquer à sa fonction – il doit appliquer une punition sévère.

Dans le dernier cas présenté, une professeure de musique signale le cas de Cyril, dont nous ignorons les actes. Il s'agit toutefois d'un élève particulier¹, à l'origine de nombreux incidents et perçu comme troublé, sur le plan psychologique. Quoiqu'il en soit, les termes du rapport révèlent d'autres enjeux. On comprend que le niveau « insupportable » est enduré par l'auteur, à l'exclusion d'une pénibilité vécue par les personnels non-enseignants. Parmi eux, le principal est informé de l'entière liberté dont il jouit pour régler une situation complexe. Non sans cohérence, une division du travail spécifique est dessinée : la professeure ne propose pas de rencontre, ne suggère pas de réponse éducative et ne demande aucune sanction précise. Ayant décliné la responsabilité du problème, l'intéressée charge *naturellement* le chef d'établissement de « prendre les mesures qui s'imposent ».

L'instrumentalisation de la discipline existe dans tous les collèges de notre étude, et dans tous les établissements de notre connaissance. Sommés de régler des problèmes proches de sophismes, les personnels de direction sont nécessairement affaiblis par le poids de la critique. Conjointement avec le service de « vie scolaire », ils sont en effet responsables de l'absentéisme, du bruit, des désordres, du laisser-aller, des vols, des bagarres, de l'agressivité, de l'insolence ou de l'inertie des élèves. Protégés par des barrières horaires et statutaires, les professeurs n'auraient de leur côté aucune responsabilité². Ils disposent même, *de facto*, de droits revendicatifs étendus... dont certains n'usent pas. Plus « éducateurs » mais moins visibles, ces acteurs sont peu remarqués, et peu encouragés.

Sévère, juste et loin

Développée entre professeurs et élèves, la communication indirecte appelle la médiation des C.P.E. et, parfois, celle du personnel de direction. Dans les deux cas, la valeur éducative semble peu probante.

ENCADRÉ 21 – Convocation indirecte

<i>Marie-Paule³,</i>	<i>Le 13/01/06.</i>
---------------------------------	---------------------

¹ Nous avons assisté à un troublant échange entre l'élève signalé et le principal, le premier ayant – comme à son habitude – demandé à rencontrer le second pour lui expliquer les causes d'un nouvel incident.

² Le terme « responsable » revêt au cours du XX^e siècle le double sens de pouvoir de décision et de comptes à rendre. Selon que l'on observe la théorie ou la pratique, les professeurs sont à demi *responsables*, ou très peu.

³ La destinataire du courrier est la CPE du lycée.

Vendredi de 10h-11h, j'ai exclu Victor Missan, terminale 2, du cours, car il avait, sans rien demander, branché son portable à charger au fond de la classe. Sa réaction a été, pour changer, arrogante, lorsque je l'ai exclu.

Peut-on lui remonter les bretelles ?

Merci.

Carole Thévenin

PS : j'aurais bien sûr plein d'idées pour le punir :☺), mais peut-être qu'un rendez-vous chez M. le Proviseur le calmerait un peu ?

Le texte reproduit ici est en réalité un document manuscrit, rédigé par une jeune enseignante du lycée Gigogne, un an avant notre arrivée. À l'instar des rapports précédents, notre relation à celui-ci relève de la sérendipité¹. Par souci de précision, nous devons indiquer que l'élève concerné nous est inconnu et que la professeure ne l'est pas. Une rapide analyse de texte fait émerger plusieurs points. Le comportement dénoncé, d'abord, n'équivaut pas à un « manquement grave », qui justifie règlementairement une exclusion de cours. Tel qu'il est exposé, le récit semble même défavorable à celle qui le rapporte.

Devant un phénomène aisé à traiter, Carole Thévenin montre en effet une attitude peu adaptée. Parce que la dignité des professeurs est attachée à l'instruction, l'enseignante ne craint pas, cependant, de rapporter les faits. Les qualités éducatives sont d'ailleurs si accessoires au rôle de professeur qu'elle peut ajouter au premier manquement une deuxième exigence : celle qu'une intermédiaire C.P.E. demande à... un intermédiaire proviseur de convoquer le lycéen, pour le réprimander. Dans cette logique de mise à distance, nous remarquons que le rendez-vous suggéré exclut la présence de l'enseignante.

Le recours au C.P.E. renforce donc, parfois, la distance de certains professeurs de l'action punitive. Deux nouveaux exemples peuvent être cités. Le premier est rapporté par une conseillère d'éducation du collège Vert. Lors d'une conversation, elle cite l'exemple d'un rapport d'incident faisant suite à l'indiscipline d'un élève. À la rubrique « sanction ou suite souhaitée », l'enseignant écrit : « sanction sévère, mais juste »... Dans le même établissement, une forme de délégation punitive tout aussi remarquable se produit. En entretien avec Agnès Raymond dans le bureau des C.P.E., nous entendons frapper à la porte, et voyons un professeur resté sur le pas. Courtoisement invité à entrer, l'intéressé néglige l'invitation et étend ses bras sur l'encadrement de la porte. Sur un ton agacé et presque péremptoire, il dénonce en quelques phrases le mauvais comportement d'un élève. Ayant précisé « Il a une dizaine d'observations, un peu moins, qui ne sont pas signées », l'enseignant conclut sans aménité : « Tu diras à Descamp de le convoquer ! ». La scène, remarquable, semble assez récurrente pour ne pas heurter la C.P.E. Exprimant son rejet des problèmes de discipline, le professeur concerné les a, *normalement*, déversés sur elle. En la chargeant de transmettre une

¹ La sérendipité se définit comme une démarche heuristique qui consiste à trouver quelque chose d'intéressant de façon imprévue, en cherchant autre chose, voire rien de particulier.

injonction au principal-adjoint [Monsieur Descamp], l'intéressé est véritablement resté à distance : ses pieds n'ont pas frôlé le sol du bureau.

La discipline vue par ses chefs

Reconnus comme des responsables de la discipline, les chefs d'établissements et leurs adjoints dénie à cette activité un caractère repoussant¹. À la différence des enseignants prompts à s'en détacher, les personnels de direction refusent qu'une dimension constitutive de leur pouvoir soit perçue comme indigne. Plus formellement encore que les personnels de vie scolaire, les chefs d'établissement assurent donc ne pas considérer la sanction comme un « sale boulot » : ils recouvrent donc l'action punitive d'une rationalité axiologique², ensuite ébranlée par l'ensemble de leur discours. Si, en effet, tout démocrate reconnaît la valeur du procédé lorsqu'il est juste, il semble que chaque individu répugne de son côté à l'appliquer, a fortiori au nom d'autrui. Les discours tenus sur ce thème se comprennent par ailleurs dans le cadre des établissements où ils sont prononcés. Nous savons que les personnels des collèges défavorisés atténuent plutôt le niveau d'indiscipline, quand les acteurs des établissements sélectifs exagèreraient les difficultés.

Le collègue Vert³ se situe à distance de ces deux cas. Ayant rappelé que la *sanction disciplinaire* relevait de sa compétence, le principal poursuit : « On est là pour épauler l'équipe enseignante. On peut pas se défilier, quoi ! [...] Si on a une vie scolaire bien installée et qui fonctionne bien, nous, à notre niveau, on peut consacrer plus de temps à notre travail de chef d'établissement, aux projets, à l'organisation de l'année à venir, etc. ». Le sentiment exprimé par cette dernière phrase se comprend aisément : à l'instar des personnels de vie scolaire, le représentant de la direction souhaite alléger sa fonction des tâches disciplinaires, et la définir par des actions moins ingrates.

Questionné de son côté, le principal-adjoint énonce des principes éducatifs, au nom desquels le travail de sanction serait « quelque chose de normal ». Et Monsieur Descamp d'indiquer : « si y'avait pas la sanction, y'aurait pas non plus l'éducation [...] Je pense que l'éducation est contrainte [...] Ou alors, il faut pas faire ni le métier d'éducateur, ni professeur, ni personnel de direction ». Une divergence de vue est finalement exprimée entre les deux membres de l'équipe de direction⁴. Sur la réalité des interventions de professeurs en dehors de la classe, le chef d'établissement indique notamment : « [...] ce qui est plus grave, c'est quand ils passent devant une bagarre sans réagir. Bon, je fais pas une généralité ». L'éventualité de « têtes tournées » est en revanche minimisée par le principal-adjoint, qui

¹ Le paragraphe est proche de celui produit in A. Garcia, *Sanctionner au lycée*, op. cit., p. 98.

² Selon M. Weber, les individus mobilisent une rationalité axiologique lorsqu'ils orientent leurs actions en fonction de principes éthiques (*Économie et société*, Paris, Pocket, 1995).

³ L'établissement est dirigé par un principal et un principal-adjoint. Le poste de directeur-adjoint de la SEGPA n'étant pas créé, le second nommé occupe en partie cette charge.

⁴ S'étant mutuellement informés de réponses qu'ils m'avaient données pendant l'entretien, M. Henry et M. Descamp ont constaté la divergence évoquée, puis s'en sont amusés.

donne à cette hypothèse la réponse suivante : « je le mettrais à la marge, ici ! ».

Le chef d'établissement de Pablo-Neruda refuse à son tour l'idée d'un sale boulot de sanction, et prolonge sa réponse par l'énoncé de principes éducatifs : « *Non, non, non, y'a pas le sale boulot ! Et en plus, moi, je suis vraiment persuadé que quand la sanction et la punition jouent leur rôle et sont à leur place dans l'éducation, c'est pas du sale boulot ! [...] Par contre, j'assume le rôle. Quand y'a un élève a besoin d'être grondé, donc, exercer son autorité, oui ça m'arrive parfois de passer des soufflons* ».

Adjoint du chef d'établissement, Monsieur Régnier écarte lui aussi l'hypothèse d'un travail ingrat : « Jamais ! Pourtant, le principal-adjoint, c'est le surveillant général ou le censeur [...] Alors, parfois, je m'exprime fortement [...] Mais même là, je suis constamment dans le théâtre, la comédie ». L'évocation d'une situation difficile est aussi l'occasion d'un récit rétrospectif, par nature différent : « Quand je suis arrivé, y'a quatre ans, y'avait des bagarres très régulièrement. [...] j'étais constamment assiégé dans mon bureau, pour régler des problèmes de bagarres. J'ai dit : c'est pas forcément le boulot que je voulais faire ».

S'il convoque à son tour la valeur éducative des sanctions, le chef d'établissement de Camus peut aussi signaler quelques dissymétries. Semblant répondre aux professeurs les plus demandeurs d'exclusions, il déclare : « [...] faut attendre que le principal soit celui qui règle les problèmes que vous n'avez pas su régler vous, au sein de votre classe, alors que vous faites appel et que vous défendez votre autonomie [...] et puis, évidemment, qui c'est qui doit sanctionner dur dans l'affaire ? Cherchez l'erreur ! ».

Plus exposé qu'un adjoint ordinaire, le directeur de la SEGPA de Camus reconnaît qu'il consacre beaucoup de temps à la discipline. Très sollicité au quotidien, il organise son discours autour de trois logiques : l'une, attendue, est celle des principes éducatifs ; la deuxième approche, concrète, valorise certains avantages contextuels ; une troisième logique, enfin, exprimerait une souffrance limitée par un travail réflexif. Ces trois dimensions peuvent s'ordonner ainsi : « À partir du moment où c'est dit et c'est posé, c'est expliqué en amont aux jeunes [...] » ; « J'ai la chance d'avoir un secrétaire, donc, je suis plus disponible [...] » ; « là, j'ai cheminé. [...] Puis, maintenant, je m'encombre moins [...] bien sûr, c'est pas sympa ! ».

À des niveaux assez différents, le principal des Oiseaux et le directeur de Cardinal s'expriment au nom de collègues favorisés. Dans le premier cas, Monsieur Dubreuil¹ déclare qu'il consacre « un petit quart » de son temps à la discipline, et estime que « c'est beaucoup ». Le chef d'établissement en relativise toutefois l'ingratitude, et ponctue son récit d'exemples locaux : « Le pire, c'est quand y'a pas d'adhésion [...] Y'a des gens qui savent pas laisser tomber le ventre [...] Y'a des gens avec qui je suis solidaire et y'a des gens avec qui je ne le suis plus ». À la tête d'un ensemble scolaire², Monsieur Lahlou indique de son côté : « *Dans mon travail, ce qui trouve son origine dans le comportement des élèves [représente] la*

¹ Rappelons qu'il n'existe pas, aux Oiseaux, de poste de principal-adjoint.

² Nous nous souvenons que Cardinal scolarise des élèves du niveau préélémentaire jusqu'au niveau BTS.

moitié. [de mon temps]. Mais ça va de l'intervention directe, au conseil de discipline, qu'à la réflexion sur l'éducatif [...] D'ailleurs, c'est la particularité, je pense, des établissements privés sous contrat. C'est que pour nous, la priorité est éducative ».

Si la direction faisait son travail...

L'organisation des collèges permet aux professeurs d'externaliser les problèmes. À la différence d'un temps de classe précis et préservé, le temps des autres personnels est lui perçu comme un temps ouvert, disponible aux sollicitations. Ces découpages horaires confirment les enseignants comme des intervenants à huis clos, qui concevraient l'« administration » comme un ensemble de sous-traitants¹. Les premiers nommés agissant peu, en dehors des cours, les divers problèmes qui s'y produisent ne trouvent ni prolongements ni issue rapides, entre les parties concernées. En plus des questions d'apprentissage, les écarts de comportement ne sont donc pas traités, mais délégués à des intermédiaires. En aggravant déjà l'importance des problèmes, ce dispositif invite aussi à des transferts indifférenciés vers les conseillers d'éducation, le chef d'établissement ou son adjoint. En dépit de leur position hiérarchique, ces derniers sont ainsi interpellés sur des questions accessoires, comme ils peuvent l'être sur des situations très critiques, déjà assorties d'une demande d'exclusion.

Des objets confisqués

La transmission d'objets confisqués s'inscrit à double titre dans le domaine de l'accessoire. Au collège (et, dans une moindre mesure, au lycée), le chef d'établissement et son adjoint sont parfois destinataires de téléphones portables ou de « lecteurs MP3 ». Pour ce type d'objets, la remise s'opère le plus souvent de façon fortuite. Un professeur est croisé dans les couloirs, muni d'un appareil confisqué ; plutôt que de poursuivre son déplacement jusqu'au bureau de la vie scolaire, l'intéressé remet l'objet au principal (ou adjoint), ponctue l'action d'une plainte et invite à la sévérité envers le propriétaire. Cette démarche, nous le comprenons, réclame une convocation de l'élève en l'absence de l'enseignant.

Sans que les attendus diffèrent, la scène peut être interprétée sur le mode de l'humour. Cela se produit au collège Vert, quand le principal entre dans la classe pour s'entretenir avec une enseignante. Au terme du dialogue, celle-ci remet à son supérieur le téléphone confisqué à une élève, durant le cours précédent. La transmission donne lieu à un échange courtois : « Et en prime, le téléphone de Lauryn ! – Comme ça, je pars pas bredouille... ».

Soustraits à la vue des professeurs qui les ont confisqués, les téléphones des élèves ne disparaissent pas pour autant. Faute d'être remis à un personnel de direction, ils suivent le parcours *naturel* à l'enseignement secondaire : un enseignant entre dans le bureau de la vie

¹ F. Dubet, M. Duru-Bellat, *L'Hypocrisie scolaire*, op. cit.

scolaire, déplore le comportement « vraiment pénible » du propriétaire de l'appareil, tend l'objet vers la personne la plus proche et demande à ce qu'il soit conservé jusqu'au soir, ou jusqu'au lendemain¹. Sauf insistance d'un A.E.D. ou d'un C.P.E., aucune information n'est alors couchée par écrit. Il revient donc au personnel d'éducation de noter les noms, prénom et classe de l'élève, les date et heure du cours, le nom de l'enseignant et le moment que celui-ci a choisi pour la restitution. Ce faisant, l'acteur concerné est *engagé*² dans le processus, en même temps que son interlocuteur s'en détache.

Que la confiscation soit banale, qu'elle procède d'un malentendu ou qu'elle justifie un entretien plus profond, le rôle éducatif du professeur s'arrête souvent là. Dans la plupart des cas, il ne *parlera* pas avec l'élève... qui fournira, lui, une version complaisante des faits au C.P.E... lequel sera joint par les parents... qui seront, eux, solidaires ou pressants à propos de la restitution de l'appareil, et profiteront du contact téléphonique pour demander si « ça se passe bien en classe ». Médiatisées par un tiers ignorant, les informations sur l'incident seront toutefois imprécises, et celles sur le suivi des cours, quasi nulles. Si ce deuxième problème est récurrent, le premier reste néanmoins étranger aux enseignants les plus autonomes (et/ou d'une certaine compétence éducative).

La ronde dans les couloirs

À un niveau de gravité également très faible, un autre exemple confirme la délégation des « problèmes de comportement » au personnel de direction. Sur l'initiative de trois jeunes enseignantes du lycée Gigogne, une plainte se développe autour de la permanence d'élèves dans les couloirs. Le grief ne porte pas sur la nuisance sonore qui serait provoquée, mais sur le refus des lycéens « avachis » de se déplacer, pour permettre à certains professeurs de circuler normalement. Le problème est officialisé à l'occasion d'une réunion des professeurs, en présence de l'équipe de direction et d'un inspecteur³. La situation est définie de façon lapidaire, et conclue par une solution simple : le proviseur doit arpenter les couloirs pour chasser les élèves, ou, pour le moins, les discipliner⁴ de telle façon qu'ils s'écartent devant les professeurs (sans que ces derniers n'aient à parler). Ce qui peut expliquer le comportement des lycéens n'est pas abordé lors de la réunion, ni, plus tard, dans les locaux de la vie scolaire.

Notre propre connaissance du contexte permet d'avancer quelques hypothèses. D'ordre structurel, la première rappelle que le lycée Gigogne – qui dispose certes d'une salle d'étude – n'ouvre le foyer des élèves qu'à horaires très restreints, et que les intéressés aiment

¹ À titre d'exemple, la scène se produit deux fois le 22.03.2012, dans le contexte pourtant paisible du lycée Gigogne. Il s'agit dans les deux cas de professeurs « sans histoire », et tout à fait sympathiques.

² La psychologie de l'engagement montre comment cette démarche relie les individus à leurs actes et les oblige à y adhérer (cf. R.-V. Joule et J.-L. Beauvois, *Petit traité de manipulation...*, Grenoble, PUG, 1987, pp. 70-89).

³ Il s'agit de l'IPR d'une discipline importante, présent dans l'établissement pour d'autres raisons.

⁴ Estimant qu'il fallait « mieux surveiller » le réfectoire, des professeurs du collège les Oiseaux se sont dit prêts à le faire contre rémunération, tout en suggérant que le principal assure lui-même la surveillance. Celui-ci a refusé, mais fait savoir qu'une rétribution des enseignants était possible. Les suggestions ont finalement cessé.

à former des groupes éloignés des regards. Le phénomène nous semble soutenu par une logique de territoire : en « occupant » le lycée, les élèves s’y imposeraient comme des membres, et défieraient un peu l’organisation qui leur nie ce statut¹. En dernier lieu, les enseignants qui les renverraient à l’anonymat (et à l’illégitimité) pourraient recevoir un *retour de mépris*.

Les professeurs qui dénoncent la situation² ne voient qu’une manière de la résoudre. Elle ne consiste pas à s’adresser courtoisement aux élèves, mais à rappeler le proviseur à sa fonction disciplinaire. Telle qu’elle est apparue dans des rapports d’incident (*supra*), cette division des tâches dispense les plaignants de toute responsabilité. Échouer à faire « bouger » des élèves sympathiques ne serait donc pas l’échec de ces plaignants, mais celui de personnels dont ce serait le (vrai) travail. À distance des « fonctions disciplinaires », il se confirme qu’un enseignant peut se récuser sur le plan éducatif sans affaiblir son statut d’expert. Cette logique se développe ici de façon caricaturale : s’adresser à des élèves inconnus est signalé comme un obstacle qui *empêche* des professeurs ; pour les *obliger*, le proviseur devrait effectuer des rondes régulières, et discipliner les fâcheux.

Au-delà, on peut citer les arguments de deux professeurs hommes, partisans de cette solution. Le premier souligne d’abord que le précédent proviseur « le faisait » (pour un résultat qui n’est pas rappelé ici). L’intéressé accorde ensuite que « les élèves sont gentils », mais annonce sa crainte « que ça se dégrade ». Quelques jours plus tard, un second enseignant se montre plus radical. Il décrit les faits suivants : « au lycée Jean Zay³, y’avait un proviseur qui était strict [...] Il est parti à la retraite, et son successeur, il laissait tout faire. Au bout de trois mois, les élèves faisaient ce qu’ils voulaient... ». D’une manière un peu différente, les deux professeurs valorisent un principe déjà entendu au collège Vert : suffisamment ferme et mobilisé, un chef d’établissement (ou son adjoint) pourrait garantir, seul, une *bonne discipline*⁴. Cette logique de l’homme providentiel présente deux caractéristiques. Elle évoque d’abord des situations caduques, que nul ne peut observer ; elle écarte ensuite l’intérêt d’une implication des professeurs, dans les établissements du secondaire.

Déjà peu assumé dans certaines salles de classe, le travail éducatif le plus ordinaire peut donc être refusé au-dehors. Ainsi soustraite à la responsabilité des enseignants, la *tenue* des espaces communs fait l’objet de jugements professoraux, qui illustrent la dualité des attentes envers les chefs d’établissement. Pour étouffer ou réduire toute indiscipline, ceux-ci (celles-ci) devraient en effet être sévères, faire peur et punir massivement. Vis-à-vis des enseignants, les mêmes personnes devraient au contraire se montrer prévenantes, disponibles, conquises et distrayantes. Ce double visage est dessiné par un professeur de collège⁵ :

¹ « Les lycéens se sentent libres et sans pouvoir », souligne F. Dubet (*Les lycéens*, *op. cit.*, pp. 214-228).

² Notons qu’une partie des enseignants ne rencontrent pas le problème évoqué.

³ Cette fois encore, le nom indiqué a été modifié.

⁴ Au collège des Oiseaux, un professeur évoque la sévérité d’une ancienne principale. Il conclut : « Moi, ça fait 15 ans que je suis là, donc, je sais que ça peut marcher ».

⁵ F. Dubet *et al.*, *Trois collèges en « rénovation »*, *op. cit.*, p. 79. On peut concevoir l’annexe 11 (« Étonnez-moi, Benoît ») comme un prolongement musical de ce témoignage.

« Normalement, l'administration doit s'occuper du fonctionnement du collège, des liens entre élèves et professeurs. Elle doit également soutenir les enseignants, intervenir au niveau de la discipline et s'occuper de la vie de l'établissement, l'administration ne doit pas seulement remplir des papiers. Il faut qu'elle veille à la bonne humeur du collège. L'administration doit être présente, insuffler un esprit à l'établissement et ne pas s'enfermer systématiquement dans son bureau. Mais ici, ce n'est pas le cas ».

Cas d'urgence

Les situations de crise, enfin, consacrent la rupture éducative entre les responsables des cours et les responsables des élèves. Nous pouvons présenter quatre exemples. Le premier prend sens dans un lycée prioritaire de Seine-Saint-Denis¹, à la suite d'une agression mortelle. Durant une période d'un mois environ, des adolescents venus régler des comptes essaient de forcer le passage, et transforment le portail en frontière sensible. Les personnels de direction et d'éducation s'y rassemblent donc, à certains horaires. Sur la durée d'un mois, les professeurs venus faire nombre, ponctuellement, se limitent en revanche à 10 personnes (parmi 200) ; parce que cette action est éloignée de leur statut, les intéressés sont remerciés avec reconnaissance, à chacune de leur venue.

Une mise à distance bien plus remarquable se réalise dans un collège. De nombreux élèves sont rassemblés dans un couloir, devant la porte de leur salle. Parmi ces collégiens, un garçon et une fille excédés se font face, munis d'une arme blanche. Alertés par le bruit, deux conseillers d'éducation (dont un homme) cherchent à séparer les protagonistes. La collégienne ayant perdu tout contrôle, la tâche s'avère périlleuse, et le C.P.E manque de recevoir un coup de couteau. Conclu par une intervention policière, l'incident révèle deux faits peu éducatifs : les enseignants présents dans les salles de classe y sont restés enfermés, sans même proposer à leurs élèves de s'y abriter.

Deux cas de violence physique se produisent par ailleurs au lycée Gigogne. Pour des raisons vindicatives d'ailleurs peu fondées, un lycéen au profil particulier plaque une élève au sol, et entreprend de l'étrangler. Le projet est contrarié par un camarade de la victime, puis par un enseignant alerté par les cris. Ayant mis un terme à l'agression, celui-ci accompagne l'auteur jusqu'au bureau de la proviseur-adjointe, ouvre la porte, propulse le lycéen dans la pièce, produit un commentaire exaspéré, referme la porte et quitte les lieux... À un autre niveau, une fille de première produit les signes d'une grande colère, dans le réfectoire. La lycéenne rabroue d'abord une assistante d'éducation, et refuse de quitter la salle. Intervenant à son tour, l'infirmière finit par ceinturer l'élève, qui l'insulte alors, puis la mord sévèrement. Particulièrement audible, la scène se déroule dans l'indifférence des professeurs présents.

¹ L'auteur de ces lignes y a exercé comme CPE, au tournant des années 2000.

*
* *

Interaction banale, la sanction n'en reste pas moins « tolérable que dans la mesure où l'on ne s'y résigne qu'avec "mauvaise conscience" [...] comme s'il s'agissait d'un mal nécessaire »¹. Avant toute considération sociale, culturelle et scolaire, on ne peut négliger que les collégiens sont des enfants et des adolescents en construction, et qu'aucune organisation, sans doute, n'envisage d'éducation « honnêtement » émancipatrice sans fixation de limites et sans garde-fous pour les faire respecter. Comme d'autres pratiques éducatives, sanctionner relève d'un choix personnel, que l'on rechigne d'autant plus à envisager que les visées se troublent, ou s'entrechoquent. « Le malheur, écrit André Bergé², est qu'à partir de l'instant où on les analyse, presque toutes les punitions laissent apparaître d'assez graves inconvénients : quoi de plus absurde, par exemple, que de prétendre stimuler l'ardeur au travail en donnant du travail supplémentaire ? ». Si, enfin, chaque démocrate convient que la restriction immédiate de liberté ne vise en réalité qu'à garantir celle de demain³, il trouve moins d'intérêt à bâtir lui-même une punition « éducative », assurée de réparer les torts et de réinstaurer la loi⁴.

Les conceptions du droit scolaire par les professeurs, d'une part, et le volume des sanctions, d'autre part, montrent une inadaptation des collèges à leur public. Enseigner revient bien à exercer sur les élèves l'action la plus contraignante. Cela n'explique pas, cependant, la multiplicité d'observations, de retenues et d'exclusions de cours, largement pratiquées par certains professeurs, assez régulièrement par beaucoup et faiblement par d'autres. L'aspect éducatif de ces pratiques s'avère d'autant moins grand qu'elles sont mises à distance de leurs décideurs, et sous-traitées par d'autres personnels. Le professeur qui « met une observation » a toute latitude de ne pas remarquer qu'il s'agit de la troisième, et qu'elle va entraîner une retenue. Ne disposant ni d'un temps ni d'un lieu pour s'entretenir avec l'élève, il est incité à laisser agir le professeur principal, qui peut à son tour confier l'« addition » aux surveillants.

La retenue, en second lieu, suppose que son initiateur prévoit un travail à fournir à l'élève. Si cette condition est souvent remplie, elle implique rarement que ce travail soit *repris*. Organisées par le personnel de « vie scolaire », les colles sont par ailleurs soustraites à la vue des enseignants⁵ ; elles ne sont pour eux que des mesures abstraites ou des sanctions aveugles. Cette perception est maintenue dans le cas des exclusions de cours : conçues comme des échappatoires et décidées de façon spontanée, elles n'entraînent ni obligation ni

¹ Ph. Meirieu, *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF, 1991, p. 65.

² « La notion de punition et de sanction », *Le surveillant général* n° 17, mars 1969, pp. 23-27, cité in E. Prairat, *Penser la sanction*, op. cit., pp. 25-26.

³ A. Binet, *Les idées modernes sur les enfants*, Paris, Flammarion, 1973, pp. 206-207, in E. Prairat, op. cit., p. 34.

⁴ B. Defrance, *Sanctions et discipline à l'école*, Paris, Syros, 1993, pp. 104-107.

⁵ Dans cette étude, les retenues gérées par des professeurs (pendant des cours) sont très peu citées par les élèves.

implication ultérieures. L'élève « dissipé » ayant disparu de la classe, il incombe à des tiers de le prendre en charge et de le discipliner à distance, en vue du prochain cours. Dans peu de cas, une rencontre entre l'adulte et le collégien aura précédé ce cours.

Les renvois provisoires de l'établissement, enfin, confirment la coupure entre responsables de classes et responsables des élèves. Occupés à enseigner, les professeurs ne voient dans les exclusions (incluses ou non) qu'un évitement des collégiens très perturbateurs. Si le sens et l'accompagnement de la sanction échappent de fait à leurs préoccupations, ils incombent en revanche à l'« administration », qui serait « là pour ça ».

Sur les difficultés mineures ou sur les problèmes graves, les personnels d'éducation et de direction sont interpellés et sommés d'agir. Avec des variations liées aux grades, ils sont perçus comme des sous-traitants de l'indiscipline, qui n'est souvent jugée rude qu'aux professeurs. Pour les élèves, de telles mises à distance dessinent une relation éducative peu rassurante, et peu sûre d'elle-même. Dans les limites du temps de la classe, les professeurs qui essaient d'assurer des relations « entières » sont les plus adaptés. D'autres n'y parviennent pas, ou ne le cherchent seulement : ils trouvent dans les possibilités de délestage autant d'occasions de ne pas affronter les problèmes, et, de fait, de ne pas développer de capacités éducatives. Le maintien du clivage entre instruction et éducation *justifie* ce choix.

4^{ème} partie

Éducation à distance

Chapitre 10

Contingences éducatives

Pour comprendre l'éducation en œuvre dans les collèges, nous avons étudié son évolution historique, examiné les dispositifs et acteurs éducatifs, et analysé les pratiques punitives. Avant d'envisager les interactions en classe et les formes d'évaluation, nous devons rendre compte de la vie quotidienne des établissements. Éducatif ou non, le rapport aux élèves peut être appréhendé à trois niveaux : le premier questionne l'« état » de l'institution scolaire et les schèmes de perception qu'elle suscite. Nous pouvons ensuite observer les formes de bienveillance, dans l'esprit du *care*¹. La manifestation de ces deux logiques conduit à analyser l'autorité, dans ses paradoxes et dans ses limites.

Vision institutionnelle et bienveillances furtives

Image d'institution et réflexes de sanctuaire

« [...] le système scolaire, quelle que soit son obédience, ne se présente pas, en France, et dès ses origines, comme un service mais comme une institution. Non comme un service, en effet, dont le bien-fondé serait la satisfaction immédiate des usagers, mais comme une institution qui se veut porteuse de valeurs qui dépassent la satisfaction de ses usagers, parents ou élèves »². La première caractéristique de l'enseignement secondaire est soulignée ici. Nous savons que l'Histoire de France a nourri celle de son École, et que la duplication de modèles religieux a fixé l'ordre scolaire dans le champ du sacré³. La sanctuarisation est d'ailleurs la première caractéristique du « programme institutionnel »⁴, dominant au XIX^e siècle. Pour détacher les établissements de la vie sociale, on les construit en effet comme des ordres réguliers : « la loi commune ne s'y applique pas, les sexes y sont séparés et l'argent y est, soit absent, soit masqué »⁵.

¹ Dans cette phase de présentation, comprenons par *care* le soin porté à autrui.

²

Ph. Meirieu, « Vers un nouveau contrat parents-enseignants ? », in F. Dubet (dir.), *École, familles : le malentendu*, op. cit., pp. 79-96 (p. 82).

³ Voir A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France*, op. cit.,

⁴ F. Dubet, *Le déclin de l'institution*, op. cit.

⁵ F. Dubet, *Le travail des sociétés*, op. cit., p. 91.

Dès sa naissance, l'Université impériale engage ses membres à une vie monacale¹ : ils sont logés à l'intérieur de l'établissement, astreints à la table commune, au célibat et à la robe. Craignant toutefois le pouvoir des professeurs, Napoléon les écarte de la direction des lycées et des collèges. Pour autant, les intéressés ne doivent pas déroger à la moralité : proviseurs et principaux la contrôlent, comme ils veillent à celle des cours et à la conformité des auteurs². Le corps enseignant se soustrait progressivement à cette emprise : « à partir de 1850, malgré les efforts de l'administration, [il] se sécularise »³.

La Cause institutionnelle

Le modèle scolaire français diffère de l'« éducation totale »⁴ jésuite, comme il diffère de la forme « communautaire » des collèges anglais ou des *gymnasium* allemands. Dès l'école primaire, « les instituteurs français sont plus centrés sur la transmission des savoirs que leurs collègues anglais, plus soucieux de l'enfant »⁵. Au niveau secondaire, les professeurs français renforcent cette tendance : ils conservent en effet l'imaginaire de cours magistraux *aboutis*, qui se limiteraient à transmettre des connaissances savantes à un public captivé, et éviteraient toute autre tâche que celle de porter la Culture. Bien que cet idéal s'envole dès la sonnerie du matin, les enseignants du secondaire restent définis comme des experts, dont l'activité annuelle⁶ suppose la succession de prestations ponctuelles. Elles prennent sens dans une institution affaiblie, dont l'importance historique soutient malgré tout celle de ses représentants.

Les dispositions éducatives des professeurs envers les élèves procèdent de conceptions anciennes, légitimées par des séquences horaires. Dans les lycées et collèges, deux temps différents continuent de rythmer les journées. Celui du créneau méridien et des interours est nettement séparé de celui des cours, où seraient donnés l'accès à la Culture, les apprentissages formels, les compétences techniques et les avancées vers la Raison. Ce temps central relève de la spécialité des enseignants, dont l'évanescence en dehors de la classe ne surprend pas : ne disposant ni de temps ni de lieux précis pour rencontrer les élèves, les intéressés voient leur inaccessibilité comme une *grandeur*⁷, et comme un confort.

Dans les faits, la faiblesse de la communication directe aggrave les « problèmes de discipline » : les professeurs les plus adaptés gèrent au mieux la dynamique de classe, et utilisent des minutes d'interours pour des mises au point ; les professeurs moins capables (ou

¹ P. Gerbod, *La vie quotidienne dans les lycées et collèges au XIX^e siècle*, op. cit., p. 46.

² Op. cit., p. 131.

³ Op. cit., p. 46.

⁴ J.-P. Faguer, « Les effets d'une "éducation totale" », *ARSS*, vol. 86-87, mars 1991, pp. 25-43.

⁵ F. Dubet, *Le déclin de l'institution*, op. cit., p. 42.

⁶ Rappelons que les professeurs vacataires ne peuvent assurer de prestations annuelles, et que les professeurs contractuels ne le peuvent pas toujours. Ces enseignants non titulaires représentent une forte minorité de cas.

⁷ Nous savons qu'au sens de L. Boltanski et L. Thévenot, les *grandeurs* sont « des formes du bien commun légitimes » (*De la justification*, op. cit., p. 33).

moins volontaires) punissent de leur côté sans discernement, ou se désintéressent des difficultés peu audibles. Dans tous les cas, la légitimité des enseignants reste circonscrite à la salle de classe, puisqu'ils ne jouent en dehors aucun rôle officiel. Dans les établissements publics, puis dans l'enseignement privé, cette légitimité réduite a été choisie.

ENCADRÉ 22 – Échapper à la surveillance

« [...] dès le début du 19^e siècle, [...] le service des professeurs a été déterminé réglementairement dans les lycées par [un découpage par matières et par heures d'enseignement], auquel s'ajoutaient la participation aux examens et, par agrément tacite, des tâches annexes de contrôle des performances des élèves (correction de copies, etc.). Ces tâches, qui seront qualifiées ici de tâches d'enseignement, se distinguent de celles qui désignent le terme « surveillance » – c'est-à-dire du contrôle des élèves en dehors des heures de cours – et des tâches d'administration des établissements et de gestion des relations entre les personnels et les utilisateurs des services d'enseignement (élèves, parents d'élèves, collectivités locales, autres établissements d'enseignement).

Tous les établissements publics où ces trois catégories de tâches ne sont pas dès l'origine séparées adopteront, selon un processus d'évolution plus ou moins rapide, le modèle d'organisation des lycées : ainsi lorsque, après 1940, les E.P.S., les établissements techniques et les C.E.G. ont été rattachés à l'enseignement secondaire, les tâches de surveillance jusque-là en partie accomplies par les enseignants, ont été déléguées à des personnels spécialisés ne bénéficiant pas, dans la plupart des cas, du statut de fonctionnaire. Ces évolutions semblent avoir recueilli l'agrément quasi unanime des enseignants : non seulement elles impliquaient un allègement de leur service, mais surtout elles les dispensaient de tâches pour lesquelles un système de légitimation de la compétence professionnelle basée sur les performances scolaires ne leur garantissait aucune qualification particulière, et qu'ils considéraient donc comme inférieures. [...]

Il faut remarquer que les tâches de surveillance ont pu apparaître dans un autre contexte, non pas subalternes, mais, au contraire, comme des contributions essentielles à l'éducation morale : il en allait ainsi, jusqu'à 1960, dans les établissements religieux où la surveillance était assurée partiellement ou totalement par le personnel enseignant. Corrélativement, la qualification scolaire de celui-ci était jugée moins importante que sa qualification religieuse par ceux qui dirigeaient ces établissements, comme par une grande partie des parents d'élèves ».

J.-M. Chapoulié, *Les professeurs de l'enseignement secondaire*, op. cit., pp. 185-187.

La situation des collèges et lycées français est singulière. Si leurs représentants attendent des élèves qu'ils se donnent entièrement à la *cause* scolaire, l'institution, en retour, les reconnaît peu. Exhortés à l'obéissance, au travail, au silence et au refoulement des expressions juvéniles¹, les collégiens voient leurs enseignants profiter, seuls, des atouts du sanctuaire. Certes astreints à une pratique stressante et exposée, les intéressés bénéficient en effet, *in situ*, d'une bulle d'isolation virtuelle.

Les élèves, déjà, ne peuvent guère les rencontrer en dehors de la classe. En pratique, cela n'est permis qu'aux délégués : ils sollicitent parfois des changements horaires et, lors des

¹ Notamment montrées dans les règlements intérieurs (cf. chapitre 7), ces exhortations signifiaient « pour les adolescents d'entreprendre des sacrifices et de parier sur l'avenir en adoptant une conduite ascétique » (O. Cousin, « Socialisation et autonomie juvénile », op. cit., p. 264).

conseils de classe, voient réunie l'« équipe pédagogique ». Lors des conseils d'administration, conseils de discipline, CESC¹, CHS ou commissions FSC, d'autres délégués peuvent *voir* des enseignants. En dernier lieu, les collégiens inscrits aux séances d'accompagnement éducatif trouvent intérêt à la disponibilité de certains professeurs, pour l'aide aux devoirs.

Réfectoire, clients et séparations

Avant d'autres acteurs, les formes vivaces de la sanctuarisation desservent les élèves. Parmi eux, les « bons » ne seraient pas *membres* de la communauté (qui n'existe guère), les élèves moyens seraient seulement tolérés et les « mauvais » n'auraient pas leur place. Cette lecture confirme que l'École française se pense comme une institution et non comme *service*². Très présent dans les cerveaux de professeurs, ce schème de perception n'existe pas, en revanche, dans l'esprit de certains agents. Dans notre étude, la centralité de l'élève dans le système³ apparaît en effet dans les propos de personnels de restauration. Nous disposons ici de trois témoignages. Leurs auteurs ont connu des parcours professionnels variés, dont la fonction publique n'est qu'un des cadres.

Au collège Vert, l'appréhension des élèves comme acteurs centraux est présentée par Madame Duriez⁴, et complétée par Monsieur Lonneau (chef de cuisine) : « Sans élève, y'a pas de travail !... – Oui, et puis c'est notre outil de travail [...] on est bien contents qu'ils soient là, même qu'ils soient canaillous. [...] bon, ça a été mon gagne-pain toute ma vie, comme ma collègue ». Au collègue Camus, Monsieur Vrimi exerce lui aussi comme chef de cuisine. Au terme de notre entretien, il soutient une vision de l'École (et de l'éducation) comme un service : « Ah, mais moi, je les considère comme des clients au sens propre [...] on est là pour leur garnir la tête, dans les cours, et moi, je suis là pour leur garnir le ventre, et accessoirement la tête, pour leur apprendre à manger des légumes ».

Le thème de la restauration⁵ peut être développé. Dans les collèges et les lycées, le temps du repas s'organise selon des normes particulières. Par une porte prévue à cet usage ou par une avancée ostensible, les personnels dépassent, d'abord, la file d'attente des élèves. Cette action peut s'accomplir sur un mode paradoxal. Ressenti comme une forme de *relâche*, le créneau méridien favorise plutôt la bonne humeur des adultes. Elle s'altère toutefois un peu au moment de forcer le passage. Pour ne pas rendre l'embarras visible – et risquer une contestation –, les choix masculin conduisent plutôt à fermer le visage, et les choix féminins, à forcer le sourire⁶. L'étape sensible ayant été franchie, les personnels s'acheminent vers la salle réservée aux personnels, bien distincte du réfectoire et toujours maintenue fermée. Pour

¹ Voir glossaire, p. 435.

² Ph. Meirieu, « Vers un nouveau contrat parents-enseignants ? », *op. cit.*, p. 82.

³ Nous faisons référence au célèbre énoncé de la loi de 1989 : « L'élève au centre du système éducatif ».

⁴ Madame Duriez est OEA, et assure notamment le service de réfectoire.

⁵ Notons que dans les lycées et collèges, le réfectoire n'est qu'un « service annexe de restauration ».

⁶ L'attitude choisie reste bien sûr accordée au profil individuel.

les professeurs comme pour les autres adultes, déjeuner dans la même salle que les élèves paraît en effet impensable.

Chacun comprend, il est vrai, l'idée de se retrouver *entre soi* : dans un contexte professionnel, nombre d'acteurs souhaitent profiter du temps méridien pour mettre à distance leur rôle, et parfois s'en amuser. Dans les établissements scolaires, cette logique est renforcée. Faute d'une sanctuarisation réelle, les professeurs défendent en effet celle de leurs cours, et, en un sens, celle de leur personne.

La faible participation à la vie commune naturalise en effet l'idée de l'enseignant prestataire, inaccessible en dehors de la classe ; s'intégrer en revanche dans les activités quotidiennes affaiblirait la protection statutaire, et banaliserait les sollicitations. Nous notons d'ailleurs que les enseignants qui ne souhaitent pas déjeuner au réfectoire ni retourner chez eux déjeunent discrètement dans une salle de classe, mais ne le font jamais à la vue, hors des bâtiments. Sur le plan alimentaire, un autre phénomène semble confirmer le collège comme une *institution dissociée*¹. Aux Oiseaux, le chef d'établissement observe en effet l'évolution peu conviviale des repas scolaires. Imposée par les emplois du temps, cette évolution allonge les files d'attente, standardise la configuration des réfectoires et fait « expédier » les repas. En « maltraitant » ainsi les élèves, l'enseignement secondaire montre un faible souci éducatif.

La sanctuarisation des professeurs

La sanctuarisation de la classe paraît donc prolongée par celle des professeurs. De ce point de vue, l'absence de coordonnées téléphoniques et d'horaires standardisés consacre la rupture avec l'extérieur. Pour les parents, contacter rapidement un professeur reste illusoire² : « appeler le collège » revient en effet à joindre le(a) conseiller(e) d'éducation, qui ne peut transférer l'appel. En second lieu, conduire son enfant jusqu'à l'établissement ne donne pas plus de chances de croiser l'enseignant(e) souhaité(e) : ses horaires sont en effet inconnus, son entrée dans l'établissement peut se faire par un accès réservé et, en tout état de cause, l'intéressé ne demeure jamais dans les espaces visibles. Sauf problèmes scolaires, les parents comprennent qu'une participation à la rencontre annuelle parents-professeurs définit l'attitude *normale*, attendue par l'École. Un rendez-vous avec le professeur principal est certes possible, pour des motifs utiles. Parler à un autre enseignant ne se justifie pas, sauf pour une raison *grave*.

Eux-mêmes reconnus comme évaluateurs et comme correcteurs, les professeurs de l'enseignement secondaire ignorent assez largement l'évaluation et l'*accountability*³. Sans équivalent français, le terme traduit l'obligation des responsables d'une institution de *rendre*

¹ Comprenons par cette formule une organisation qui défend une *cause* mais intègre peu.

² Voir sur ce point C. Rebaud, « "Les profs, on ne peut jamais les voir !" ou comment renouer le dialogue dans l'intérêt de l'enfant », in Ph. Meirieu, *L'École et les parents, op. cit.*, pp. 215-224.

³ L'acception retenue ici n'est pas celle de l'ethnométhodologie (qui se donne des sujets d'étude « accountable », *i.e.* observables et descriptibles).

compte aux usagers, clients et partenaires ; l'exigence s'applique aussi au niveau hiérarchique, dans un système doté « des mécanismes de contrôle destinés à repérer tout écart entre les objectifs et les résultats »¹. D'un point de vue global et quantitatif, les écarts entre résultats académiques et résultats locaux sont certes diffusés, et souvent évoqués. Tous les projets d'établissement font état de la réussite aux examens, des taux de redoublement et des réorientations. Pour le principal, la prérentrée des personnels est aussi l'occasion de présenter ces résultats, et d'en pointer certaines faiblesses. Dans la limite des moyens horaires, des dédoublements de classe et/ou des heures de soutien peuvent répondre à certaines difficultés constatées. Au-delà de ces considérations générales, ce qui se passe dans les classes relève de la seule conscience des professeurs.

Cette règle unique couvre toutes les situations de cours. Qu'elles soient donc favorables, sensibles, expérimentales, ordinaires, rigides, douloureuses, adaptées, explosives, évolutives, autocratiques ou sclérosées, toutes demeurent à l'appréciation de l'enseignant. Le programme institutionnel décrit par François Dubet² conserve de ce point de vue une logique centrale : « Sanctuaire, l'institution ne rend de comptes qu'à elle-même : les prêtres aux évêques et à Dieu, les enseignants aux inspecteurs, [...] et tous, à leur conscience »³. Dans le cadre de cette enquête, nous avons demandé à deux professeurs à qui elles pensaient avoir des comptes à rendre. Leur réponse confirme le principe du sanctuaire.

ENCADRÉ 23 – À qui rendre des comptes ?

« À moi ! À moi, au gamin, aux parents ! [...] Je me sens devoir rendre des comptes à personne, en dehors de moi [...] Mais jamais je réfléchis à ça, quoi, si je suis inspectée, ou le chef... ».

(Christine Hénin, professeur d'espagnol, collège les Oiseaux)

« Si je réponds rapidement, je dirais : non, c'est à moi-même que je dois rendre des comptes. Mais c'est pas vrai. Hiérarchiquement, je dois rendre des comptes à mon principal pour tout ce qui concerne, ben, la ponctualité [...] quand ça m'arrive d'être en retard, je suis très ennuyée, d'abord, par rapport à moi, ensuite par rapport aux élèves, et après, par rapport à mon principal [...] Mais je lui reconnais ce droit-là, de vérifier ça [...] Mais on devrait pas avoir besoin de ça. Après, pour l'efficacité de mon action pédagogique, c'est beaucoup plus compliqué [...] oui, euh, je suis redevable devant les élèves. Et ils sont en droit de me faire des reproches de ce point de vue-là, oui ! [...] Et les parents aussi ! [...] pas forcément en toute connaissance de cause, mais avec des arguments [...] Alors là, j'accepte, et il m'est arrivé de dire : "vous avez raison, j'ai tort !" Et de le dire aux élèves ! »

(Marianne Gauthier, professeur de lettres, collège Neruda)

¹ P. Broadfoot, « Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur », *RFP* n° 130, janv.-mars 2000, p. 44.

² *Le déclin de l'institution, op. cit.*,

³ F. Dubet, *Le travail des sociétés, op. cit.*, p. 91.

Une fois retranchées les précautions sémantiques, les deux témoignages montrent une forte opposition à l'évaluation. Cette posture ne se réduit pas, cependant, à une manifestation d'orgueil. En pratique, l'autonomie accordée aux professeurs les incite au questionnement personnel et, parfois, à la culpabilité. Tous ne s'y inscrivent pas de la même manière, mais peu, sans doute, pratiquent leur métier sur un mode mécanique¹. L'idée de « rendre des comptes » est par ailleurs trop connotée pour être acceptée sans méfiance. Aucun professionnel, sans doute, ne souhaite produire d'autres *justifications* que celles qui sont déjà exigées. Dans le cas particulier des enseignants, la protection est toutefois si artificielle qu'elle contrevient à l'article 15 de la *Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen* : « La Société a le droit de demander compte à tout Agent public de son administration ».

Au-delà de ce critère, la soustraction aux présences « étrangères » produit des inconvénients majeurs. Le premier est le refus de tout regard critique, que les professeurs savent pourtant si utile qu'ils le conseillent régulièrement aux élèves. La faible dynamique des enseignements constitue un second désavantage. Par des présences ponctuelles aux cours de leurs collègues², les professeurs s'inscriraient au contraire dans une émulation positive : appliquées à la construction des leçons ou à la gestion des groupes, nombre d'ethnométhodes³ seraient en effet portées à la connaissance générale et rendues disponibles. La sanctuarisation de la classe et du professeur crée un troisième dommage. En isolant les moins adaptés dans les difficultés, elle les fait souffrir, et ressentir un sentiment de honte et d'incapacité personnelle. Ce problème est prolongé par un quatrième inconvénient. Si l'habitude du face-à-face professeur-élèves annule sa solennité, la séparation du monde extérieur maintient en revanche l'idée d'une gravité. Pour les deux parties en présence, la venue d'un tiers dans la classe permettrait au contraire des mises à distance du rôle, et, par là même, une dédramatisation ou un apaisement des cours.

Les formes vivaces de sanctuarisation ne semblent donc ni éducatives pour les élèves, ni bénéfiques aux professeurs. Chez ces derniers, la référence au programme institutionnel peut expliquer le maintien de perceptions segmentées et de conceptions autarciques. Le principe de partition, d'abord, peut être illustré par un dialogue entendu dans la salle de professeurs de Neruda. Les intéressés évoquent le cas d'un élève, dont ils conviennent qu'il est doué mais peu travailleur. Sans gravité, mais sans ironie, les enseignants extrapolent sur le cerveau du collégien, limité par le manque d'éducation et entouré d'une « sorte de couche crasse », faite de paresse et de dispersion en cours. Le principe de division qui soutient cette lecture ne diffère pas, sans doute, de celui qui détermine les fonctions scolaires. Si, pour atteindre un niveau de pureté qui le rendrait exploitable, le cerveau encrassé doit être dégrossi, cette action subalterne doit précéder celle, experte, de l'instruction.

¹ Voir A. Barrère, *Les enseignants au travail : routines incertaines*, op.cit.

² Reconnu par PISA comme un pays de la réussite scolaire, la Suède accorde à ses enseignants une grande autonomie. Elle n'est pas contredite par la banalité des « visites » de classe (y compris par le proviseur).

³ Elles sont pour Alain Coulon « des façons de faire ordinaires que les acteurs sociaux ordinaires mobilisent afin de réaliser leurs actions ordinaires » (*Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF, 1993, p. 13).

La conception autarcique de l'institution apparaît dans un autre exemple. Utilisant consciencieusement les heures de vie de classe pour préparer l'orientation de ses élèves de troisième, une professeure principale voit néanmoins cette activité comme étrangère à sa fonction. Exprimé à deux reprises et sur le mode de l'humour, ce ressenti témoigne d'une vision autocentrée de l'établissement scolaire et des enseignants. Sans même envisager d'insertion professionnelle, penser l'orientation d'un élève après son départ du collège heurte la logique sanctuarisée.

Bienveillances furtives

Le modèle d'éducation français n'accorde pas de place officielle au *care*. Plus complexe qu'il n'y paraît, cette notion assortit l'idée de soin à autrui de deux paramètres. Le champ d'application, d'abord, n'est pas restreint à la sphère privée ou à la sphère publique, mais peut recouvrir les deux. Une deuxième exigence du *care* est que l'aide ou le soin doivent être réalisés dans le souci de leur réception¹. L'idée d'invisibilité prolonge la définition. Le *care* traduit en effet un travail peu remarqué, que la fonction maternelle traditionnelle illustre parfaitement. Il s'agit d'une action discrète qui doit aller de soi, et que l'on ne voit « que lorsqu'elle manque : la mère peu aimante, l'infirmière froide, l'éducatrice indifférente choquant, alors que l'amour, l'écoute attentive et la disponibilité de la part de ces mêmes personnes passent pour normales »².

L'enseignement secondaire français ne reconnaît pas le *care*. Nous savons que les châtimements physiques ont longtemps marqué l'action disciplinaire, et que l'âge trop avancé des élèves, seulement, permettait d'y échapper. En second lieu, la claustration des lycées et la sévérité de leur discipline ont bien proclamé la hiérarchie des valeurs scolaires. En 1989, encore, l'hostilité au « puérocritisme »³ a rappelé que les élèves étaient d'une certaine façon des prétextes à l'École, et que l'Institution se confondait en partie avec le savoir, avec la culture et avec la raison.

Le soutien aux enfants n'est évidemment pas absent de l'École, et ne l'a jamais été : il est une des missions qui lui sont assignées, et revêt en pratique de l'importance. Pour autant, l'absence de considérations éducatives continue de marquer les épreuves d'agrégation ou du CAPES : en recrutant des savants et non des pédagogues, l'enseignement secondaire affirme des préséances qui relèguent le *care*.

Dans les collèges contemporains, l'aide aux élèves relèverait finalement de l'obligation aléatoire. Les intéressés bénéficient, certes, d'une attention globale. L'importance

¹ A. Hochschild, *The managed heart : commercialization of human feeling*, Berkeley (CA), University of California Press, 1983 [cité in N. Benelli et M. Modak, « Analyser un objet invisible : le travail de *care* », *RFS*, 2010/1, vol. 51, pp. 39-60].

² N. Benelli et M. Modak, « Analyser un objet invisible : le travail de *care* », *op. cit.*, p. 39.

³ Annoncée par la loi du 10.07.1989, « L'élève au centre du système éducatif » reste une proposition hérétique.

de cette attention varie en revanche en fonction des acteurs, de leurs choix personnels, de leur investissement et de la considération affective où ils tiennent les élèves. Nous nous rappelons ici des propos de Chantal, médiatrice du collège Neruda : « le prof de maths [...] se dit-il : je suis payé que pour les maths, ou je suis payé pour autre chose ? [...] Je m'arrête là, ou je fais mieux ? [...] Moi, est-ce que je dois aller plus loin que ce qu'y'a de noté sur ma fiche de poste ? Pour moi, c'est ça, l'éducation ! ».

Faute d'avoir formalisé le *care*, l'enseignement secondaire appelle ses professionnels à des bienveillances furtives. En dehors des réunions d'équipe ou du travail infirmier¹, des adultes se préoccupent en effet quotidiennement du bien-être des élèves. Marginales en durée et en prestige, les actions sont nécessaires au fonctionnement général, et précieuses aux adolescents. Pour illustrer ce phénomène, nous allons présenter des exemples positifs ; ils sont précédés par des cas de négligence ou de « mauvais traitement »².

Des manquements

La communication indirecte entre professeurs et élèves est une forme naturalisée de « mauvais traitement ». Beaucoup d'indisciplines mineures sont en effet conclues par des sanctions sans dialogue et/ou externalisées de la classe. La parole de l'élève est parfois écoutée (par un tiers), mais elle est rarement entendue. Ces situations sont évitées lorsque l'enseignant parvient à rétablir une situation ou à expliquer la cohérence d'une punition. À un autre niveau, la rareté des regards d'adultes en direction des élèves, en dehors de la classe, renvoie à l'idée que ces derniers ne *comptent* pas en tant qu'individus. Lorsqu'il s'agit d'enseignants, on peut d'ailleurs supposer que le malentendu opère sur un mode réciproque. L'indifférence affichée aux difficultés des collégiens absents constitue un troisième exemple. Pendant les périodes d'absence et au retour des élèves concernés, les établissements n'aident en effet que de manière aléatoire à la récupération des cours. Professeur à la réputation de bienveillance, Arnaud Bison fournit un témoignage instructif :

ENCADRÉ 24 – Rattraper les cours après une absence

« Y'a un truc où là, j'ai pas réussi, encore, à être clair avec moi-même, c'est sur les gamins qui sont toujours absents – parce qu'ils sont malades ou pas – et ça, on n'y fait pas assez attention [...] le gamin, j'arrive à lui dire [...] "au bout d'une semaine, si t'as pas rattrapé, franchement, là, c'est pas bon..." Alors qu'en fait, je me suis jamais posé la question : est-ce qu'il a le temps de rattraper vraiment, ou comment il peut rattraper ? [...] ils ont des contrôles [...] ils viennent me dire : "mais j'avais pas la carte – Ouais, mais ça fait une semaine que t'es rentré" [...] la plupart du temps, je fais des barèmes [un peu différents], mais j'arrive encore à leur dire : "bon !... T'avais qu'à rattraper..." [...] sans même lui poser la question : "mais, est-ce que franchement, dis-moi, est-ce

¹ Les réunions d'équipe peuvent regrouper le(a) professeur principal(e), le(a) CPE, le(a) principale ou son adjoint(e), l'infirmier(e), l'assistant(e) social(e), etc. La qualification de « cellule de veille » est parfois retenue.

² Nous excluons ici les situations graves et peu répandues (il pourrait s'agir d'un CPE qui frappe les élèves, d'un professeur qui les insulte, d'un principal qui les tyrannise, etc.).

que t'as eu le temps de rattraper, ou pas ?" Ça, c'est un peu... Voilà ! Je me sens un peu limite, encore, là-dessus, quoi ! »

(Arnaud Bison, professeur d'histoire-géographie, collège Vert)

Parmi les cinq collèges de notre étude, nous nous rappelons que Pablo-Neruda est le seul qui annonce son aide au rattrapage des cours dans le règlement intérieur¹. Les autres textes adoptent une position plus fermée, qui invite d'abord aux arrangements entre camarades. Cette tendance confirme la position de l'École comme institution et non comme service : sans être reconnus comme des membres, les élèves sont en revanche perçus comme des acteurs *en défaut*, quand ils sont absents.

Deux autres situations illustrent l'absence de bienveillance envers les élèves. Naïve ou peu consciente, cette carence se manifeste un jour au collège Camus, à l'occasion d'un contact téléphonique entre une enseignante et la mère d'un élève. La première émet l'appel depuis le bureau de la conseillère d'éducation (absente ce jour-là), mais ne songe pas à fermer la porte du local. Placé devant celui-ci, le collégien concerné entend la totalité de la conversation, et constate que cette possibilité est offerte à toute personne proche des lieux : ce peut être le cas des élèves et du surveillant présents dans la salle d'étude, le cas des autres A.E.D. postés dans leur bureau et le cas de l'auteur de ces lignes, qui fait face à l'élève ciblé. Durant plusieurs minutes, la colère de l'enseignante trouble le silence du hall, et informe d'une attitude maternelle complaisante et irresponsable. Pour essayer de garder la face, le fils concerné finit par lancer à mon intention : « Bon, c'est bon, là !... ».

De manière moins personnelle (et sans doute moins humiliante), une conversation entre enseignantes fournit un autre exemple de malveillance naïve. En quittant l'enceinte de Cardinal, l'une exprime vertement le sentiment que lui inspire des devoirs : « J'ai rarement vu autant d'âneries dans des copies [...] sur 30, y'en a 5 qui ont la moyenne ! ». Très banals dans l'enseignement secondaire, les propos sont tenus cette fois devant des élèves, assis aux abords de l'établissement. Qu'ils soient ou non les auteurs des devoirs, les collégiens évoqués peuvent se sentir blessés ou déconsidérés par de telles paroles ; surpris à critiquer certains cours à haute voix, eux-mêmes seraient, en revanche, qualifiés d'insolents.

Actions discrètes

Compensant les conditions défavorables du repas, le souci de certains agents fournit un premier exemple de bienveillance furtive. Chef de cuisine au collège Camus, Monsieur Vrini voit parfois se présenter des élèves, dans la matinée, pour chercher un morceau de pain. L'intéressé annonce la quasi disparition de ces démarches, depuis la mise en place de la

¹ Petit établissement prioritaire et très mobilisé, le collège Neruda indique dans son R.I. : « En cas d'absence annoncée, l'établissement s'efforcera de faciliter le rattrapage des cours » (cf. chapitre 7).

« politique des petits déjeuners ». L'attention portée aux jeunes s'exprime à un autre niveau du discours : « c'est plus fatigant de batailler pour leur faire manger des légumes que de comportement [...] ça, ça marche pas [...] On a beau répéter et rabâcher !... ». Ouvrier professionnel dans le même établissement, Monsieur Tomana explique son comportement posé vis-à-vis des collégiens. Les propos tenus signalent des interventions bienveillantes : « lorsqu'ils ont besoin de quelque chose, ou un prof demande quelque chose, ils viennent me voir, pour aller dé-piger des ballons [...] [ceux qui sont insolents, qui répondent], moi, je les agresse jamais ! [...] Il faut parler. Il faut pas crier, machin... ».

S'ils exercent peu d'actions directes en direction des élèves, les chefs d'établissement et leurs adjoints expriment régulièrement leur niveau de bienveillance. Ce niveau révèle des dispositions éducatives, et signale l'orientation donnée à la fonction. Dans aucun collège de notre enquête, nous n'avons rencontré de personnel de direction tout à fait « manager » et peu éducateur. Plusieurs illustrations témoignent d'ailleurs des engagements personnels.

Au collège Vert, cela se remarque par la présence régulière des deux responsables dans la cour de récréation, pour des échanges informels avec les élèves. À un autre niveau, un parent d'élève salue certaines « personnalités » du collège Camus. Parmi elles, le principal fait l'objet de la mention suivante : « Monsieur Garrel, il adore les élèves [...] des élèves sortaient du C.D.I., ils avaient une recherche à faire sur le Cid. Monsieur Garrel, il leur a récité la strophe. Ça, c'est très important, ce genre de chose, pour l'éducation ! ».

Très forte à Neruda, l'attention aux élèves se lit par exemple dans les entretiens individuels avec tous les collégiens de troisième, pour faire le point sur leur orientation ; à un autre niveau, la pratique des « fiches de suivi » permet au chef d'établissement et à son adjoint de s'entretenir, chaque jour, avec certains collégiens. Ancien conseiller d'éducation, le principal des Oiseaux reçoit, lui aussi, très souvent des élèves. Évoquant avec l'une d'entre eux sa poursuite d'étude, il déclare d'ailleurs à notre intention : « c'est ça, le problème, aujourd'hui. Elle est gentille, cette petite. Mais elle sait pas ! [...] ils savent pas c'qu'ils veulent, ils savent pas ce qui va pas ! C'est ça, le problème ! ». Monsieur Lahlou, enfin, refuse de s'éloigner des réalités quotidiennes. Malgré la taille importante de Cardinal, son directeur s'entretient avec les futurs entrants et avec leurs parents. Au cours de l'année, il se plaît aussi à recevoir les élèves, pour leur montrer que « tout le monde n'est pas contre eux », et dans l'espoir que la rencontre les fasse « un peu bouger ».

Souvent exercée dans le huis clos des classes, l'attention des professeurs aux élèves est officielle en tant que principe, et officieuse en tant que pratique. La bienveillance peut susciter des questions et des ajustements pendant les cours, et/ou de petits échanges à la fin. La recherche et la communication d'informations sur des situations problématiques relèvent aussi de cette bienveillance. Elle s'illustre de manière très concrète lorsqu'un collégien doit sortir d'un cours, accompagné d'un camarade. Au terme de la séquence horaire, cette situation permet trois attitudes. Dans le premier cas, l'enseignant ne s'enquiert pas des nouvelles de

l'intéressé(e) – qui, pour des raisons fondées ou moins fondées, peut être « habitué » à quitter le cours. Une deuxième possibilité consiste à rencontrer le personnel d'éducation pour se renseigner sur l'état de l'élève. Lorsque celui(elle)-ci se trouve dans les locaux de la vie scolaire, un troisième choix consiste à s'entretenir quelques instants avec l'intéressé(e).

Dans le cadre de nos observations en classe, un exemple ordinaire illustre la disposition au *care*. Au début d'un cours d'espagnol, Madame Hénin, professeur, remarque une sorte de tatouage fait sur la joue d'un élève. Cherchant à savoir « qui [lui] a fait ça », elle obtient la réponse de l'auteur des faits. Interrogé sur les raisons de son geste, celui-ci avance l'argument d'une action commise « en dehors du collège ». Concluant alors son intervention, l'enseignante déclare : « C'est bien de se dénoncer. Bon, tu viendras me voir à la fin de l'heure ». À un autre niveau, un apparent renversement de la relation d'aide peut aussi signaler une posture bienveillante. Cela se produit dans le même établissement (les Oiseaux), lorsqu'une professeure sollicite deux garçons pour l'aider à transporter des panneaux, dans la cour : quittant à cette occasion la salle d'étude, les intéressés se montrent ravis.

Les assistant(e)s d'éducation de Neruda

Nous savons que les personnels d'éducation exercent une fonction polymorphe. Au-delà du pan punitif, elle consiste à accueillir des demandes variées, sous la forme fréquente de problèmes délégués. Souvent présent dans le bureau de la vie scolaire, à Neruda, nous avons observé de nombreux exemples de bienveillance discrète. En partie lié au petit nombre d'élèves, un premier signe révèle cette position. Lorsqu'ils (elles) téléphonent aux parents, les personnels d'éducation annoncent leur identité, en l'associant au nom du collège. Ce qui pourrait être lu comme un détail ne l'est nullement. Dans les autres établissements, les A.E.D. introduisent leur communications téléphoniques de la manière suivante : « oui, bonjour, c'est le collège X [le lycée Y] ». Ce faisant, les intéressés expriment leur faible sentiment d'appartenance à l'institution, fondé sur d'interchangeabilité et sur la précarité de la fonction de surveillant. À Neruda, les responsabilités pédagogiques vis-à-vis des élèves favorisent plutôt l'investissement des A.E.D. Pour les parents d'élèves, l'identification des acteurs scolaires produit sans doute un effet rassurant. « Bonjour, c'est Sophie, du collège Neruda » suggère en effet davantage l'idée du *care* que la formule impersonnelle : « Bonjour, c'est le collège Jean Zay ». Dans les faits, la cordialité des conversations téléphoniques semble confirmer cette lecture.

Des échanges de ce type ont lieu le mercredi 27 janvier. Au cours de la matinée se présentent par ailleurs un collégien annonçant une otite, une élève ayant mal au ventre et une troisième fille « malade ». La présence des trois « patients »¹ est même réalisée de façon synchrone durant un certain temps, dans le bureau de la vie scolaire. Sur ce créneau horaire,

¹ À l'exception des établissements en RAR (ou de ceux à fort effectif), la présence infirmière est très partielle dans les EPLE. En dehors de cette présence, le travail infirmier échoit au personnel de vie scolaire.

un garçon de 3^{ème} demande l'ouverture de la salle d'étude pour récupérer une équerre, et Laura (en 6^{ème}) annonce son intention de quitter l'établissement à dix heures. Faute d'une autorisation écrite, l'intéressée est empêchée de partir, et produit rapidement des signes d'ennui et de bouderie. Chantal, médiatrice, convainc alors l'enfant d'écrire des rimes avec son prénom. Celle-ci se lance dans la tâche d'écriture et, après avoir signalé puis dépassé une « honte », récite le poème composé à l'ensemble des A.E.D.

Parmi les sollicitations adressées aux assistant(e)s d'éducation, durant cette matinée, nous remarquons aussi le cas d'élèves qui ne comprennent pas le texte qu'un professeur leur demande de lire ; Sophie, alors, leur lit le texte à haute voix. Quelques minutes plus tard, une conversation avec cette dernière porte sur une anecdote assez étonnante. Lors d'une conversation téléphonique avec une mère d'élève, l'assistante d'éducation avait proposé de raccompagner sa fille jusqu'à son domicile, en face du collège : cela avait été fait¹.

Observée dans le cadre particulier du collège Neruda, la bienveillance des personnels d'éducation doit être analysée avec prudence. Il s'agit d'un petit établissement prioritaire, très mobilisé sur le plan éducatif et dont la dotation en personnels est favorable. Acte dévoué et particulièrement bienveillant, l'accompagnement d'une élève à son domicile ne peut, par exemple, entrer dans le cadre de comportements attendus : sur le plan juridique, une telle configuration place même la professionnelle concernée en défaut. Au-delà de ces limites, les manifestations du *care* restent par définition discrètes, et inaperçues. Décomptée de l'activité officielle, cette bienveillance favorise néanmoins le bien-être des élèves : en témoignent par exemple les propos de Siham, que ses excellents résultats scolaires ne dispensent pas de besoin de reconnaissance : « même si je reste qu'une année [ici], j'existe dans ce collège, quoi ! J'ai l'impression que la vie scolaire, on nous prend pas pour des serpillières, quoi ! ».

Autorités incertaines

Définitions

« Pour un véritable éducateur, une répression ne se justifie que parce qu'elle a pour but d'améliorer l'individu, de le mettre mieux en forme, de lui permettre une adaptation plus exacte à son milieu. C'est pour l'amener au contrôle personnel qu'on le contraint ; c'est pour assurer sa liberté ultérieure qu'on restreint sa liberté actuelle. Voilà la seule excuse de la mainmise que l'éducation exerce sur lui »². Au début du XX^e siècle, Alfred Binet exprime comme pédagogue le paradoxe résolu par Émile Durkheim. Celui-ci prône en effet une éducation morale qui relie « l'esprit de discipline »³ à l'autonomie de la volonté : en postulant une continuité entre acteurs et système⁴, le sociologue présente la liberté comme une conséquence directe de l'obéissance.

¹ Au collège Vert, le transport d'un élève jusqu'au domicile serait aussi pratiqué, parfois, par des professeurs.

² A. Binet, *Les idées modernes sur les enfants* [1909], in E. Prairat, *Penser la sanction*, op. cit., p. 34.

³ É. Durkheim, *L'éducation morale*, op. cit.

Envisagée aujourd'hui, l'action éducative apparaît de manière moins harmonieuse que ne le concevait les penseurs républicains. Il faut à la fois « façonner autrui selon un projet établi par d'autres et à sa place, selon une représentation de l'utilité sociale »¹, et faire émerger « un sujet libre, d'une volonté capable de se donner ses propres fins »². Le premier objectif revient à transmettre des repères, dans une relation inégalitaire ; on cherche en second lieu à former le jugement, « à rechercher la vérité, à critiquer, à faire évoluer et changer les règles, à modifier les traditions »³. Face à ces exigences, éducateurs ou pédagogues sont contraints à jouer un « double jeu »⁴, et à assumer un « paradoxe éducatif »⁵.

La difficulté d'éduquer ne se limite pas, en outre, à cette dualité. Pour se distinguer de l'asservissement et pour produire des effets, l'éducation requiert en effet un assentiment. Nous convoquons ici la notion d'autorité, qui existe lorsque la capacité de déterminer le comportement d'autrui (*i.e.* le pouvoir) est, chez cet autre, renforcée par son agrément (il s'agit ici de la légitimité)⁶. Exercée en direction des jeunes, l'autorité n'est pas sans enjeu. Eirick Prairat⁷ montre ainsi l'intérêt d'une *autorité éducative*, définie par quatre critères : elle doit exprimer une influence libératrice (pour faire grandir), produire d'autres effets qu'une action directe, se reconnaître comme provisoire et chercher une reconnaissance. Considérant la désacralisation de l'ordre scolaire et l'existence d'une autorité « mixte »⁸ (institutionnelle et fonctionnelle), le philosophe voit dans la civilité une réponse adaptée.

Le terme d'« autorité » est à la fois polysémique et problématique. Empruntant au latin *auctoritas* (dérivé de *auctor*), il désigne un fondateur, instigateur, conseiller, garant, vendeur, possesseur et aussi un auteur, responsable d'une œuvre ; cela n'exclut pas l'idée de « pouvoir d'imposer l'obéissance », qui s'étend au « droit de commander ». La connotation actuelle est ambiguë, et souvent portée par des formules : celui qui « fait de l'autorité » est dénoncé comme autoritaire, si ce n'est autoritariste ; « avoir de l'autorité » est en revanche perçu comme une qualité naturelle, proche du « charisme » ; « manquer d'autorité », enfin, reproche à l'individu sa faiblesse ou son incapacité. En tout état de cause, l'autorité propre aux sociétés traditionnelles semble aujourd'hui reléguée⁹.

Sur le plan juridique, le passage de la puissance paternelle à l'autorité parentale a fait émerger de nouveaux droits de l'enfant, et a dépossédé les pères des larges droits de « chefs

⁴ Il faut ici entendre le système dans son acception la plus haute, à savoir la société elle-même. L'« harmonie » qu'elle entretiendrait avec ses membres justifie la pensée de Durkheim, et sa foi en la *paideia*.

¹ Ph. Meirieu, *Le choix d'éduquer*, *op. cit.*, pp. 60-63.

² *Ibid.*

³ J.-P. Obin, « L'éducation nationale doit-elle transmettre des valeurs ? », conférence au CRDP de Toulouse, le 29.09.1993.

⁴ Ph. Meirieu, *ibid.*

⁵ J.-P. Obin, *op. cit.*

⁶ F. Dubet signale ici son inspiration weberienne (« Une juste obéissance », *op. cit.*, p. 138).

⁷ « Autorité » in Agnès Van Zanten [dir.], *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, 2008, pp. 32-36.

⁸ E. Prairat, « La lente désacralisation de l'ordre scolaire », *op. cit.*, p. 140.

⁹ A. Garcia, « Crise de l'autorité et socialisation des jeunes », *op. cit.*

de famille ». Exerçant aujourd'hui une fonction incertaine, les intéressés voient leur autorité présentée en termes de carence¹, ou, à l'inverse, contestée pour sa reconduction tacite² : quoiqu'il en soit, les parents *modernes* sont appelés à l'exigence d'un respect mutuel.

L'École a connu d'autres évolutions. Son quasi-monopole culturel a en effet été emporté par les médias, et la massification a relativisé l'utilité sociale des diplômes³. Le rapport à l'obéissance s'en trouve modifié : éviter simplement les ennuis constitue certes une raison d'obéir, mais elle ne détermine pas la soumission des adolescents. Dans les lycées et collèges, l'ordre extérieur à la classe semble d'ailleurs relever d'une hégémonie en creux⁴. L'autorité et la discipline sont par ailleurs perçues comme du « sale boulot », plutôt fui par les enseignants.

Au cours de nos entretiens de terrain, 9 élèves et 10 adultes ont utilisé le terme « autorité ». Dans tous les cas, sa connotation a été positive, et sa représentation accordée à la position des acteurs : 6 collégiens ont intégré l'autorité dans la définition d'un « bon prof », 2 chefs d'établissement ont donné au vocable le sens de *pouvoir légitime* et 6 enseignants ont compris l'autorité comme la capacité à se faire respecter.

Tim, en 5^{ème}, estime qu'« un bon prof, c'est celui qui impose son autorité et qui n'est pas trop gentil, et qui n'est pas trop méchant ». Directeur de Cardinal, Monsieur Lahlou voit la nécessité « que les gens qui travaillent avec vous vous reconnaissent l'autorité nécessaire ». Professeur à Albert-Camus, Monsieur Murato souligne de son côté : « à chaque heure de cours, vous êtes obligé de recréer les conditions d'investissement de votre autorité ». Au-delà, 3 collégiens ont déploré l'idée (ou la réalité) d'un manque d'autorité de professeurs, un parent délégué a évoqué l'« autorité parentale » et une seconde mère d'élève a loué l'« autorité naturelle » de certains enseignants.

À la différence de l'autoritarisme, une légitimité serait donc requise pour exercer l'autorité. Cette condition marque le passage de l'autorité traditionnelle à la forme rationnelle légale, qui doit faire ses preuves et se justifier pour obtenir le consentement d'autrui : selon François Dubet⁵, une telle exigence place les professionnels de l'école « dans une situation instable et difficile à supporter ». Dans les collèges de notre enquête, la question de l'autorité en dehors de la classe justifie bien d'être définie au pluriel. Ni une, ni indivisible, la notion varie en effet en fonction des contextes et en fonction des acteurs : de l'autorité formelle (déjà affaiblie), nous distinguons l'autorité individualisée, que convoquent les questions juvéniles ; « négatives » semblent être, en troisième lieu, les autorités qui se caractérisent par l'excès, par la délégation ou par l'absence.

¹ Voir, par exemple, A. Naouri in A. Naouri, E. Antier, *Faut-il être plus sévère avec nos enfants ?*, Paris, Mordicus, 2008.

² Citons ici H. Merlin-Kajman, « L'autorité à l'épreuve du féminin », *Esprit* n° 313, mars-avril 2005, pp. 45-57.

³ F. Dubet, « Une juste obéissance », *op. cit.*

⁴ D. Martuccelli, *Dominations ordinaires*, Paris, Balland, 2001, pp. 250-254.

⁵ F. Dubet, *Le déclin de l'institution*, *op. cit.*, p. 378.

Autorité formelle

Dans la vie quotidienne des établissements, certains repères spatiaux semblent moins assurés. Dans les locaux de « vie scolaire », la présentation de documents peut ainsi susciter des déplacements d'élèves de la position face-à-face à la position côte à côte¹. Ponctuelles, ces présences « du mauvais côté du bureau » troublent un peu l'entretien : elles sont parfois refusées, et d'autres fois tolérées.

Un phénomène plus révélateur doit être cité. Il envisage la disposition des élèves à se lever lorsqu'un adulte entre dans la classe, et, plus précisément, sur le sentiment de légitimité qu'éprouve cet adulte à faire se lever les élèves... En réponse à l'une de nos questions, le chef d'établissement de Cardinal indique ici : « Pour moi, c'est un truc qui a pas d'importance. Je me force, parce que je sais que ça a de l'importance pour les autres, mais moi, qu'ils se lèvent ou qu'ils se lèvent pas, je m'en fous ! ». La sensibilité personnelle n'explique pas vraiment la position du directeur. Par la catégorie des « autres », nous supposons qu'il évoque des codes et une tradition dont tout acteur scolaire est un peu dépositaire, et qu'il reconnaît en partie. Il est donc probable que les professionnels de l'École n'osent plus exiger une classe debout, mais qu'ils rechignent à condamner cette marque de respect². L'annonce d'une indifférence au phénomène permettrait alors d'apaiser cette tension (et, pour un *responsable*, d'empêcher que les maintiens assis puissent être perçus comme de l'irrespect).

L'autorité de l'École est régulièrement interrogée. Les études du soir³ proposées à Cardinal en fournissent un exemple. Selon les personnels d'éducation, elles donneraient lieu à des comportements « consommateurs » de la part de parents, qui les envisageraient « à la carte ». Parmi ces derniers figurent cependant des pères et des mères divorcés, dont les choix respectifs diffèrent. Cela conduit les enfants à une participation alternée aux études, contre les règles attachées à celles-ci. Devant la difficulté à trancher le problème, la conseillère d'éducation appelle une *grandeur* supérieure à celle de l'autorité : « il faut dire aux parents qu'ils ne payent pas pour un service, mais qu'ils payent pour l'éducation de leur enfant ».

Au niveau attendu de la discipline, le jeune âge des collégiens suscite parfois des velléités de punition physique. Cela se manifeste à l'occasion d'un chahut de couloir, produit par un élève de sixième. Réprimandé par le principal, l'enfant (peu impressionné) est enjoint de remplacer la réponse « oui » par « oui, monsieur ». Invité à modifier son attitude altière, le chahuteur entend prononcer cette formule : « De mon pied à tes fesses, y'a pas l'infini ! ».

¹ Les déplacements évoqués varient en fonction des collégiens et de la configuration des locaux : à Neruda, celle-ci facilite le phénomène.

² À titre d'anecdote, notre passage de CPE dans des classes de seconde suscite, en début d'année, un sentiment de gêne réciproque : certains élèves se lèvent, d'autres esquissent le geste et d'autres n'en font rien. Pour l'adulte qui constate cela, la réponse la plus sage est produite par réflexe : « Non, non, restez assis !... ».

³ Elles sont organisées sur le créneau horaire 16H30-17H30, trois fois par semaine.

Une menace équivalente est émise dans un autre collège, envers un élève connu du chef d'établissement. Le petit désordre produit par le premier fait ici dire au second : « Steeve, un jour, je vais te mettre une fessée. Fais attention, parce qu'à force de le dire, je vais finir par tenir parole ! ». Dans un autre contexte, l'admonestation d'un élève entraîne le premier chef d'établissement à ce commentaire : « ça, c'est pas assez de baffes à la maison. Et comme on peut pas en donner ici... ».

Rarement appliqué¹, le geste évoqué est néanmoins annoncé, quelquefois. À certaines occasions, nous avons entendu des formules telles que : « Ne rigole pas, je t'en file une, que le mur, il t'en donne une autre ! ». Au cours d'études surveillées, d'autres sanctions peuvent recouvrir une dimension physique. Nous pensons à cette annonce probablement reçue comme dérisoire² (et un peu humiliante) : « Marion, tu vas au coin, mains sur la tête ! ». Le registre de la menace, enfin, convoque dans plusieurs collèges la figure du chef d'établissement, de son adjoint ou d'un(e) C.P.E.³. Faute d'obtenir un « calme » peu probable, les surveillants responsables d'une salle d'étude sont incités à proférer des phrases telles que : « le premier que j'entends, c'est direct chez Monsieur Martin ! ».

Pour qu'elle produise un effet, la menace exige des différents chefs une capacité d'effrayer : « Il faut qu'ils aient peur, quand même ! [...] Ouais, y'a pas que ça, mais il faut quand même qu'ils aient peur », affirme une A.E.D. Parce que le maintien de l'ordre semble aussi épuisant que peu prestigieux, les chefs évoqués refusent d'y cantonner toute leur autorité. Ils sont portés à relativiser la charge qui pèse sur leur fonction, et à la déplacer, virtuellement, sur d'autres acteurs. Interrogé sur la possibilité d'un « sale boulot », un directeur-adjoint de SEGPA indique ainsi : « ça va, je commence à prendre de la distance. Mais oui, c'est pas sympa, quoi ! Par exemple, je pense pas que j'aurais vocation à devenir C.P.E. ». De son côté, une conseillère d'éducation veut minimiser l'ingratitude de ses tâches par la phrase suivante : « c'est surtout pour les surveillants ; c'est dur, ce qu'ils font, eux ! ».

Mauvaises tenues et têtes tournées

À mesure qu'elles s'éloignent du travail scolaire, les questions de *tenue* échappent à la légitimité (et à l'autorité) des professionnels. Écrites ou orales, les productions liés aux cours présenteraient les plus fortes garanties : élèves, parents et professeurs estiment en effet *normal* de châtier son propos dans une copie et dans le cadre d'interrogations orales. Pour certains collégiens, les apostrophes produites entre eux dérogent déjà à l'obligation de « politesse ». Dans les murs de la classe, certains usent donc de grossièretés, que les professeurs renoncent parfois à *reprendre*⁴. Dans les couloirs et dans la cour, les formules et

¹ Dans un cas, nous avons été témoin d'une réprimande ainsi ponctuée : « Je vais te mettre des baffes, moi aussi. Je t'en ai déjà donné une, t'en veux d'autres ? ».

² Parmi les commentaires goguenards qui ont accompagné l'annonce, certains ont été produits par l'intéressée.

³ Cela ne semble pas être le cas de Cardinal, dont les élèves placés en permanence semblent assez studieux.

⁴ « Certains, peut-être la majorité, accordent qu'il vaut mieux "faire comme si", faire comme si l'on n'entendait pas, comme si ce n'était pas grave » (E. Debarbieux, *La violence en milieu scolaire. I., op. cit.*, p. 101).

interjections les plus brutales échappent cette fois à toute idée de censure, et ces espaces communs voient une large *expression* de la culture juvénile. Des jurons les plus appuyés aux expressions les plus inspirées, il semble d'ailleurs difficile de distinguer ce que les langages¹ – accents compris – empruntent aux cités populaires ou aux quartiers plus favorisés.

Au-delà du langage, l'idée de *tenue* suppose une norme vestimentaire, un maintien corporel et une pudeur amoureuse. Les punitions appliquées aux collèges Camus, les Oiseaux et Cardinal² montrent sur ces points le faible sentiment de légitimité des adultes. Sans songer ici à manier les corps³, en parler relèverait déjà d'une certaine inconvenance⁴. Cette gêne ordinaire va croissante de l'école primaire au lycée. Infondés à agir comme professionnels, les adultes interrogés admettent quelque embarras, mais présentent des arguments ajustés à leur fonction.

L'adaptation des adultes

Les personnels de direction, d'abord, évoquent un problème mineur, qui appelle des interventions sur le mode de l'humour. Concernés (et débordés) par la *tenue* des adolescents, les C.P.E. produisent des réponses partagées, qui veulent souligner l'autorité de leurs auteurs et signaler une sensibilité personnelle tournée vers la tolérance. Cette position jouxte celle des assistants d'éducation, qui confirment l'humour comme moyen d'action. À leur tour, les enseignants semblent éprouver un certain embarras : la plupart d'entre eux relativisent le phénomène, concèdent une gêne ou signalent un détachement.

ENCADRÉ 25 – Opinions d'adultes sur la tenue des élèves

« Les tongs et le maillot de bain, c'est pas le registre du collège ! [...] Rien de grave, le jeu plutôt [...] Les embrassades, on a convenu que ça n'avait pas lieu d'être au collège. [...] Sur quel ton le dire, ben sur l'humour, l'amusement, on n'est pas dans... Bon, vous vous "dé-ventousez" »

(Monsieur Descamp, principal-adjoint au collège Vert)

« je leur fais la réflexion que j'ai pas besoin de connaître la couleur de leur caleçon [...] moi, ça me dérange pas tellement, mais c'est juste qu'on a des profs qui sont d'une génération un peu plus ancienne [...] la génération slim, bon, c'est moche comme pantalon, mais au moins, il le porte bien ! [rire] [...] je suis plus dérangé par des gamines de 5^{ème}, ou de 4^{ème}, ou même de 3^{ème} qui commencent à être formées et qui mettent des micro-shorts malgré les collants opaques »

(Christophe Martineau, C.P.E. chargé de l'internat, Cardinal)

¹ Dans leur enquête, O. Cousin et G. Felouzis constatent « l'emploi d'un langage argotique qui confine parfois au vernaculaire » (*Devenir collégien, op. cit.*, p. 158).

² Cf. chapitre 8.

³ E. Goffman souligne notamment l'embarras des policiers qui doivent fouiller des individus. L'invitation à vider son sac et ses poches illustre pour le sociologue la transformation des « violations virtuelles en prières » (*La mise en scène de la vie quotidienne. 2. les relations en public*, Paris, Minuit, 1973).

⁴ Voir notamment N. Elias, *La civilisation des mœurs, op. cit.*

« Moi, enfin, j'interviens systématiquement du moment que quelque chose me déplaît (...) souvent sur l'humour, hein ! (...) mais c'est plus un conseil ! On va pas leur dire : tu te maquilles pas comme ça ! Tu t'habilles pas comme ça ! (...) Après, l'habillement ça peut se résumer à : tu remontes ton pantalon, hein ! »

(Florian, AED, les Oiseaux)

« J'accorde peu d'importance à la tenue vestimentaire des élèves. Par contre, je vais être plus pénible sur une autre forme de tenue, qui est la tenue sur sa chaise [...] au niveau de la vie scolaire, je peux comprendre, eux, qu'ils aient un regard plus intense sur ces questions ».

(Christophe Murato, professeur d'histoire-géographie, Camus).

Les réponses présentées *supra* résument l'opinion de 40 adultes (dont 24 enseignants). Elles confirment leur faible autorité sur les élèves, quand, adolescents, ils développent des expressions juvéniles étrangères à l'« ordre du secondaire »¹. En important cette culture au collège, les intéressés lui imposent en réalité une part de leur identité sociale et de leur... éducation. Dans une étude récente², Anne Barrère constate que les « médiacultures » et le numérique composent l'essentiel de cette éducation, développée comme une alternative à l'école. Au sein même de celle-ci, la cour de récréation serait d'ailleurs un « espace éducatif négligé »³, dès le niveau préélémentaire : sans réflexion institutionnelle ni soutien des adultes, les plus jeunes élèves y développent déjà une culture ludique et « s'approprient la société ».

Pour s'adresser à des élèves aux vêtements *choquants* ou aux enlacements *indécents*, les professionnels ne peuvent donc développer que des stratégies personnelles. En plus de l'humour, ces stratégies font référence au modèle parental, ou s'appuient sur un tempérament résolu. Évoquant des élèves fumeurs ou d'autres en couple, devant l'établissement, une enseignante annonce par exemple : « je leur dis : je vous le dis en maman, quoi ! ». De son côté, une autre professeure affirme : « Oui, moi, je les rappelle à l'ordre ! [...] J'estime que même dans la cour, quand je traverse, si y'a une attitude inconvenante ! [...] Et pourtant j'ai la réflexion : "mais madame, on n'est pas en cours !" ». Par cette réponse, nous comprenons que les interventions dans le champ juvénile sont si peu fondées qu'elles font courir à leurs auteurs le risque d'être contestés.

Ce risque apparaît au début d'un cours, lorsqu'une collégienne portant un débardeur à bretelles est ainsi questionnée : « la prochaine fois, Marion, tu viens en maillot de bain, c'est ça ? ». L'interpellation donne lieu à un échange de regards entre l'élève et son enseignante, dans un silence que la seconde se hâte de rompre : « c'était pour plaisanter !... ». Telle qu'elle est formulée, la précision semble jouer un rôle correctif ou compensateur, dont l'enjeu n'est pas négligeable. En classe de troisième, Marion est une adolescente jolie et habile, qui paraît maîtriser certaines stratégies⁴. Elle bénéficie d'une « cote » élevée parmi les garçons, mais

¹ Cf. C. Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires*, op. cit., p. 122.

² *L'éducation buissonnière*, op. cit., p. 33.

³ J. Delalande, « Comment le groupe s'impose aux enfants », *Empan* 2002/4, n° 48, décembre 2002, pp. 27-31. URL : <http://www.cairn.info/revue-empan-2002-4-page-27.htm>

⁴ Cette élève apparaît dans le chapitre 4 (parmi les *Exemples de cours des Matières éducatives*).

suscite des réactions agacées de la part de professeurs¹. Dans l'échange produit au début du cours, l'enseignante a signifié à l'élève que sa *tenue* était provocatrice, si ce n'est indécente. En feignant d'en être heurtée, l'intéressée a presque renversé la situation : l'indécence, en effet, s'est déplacée du niveau des épaules au niveau des propos (tenus publiquement). Ce *cadrage*² de la situation a obligé l'enseignante à un *re-cadrage*, qui permette aux deux parties de garder la *face*³ : l'adulte ne s'est pas excusée formellement, et l'élève n'a pas été offensée.

L'avis des élèves

Interrogés sur la liberté vestimentaire ou sur les rapprochements physiques, les élèves produisent à leur tour des opinions mesurées⁴. À l'instar de celles des adultes, les réponses de collégiens traduisent un peu d'embarras, et sont ajustées aux différents « statuts ». Éloignés du champ amoureux, les enfants de 6^{ème} évoquent ainsi fréquemment le registre vestimentaire. Dans les deux cas, l'idée d'une règle de *tenue* à l'école est plutôt acceptée. Laura exprime ainsi une position neutre : « On dit quelque chose quand elles s'habillent trop court ». À la même éventualité de remontrances, Kevin répond : « Ben oui, quand même, ce serait normal, parce que les filles, à leur âge, elles vont pas commencer à s'habiller sexy ! ». Lorsqu'elle est abordée, la question amoureuse paraît traitée sur le mode du principe. Eugénie avance ici : « Oui, ils ont le droit. Oui, on a le droit d'être amoureux ». Brahim répond de son côté : « [ça se fait peut-être] en dehors du collège, parce que là, ça se fait pas ! ».

Directement concernés par les pratiques juvéniles, les élèves de 3^{ème} traitent d'abord de la question amoureuse. Plus enclins à l'expressivité que les enfants de 6^{ème}, les « ados » ne revendiquent pas pour autant une liberté totale. La discrétion semble constituer le point de consensus. Il permettrait de s'aimer sans *perturber*, et refuserait aux adultes le droit d'être importuns : « on les laisse, mais discret », résume donc Pierre. En pratique, l'effet d'un enlacement sur les témoins empêcherait cependant les auteurs de quitter la scène commune.

Cette impossibilité de ne pas être vue est parfois ressentie comme un assujettissement au groupe, et comme un étouffement : « Ici [à Neruda], c'est impossible [de s'embrasser] Aussitôt, gna-gna [...] les adultes, ils disent rien, mais c'est les élèves [...] Mais c'est nul, quand même, on fait ce qu'on veut ! », s'indigne Maëlis. Prolongeant ce point de vue, Dyane dénonce l'illégitimité du contrôle exercé par des professeurs, à Cardinal : « Ouais, faut laisser vivre les jeunes ! [...] après, ça choque les profs quand je suis sur les genoux de mes amis [...] je les aime bien, je suis avec eux, je suis sur leurs genoux, voilà ! ».

¹ La première information nous est livrée par Arnaud Bison, et la seconde, par les bulletins scolaires de l'intéressée (voir l'encadré 33, au chapitre 11).

² E. Goffman, *Les cadres de l'expérience*, *op. cit.*

³ E. Goffman définit la face comme la « valeur sociale positive qu'une personne revendique à travers une ligne d'action dépendante du regard des autres » (*Les rites d'interaction*, Paris, Minit, 1974).

⁴ 103 collégiens ont indiqué s'ils trouvaient normal ou non de s'embrasser dans la cour, et de porter des tenues vestimentaires courtes (shorts pour les garçons, minijupes et décolletés pour les filles).

En traitant ensuite de la liberté vestimentaire, les adolescents de 3^{ème} se montrent plus restrictifs... pour les filles. Élève de Cardinal, Baptiste déclare : « Les trucs à bretelles, je vois pas le problème. Les shorts un peu trop courts, là, d'accord ! [...] Ça fait te-pu ! Vulgaire, ouais ! ». Au collège Vert, Matthieu tient une position plus radicale : « Elles ont pas à s'habiller comme ça au collège ! Après, les adultes, ils font rien pour que ça change. Ils leur disent juste : "ah, t'es habillée court", mais, le lendemain, elles reviennent pareil ». Dans le même établissement, Océane montre sur le sujet une cruauté complice : « Sur certaines filles, on n'a pas forcément envie de tout voir ». De leur côté, les garçons échappent plus aisément aux jugements de leurs pairs. « Caleçon [visible], c'est pas provocant. On s'en fout ! », annonce Clémentine ; « c'est normal », confirme Élodie.

Plusieurs scènes, enfin, rappellent que les adolescents attendent des adultes un positionnement clair (sur des situations qui ne le sont pas). Un garçon de 3^{ème}, d'abord, interpelle la C.P.E. de Camus sur la visibilité de plusieurs caleçons. Sur un ton à la fois sérieux et amusé, l'intéressé dénonce la situation, et finit par être éconduit. Aux Oiseaux, une interaction semblable rapproche une élève de 4^{ème} de la C.P.E. Courtoise et souriante, Daphné pointe une discipline trop laxiste, et conclut ainsi son propos : « C'est comme les minishorts. Y'a des filles, elles ont des minishorts, c'est trop, quand même ! ». Elle-même vêtue d'un T-shirt très décolleté, l'adolescente n'inscrit pas son discours dans le registre de l'humour : elle exprime, de notre point de vue, le besoin de se confronter à des règles lisibles. En l'espèce, les règles ne le sont dans aucun établissement de l'enseignement secondaire, tenté de définir le statut d'élève par la négation de celui d'individu¹.

Cette distinction rappelle, une fois encore, la césure défendue entre instruction et éducation. Sur le thème de la tenue, ce clivage justifie les intermédiations les plus commodes. C.P.E. à Cardinal, Michel Demailly en témoigne ici : « *L'autre jour, j'étais dans une classe, [...] l'enseignante est arrivée : regarde, cette jeune fille, son décolleté ! [...] faudrait lui dire quelque chose [...] j'ai rappelé à l'ensemble : je vous rappelle qu'on vous demande une tenue correcte, [...]. La prof était contente [...] Mais je déteste quand une personne vient te demander de dire à sa place ou te demande de confirmer que elle, elle juge que !* ».

Autorités négatives

Pour l'enseignante que nous venons d'évoquer, rappeler ses propres élèves à la « décence » vestimentaire est une action si peu *scolaire* qu'elle peut être déléguée au C.P.E. Ce manquement éducatif fournit un premier exemple d'autorité négative. Elle prend ici la forme d'un transfert², et se révèle d'autres fois par un excès ou par un évitement. Le transfert, en premier lieu, implique une intermédiation. Elle est convoquée ici :

¹ Selon O. Cousin, l'école prend si mal en charge les *individus* que « les élèves ont le sentiment qu'ils n'existent comme personnes que de manière clandestine » (« Socialisation et autonomie juvénile », *op. cit.*, p. 270).

² Le terme transfert se comprend ici dans son sens ordinaire, et non dans l'acception psychanalytique.

ENCADRÉ 26 – Injonction à punir

Madame Daubert
Maths à 8h00 le 13/06
3^eB

Céline Lamagne
écrit sur la table
feutre indélébile
+ cpt¹ agité

Vincent Darfet
Cpt agité

David Soumonti
Cpt agité

11H00 Roquenon Simon

Renvoyé avant le cours. Pousse et fait tomber 1 élève dans les escaliers du perron et je l'interpelle, il répond n'importe quoi et refuse de s'excuser

Le document présenté est à l'origine une feuille manuscrite, rédigé sur un papier de type brouillon. Nous avons transformé les horaires, classe, patronymes et matière enseignée, mais reproduit en revanche l'intégralité du texte. Celui-ci, nous le constatons, ne comporte ni entrée en matière, ni formule de politesse, ni demandes précises. Le destinataire est le C.P.E. du collège Cardinal, absent de son bureau lors du passage de l'enseignante. La commande de punitions est ici remarquable, puisque la force de l'implicite s'ajoute à celle – probable – de l'habitude. Interviewée dans le cadre de cette enquête, l'intéressée déclare pourtant que le travail en collège consiste à faire « beaucoup d'éducatif », et qu'elle-même fait « beaucoup d'éducation dans [sa] matière ». Une hypothèse peut valoir ici : la professeure compenserait, dans le discours, ses faibles compétences éducatives ; peu adaptée à ses élèves, elle recourrait fréquemment aux sanctions et amalgamerait finalement l'éducation au maintien de l'ordre ; l'existence de sous-traitants autoriserait et conforterait une telle logique.

D'autres situations illustrent l'idée d'autorité négative (ou peu efficiente). Le premier cas suppose un professeur excédé, qui montre ou renvoie de l'agressivité. Dans la cour d'un collège, un enseignant ordonne ainsi à un élève de ranger son téléphone : les propos sont assez audibles pour attirer l'attention du principal, que quelques mètres séparent de la scène. Le rappel à l'ordre qui est effectué normalise la situation, mais n'apaise pas l'enseignant. Outrée ou non, sa colère affaiblit nettement son autorité : l'intéressé a montré qu'une difficulté mineure le déstabilisait, et que l'intervention du principal lui était nécessaire. Un mois plus tard, les mêmes acteurs sont rassemblés dans le bureau du principal. À l'élève qui lui fait face, le professeur déclare : « si tes parents t'ont pas expliqué les règles, moi, je vais te les expliquer ! ». Si la perte de contrôle peut conduire à prononcer cette phrase (et à soulager son auteur), on comprend aussi qu'elle *rabaisse* le destinataire, et le confirme dans l'opposition ou

¹ « Cpt » signifie comportement.

dans l'adversité. Au-delà de cette scène, nous noterons que le collégien est fréquemment sanctionné¹, et que son rapport à l'autorité scolaire semble défiant.

Le bluff ou le mensonge témoignent, en second lieu, d'une autorité « surcompensée ». Au lycée, certains élèves absentéistes sont ainsi informés du caractère contractuel de leur inscription, au moment de la rentrée : le but est de « mettre une certaine pression »², afin que l'intéressé se montre assidu. Dans un collège de cette étude, une enseignante cherche à faire travailler ses élèves après le conseil de classe du troisième trimestre : elle annonce donc que les notes obtenues seront prises en compte au début de l'année scolaire suivante.

Sans être toujours appliquées, la tromperie ou l'intimidation des élèves sont des idées assez répandues parmi les enseignants du secondaire³. Incorporé durant leur propre enfance, ce réflexe procéderait d'une représentation particulière des professeurs rencontrés jadis. Ceux-ci auraient disposé de certaines clefs de compréhension jamais expliquées, qui auraient fondé toutes leurs décisions. À l'écart des informations secrètes, les anciens élèves auraient certes *appris*, mais n'auraient pas accédé au niveau mystérieux de la connaissance : celui qui sépare les initiés des ignorants et, plus sûrement, qui fragilise la confiance en soi. Parce qu'ils affaiblissent en outre la confiance en l'adulte, le mensonge ou le bluff relèvent bien d'une autorité négative. Tout au plus aident-ils à cibler les points de faiblesse institutionnels, que l'autorité démocratique ne peut compenser sans efforts coûteux.

L'abus de pouvoir constitue un troisième exemple d'autorité négative. Il se produit lorsqu'un élève sanctionné ne peut présenter sa version des faits, ou que celle-ci n'est pas prise en compte. Cette tendance, nous nous le rappelons⁴, paraît légitime à de nombreux adultes. Qu'une punition soit sévère ou non, ces derniers jouent toujours le rôle de « juge et partie » : ils peuvent définir la situation à leur avantage, dans un langage *convenable*.

Au-delà de ces situations, l'abus de pouvoir peut procéder de ressentis individuels. Se photographier dans la cour de récréation peut ainsi être salué par un C.P.E., et, vingt minutes plus tard, être interprété comme un comportement inacceptable par le chef d'établissement⁵. La décision d'une colle peut alors être soutenue par cet *argument d'autorité*⁶ : « on ne vient pas au lycée pour se prendre en photo ! ». Étranger aux règles consensuelles, le comportement incriminé peut finalement appeler des réponses très variées : dans un lycée différent, le C.P.E. sera heurté par la prise de photos, et punira les auteurs ; dans d'autres établissements, la même pratique fera sourire tous les adultes, et aucune sanction ne sera prononcée.

¹ 10 retenues et 9 journées d'exclusion provisoire ont été appliquées à cet élève, au cours de l'année 2008-09.

² Selon une CPE de lycée professionnel, l'exigence de certificats médicaux, les inscriptions « sous contrat » ou les remises de bulletins aux parents, au lycée même, sont des outils qui « marchent » avec certains élèves.

³ Dans notre fonction de CPE, nous observons que certaines difficultés appellent des suggestions introduites par : « et si on leur disait que... ? ». Sur le mensonge dans l'éducation, voir A. Miller, *op. cit.*

⁴ P. Merle, « Les nouveaux règlements intérieurs des établissements scolaires... », *op. cit.*

⁵ La scène s'est produite dans un lycée (voir A. Garcia, *Sanctionner au lycée...*, *op. cit.*, p. 84).

⁶ Pour une illustration de cette notion, voir C.-H. Cuin, *Ce que (ne) font (pas) les sociologues : petit essai d'épistémologie critique*, Genève, Droz, 2000, pp. 64-65.

Au risque du paradoxe, nous pouvons aussi qualifier de négative une autorité nulle (ou absente). Un exemple banal peut être cité. Un lundi, nous nous entretenons avec un enseignant devant une entrée de collège réservée aux personnels. Durant trois quarts d'heure, plusieurs élèves¹ se dirigent jusqu'à la porte interdite, constatent qu'aucune remarque ne leur est faite, et entrent dans le hall. À un mètre environ, le professeur ne les regarde pas, et devise de manière très détachée. Formellement parlant, son travail est en effet étranger à la situation, et rien n'oblige l'intéressé à intervenir : cette attitude n'expose d'ailleurs à d'autres réactions hiérarchiques que celle d'une remarque exceptionnelle, formulée avec humour et beaucoup de précautions. Ordinaire, la situation décrite est très révélatrice. Lorsqu'ils circulent dans leur établissement, les professeurs n'ont d'yeux que pour les collègues ou pour les élèves qu'ils saluent. Sauf danger ou urgence², les intéressés évitent de regarder, de parler ou d'agir ; de fait, leur périmètre de légitimité reste circonscrit aux salles de classe.

Cette tendance ne traduit pas seulement des choix individuels. En collèges et en lycées, les emplois du temps des professeurs les confirment chaque jour comme prestataires, polarisés sur leurs cours et sans position éducative dans l'établissement. À de très rares exceptions près, les enseignants ayant une heure de « creux » restent d'ailleurs dans leur salle, ou se *replient* dans celle des professeurs. En quelque occasion, l'idée de converser dans la cour ne traverse pas les esprits : cette zone est en effet un espace commun, dans lequel les enseignants ne souhaitent exercer aucune autorité.

*
* *

Au niveau secondaire au moins, l'École française est une *institution dissociée*. D'un point de vue historique, elle a porté la construction nationale et diffusé une culture longtemps pensée comme universelle. Du *programme institutionnel*³ développé au XIX^e siècle, les établissements scolaires et leurs professeurs conservent une grandeur, et certaines logiques du sanctuaire : la cause scolaire reste en partie sacrée, et ses représentants détachés de la vie hors classe. Cette coupure éducative établit une dissociation. Loin d'une logique communautaire, le modèle secondaire français tient les enseignants à distance des élèves, et refuse à ces derniers la qualité de membres : dans une École qui sacralise le savoir, les « bons » élèves n'occupent en effet qu'une place de visiteurs, et les « mauvais » élèves, qu'un rôle d'intrus.

¹ Les éléments dont nous disposons écartent l'éventualité d'une intervention coûteuse, susceptible de provoquer des réactions agressives de la part des fautifs.

² Les exemples cités à la fin du chapitre 9 (*Cas d'urgence*) soulignent qu'une intervention professorale reste aléatoire. Nous nous rappelons aussi des propos du principal du collège Vert : « ce qui est plus grave, c'est quand ils passent devant une bagarre sans réagir. Bon, je fais pas une généralité ».

³ F. Dubet, *Le déclin de l'institution*, *op. cit.*

À l'intérieur de l'institution affaiblie, la hiérarchie des tâches ne se dément pas : le rapport à la connaissance signale le travail digne, tandis que le maintien de l'ordre définit le sale boulot¹. Dans une approche éloignée et complémentaire, le *care* ne figure pas, lui non plus, parmi les *grandeurs* scolaires. Lorsqu'il s'agit de sanctions, les professeurs agissent plutôt dans la honte et/ou dans le transfert vers d'autres personnels ; lorsqu'il s'agit de bienveillance, la honte fait place à la discrétion, et le travail réalisé n'est guère plus valorisé. Peu formalisée (et jamais totalement formalisable), l'implication dans l'aide aux élèves est plutôt commandée par des variables personnelles : parce que l'action éducative ne figure pas dans la hiérarchie des grandeurs, les accompagnements les plus nécessaires sont négligés par certains adultes, tandis que des engagements coûteux sont réalisés par d'autres.

La question de l'autorité revêt aussi des dimensions aléatoires. Un « double jeu »² des professionnels s'avère d'abord nécessaire pour concilier la conformation aux règles et l'émergence d'un sujet libre. Assumer ce paradoxe reste une difficulté pour l'École, par ailleurs déstabilisée par la scolarité de masse, par ses élèves les moins préparés, par la concurrence des média et par la dévalorisation des diplômes. Développer une éducation citoyenne serait sans doute plus aisée si l'institution était assurée de ses valeurs, et si elles étaient concordantes.

En tout état de cause, l'importation d'une culture juvénile heurte la conception spiritualiste de l'École. Devant une liberté vestimentaire et sentimentale qu'imposent les adolescents, les professeurs détournent le regard vers les autres adultes, peu prompts à révéler leur autorité incertaine. Sans plus de légitimité se maintiennent les transferts punitifs, les abus de pouvoir et les évitements. Ces comportements questionnent l'organisation structurelle des collèges, la cohérence éducative locale et l'éloignement des professeurs du travail éducatif. Faute de formation et de reconnaissance *accordée*, ceux-ci exercent une autorité variable, souvent incertaine et (donc) souvent punitive. Fondée sur des compétences non scolaires, la légitimité des enseignants relève pour partie du hasard, et de la contingence éducative.

¹ F. Dubet, *Le travail des sociétés*, op. cit., p. 91.

² Ph. Meirieu, *Le choix d'éduquer*, op. cit., pp. 60-63.

Chapitre 11

Communauté éducative et secrets d'instruction

Nous avons observé des dispositifs, acteurs et rôles éducatifs, et mesuré l'aspect dévalorisé de l'« éducation ». Par ce terme, l'enseignement secondaire signale d'une part des matières peu prestigieuses, et/ou pensées sous la forme d'une initiation. Au-delà, l'éducation est perçue en termes de carence et de problèmes, et finalement confondue avec les retenues, les exclusions de cours et les autres sanctions. Dans les collèges français, « faire de l'éducatif » n'appelle guère à ouvrir des horizons culturels, ou à intégrer des jeunes dans un projet commun : le travail éducatif est plutôt envisagée comme une action ingrate, que les enseignants peuvent transférer vers les personnels d'« éducation » et de direction. Cette logique procède de conceptions spécifiques.

D'un point de vue structurel, nous savons que les professeurs doivent assurer des séquences pédagogiques à des horaires précis, mais qu'une présence au-delà des cours n'est ni requise, ni facilitée. Ce schéma organisationnel soustrait les intéressés à la vie de l'établissement, et particulièrement au contact avec les élèves ou avec leurs parents, en dehors de la classe. En dépit des évolutions sociales, l'École conserve donc des formes de sanctuarisation : elles pénalisent directement les collégiens, que l'Institution ne reconnaît pas comme des *membres*.

Ce constat incite à examiner la notion de « communauté éducative », introduite par la loi d'orientation de 1989. De notre point de vue, définir ladite communauté amène à définir la fonction des « équipes éducatives » et celle des « équipes pédagogiques ». Activités centrales de l'École, celles des apprentissages formels et celles de l'évaluation seront ensuite étudiées.

De la communauté aux individus

Enjeux sémantiques

Depuis la loi du 10 juillet 1989, le ministère de l'Éducation nationale nomme « communautés éducatives » les établissements d'enseignement primaire et secondaire publics. Si la qualité de membres est accordée à chacun des acteurs, certains d'entre eux font l'objet de mentions compensatoires.

ENCADRÉ 27 – La notion de communauté éducative (loi du 10.07.89)

Article premier – L'éducation est la première priorité nationale. [...] Dans chaque école, collège ou lycée, la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation des élèves. [...]

Art. 8 – [...] L'élève élabore son projet d'orientation scolaire et professionnelle avec l'aide de l'établissement et de la communauté éducative, notamment des enseignants et des conseillers d'orientation, qui lui facilitent la réalisation tant en cours de scolarité qu'à l'issue de celle-ci. [...]

Art. 11 – Les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. [...]

Art. 15 – Les personnels administratifs, techniques, ouvriers, sociaux, de santé et de service sont membres de la communauté éducative. [...]

Art. 18 – [...] Les membres de la communauté éducative sont associés à l'élaboration du projet [d'établissement] qui est adopté par le conseil d'administration ou le conseil d'école [...]

Pour contrebalancer une tradition scolaire peu intégrative, les élèves sont les premiers à être déclarés *membres*. Cantonnés – en pratique – à un rôle subalterne, les parents sont également soutenus par un énoncé explicite : l'article 11 en ferait des « membres de la communauté ». Sans pouvoir direct sur les élèves, les personnels ATOS sont à leur tour reconnus par le texte. Dans cette catégorie d'acteurs, le cas des assistants sociaux et des infirmiers reste particulier. À la différence des agents et des secrétaires, les intéressés exercent en effet leur activité dans une relation de face à face avec les élèves, qui rend plus *évidente* l'appartenance à la communauté éducative. En témoigne la loi de programmation du 13 juillet 1995¹, qui traite par l'implicite le cas des professionnels cités, mais produit une assertion compensatoire en direction des autres personnels ATOS : « Le ministère de l'Éducation nationale s'attache à reconnaître les personnels administratifs, techniques, ouvriers et de service (ATOS) comme membres à part entière de la communauté scolaire ».

L'enseignement secondaire français a établi une hiérarchie duale depuis sa création. Le décret de 1808 classe en effet les fonctionnaires en « rangs d'administration » ou en « rangs d'enseignement »². Dans la première catégorie figurent d'abord le grand-maître, le chancelier et le trésorier. Placés au 10^{ème} rang de la seconde catégorie, les professeurs des facultés devancent respectivement les professeurs des lycées, les agrégés, les régents des collèges et les maîtres d'études (au 19^{ème} et dernier rang). Si la froideur du classement peut heurter les esprits, sa dualité exprime une logique toujours en vigueur. Les personnels d'E.P.L.E. sont en effet répartis selon deux critères. « Administratif », le premier distingue les concours de catégorie C (exigeant des postulants un C.A.P., B.E.P. ou DNB), les concours de catégorie B (ouverts aux bacheliers) et les concours de catégorie A (requérant une licence).

¹ La loi n° 95-836 fait suite au *Nouveau contrat pour l'école*, présenté par le ministre Bayrou le 16.06.1994.

² Cf. tableau 1 (*Rangs des fonctionnaires de l'Université impériale*), à la page 54 du chapitre 2.

À titre d'exemple, les agents et certain(e)s secrétaires dépendent de la catégorie C, d'autres secrétaires et les infirmier(e)s appartiennent à la catégorie B, tandis que les C.P.E., gestionnaires¹ et professeurs sont dits « cadre A ». Au-delà de cette hiérarchie explicite, un critère de prestige produit un second classement. Il s'agit de la transmission du savoir, qui suppose la maîtrise d'une matière et un contact direct avec les élèves. Dans cette seconde logique, les professeurs occupent le premier rang, devant le chef d'établissement, son adjoint ou tout autre personnel. Une double échelle d'importance existe donc dans les collèges et dans les lycées, qui trouble la lecture des situations quotidiennes. Un assistant de langue vivante n'occupe, par exemple, qu'une position administrative modeste, mais la fonction qu'il exerce est plus noble que celle de conseiller d'éducation ou de gestionnaire.

De la discipline à l'administration

En plus d'un classement dual, les professionnels de l'enseignement secondaire utilisent au quotidien des notions polysémiques. La *discipline*, d'abord, peut désigner une matière enseignée ou un niveau d'ordre. Nous savons ensuite que la « vie scolaire » n'existe pour les élèves qu'en dehors des cours, et que l'expression s'applique plus sûrement aux bureaux des personnels d'éducation ou à ces personnels eux-mêmes. Le vocable *étude* revêt à son tour un sens particulier. Avant même l'action d'étudier, il signale des créneaux horaires vacants dans les emplois du temps d'élèves. Faute de cours, les intéressés « ont étude » dans une salle du même nom², placée sous la surveillance d'un assistant d'éducation.

L'idée d'*administration* fait aussi l'objet de multiples cadrages, dont la connotation reste négative. Surtout employé par les professeurs, le vocable désigne plusieurs réalités. Dans une première acception, il détache du personnel enseignant tous les autres personnels : la première catégorie confirme ainsi sa place centrale et prestigieuse, et relègue la seconde (« non-enseignante ») à un niveau périphérique et un peu informel. À cette vision s'oppose une vision restrictive, plus courante : par le terme *administration*, les professeurs ciblent alors le personnel de direction, voire la personne du chef d'établissement. Par intérêt diplomatique, la plupart des remarques et des griefs respectent alors le polissage sémantique. S'exprimant sur des questions punitives, une enseignante déclare ainsi, dans un entretien : « ça manque un petit peu de rigueur, quoi, au niveau de l'administration ! ».

Entre deux acceptions extrêmes, les professeurs maintiennent l'*administration* dans une acception floue, qui englobe le(a) principal(e) et son adjoint(e), leur(s) secrétaire(s) et, indirectement, le personnel de vie scolaire. Dans les faits, la plupart des évocations restent incertaines, et les trois conceptions sémantiques peuvent être supposées. En témoignent les propos de cet enseignant, qui exprime son appréciation de parent d'élève sur un autre

¹ Notons qu'en collège et en L.P., les anciens C.E. (conseillers d'éducation) appartenaient à la catégorie B, et que dans certains collèges à faible effectif, il en est de même des gestionnaires.

² Dans le langage courant, les A.E.D. parlent de « faire la perm. » ou de « prendre l'étude ».

établissement : « On peut pas être satisfait à 100 %, hein ! [...] parfois, l'administration est un peu bête. Bon, elle est un peu rigide [...] ». Sans se recouper totalement, les notions d'*administration* et de *discipline* (punitif) auraient finalement en commun d'être fuies, ou mises à distance. Les chefs d'établissement et leurs adjoints se définissent en effet comme des personnels de direction, les secrétaires refusent d'être perçues comme l'*administration*¹ et les personnels d'éducation ne l'envisagent pas. Le témoignage de la gestionnaire du collège Vert aide à comprendre cette tendance.

ENCADRÉ 28 – « L'administration » vue par une gestionnaire

Gestionnaire (Ch. Loustin) : « Alors, moi, en fait, j'ai travaillé dans l'administration [i.e. comme secrétaire] et dans l'intendance [i.e. comme gestionnaire] [...]

[...]

Enquêteur (A. Garcia) : De façon générale, vous diriez qu'y'a une cohérence éducative ou une prise en charge éducative, ou un accord entre les différents acteurs du collège... autour de cette prise en charge ?

Gestionnaire : Ça, je le maîtrise pas du tout, moi ! [...] Je sais pas ! Bon, c'est pas non plus, j'pense qu'ils font un bon travail quand même, grosso modo. Parce que c'est pas tous les trois, quatre matins qu'on voit des gamins en train de s'embrasser [...] Pour moi, je suis un peu hermétique à, je le vois pas, ça [...] Quand j'étais à l'administration, ben, oui, je percevais les choses [...] y'avait pas de C.P.E. [...] on était deux, à l'époque, au secrétariat [...] en fait, c'était nous qui faisons un peu, qui gérons un peu la vie scolaire [...] des enfants qui étaient renvoyés de la classe [...] On se récupérait les gamins [...] c'est nous qui les gardions [...] C'est nous qui envoyions les punitions, on le gérait un peu ».

(Christiane Loustin, gestionnaire du collège Vert)

D'une façon qui peut surprendre, la gestionnaire détache de l'*administration* le service d'intendance. Ce faisant, la responsable de ce service viserait d'abord à l'établir comme un groupe de spécialistes, attachés aux tâches de gestion (financière) et détachés des problèmes de fonctionnement général. Banal dans le monde social, cette logique de spécialisation suppose ici un deuxième enjeu : celui d'éloigner les fonctions d'intendance de toute responsabilité envers les élèves. Nous supposons que l'expérience de l'intéressée renforce son choix. Ayant connu, comme secrétaire, un travail disciplinaire sans filtrage ni prestige, Madame Loustin souhaiterait, comme gestionnaire, en être tout à fait préservée. À ce titre, elle s'éloigne de toute implication éducative² et rejoint, statutairement, les nombreux juges du maintien de l'ordre.

À la lumière de cet exemple, nous comprenons le refus des acteurs à représenter l'*administration*. Dans l'enseignement secondaire, elle désignerait en effet les responsables du fonctionnement général, dont quiconque peut pointer les problèmes ordinaires. Parmi eux ne

¹ Cette opinion a été exprimée aux collèges Vert, Camus et Cardinal, au cours d'entretiens individuels.

² La position statutaire ne se réduisant pas au comportement individuel, un intérêt éducatif et une bienveillance envers les collégiens se sont révélés dans l'ensemble du discours de Madame Loustin.

figureraient pas les évitements et les retraits éducatifs des adultes, mais, plus facilement, l'indiscipline des élèves et la faiblesse des réponses punitives.

L'instruction

À l'instar du vocable *administration*, celui de *pédagogie* ne se comprend pas dans l'enseignement secondaire comme il s'entend dans la société. Nous connaissons les fonctions originelles du pédagogue : sous l'Antiquité, il s'agit souvent d'un esclave érudit, chargé de conduire les enfants à l'école et/ou de leur enseigner l'écriture, la lecture et le dénombrement. Comparer ce personnage avec son pair contemporain pourrait constituer un expédient épistémologique, que nous n'allons pas réaliser : ce choix est d'autant plus sage qu'il n'existe pas de pédagogue dans le système éducatif français ou, plus exactement, que cette fonction ne signale jamais un statut. Les enseignants-chercheurs ignorent officiellement la pédagogie, les professeurs du secondaire la défient en principe et la travaillent en pratique, et les professeurs des écoles (qui investissent la pédagogie) refuseraient le titre de *pédagogue*. Par leur position respective, les trois catégories d'acteurs dessinent la hiérarchie des valeurs scolaires : « *l'instruction* » règne sur « *la pédagogie* », qui relègue « *l'éducation* ».

Il est bien sûr nécessaire d'explicitier ce classement. Sur le plan statutaire, *l'instruction*, d'abord, revêt un sens narcissique ou autocentré. Avant toute efficacité professionnelle, la dignité du professeur du secondaire est associée à ses connaissances théoriques, dans une matière donnée. La logique de spécialisation est d'ailleurs si forte qu'elle place le certifié de lettres « nul en langues » devant le certifié bivalent¹, un peu moins assuré en lettres, mais beaucoup plus savant en anglais. À un niveau institutionnel où perdure le sacré, la conception scolaire reste donc spiritualiste², et recherche la pureté : « *L'idéal pédagogique repose sur un postulat de transparence des intelligences et des esprits ; le collégien et le lycéen ne sont pas des adolescents en apprentissage, mais des raisons en formation. [...] le niveau des professeurs étant la garantie de celui des élèves. Surtout, les professeurs ont majoritairement choisi ce métier par passion pour la discipline enseignée, ils se vivent comme des philosophes, des mathématiciens, des physiciens ou des littéraires, avant que de se percevoir comme des pédagogues* »³.

Employée par les professionnels de l'École, la notion d'*instruction* désignerait donc moins l'acte d'instruire que les savoirs et les connaissances⁴ de l'enseignant lui-même : le titre scolaire qui en atteste est d'ailleurs pensé comme un « brevet de compétence culturelle qui confère à son porteur une valeur conventionnelle, constante et juridiquement garantie sous le

¹ Nous imaginons l'exemple d'un « PLP2 lettres-anglais » (exerçant en lycée professionnel).

² Par référence au « Ciel des idées » platonicien, F. Dubet dénonce un « ciel des principes » scolaires (« Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? », *Éducation et Sociétés*, n° 9, 2002/1, p. 17).

³ F. Dubet, *Le déclin de l'institution*, op. cit., p. 133.

⁴ Certains discours officiels évoquent « la » culture ou « le » savoir, pour renforcer l'importance de l'École et suggérer son universalisme. La réalité sociale se caractérise au contraire par la pluralité culturelle et cognitive.

rapport de la culture »¹. La notion d'*instruction* montre ici son étymologie latine, où *struere* signifie « disposer par couches », « arranger, ranger » et « bâtir, dresser ». L'accumulation de savoirs correspond ainsi à la vision scolaire de l'*instruction*, tandis que la *pédagogie* ne s'affranchirait pas d'une référence grecque à la « direction » et à « l'éducation des enfants ».

Pédagogie et éducation

Au-delà des références historiques, la *pédagogie* reste dépréciée par les professeurs du secondaire. Dans un sens contemporain, elle est pourtant « la science de l'éducation des jeunes, l'ensemble des méthodes qu'elle met en œuvre et la qualité du bon pédagogue »². Pour des enseignants, décrier une telle démarche est a priori aussi paradoxal que de dénoncer l'*éducation*. À l'instar de cette notion, celle de *pédagogie* fait donc l'objet d'un cadrage particulier, qui légitimerait le rejet. Les *républicains*³ évoquent ainsi la pédagogie comme une science de l'ignorance, qui sape l'autorité des professeurs à force d'égalitarisme et substitue aux savoirs établis un jargon spécieux mais sans contenu.

S'il n'est pas convoqué en l'état, dans les collèges, ce clivage explique malgré tout que la *pédagogie* soit dépréciée. François Dubet⁴ rappelle que « l'école républicaine a construit son projet éducatif autour de valeurs définies comme "sacrées", universelles, incontestables et "hors du monde" [et] n'a guère mis en cause l'échelle des dignités culturelles construite par l'école catholique : au sommet, l'universel, l'abstraction, la grande culture ; en bas, les disciplines pratiques, professionnelles, directement utiles et proches de la vie sociale ». Cette hiérarchisation des valeurs magnifie la culture scolaire : elle serait une et indivisible, juste et pure. En refusant l'idée d'une imprégnation naturelle par des sujets prédisposés, la *pédagogie* « enlève [au contraire] à l'homme cultivé un des fondements du charme de la culture, à savoir l'illusion de l'innéité »⁵, de la grâce et du don.

Dans le cadre scolaire, cette tendance est renforcée par un deuxième facteur. « Normal sup' », « CAPES » ou « agrég' » sont des termes si reconnus dans l'espace public qu'ils *justifient* totalement les bénéficiaires : plus que d'avoir satisfait à des épreuves particulières, à une date donnée, ces impétrants *sont* à jamais agrégés ou certifiés. L'action pédagogique est d'un autre genre. Jamais achevée, elle signale au contraire un labeur continu, instable et impur, que l'École française abrite dans le huis clos des salles de classe. En préservant la liberté des professeurs, cette configuration ôte à la *pédagogie* son caractère public. Invisible et

¹ P. Bourdieu, « Les trois états du capital culturel », *ARSS*, vol. 30, novembre 1979, pp. 3-6 (p. 5).

² *Le Robert, dictionnaire historique de la langue française* (3 volumes), Paris, 2000.

³ Les essayistes qui soutiennent le modèle scolaire sanctuarisé du début du XX^e siècle se déclarent *républicains* (par opposition aux *pédagogues*). Citons par exemple J.-P. Brighelli, *Fin de récré*, Paris, J.-C. Gawsewitch, 2008, F. Capel, *Qui a eu cette idée folle un jour de casser l'école ?*, Paris, Ramsay, 2004, A. Finkielkraut (dir.), *La querelle de l'école*, Paris, Stock Panama, 2007 ou J.-C. Milner, *De l'école*, Paris, le Seuil, 1984.

⁴ *L'expérience sociologique, op. cit.*, p. 63.

⁵ P. Bourdieu, R. Chartier, *L'historien et le sociologue*, Marseille, Agone, Raisons d'agir, INA, 2010.

« vulgaire », celle-ci occupe d'ailleurs depuis les années 1890 une position subalterne, « *entre science et art, entre théorie et pratique* »¹.

S'il ne renseigne pas sur les pratiques, le discours des acteurs peut éclairer certains principes. Dans les entretiens menés avec 30 professeurs, 3 seulement évoquent la *didactique*. À l'instar des notions précédentes, celle-ci appelle de nombreuses définitions² et de nombreux cadrages. Nous savons aussi « la place dominante qu'occupe aujourd'hui la didactique dans les recherches sur l'enseignement »³, au détriment de la pédagogie. En tout état de cause, les enseignants du secondaire semblent entendre la didactique comme l'art d'enseigner, distingué de la *pédagogie* par une adaptation propre à chaque matière. Professeur d'E.P.S., Stéphane Morin revendique ainsi une « identité didactique, pédagogique très forte » et une « grosse réflexion didactique ». Le qualificatif est ensuite employé par Monsieur Pannut, professeur des écoles qui intervient dans les classes de SEGPA et de 6^{ème} ordinaire. Il voit dans les matières dites éducatives⁴ « une didactique beaucoup plus riche et beaucoup plus intéressante », puis distingue des « profs » [du secondaire] plus riches [...] en didactiques, [et des instituteurs] peut-être meilleurs en pédagogie ». De manière plus neutre, une enseignante en histoire-géographie inscrit les sorties au théâtre, au cinéma ou au musée dans un champ « pédagogique et didactique ».

Le vocable *pédagogie* suscite des évocations plus fréquentes. Si 4 professeurs n'en produisent aucune, 26 autres acteurs en présentent 33. La quasi-totalité de ces évocations demeurent cependant formelles, et aucune ne signale d'adhésion à un courant particulier. À 19 reprises, la *pédagogie* est employée de façon machinale ou réifiée⁵, qui suscite des formules telles que le « côté pédagogique », ou le « but pédagogique ». À ces 19 cas s'ajoutent des citations en termes de réunions, sorties, voyages ou « équipes » pédagogiques. À l'actif de 3 enseignants, 4 évocations sont un peu plus personnelles. Monsieur Pannut (professeur des écoles) et Madame Gauthier (professeur de lettres) signalent ici leur « action pédagogique ». Madame Larrieu, enfin, exprime comme professeur de technologie la position la plus engagée : « [à Cardinal] y'a aussi une réflexion pédagogique qu'il n'y a pas sur les petites structures non plus [...] [en conseil de classe] on s'dit : bon, il apprend pas ! Bon, il a des difficultés, il comprend pas, mais on en reste là ! [...] y'a un numéro spécial des *Cahiers pédagogiques*, donc, je suis en train de le lire ».

Le rapport des professeurs à la *pédagogie* montre donc qu'elle est ignorée en tant que science, discipline ou « branche » disciplinaire. Dans le cadre de cette enquête et dans celui de notre pratique professionnelle⁶, nous n'avons rencontré aucun professeur qui se réclame de

¹ A. Marchive, *La pédagogie à l'épreuve de la didactique*, Rennes, PUR, 2008, p. 24.

² G. Brousseau, « La tour de Babel. Étude en didactique des mathématiques », Université de Bordeaux 2, IREM, 1988.

³ A. Marchive, *La pédagogie à l'épreuve de la didactique*, op. cit., p. 7.

⁴ Voir l'étude des *Matières éducatives* (chapitre 4).

⁵ Dans l'acception courante, la réification signale une tendance à transformer quelque chose de mobile en une chose statique, assez évidente pour n'avoir plus besoin d'être expliquée.

⁶ Nous évoquons ici la profession de CPE, exercée depuis une quinzaine d'années.

quelques pédagogues, ou qui évoque la *transposition didactique*¹. Depuis près de deux siècles, lycées et collèges assurent en effet « une forme presque poussée à l'extrême de l'enseignement simultané, présentiel et frontal et [un] "cloisonnement" disciplinaire »². Parce que ce dispositif est naturalisé, les méthodes actives, traditionnelles ou comportementalistes ne sont pas évoquées³, et sont peu réfléchies. Aucune réflexion officielle n'existe davantage sur la place (essentielle) de l'erreur, dans les apprentissages⁴ : peu interrogée et peu tolérée, celle-ci est rapidement chassée par la « bonne forme », que *sait* le professeur consciencieux.

En défendant l'enseignement en petit effectif, les enseignants proclament en revanche l'importance de la pédagogie. Qu'il s'agisse de travail en groupes restreints, de cours en « demi-classe », d'accompagnement personnalisé ou de tutorat, l'exemple du collège Neruda laissent d'ailleurs penser que ces formules sont efficaces. Au-delà, l'absence de connaissances pédagogiques conduit à perpétuer des méthodes empiriques, sans doute insuffisantes à leurs auteurs, et finalement aux élèves. Pour maintenir, cependant, la *grandeur* du statut de professeur, les intéressés refusent à la pédagogie une place officielle. Cette contradiction apparaît dans les propos suivants :

ENCADRÉ 29 – Une pédagogie des recettes directes

« Par rapport au recrutement des enseignants, c'est vrai, peut-être qu'y'a des questions à se poser. Et faire rentrer davantage la péd..., mais alors, la vraie pédagogie, hein ! Moi, je parle pas de blabla, I.U.F.M. et compagnie... De sciences de l'éducation, euh... De la vraie pédagogie, avec des exemples concrets ! Montrer comment il faut faire ! Et les recettes qui marchent ! Peut-être aussi les nouveaux enseignants perdraient moins de temps si on leur montrait les recettes directes qui marchent ! »

(Hélène Sullin, professeur d'éducation musicale au collège les Oiseaux)

En revendiquant des solutions arrêtées, Madame Sullin écarte surtout l'hypothèse d'un enseignement de la *pédagogie*, inséré dans la préparation aux concours de professeur, puis dans les épreuves de sélection. L'intéressée refuse ainsi que le statut de professeur recoupe – même partiellement – celui de pédagogue. Accordant toutefois l'impossible transmission *naturelle* des connaissances, l'enseignante est conduite à un choix par défaut : elle propose donc sans y croire une solution simple à un problème complexe⁵. Au-delà de cet exemple, nous constatons que les usages éloignent la *pédagogie* de son acception méthodologique : les personnels de collège le voient comme un substitut au terme *enseignement*.

¹ Nous avons convenu que dans son acception la plus simple, la transposition didactique consistait à reformuler un savoir « savant », pour être compris par les élèves auxquels on s'adressait.

² G. Pouzard, *Information et documentation en milieu scolaire*, rapport de l'IGEN/EVS, janvier 2001.

³ Seuls les établissements expérimentaux semblent reconnaître l'importance de cette question. Ce peut être le cas du Microlycée de Sénart ou du Collège Lycée expérimental de Hérouville-Saint-Clair.

⁴ J. Fiard, É. Auriac, *L'erreur à l'école*, Paris, L'Harmattan, 2005 (pp. 17-18).

⁵ On peut imaginer l'évaluation un élève qui, interrogé sur un thème aussi large que le chômage, l'écologie ou le sexisme, supposerait l'existence de « recettes directes qui marchent ». Sur cette illusion du « bon cours » comme réponse à tous les problèmes, voir J. Fiard, É. Auriac, *op. cit.*, p. 72.

À l'instar de l'*instruction* et de la *pédagogie*, la notion d'*éducation* revêt au moins deux sens. Dans le quotidien des collèges, une première signification cherche à soutenir des enseignements peu prestigieux, dont la place dans l'École serait moins légitime : anciens arts d'agrément, l'E.P.S. ou l'éducation musicale restent des matières enseignables hors du cadre scolaire, et affaiblies par cela. Dans son acception courante, le terme *éducation* décrit une réalité plus défavorable encore. N'associant qu'aux seuls « bons » élèves l'illusion d'un esprit de discipline librement consentie¹, les professeurs conçoivent le travail d'éducation ordinaire comme une surveillance, une action punitive et un maintien de l'ordre. Pour les personnels alors sollicités, ces trois tâches se prolongent par celles de gestion des problèmes et de disponibilité forcée. Cette gestion du « tout-venant » déqualifie plutôt ses réceptionnistes², et discrédite un peu l'éducation. Lui reste donc étrangère une conception globale, « citoyenne » et cohérente, qui supposerait une présence régulière des adultes, une coresponsabilité assumée et un travail en commun.

Le travail en équipe

Collèges au grand cœur

Parmi d'autres acteurs, les enseignants et les conseillers d'éducation débutent leur carrière avec une certaine représentation du travail en *équipe*. Dans les textes officiels, il est signalé comme impérieux aux futurs C.P.E., comme nécessaire aux futurs professeurs-documentalistes et comme utile aux autres professeurs débutants. Avant d'envisager ce travail en commun, les impétrants supposent la préemption de leur champ professionnel.

Pour les premiers nommés, le « service vie scolaire [est le] "centre incontournable" d'un rayonnement dans l'ensemble de la sphère éducative »³. Les documentalistes apprennent de leur côté que « le rôle du documentaliste est [...] indispensable », et que son « action devient [...] plus que jamais essentielle »⁴. Les enseignants d'autres disciplines, enfin, louent la prééminence de celle qu'ils ont choisie. Présentés ici de façon aléatoire, des textes officiels annoncent en effet la centralité de plusieurs matières :

ENCADRÉ 30 – Matières prééminentes

« [...] l'EPS occupe une place originale où le corps, la motricité, l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages [...] »⁵.

¹ Discipline qui serait éclairée par les lumières de la raison scolaire... (voir notamment A. Chervel, *La culture scolaire*, Paris, Belin, 1998, pp. 9-56 et B. Lahire, *La raison scolaire*, *op. cit.*).

² Voir notamment Ph. Masson, « La division du travail dans les établissements secondaires », in A. Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, la Découverte, 2000, pp. 245-253, et J.-P. Payet, « Le "sale boulot". Division morale du travail dans un collège de banlieue », *op. cit.*

³ F. Le Goff, D. Le Beuan, J. Ballouard, « De l'évaluation de la vie scolaire à l'inspection du travail du CPE », in A. Picquenot, Ch. Vitali (dir.), *De la vie scolaire à la vie de l'élève*, CRDP Dijon, 2007, pp. 155-163.

⁴ G. Pouzard, *Information et documentation en milieu scolaire*, *op. cit.*, pp. 18, 25.

⁵ Pour l'EPS, le français, l'histoire-géographie, les mathématiques, les SVT et la technologie, voir *BO spécial* n° 6 du 28.08.08 (<http://www.education.gouv.fr/pid20484/special-n-6-du-28-aout-2008.html>).

« La leçon de grammaire est fondamentale [...] Savoir orthographier correctement un texte constitue [...] une compétence essentielle ».

« Les trois enseignements de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique contribuent à l'acquisition des grandes compétences [du] socle commun ».

« Les mathématiques fournissent des outils puissants pour modéliser des phénomènes et anticiper des résultats [...] Elles se nourrissent des problèmes posés par la recherche d'une meilleure compréhension du monde ».

« L'objectif de l'enseignement des sciences de la vie et de la Terre est de comprendre le monde. Il s'agit d'expliquer le réel ».

« La technologie [...] occupe une place essentielle entre les sciences qui constituent un ensemble cohérent de connaissances, relatives à des objets ou à des phénomènes [...] ».

« Les langues et cultures de l'antiquité [constituent] une discipline intrinsèquement transversale, au cœur même des compétences du socle commun »¹

« L'amélioration des compétences des élèves en langues vivantes est au cœur des priorités de l'Union européenne et de la France »².

Si elles étaient avérées, les multiples prééminences pourraient justifier l'expression de « collègues au grand cœur ». En se référant à des cadres variables, tout personnel d'éducation, de documentation ou d'enseignement peut en effet déclarer la centralité théorique de son champ professionnel. De manière un peu moins souriante, ces revendications soulignent le morcellement des établissements du secondaire, et le prolongement de ce phénomène dans les hiérarchies ministérielles. À l'instar des professeurs, chaque inspecteur représente en effet une discipline donnée, et en défend l'importance spécifique.

Au collège Vert, le principal-adjoint fournit sur ce thème l'éclairage suivant : « *y'a une difficulté par rapport au domaine des I.P.R.³. Et finalement, on a peu le droit d'avancer dans le didactique, en tant que personnel de direction [...] c'est dommage [...] l'institution nous fait bien comprendre que c'est pas notre champ [...] dans le premier degré, c'est le même I.E.N.⁴ pour tous les profs de l'établissement. Donc, ça permet aussi plus de cohérence, et de donner du sens* ».

Deux faits au moins semblent énoncés. Le premier confirme l'éclatement des enseignants en catégories disciplinaires, mues par des logiques parfois concurrentes. On comprend par exemple que la diminution de volume horaire d'une discipline, dans les programmes, amoindrit un peu les professeurs et les inspecteurs concernés : *a contrario*, les acteurs attachés à la matière bénéficiaire se sentent rehaussés. En dehors de telles variations,

¹ C. Klein, P. Soler, *L'enseignement des langues et cultures de l'antiquité dans le second degré*, rapport de l'IGEN, août 2011 ; http://cache.media.education.gouv.fr/file/2011/55/3/Rapport-2011-098-IGEN_215553.pdf

² <http://www.education.gouv.fr/cid21459/les-principes-directeurs-de-l-apprentissage-des-langues.html>

³ Inspecteur pédagogique régional, attaché à une discipline d'enseignement spécifique, dans le second degré.

⁴ Inspecteur de l'Éducation nationale, exerçant dans le premier degré.

le rapport des enseignants à leur matière est si étroit⁵ qu'il décourage les rapprochements de collègues chargés des mêmes classes, dans des disciplines différentes.

Le principal-adjoint du collège Vert constate une autre segmentation des tâches. Elle concerne cette fois sa propre catégorie, que les inspecteurs empêcheraient d'accéder à la didactique. Il est ici probable que les intéressés souhaitent conserver le monopole de l'activité la plus digne et, de fait, cantonnent les personnels de direction dans la gestion (triviale) du quotidien.

Des contraintes horaires

Les professeurs de lycées et collèges exercent une fonction facilement qualifiée d'individualiste. Elle l'est, sans doute, par son cadre formel. Un professeur certifié assure seul, en effet, 18 heures de cours hebdomadaires, encadrées par une activité préparatoire et par la correction de copies. Cette activité s'accomplit sur une durée totale moyenne de 40 à 44 heures hebdomadaires¹, dont l'amplitude varie en fonction des disciplines enseignées et des implications personnelles. Quoiqu'il en soit, les réunions, commissions et conseils auxquels participent les enseignants se réalisent dans le cadre de l'établissement, en dehors des emplois du temps officiel (fixé à 18 heures).

Dans les faits, les disponibilités horaires communes se découvrent à la fin des journées de cours, ou se limitent au créneau méridien. La plupart des commissions permanentes, des conseils d'administration ou des conseils de classe débutent aux alentours de 17H30, tandis que les commissions dites C.E.S.C., C.H.S ou TICE² seraient fixées à des horaires moins tardifs – souvent sur le temps du repas. Le choix méridien semble plutôt accepté par les professeurs, quand il ne recouvre pas entièrement la durée de pause, et qu'il permet de ressentir la « coupure »³ du déjeuner.

Ainsi définies, ces contraintes horaires n'empêchent pas vraiment un(e) professeur(e) de rencontrer l'assistant(e) social(e), le(a) C.P.E., le(a) documentaliste, l'infirmier(e), ou le(a) principal-adjoint(e). Quelle que soient les approches, les rencontres ne se réalisent toutefois qu'à l'occasion d'une récréation, ou d'un « trou » dans l'emploi du temps de l'enseignant(e). Considérées en fonction des classes ou en fonction des matières, les « équipes pédagogiques » ne disposent pas, en revanche, de disponibilités horaires communes à tous. À défaut, le temps méridien (ou un créneau aléatoire) peut réunir une partie des enseignants, et certaines

⁵ « L'attachement à la discipline enseignée est le moteur principal de venue dans le métier », constate P. Périer (*Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000*, MEN/DEP, juin 2003, p. 7 ; URL : <http://media.education.gouv.fr/file/45/7/4457.pdf>).

¹ F. Lantheaume et Ch. Hérou indiquent aussi que « La moyenne annuelle est beaucoup plus faible du fait des vacances scolaires » (*La souffrance des enseignants*, op. cit., pp. 74-75).

² Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (voir glossaire, p. 435).

³ Cf. *Des formes vivaces de sanctuarisation* (chapitre 10).

récréations peuvent en rassembler la majorité. Cette seconde hypothèse réduit toutefois la concertation à un échange de quelques minutes.

L'enseignement adapté

La coopération entre acteurs est un enjeu – et souvent un problème – pour toutes les organisations¹. Dans les collèges, les emplois du temps des professeurs accroissent le niveau de difficulté. Des réunions « administratives » se tiennent certes en leur absence, mais elles ne peuvent la compenser. L'enseignement adapté bénéficie, seul, d'une réponse institutionnelle. Elle consiste en des « réunions hebdomadaires de coordination et de synthèse »², qui rassemblent les professeurs et un personnel de direction. Il s'agit du (de la) directeur(trice)-adjoint(e) chargé(e) de la SEGPA, ou, à défaut, du (de la) principal(e) ou de son adjoint(e).

Au collège Vert, 2 collègues voient dans cette concertation l'utilité de communiquer et, parfois, de « vider son sac ». Interrogés sur le thème du travail en *équipe*, ils l'associent d'ailleurs à cette réunion, et ne réduisent pas la notion d'*équipe* à leur seule catégorie professionnelle. Pour autant, l'existence de réunions hebdomadaires n'explique qu'en partie la vision collective des acteurs de SEGPA. Le comportement des élèves expose en effet beaucoup les adultes, dont l'intérêt est de partager ces problèmes. Au sein des établissements, ces deux groupes d'acteurs éprouvent par ailleurs un sentiment voisin de relégation³.

Face aux difficultés, l'organisation de l'enseignement secondaire permet cependant les replis individuels et les externalisations de problèmes : de ce point de vue, la solidarité d'une équipe ne garantit pas les compétences éducatives individuelles. Directeur-adjoint de la SEGPA de Camus, Bernard Ferraza remarque ici plusieurs logiques : « *Y'a des adultes qui se font bordéliser et qui essaient que ça sorte pas de la classe. Y'en a qui vont générer au bout de deux minutes le conflit avec le jeune, et vous l'amener. Y'en a qui vont s'en sortir comme des princes [...] après, y'a quelques collègues qui, systématiquement, viennent vers moi et me balancent avec un malin, presque, un malin plaisir, on a l'impression [...]* ».

Au collège Neruda, certaines « évacuations » d'élèves marquent de la même façon l'approche peu éducative de leurs auteurs. Un mercredi matin, un élève de 6^{ème} SEGPA est ainsi conduit jusqu'au bureau de la vie scolaire, sans autre explication que celle – tacite – du *dégagement*. Perçu comme « capable de péter les plombs », l'intéressé est interpellé avec prudence par son accompagnatrice, qui quitte rapidement le bureau pour regagner le sien. Rendu plus difficile, le travail d'apaisement et de dialogue est réalisé par une assistante

¹ M. Crozier, E. Friedberg, *L'acteur et le système*, Paris, le Seuil, 1977.

² Rappelons que ces réunions d'une ou deux heures hebdomadaires sont intégrées au service des professeurs de SEGPA (cf. circulaire du 20.06.1996).

³ Les personnels de SEGPA que nous avons rencontrés expriment à demi-mot un sentiment de relégation. Pour des raisons pratiques et symboliques, les personnels « du collège » supposent une autosuffisance de la SEGPA.

d'éducation. Bérangère s'adresse en effet longuement à l'enfant pour que celui-ci rompe le silence, et qu'il développe d'autres arguments que celui relatif à l'expulseur : « je l'aime pas, ce prof ! ».

Équipes et professeurs

Attachée à l'enseignement public, la circulaire du 23 mai 1997 définit la « mission » du professeur du second degré. Les visées citoyennes, culturelles et professionnelles sont très ambitieuses, et la vigilance pédagogique est attirée. Sur un ton descriptif, on informe toutefois l'intéressé de son souci de collaborer « avec ses collègues de la même discipline et d'autres disciplines ainsi qu'avec le professeur documentaliste, [pour éviter] chez les élèves le sentiment d'un éclatement des savoirs et d'une juxtaposition des méthodes ».

Appliqué au professeur, le vocable *équipe* apparaît finalement 5 fois. Il est question d'« équipes variées », d'« équipe enseignante », de « travailler en équipe » et, à 2 reprises, d'« équipe pédagogique ». En second lieu, « Le suivi, l'orientation et l'insertion des élèves » n'appellent qu'une « collaboration » avec d'autres personnels. La dimension éducative, enfin, ne suggère qu'une « attention ». La circulaire énonce ici : « Le professeur est attentif à la dimension éducative du projet d'établissement, notamment à l'éducation à la citoyenneté [...]. Il connaît l'importance du règlement intérieur [...] et sait en faire comprendre le sens à ses élèves ».

La question de l'existence d'un travail en *équipe* a été posée à 27 professeurs : parmi eux, 3 seulement évoquent des acteurs non-enseignants. Il s'agit de professeurs de SEGPA (déjà considérés) et d'une enseignante en collège ordinaire (qui traite de la question punitive). 24 professeurs limitent en revanche la notion d'*équipe* à leur propre catégorie, et envisagent la matière comme premier critère : avant toute chose, les « profs de maths » supposent l'*équipe* des « profs de maths », et un prof d'espagnol, celle des profs d'espagnol.

ENCADRÉ 31 – Opinions de professeurs sur le travail en équipe

« [...] on a eu un problème [...] un dysfonctionnement de communication, notamment entre – alors, comment on a appelé ça ? – l'équipe éducative – c'est-à-dire, ce que nous, on appelle les COR – et les professeurs, et les professeurs et la direction [...] les élèves, ils se permettent d'aller voir au COR en disant : ouais, elle m'a mis une sanction, mais je méritais pas et tout ça. Et le COR a une certaine écoute, [...] il faudrait plus souvent être ensemble et poser ensemble des sanctions. [...] faudrait plus de travail d'équipe, là-dessus ».

(Jeanne Davois, professeur de sciences physiques, collège Cardinal)

« C'est pas aux enfants à faire les ponts, c'est à nous à les faire ! [...] ne serait-ce que la correspondance entre les programmes ! [...] pour avoir un grand projet commun, il faut avoir une grande équipe qui travaille ensemble ! [...] je suis prête à évaluer par compétences, je demande que ça ! Participer même à évaluer, en compétences, avec les autres ! Mais est-ce que les autres sont prêts à travailler en compétences avec moi, j'en sais rien ! ».

(Hélène Sullin, professeur de musique, collège les Oiseaux)

« Alors, ça, c'est le serpent de mer de l'Éducation nationale [...] on est conscients que ça marche mieux quand on est ensemble à gérer une situation [...] tenir le discours qui va être le même devant une classe problématique [...] y'a un très bon travail d'équipe, équipe d'histoire-géographie [...] Je pense qu'il faudrait que ça se fasse à minima, mais que ça se fasse réellement. Actuellement, ça peut se faire de façon très forte avec des gens, mais qui sont des gens qui sont d'accord, qui s'entendent bien entre eux ».

(Christophe Murato, professeur d'histoire-géographie, collège Camus)

« J'ai deux réponses. Le travail de l'équipe disciplinaire. En maths, ça marche toujours. Les profs de maths travaillent toujours ensemble. Pour essayer d'avoir des progressions communes et, si possible, le plus de devoirs communs possibles [...] Après, hors disciplinaire [...] Y'a quand même des efforts pour travailler en équipe, là, je vois sur les classes [évaluées] par compétences où y'a quand même beaucoup de travail. Moi, au bout d'un moment, je sature [...] ».

(Brice Decourlot, professeur de mathématiques, collège Neruda)

« C'est super dur à mettre en place, et je sais pas pourquoi. Peut-être parce qu'on en a pas si envie tant que ça, quelque part, aussi. À chaque fois que ça s'est fait, j'ai trouvé super bien. C'est plus long, ça oblige à se parler [...] J'aurais du mal à signer, oui. [...] Je le voyais plus en transversal, parce qu'on se marche pas dessus, vraiment. Sinon, c'est super difficile ».

(Arnaud Bison, professeur d'histoire-géographie, collège Vert)

La question du travail concerté pointe un des problèmes majeurs de l'enseignement secondaire. Partitionné, celui-ci assure moins l'encadrement éducatif des élèves qu'il ne les remet aux gestions individuelles d'adultes. Avant toute chose, les établissements organisent la succession de cours isolés, dispensés par des professeurs placés dans une position dissonante : ils souffrent parfois de l'isolement, mais refusent de renoncer à leur autonomie.

Compris dans une étroite acception *pédagogique*, le travail en équipe ne suscite jamais que des réponses partagées. Pensé autour d'une matière, il est présenté comme réel par une minorité d'acteurs, comme relatif par une majorité et comme absent par d'autres enseignants. Envisagé en fonction d'une classe, le travail en équipe n'existe plus, en revanche, sous une forme assurée : il est décrit comme partiel, faible ou absent. En dernier lieu, les professeurs exclut très souvent de l'*équipe* la catégorie des non-enseignants.

Ces résultats d'ensemble appellent plusieurs remarques. La première a trait au statut de professeur principal, que nous savons aussi peu assuré que la notion d'*équipe*¹. Sans droit de regard sur les cours, ni pouvoir d'imposer une simple réunion, l'intéressé semble jouer un rôle de coordinateur aveugle, qui permet certes le recueil et la diffusion d'informations, mais ne peut impulser un travail d'équipe. À un autre niveau, nous remarquons dans les opinions de professeurs deux positions éloignées. Enseignante en éducation musicale (et distante des théories pédagogiques), Hélène Sullin appelle à un projet commun et à la généralisation des évaluations par compétences². Cet objectif semble moins recherché par Brice Decourlot,

¹ Cf. *Professeur principal et heure de vie de classe* (chapitre 6).

² Nous savons que l'évaluation par compétences s'inscrit dans la continuité du « socle commun » (cf. loi du 23.04.2005 et décret du 11.07.2006). À Neruda, des élèves de 5^{ème} sont précisément évalués en fonction de

professeurs de mathématiques dans un établissement très mobilisé (dans lequel une classe est précisément évaluée par compétences)¹.

Ces exemples laissent supposer que la hiérarchie des disciplines influence les positions des professeurs concernés. Dans notre étude, la position de Madame Sullin reste toutefois la plus *avancée* : aucun autre acteur ne soutient aussi nettement le travail interdisciplinaire ou l'évaluation suggérée. Même acceptée, celle-ci fait d'ailleurs l'objet de réserves : au collègue Neruda, une enseignante d'anglais juge favorable le principe de l'évaluation par compétences, mais dénonce des risques de standardisation des cours, un volume de travail considérable pour les professeurs et la difficulté de définir des sous-compétences pertinentes et peu nombreuses. Le premier argument, nous le comprenons, signale la crainte de voir s'affaiblir l'autonomie du travail enseignant.

En dépit d'une amplitude horaire plus favorable, les personnels non-enseignants assurent eux-mêmes difficilement une cohérence éducative : à l'école comme dans d'autres milieux, l'organisation locale et les *affinités électives* occupent en effet une place importante. Pour les professeurs, le second critère devient décisif. Faute de cadres établis, la bonne entente conditionne l'accomplissement de travail collectif², en même temps qu'elle le limite à des proportions modestes. Facultative et *privée*, l'équipe se dérobe à l'officialité : celle-ci menacerait en effet le statut de professeur, dont l'autonomie historique a marqué la *grandeur*. La réalité éducative des collèges reste alors segmentée, individualiste et peu cohérente.

Avant même la rentrée des classes, un document confirme ces désavantages. Il s'agit de la liste des fournitures scolaires³, qui additionne des exigences individuelles spécifiques et un peu vétilleuses. En plus d'un hommage rendu à Jacques Prévert, un tel document semble porter un message. Il rappelle que l'École reste une Institution⁴, à laquelle élèves et parents devraient se soumettre : le temps, l'argent et la peine consacrés aux fournitures montreraient ici une bonne disposition scolaire. Cette logique se confirme par l'absence de globalisation des petites fournitures, ou par l'absence de supports communs propres à la prise de cours. Ces manquements expliquent en partie l'imposition de feuilles de consignes⁵, et, pour certains collégiens, la multiplication de remontrances ou de punitions.

La concentration périodique des évaluations et le cloisonnement des apprentissages, encore, révèlent un émiettement pédagogique⁶ qui fragilise les élèves et leurs professeurs. Cette configuration défavorable est renforcée par le clivage entre instruction et éducation, qui

compétences, qui peuvent être « non acquises », « en voie d'acquisition », « comprises » ou « maîtrisées ».

¹ Ajouté à la mobilisation de son personnel, la taille de Neruda favoriserait des rapprochements de collègues : certains professeurs, en effet, représentent seuls leur matière, et travailleraient en commun en dehors de celle-ci.

² À Cardinal, une enseignante de technologie indique que l'absence de manuel oblige à un lourd travail, dont le partage entre collègues est très utile : pour des raisons affinitaires, ce partage n'a pas été réalisé en 2008-2009.

³ Pour éviter un repérage sur Internet, nous ne présentons pas les listes dont nous disposons, pour 2 collèges de notre étude. Sont toutefois proposées des listes comparables, obtenues de façon aléatoire (cf. annexe 12).

⁴ Ph. Meirieu, « *Vers un nouveau contrat parents-enseignants ?* », *op. cit.*, p. 82.

⁵ Pour des exemples de ces documents, voir les encadrés 1, 2 et 3 (chapitre 4, pp. 118-120).

éloigne les enseignants de la « vie scolaire », cherche le maintien de l'ordre et banalise les punitions. La faible réalité du travail en équipe peut être illustrée par un dernier exemple. Au collège Vert, les passages réguliers d'Arnaud Bison au bureau de la vie scolaire avait laissé penser à l'une des intéressés qu'il allait demander des faveurs, ou se servir des informations obtenues contre les personnels d'éducation : *anormale*, la présence d'un professeur parmi des surveillants a été perçue comme suspecte.

Du camping dans une cathédrale¹

« [...] les profs n'aiment rien moins que l'ingérence dans leur tête-à-tête avec les élèves. [...] deux choses s'expriment là. D'abord l'habitude d'opérer en aveugle [...]. Ensuite, et c'est sans doute le plus important, il y a là, dans cette volonté de non-porosité à l'extérieur, l'aveu plus ou moins conscient, plus ou moins dissimulé à soi-même, que ce qui se passe en cours n'est pas satisfaisant. Pas satisfaisant que la moitié au moins des élèves ne comprennent rien à ce qui leur est dit, voire décrochent complètement, alors que le cours devrait partir d'eux, s'organiser autour d'eux plutôt qu'autour de ceux qui savent d'avance et ont au fond à peine besoin de l'école »².

François Bégaudeau exprime ici sa vision de professeur de français ayant exercé dans des établissements difficiles. Dans le cadre de notre enquête, nous avons constaté « l'habitude d'opérer en aveugle », et l'aspect marquant de la présence d'un observateur dans la classe. Le niveau de compréhension des élèves a en revanche échappé à notre examen (sans échapper cependant à celui du PISA³). Témoin de plusieurs cours, nous avons seulement supposé les difficultés de certains collégiens, et noté l'aisance de certains autres. Sans visée comparative, nous souhaitons comprendre comment collégiens et professeurs « fonctionnaient » ensemble.

Variations pédagogiques

La première limite de nos observations a trait à ses conditions. Les professeurs qui ont accepté notre présence en classe ont fait un choix volontaire (et bienveillant à notre égard⁴) : cela annonçait l'hypothèse de cours structurés, dispensés avec une autorité suffisante. Ce que nous présentons n'est donc pas la réalité quotidienne des enseignements en collège, mais celle de neuf enseignants dont les cours ne sont ni « flottants », ni « chahutés ».

⁶ En 1998, des lycéens ont dénoncé un saucissonnage (Ph. Meirieu, « Quels savoirs enseigner dans les lycées ? », MEN, mai 1998, URL : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/984001017/index.shtml>).

¹ Cette éclatante formule résume le décalage entre des pratiques professorales forcément débrouillardes et la *grandeur* historique de l'École (J. Clay *Que fabrique-t-on au lycée ?*, thèse de doctorat, EHESS, 2010, p. 27).

² F. Bégaudeau, « L'école contre soi », in É. Macé (coord.), *Trop d'école !*, Apogée, 2005, pp. 69-74 (pp. 71-72).

³ Ch. Baudelot et R. Establet constatent les résultats moyens de la France (*L'élitisme républicain, op. cit.*).

⁴ Nous remercions une nouvelle fois chacun(e) d'entre eux (elles).

Rythme et outils

Manifestes dans la cour de récréation, les différences entre collégiens se confirment au sein des classes. À plusieurs reprises, nous avons assisté à la succession d'un cours de 5^{ème} et d'un cours de 3^{ème}, ou, mieux encore, d'un cours de 6^{ème} et d'un cours de 3^{ème}. Le contraste se lit dans la décontraction apparente des plus âgés. Dès l'entrée dans la salle, les adolescents expriment en effet une familiarité un peu désinvolte, et manifestent par leurs conversations l'idée d'une vie privée dense et *authentique*¹. Pour certains, la posture corporelle veut rendre ostensible la distance à l'École : au collège Vert, nous voyons par exemple une collégienne poser ses pieds sur une chaise, tandis qu'un garçon allonge les jambes et maintient le torse en arrière.

Les différences d'obéissance et de maturité s'imposent finalement à tous les adultes. Dans le même établissement, les « petits sixièmes » ne jouissent pas des droits conquis par les plus grands : nous le remarquons par exemple à la vérification des affaires de cours, qu'un professeur réalise pour les premiers et pas pour les seconds. Dans le collège prioritaire où cela se produit, obtenir la présence de tous les cahiers, manuels et carnets de liaison se révèle toutefois difficile. En témoigne cette phrase réaliste, adressée à un garçon : « tu mériterais d'être puni, parce que le livre sans le classeur... ».

Le dynamisme des « séquences pédagogiques » constitue un second fait marquant. Pour autant qu'ils soient fiables, nos propres souvenirs de collégiens évoquent des trames assez ordinaires, où la réalisation d'exercices succédait au copiage du cours et précédait la correction. Dans les situations que nous avons observées, les professeurs varient au contraire les formes d'apprentissage et – tels des metteurs en scène soucieux de conserver l'attention du public – ils évitent les « tunnels »². Si les interrogations orales, la diction du cours, les exercices d'application et l'annonce des « devoirs » restent des repères, ils s'ordonnent de manière vivante, qui met généralement à profit des outils techniques. Autrefois réservés aux cours de langues vivantes, les appareils audiovisuels sont devenus des TICE³, exploitables dans toutes les disciplines. L'utilisation des vidéoprojecteurs se banalise ainsi, tandis que les tableaux numériques – plus coûteux – restent minoritaires⁴. Très distants des courants pédagogiques⁵, certains professeurs parviennent donc à construire des séquences variées⁶, plus attrayantes que des récits monocordes.

¹ Sur la notion d'authenticité, voir F. Dubet, D. Martuccelli, *À l'école*, *op. cit.*, pp. 156-171.

² Les professionnels de l'écriture et de l'audiovisuel désignent par « tunnel » un passage long et ennuyeux.

³ Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (voir glossaire, p. 435).

⁴ L'outil joue par exemple un rôle majeur dans les cours d'histoire-géographie de M. Murato.

⁵ À titre d'exemple, nous comprenons que le paradigme de l'apprentissage situé de J. Lave ou que la théorie de l'activité d'Y. Engeström sont ignorés par les enseignants du secondaire. Il en est de même pour les notions d'apprentissages vicariants, de sérendipité ou d'informel (cf. G. Brougère, H. Bézille, *op. cit.*).

⁶ Au collège Vert, certains cours d'allemand réunissent des élèves de 4^e et de 3^e. Cela conduit à l'alternance d'activités communes et distinctes.... sans qualification officielle de « pédagogie différenciée ».

Également recommandées aux professeurs¹, les formes ludiques facilitent l'adhésion des élèves. Aux collèges des Oiseaux, un garçon de 4^{ème} accepte ainsi, enthousiaste, de « présenter la météo » en espagnol ; il est imité par trois de ses pairs. Proposé à la fin du cours, une petite révision ludique s'accomplit aussi dans la joie. Mesurées et partagées, les manifestations d'humour semblent finalement bénéfiques à tous. L'avantage immédiat tient dans l'agrément que procure le rire, *a fortiori* dans un contexte « sérieux ». Prolongeant cet avantage, le renforcement de l'identité de groupe peut constituer un bénéfice secondaire. En riant avec ses élèves, l'enseignant(e), enfin, peut montrer une distance au rôle, une humanité personnelle et une considération affective. Les collégiens apprécient alors qu'il (elle) ne « se la raconte pas trop », qu'il (elle) soit « gentil » et qu'il (elle) « les aime bien ».

Bon prof et blocages

De la figure de professeur, les élèves attendent finalement des encouragements, de l'autorité, et un engagement dans la matière. Interrogés sur la définition d'un « bon prof », 122 collégiens suggèrent cette bienveillance tutélaire et investie.

ENCADRÉ 32 – Définition d'un « bon prof » par les collégiens

« Un prof qui nous embarque dans son cours [...] Y'a des profs, au bout d'une heure, tout le monde descend, dommage ! Y'en a d'autres [...] » (Siham, 6^{ème}, collège Neruda)

« Quelqu'un qui est sympathique, qui interroge souvent, qui a de l'humour mais qui ne fasse pas perdre de temps à la classe » (Samir, 6^e, les Oiseaux)

« Qui nous apprend bien et qui nous fait un peu rire ; qui met la petite ambiance dans la classe » (Lola, 5^e, Vert)

« Un prof qui est bien à l'écoute des choses, qui sait gérer une classe sans trop s'énerver, sans trop crier aussi. Être compréhensible et compréhensif » (Thomas, 5^e, Camus)

« Un prof qui crie pas trop ; qui comprend bien, qui explique. Qui propose plusieurs activités. Par exemple, la prof d'histoire, elle fait que dicter pendant toute l'heure » (Lucie, 4^e, Vert)

« Qui comprend [les élèves] pour de vrai [...] Et moins chiants [...] Qui provoquent pas les élèves » (Théo, 4^e, Neruda)

« D'abord, un prof qui aime son métier et puis qui vous le fait voir [...] qui explique bien, et qui est gentil [...] Pas copain, mais qui passe pas son temps à hurler » (Isabelle, 3^e, Cardinal)

« Un bon prof, remarquable, c'est Monsieur Hostan, prof souple, agréable, capable de nous apprendre dans toutes les circonstances » (Yascine, 3^e SEGPA, Camus).

L'évolution des formes d'autorité, la fin du quasi-monopole culturel de l'École, la relativisation de l'utilité des diplômes et la présence au collège de l'ensemble d'une classe d'âge ont modifié les relations pédagogiques. Au-delà d'une implication dans la matière, un

¹ Une jeune enseignante de langue vivante explique que la question du rythme des cours est présentée comme centrale dans les IUFM, et que l'introduction de temps ludiques est conseillée.

engagement subjectif du professeur est nécessaire au *fonctionnement* des cours : dès 1988, Valérie Audebert et Olivier Cousin¹ soulignent que « l'enseignement est vécu comme une expérience extraordinairement individualisée [et que] la classe, au sens de l'heure de cours, est fermée, entièrement liée à la personnalité de l'enseignant ». Dans le cadre de nos observations, les professeurs seulement tournés vers leur matière ont ainsi produit des cours bien *tenus*, mais auxquels semblait manquer « quelque chose ».

À un niveau plus grave que la faible empathie, l'antipathie peut corrompre l'action pédagogique. Ce blocage apparaît entre certains élèves et un professeur, installés dans une relation de défiance. Illustrant l'allongement du temps de travail donnant droit à la retraite, le second nommé interpelle ainsi quatre collégiens : « vous qui êtes fainéants, il faudra mouiller la chemise ! ». De manière très audible, l'une d'entre eux évoque alors des projets ambitieux, détachés du jugement professoral. Le maintien de la *face* conduit à une conclusion provisoire : « quand on aura un bon boulot, on viendra le narguer [...] ! ». Quelques minutes plus tard, une des élèves concernées est exclue de cours. Sommée d'aller « prendre l'air » sur un banc, elle converse bientôt – à travers une vitre ouverte – avec une camarade restée dans la salle. Il s'ensuit une intervention agacée de l'enseignant, et un choc involontaire.

Un autre incident se produit ensuite avec un garçon. N'ayant pas commis de faute au moment où son carnet de liaison lui est demandé, l'intéressé refuse d'abord de présenter l'objet. Au terme d'un échange laborieux, l'adolescent et l'adulte me prennent tour à tour à témoin. La scène se conclut par l'ouverture du carnet aux pages des punitions et des remontrances. Et le professeur de conclure, devant un auditoire embarrassé : « voilà le genre ! Si tu veux regarder... C'est comme ça à toutes les pages ! ».

Scènes communes

Utilitarisme et hétéronomie

Deux questions récurrentes illustrent le rapport des collégiens au travail scolaire. Dans les classes que nous observons, les formules « c'est noté ? » et « c'est juste ? » sont répétées et déclinées. Elles soulignent deux difficultés du système éducatif français : celle qui conforte l'utilitarisme et celle qui affaiblit la confiance. Polysémique, la notion l'utilitarisme peut être éclairée par deux constats.

Analysant les premiers effets de la démocratisation scolaire, Jacques Testanière² évoque « toutes les techniques jadis considérées comme "bachotage", y compris la non participation à la classe lorsque le professeur ne note pas les réponses, ou encore les absences fréquentes aux compositions où l'on risque de perdre les points ». Jamais démenties, ces tendances seraient aujourd'hui légitimées par « l'utilitarisme contemporain », en fonction

¹ F. Dubet et al., *Trois collèges en « rénovation »*, op. cit., pp. 111-150 (p. 129).

² *Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré*, op. cit., p. 26.

duquel les savoirs deviendraient « des "outils" mobilisés en fonction de leur usage social »¹. Dans notre enquête, l'importance accordée à l'évaluation est constatée dans toutes les classes. Elle se vérifie notamment dans un cours d'allemand de 3^{ème}, quand l'annonce gaie « Je vous ai préparé un petit quiz » suscite la question sérieuse : « c'est noté ? »... Quelques minutes plus tard, l'*intérêt* rationnel se retrouve sous une forme désabusée : « de toute façon, on gagne rien ! ».

Les professeurs dénoncent bien sûr l'orientation stratégique (et non « culturelle ») des élèves. Aussi forte que soit la déploration, elle n'évoque jamais, cependant, la hiérarchie instrumentale du système scolaire et la vacuité éducative des établissements du second degré : plus consumériste que citoyenne, l'approche des collégiens s'inscrit en effet dans un monde scolaire où la filière S² déconsidère les autres, et dans un cadre scolaire où les professeurs sont inaccessibles en dehors de la classe. Détachés de la vie quotidienne, ces derniers s'exposent d'ailleurs à un retournement de la critique : les élèves « consommeraient » les cours parce que les enseignants « consomment » le collège. Dans une logique certes différente, les deux types de consommateurs jugent l'établissement par rapport à la sécurité qu'il procure³.

Le manque de confiance caractérise également l'École française⁴. Il s'explique par le monopole de légitimité accordée à la « voie royale »⁵, réservée aux « meilleurs ». Puisqu'il existe un parcours supérieur, « *les autres se hiérarchisent par leurs niveaux d'échec et par leurs lacunes, par la distance qui les sépare de l'excellence a priori offerte à tous ceux qui la méritent. C'est ainsi que l'on "oriente" en France selon un processus de distillation fractionnée toujours négative. Ceci explique largement pourquoi les élèves français manifestent un niveau de confiance en eux-mêmes particulièrement faible puisqu'on n'est jamais assez bon pour être dans la voie royale ou dans la formation située juste au dessus* »⁶. Dans les salles de classe, la faible confiance en soi est renforcée par une pédagogie « descendante », qui appelle peu de découvertes ou d'expérimentations par les élèves. Le phénomène est encore accentué par le cloisonnement des connaissances et des professeurs, au point que ces derniers personnifient leur discipline : seul dispensateur et maître des exigences, l'enseignant unique devient garant « du » savoir et de « la » bonne réponse.

La faible assurance des collégiens s'observe aisément. Au collège Vert, une professeure de langue présente ainsi des stratégies de compréhension, et demande aux élèves de ne la solliciter qu'en dernier recours, « après avoir vraiment cherché ». Trois secondes environ après la fin de la phrase, une collégienne de 3^{ème} intervient sans sourire. Posée à cette occasion, la question « Madame, ça veut dire quoi ? » est bientôt reprise par d'autres élèves.

¹ Ph. Meirieu, « Le maître, serviteur public ». *Sur quoi fonder l'autorité des enseignants dans nos sociétés démocratiques ?* [conférence] École d'été de Rosa Sensat, Université de Barcelone, juillet 2008.

² La filière S prépare au baccalauréat scientifique, le plus favorable aux études supérieures.

³ O. Cousin, « Socialisation et autonomie juvénile », *op. cit.*, p. 269.

⁴ En plus du PISA, voir O. Galland, *Les jeunes Français ont-ils raison d'avoir peur ?*, *op. cit.*, A. Stellingier, R. Wintrebert, *op. cit.* et C. Van de Velde, *op. cit.*

⁵ F. Dubet, *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*, Paris, le Seuil, 2010.

⁶ *Idem.*

Au terme d'une interrogation orale en histoire-géographie, un élève de 5^{ème} situe, lui, sa performance sous le niveau de la dignité scolaire. La formule employée est la suivante : « c'était nul, c'était pourri ! ». Au collège Camus, des élèves de 6^{ème} copient de leur côté le cours qui est délivré. Sans volonté humoristique, l'un d'entre eux demande tout à coup : « Monsieur, je suis en bas de la page, qu'est-ce que je fais ? ». Au quotidien, les formules « c'est ça ? », « c'est juste ? »¹ ou « on corrige » se retrouvent finalement dans tous les collèges. Elles semblent montrer l'assimilation des erreurs à des fautes², plus promptement corrigées que pédagogiquement exploitées.

Le professeur comme ancien élève

Les enseignants partagent avec leurs élèves le sentiment de faible confiance en soi. La première explication est commune aux deux catégories. S'il n'a pas atteint l'« excellence », le parcours scolaire des professeurs de collège peut être perçu comme inaccompli. Dans un système qui définit par l'insuffisance, le professeur certifié est alors celui qui n'a « pas eu l'agreg' », comme le médecin généraliste est celui qui n'est pas devenu ophtalmologue³. Ce qui sépare les agrégés des certifiés mérite cependant d'être rappelé. Les premiers représentent dans les collèges une part très minoritaire de professeurs, et une minorité plus importante dans les lycées ; de fait, les certifiés composent une grande majorité des enseignants de collège, et une simple majorité des enseignants de lycée. La figure centrale du professeur du secondaire est donc bien le(a) certifié(e), qui a validé un CAPES (et non une agrégation).

L'élévation dans les hiérarchies professionnelles est en général profitable : on jouit d'avantages et de protections supérieurs, mais on est théoriquement responsables d'un plus grand nombre d'acteurs et/ou de secteurs d'activité. Cela suppose un temps de travail plus long, ou au moins égal. Le système éducatif français procède d'une autre logique : il permet aux agrégés de travailler moins pour gagner plus⁴. L'activité étant rigoureusement identique à celle des certifiés, rien ne semble expliquer cet arbitraire que la sacralité de l'École : sans référence à une morale religieuse et puérile, rien ne justifie même cette forme de *punition*.

Nous nous rappelons du cas des P.E.G.C., dont la validation d'un concours plus éloigné de l'agrégation a *valu* 23 heures de cours hebdomadaires en 1960, et 21 heures en 1969. Aujourd'hui comme hier, les certifiés *doivent*, eux, 18 heures hebdomadaires, quand les

¹ Les élèves attendent *la bonne* réponse dans toutes les matières, et pas seulement dans celles dites « dures ».

² L'exemple le plus connu se rapporte à l'orthographe, sacralisée au point de produire des *fautes*, plutôt que des *erreurs*. Cette sacralité expliquerait que les professeurs négligent les simplifications orthographiques proposées depuis 1990. Sur la place de l'erreur à l'école, voir J. Fiard, E. Auriac, *op. cit.*

³ F. Dubet, *Les places et les chances*, *op. cit.*

⁴ Cette formule amusée est celle d'un étudiant en histoire (et AED en lycée), qui prépare les deux concours. Il faut toutefois rappeler que les agrégés forment la catégorie initiale des professeurs de lycée. Il est donc plus juste de dire que les certifiés travaillent plus, pour gagner moins.

agrégés n'en assurent que 15. Au-delà des écarts de revenus¹ et de temps de travail, il paraît néfaste que des adultes en charge d'éduquer célèbrent un concours ascétique, qui garantit à vie la qualité de *sachants* et réduit à jamais la dignité des autres². Par leur portée respective, le CAPES et l'agrégation diffuseraient aux élèves et à leurs professeurs le même message implicite : « bien travailler à l'École » exigerait de *bien sacrifier* à l'École ; que les « bons » écoliers deviennent un peu rentiers ne serait qu'un juste dû.

À un niveau pragmatique, le fonctionnement « reclus » des enseignants les inscrit dans l'incertitude. Seuls pour assurer les préparations de cours et les « corrections » de copies, les intéressés exercent l'autre partie de leur activité face à des élèves, mais sans interactions entre pairs. De fait, la seule annonce d'une inspection est déjà vécue comme un choc, si ce n'est un traumatisme : il n'est pas rare qu'elle affecte le sommeil et l'appétit des futurs inspectés. Au collège Camus, nous remarquons par exemple la gravité d'un professeur d'histoire-géographie quand il annonce à des collègues : « j'ai été inspecté ! ». Répondant par l'affirmative à la question : « ça s'est bien passé ? », l'intéressé poursuit malgré tout un récit meurtri, où le caractère tardif de l'annonce occupe une place centrale (« J'ai été prévenu la veille »). Faisant allusion à des inspections plus anticipées, un enseignant du collège Vert déclare de son côté : « Bon, là, moi, je fais pas le malin. Même si je pense qu'ils ont zéro pouvoir, tu fais pas le malin, t'es comme les élèves, t'as une espèce de trouille, tu dis rien ».

La présence d'un simple observateur trouble aussi les professeurs. Parmi d'autres exemples, je citerai une demande d'annulation de ma venue en classe, en raison d'un changement de salle susceptible de troubler... les élèves. Faute d'avoir pris connaissance du message, ma venue avait finalement eu lieu. Au terme de deux cours, l'enseignante avait été surprise d'apprendre qu'ils se déroulaient dans des conditions quasi idylliques.

Boîtes noires et conseils de classe

« Ce que j'apprécie beaucoup aussi, c'est de travailler en équipe. Alors, bon, au collège, ça se fait pas, mais au lycée, on travaille en équipe [...] on fait à peu près les mêmes documents, à peu près les mêmes devoirs aussi [...] Alors, y'a l'équipe pédagogique de toutes les autres classes, en général, c'est au cours du conseil de classe, quoi, qu'on est en équipe ». Professeur à Cardinal, Monsieur Wilson exprime une réalité courante. Considérée en fonction d'une même classe, la notion d'« équipe pédagogique » n'a souvent d'autre réalité que celle de trois réunions annuelles, à l'occasion des conseils de classe. Si la tendance s'infirmait dans les établissements « difficiles », elle s'explique par ailleurs par l'organisation structurelle du travail. Nous savons qu'à la différence des enseignants de SEGPA, ceux qui exercent dans des

¹ Après 10 ans de carrière, un professeur certifié perçoit environ 1850 €, et un agrégé, 2300 € (soit un rapport de 1 à 1,25). S'il accepte le même service annuel (soient 18 heures hebdomadaires, et non 15), le second nommé perçoit un traitement proche de 2600 € (qui porte le ratio à 1,4). Les indemnités sont plus inégales encore.

² Cette logique est celle des sociétés de castes (cf. P. Bourdieu, *La noblesse d'État, op. cit.*).

filières ordinaires ont un service horaire limité aux cours. Les professeurs se croisent, certes, dans le collège, mais le « niveau » d'une classe n'existe guère pour eux que dans leur propre matière : fort éloignés de quelque communauté éducative, ils ne constituent pas seulement une *communauté de pratiques*¹.

Évaluations

Science de l'évaluation, la docimologie couvre un champ trop vaste pour être parcouru ici. Notre intérêt se porte en réalité sur les résultats trimestriels, que les professeurs établissent et commentent. Deux faits permettent d'introduire ce thème. Consécutive à la fabrication des notes², la fabrication des moyennes générales est une tâche exclusive et un peu secrète ; le « prof » est peut-être le seul à en connaître le sens, et, plus sûrement, les limites. Quoiqu'il en soit, expliquer la production de résultats expose au moins à devoir expliquer les barèmes, et le nombre de contrôles réalisés. Dérogeant à cette exigence, un grand nombre d'enseignants ne communiquent aux élèves aucune information.

Dans les faits, la préparation du conseil de classe se limite souvent à de brefs échanges entre élèves, quand le professeur principal a quitté la salle de classe. Au-delà, la plupart des enseignants n'annoncent pas les moyennes trimestrielles, ni ce qu'ils vont déclarer au conseil de classe³. Ce déni éducatif s'inscrit dans une logique sanctuarisée dont nous avons observé le maintien : l'absence de communication des notes permettrait ici de les imposer comme une vérité descendante ou une réalité supérieure. Mises à distance de leur fabrication et de leurs fabricants, ces notes seraient au moins naturalisées, et, au mieux, sacralisées.

Les appréciations portées sur les bulletins scolaires⁴ troublent la question de la mise à distance. Dans tous les contextes évaluatifs, celle-ci consiste à évoquer un sujet à la troisième personne du singulier⁵, plutôt qu'à la deuxième. À l'École, la pratique devient très instable : les évaluateurs peuvent successivement s'adresser au jeune (tutoyé ou vouvoyé d'ordinaire), à l'élève « refroidi » dans un statut social, aux parents ou à l'Institution elle-même.

¹ Une communauté de pratiques suppose un *engagement mutuel*, une *entreprise commune* et un *répertoire partagé*. Sur cette notion (introduite en 1991), voir V. Berry, *Les cadres de l'expérience virtuelle : jouer, vivre, apprendre dans un monde numérique*, thèse de doctorat, université Paris 13-Villetaneuse, 2009, pp. 533-535.

² P. Merle, *Les notes. Secrets de fabrication*, *op. cit.*

³ Nos grilles d'entretien ne prévoyaient pas d'aborder ce point précis. La question a été posée de façon aléatoire à certains élèves, pour confirmer ce que nous constatons comme CPE depuis bientôt 15 ans.

⁴ Nous disposons au total d'une centaine de bulletins complets, et d'une centaine d'extraits choisis.

⁵ Tout directeur ou chef de service peut écrire : « Installée dans ses fonctions au mois de février, Madame Dupont a su s'intégrer à l'équipe et mettre à profit ses compétences dans la réalisation des projets en cours »...

ENCADRÉ 33 – Exemples d’appréciations sur des bulletins de notes

Siham, 6^{ème}, collège Neruda :

– SVT : 14,80 / 20. Très bon trimestre pour Siham qui doit prendre confiance en elle et arrêter de stresser lors des évaluations ! Je te félicite pour ton travail !

– Vie scolaire : 19. Excellent respect du règlement intérieur. Bonne participation à la vie de l’établissement.

Tom, 6^{ème}, collège Cardinal :

– Anglais LV1 : 12,75. Tom progresse et semble plus à l’aise avec l’anglais : il participe plus activement en cours et obtient de bons résultats. C’est bien, poursuis tes efforts !

Sonia, 5^{ème} SEGPA, collège Vert :

– Anglais LV1 : Notes convenables lorsqu’elle veut bien se mettre au travail. Son insolence et son attitude oisive lui ont valu des exclusions de cours.

Adrian, 5^{ème}, collège Camus :

– Anglais LV1 : 08,28. Adrian fait quelques efforts de participation en classe. Cependant, il est désordonné, a du mal à tenir un cahier correctement, vient parfois sans matériel. Il faut s’organiser et fournir du travail personnel.

Claire, 4^{ème}, collège Camus :

– Français : 12,75. Claire a fourni un bel effort à l’oral mais le travail écrit, les efforts personnels sont insuffisants. Il faut quand même apprendre à canaliser ton énergie pour la bonne cause !

– Vie scolaire : 14. Attention à la discipline !!!

Valentin, 4^{ème}, collège les Oiseaux :

– EPS : 08,33. Décevant ! Valentin ne pense qu’à s’amuser et à se faire remarquer. Tu gâches ton année. Essaie de faire des efforts pour le bien de tous !

Marion, 3^{ème}, collège Vert :

– Arts plastiques : 14,25. Bon trimestre, continuez ainsi. Toutefois, je vous rappelle que vous n’êtes pas en option théâtre, mais en ARTS PLASTIQUES, alors cessez votre numéro.

– Synthèse : Marion ne fait pas le maximum. Les préoccupations esthétiques freinent la compréhension. Les efforts sont à accentuer nettement, et cela, dans toutes les disciplines.

Victor, 3^{ème}, collège Cardinal :

– Français : 10,69. Résultats très irréguliers malgré un travail dans l’ensemble, sérieux. Vos interventions orales manquent parfois de recul... Soyez vigilant.

– Anglais : 05,4. Martin donne l’impression de travailler : il brasse beaucoup d’air mais ne fournit pas un travail personnel sérieux. Les leçons sont mal ou pas apprises. Il doit changer [...]

L’écart entre la position institutionnelle et les pratiques quotidiennes des enseignants se confirme dans les appréciations trimestrielles¹. Dans les exemples les plus discordants, les auteurs alternent l’usage de la deuxième et de la troisième personnes du singulier. Ce dernier choix est toutefois privilégié par la majorité des professeurs, dont l’intérêt est d’écarter les formules trop précises. L’incertitude s’accroît encore pour les notes de vie scolaire, portées et commentées par des acteurs différents : qu’il s’agisse du professeur principal, d’un C.P.E., du chef d’établissement (ou de son adjoint), tous doivent choisir entre des formules calquées sur les disciplines ordinaires, des appréciations laconiques ou l’absence de commentaire.

¹ Les appréciations présentées ici ont été retenues pour leur représentativité.

Une certaine assurance se lit en revanche dans l'explication des résultats, ou dans celle de la conduite des élèves. Cela est notamment vrai pour ceux qui déstabilisent les règles scolaires et leurs représentants. En 4^{ème} au collège des Oiseaux, Valentin n'est pas présenté comme un élève qui montre une attitude trop exubérante, mais comme un individu qui « ne pense qu'à s'amuser et à se faire remarquer ». Le cas de Marion¹ est plus révélateur encore. Généralement démunis devant les manifestations de la vie juvénile, les enseignants trahissent en l'espèce le dépassement de leurs limites. L'intéressée est donc sommée de cesser son « numéro », et d'accepter que « les préoccupations esthétiques freinent la compréhension ». Au-delà des propos abusifs et des considérations formelles, les appréciations portées sur les bulletins restent incertaines : les constats, conseils et pronostics s'y mélangent souvent, sans référence à une procédure commune.

Conseils de professeurs

Des préséances

Le principe de l'évaluation trimestrielle par le conseil de classe est très connu du grand public. « Arrachée » au pouvoir des chefs d'établissement dans les années 1970, cette instance s'est affirmée comme un rite scolaire (parfois jugé puéril)². Depuis la création des E.P.L.E. en 1985, les membres de droit sont le chef d'établissement ou son représentant, les enseignants de la classe, deux délégués des parents d'élèves, deux délégués des élèves, le C.P.E. et le conseiller d'orientation. « Sont également membres du conseil de classe lorsqu'ils ont eu à connaître du cas personnel d'un ou de plusieurs élèves de la classe »³ le médecin scolaire, l'assistant(e) social(e) et l'infirmier(e). Dans les faits, les conseils de classe réunissent communément un groupe d'enseignants, le chef d'établissement ou son adjoint, les délégués des élèves, les délégués des parents et un C.P.E.

Un écart plus remarquable existe entre les textes et les réalités pratiques. Il concerne la suppression des conseils de professeurs, annoncée par défaut par la loi d'orientation de 1989, et confirmée par la décision du tribunal administratif de Saint-Denis de la Réunion, le 3 juillet 1991. Vingt ans après le changement théorique, son application n'est réalisée que de façon aléatoire. À l'exception des « bonnes » classes très obéissantes, la norme de l'enseignement secondaire consiste à débiter un conseil de classe par un échange *entre soi*, en laissant les délégués parents et élèves patienter au dehors. Cette tendance, nous le savons, procède d'une conception sanctuarisée de l'École, où l'*arrachement* de l'enfant à sa famille semblait

¹ Marion apparaît dans les chapitres 4 (*Exemples de cours*) et 10 (*Mauvaises tenues et têtes tournées*).

² Au terme d'une étude sur le conseil de classe, P. Boumard conclut : « il est urgent de supprimer ce lourd symbole de l'*infantilisation des enfants* » (*Le Conseil de classe : institution et citoyenneté*, Paris, PUF, 1997).

³ Décret n° 85-924 du 30.08.1985 (article 33).

indispensable¹. Aujourd'hui encore, la présence des parents d'élève est davantage tolérée que reconnue. Dans notre étude, l'observation de 14 conseils de classe confirme cette conception².

L'entrée en matière la plus ordinaire consiste pour le principal (ou son adjoint) à saluer l'auditoire, à donner la parole au professeur principal (« pour une synthèse »), puis à procéder au « tour de table » durant lequel s'exprime chaque professeur. Considérés comme moins légitimes, les autres acteurs ne sont pas toujours invités à parler. La probabilité d'être oublié existe pour le C.P.E, elle est accrue pour les parents et devient très forte pour les élèves.

Dans le collège d'éducation prioritaire où elle exerce, Carine Chaulet (C.P.E.) participe à cette réunion de la manière la plus assurée. Celle-ci reste toutefois circonscrite à un niveau ponctuel et mesuré. Il apparaît dans un bref échange avec un enseignant : « On met un avertissement comportement [à l'élève X] ? – Et travail ? – Travail, je me permets pas. Je suis pas professeur ». C.P.E. dans un collège rural, Nathalie Stéfan présente une personnalité aussi affirmée que sa consœur girondine. Dans le contexte moins « difficile » que celui de Camus, une intervention résolue ne suffit pas, cependant, à garantir une écoute. Déclarant par exemple « Moi, je voudrais signaler qu'en vie scolaire, je suis très satisfaite [de cet élève] », la C.P.E. ne constate aucun effet sur les participants. À mi-voix, elle poursuit alors : « par rapport à l'an dernier... ».

La situation la plus nette se révèle au collège Cardinal³. À l'occasion d'un conseil de classe de 3^{ème}, sa présidente m'informe du mal fondé de ma présence, ce jour-là. De manière tout à fait sérieuse, Madame Fontansi place un fauteuil à distance de la table de réunion, et m'invite à m'y asseoir. Les enseignants de la classe se rassemblent en revanche autour de la table et, en la seule compagnie de la directrice des études, débutent le conseil de classe par l'étude des cas individuels. Quelques minutes plus tard, l'arrivée du C.P.E. aide à analyser la situation. Entré dans la pièce, l'intéressé place un second fauteuil en position excentrée, et, s'asseyant dessus, m'explique que la place qu'il occupe est toujours celle-ci⁴.

Interrogé ensuite sur l'absence de délégués, Michel Demailly m'indique quelques principes locaux. À l'exception de deux classes à faible effectif (dont le « niveau » semble moins élevé), les délégués des parents d'élève ne sont pas conviés. Les délégués des élèves, eux, ne sont acceptés que de façon très limitée : ils doivent avoir suivi une formation⁵ pour « apprendre à communiquer » ; leur présence, ensuite, n'est possible qu'en première partie de réunion (qui exclut les « cas individuels ») ; au troisième trimestre, enfin, le conseil de classe est interdit aux élèves.

¹ Voir par exemple É. Durkheim, *L'éducation morale*, *op. cit.*, ou Alain, *Propos sur l'éducation*, *op. cit.*

² Confirmée par notre expérience de CPE, ladite conception est montrée in F. Dubet (dir.), *École, familles : le malentendu*, *op. cit.* et Ph. Meirieu (dir.), D. Hameline, *L'école et les parents. La grande explication*, *op. cit.*

³ Rappelons que la tenue et la composition des conseils de classe restent à l'appréciation des établissements privés sous contrat (seulement soumis au respect des programmes scolaires).

⁴ Notons que la séparation spatiale de l'instruction (représentée par les professeurs) et de l'éducation (réduite au CPE) n'est pas réalisée dans les conseils de classe de 6^{ème} et de 5^{ème}, présidés par une autre directrice des études.

⁵ Selon le CPE qui la dispense, la formation vise à policer le langage et les interventions.

Dire du mal pour faire du bien

La majorité des professeurs paraît soucieuse du bien-être et de la réussite des élèves. Au moment d'apprécier le travail de chacun, cette disposition semble toutefois recouverte par une logique de peur. Celle-ci apparaît dans les réticences à encourager et à valoriser. Deux exemples banals illustrent cette tendance. Certains enseignants, d'abord, contestent l'idée de féliciter les élèves, au premier trimestre. L'objection prend alors la forme suivante : « il faut pas lui mettre les félicitations au premier trimestre, sinon, il va plus rien faire ! »¹. De manière moins fréquente mais révélatrice, le conseil de classe du troisième trimestre fait apparaître de nouvelles réticences. Souvent interrogatives, elle peuvent s'exprimer ainsi : « on met toujours les encouragements et les félicitations, au troisième trimestre ? Ça a encore du sens ? ».

Les professeurs apprécient, bien sûr, l'existence de « bons » résultats scolaires. Lorsque ceux qui les ont produits sont obéissants et « moteurs dans la classe », l'octroi de félicitations est rarement empêché par le calendrier. Le souci d'*expédier* les « bons bulletins » existe néanmoins. Dès l'énoncé de certains noms, certains enseignants déclarent en effet avec fébrilité : « très bon trimestre ! Félicitations ! Au suivant ! ».

Les conseils de classe que nous avons observés montrent deux attitudes antagonistes. Tous éprouvés par une classe de 6^{ème} SEGPA, des professeurs de Camus, d'abord, portent sur certains bulletins des appréciations très sévères. Parce qu'ils réfléchissent ensemble (et régulièrement) sur les difficultés à traiter, les intéressés n'adoptent au conseil de classe ni posture accusatrice envers le directeur-adjoint, ni position vindicative envers le groupe-classe. Interrogé sur l'octroi d'« encouragements » à une collégienne, un enseignant produit par ailleurs une réponse notable : « Oui. Ben, oui, il vaut mieux l'encourager que la décourager ».

La position la éloignée de celle-ci se rencontre dans l'établissement le plus différent. Le conseil de classe de 6^{ème} auquel nous assistons, à Cardinal, rassemble des personnalités très diverses : certains enseignants s'expriment peu, d'autres le font beaucoup et la présidente (Madame Poumar) renforce les attentes de son rôle par de la bienveillance. L'une de ses remarques liminaires doit aussi être soulignée : « hier, on voulait mettre quatre sanctions, mais [dans ces quatre cas], personne ne l'avait mis dans les appréciations [par matière, sur le bulletin]. Donc, on ne l'a pas mis ». Ces propos, nous le voyons, illustrent la tendance à influencer le président du conseil de classe dans un sens punitif, sans assumer ce choix dans les appréciations écrites, individuelles et officielles².

¹ Notre participation (de CPE) à d'innombrables conseils de classe soutient ce constat. Dans cette enquête, les conseils de classe de premier trimestre n'ont été observés qu'au collège Vert (dont la politique consiste à ne plus porter d'encouragements ou de félicitations sur les bulletins).

² Pour une présentation de ce phénomène, voir A. Garcia, *Sanctionner au lycée*, op. cit., p. 99.

À Cardinal, les interventions orales de deux professeurs révèlent une conception oppressive de l'éducation. Elles « cassent » en effet plusieurs propositions d'encouragements, et réduisent des propositions de félicitations à des encouragements. *A contrario*, les propositions d'avertissement sont confirmées, et plutôt étendues¹. Reproduisant sans doute le modèle scolaire qui les a façonnés, les intéressés soutiennent des décisions aux accents de brimade : en raison d'une baisse en histoire-géographie, un élève dont la moyenne générale est de 15,3 / 20, d'abord, n'obtient pas de félicitations (ni même d'encouragements) ; au motif qu'il est « bon élève, mais pas moteur pour la classe », un autre collégien connaît ensuite le même sort ; deux autres situations, enfin, font l'objet de commentaires peu éducatifs :

ENCADRÉ 34 – « Ça lui fera du bien »²

[Situation : un élève dont les résultats au 3^{ème} trimestre (en baisse) participent d'une moyenne annuelle de 15,8 / 20 n'obtient pas les félicitations du conseil de classe] :

« Ça lui fera du bien, un élève comme ça. Il cherchera à les ravoir.

- Encouragements, on lui laisse ?
- Ça fait bizarre. On l'encourage à se disperser ?
- On lui laisse ?

[...]

– Oui... ».

[Situation : une élève obtient une moyenne trimestrielle supérieure à 16 / 20] :

« Elle a quelquefois d'autres préoccupations...

- Oui, ça commence !
- Félicitations, on lui laisse pas.
- Encouragements, oui ?
- Oui, on peut lui mettre... ».

Il faudrait leur dire...

Au collège (et au lycée), le rôle de délégués des élèves paraît un peu ingrat. Dans le cadre d'un conseil de classe, la fonction qui leur est assignée est d'abord celle de secrétaires de séance ; de manière ponctuelle, ils sont aussi sollicités comme des acteurs ressources, qui peuvent disposer d'informations utiles sur d'autres collégiens. Au-delà, les adultes essaient d'étouffer les questions dérangeantes : toutes le sont, dans l'enseignement secondaire, dès lors qu'elles concernent le huis clos des classes.

¹ Dans un conseil de classe de 3^{ème}, un enseignant encourage l'extension d'un avertissement travail de la manière suivante : « Charge la mule ! Travail et comportement ! ». Au-delà de Cardinal, certains enseignants manifestent leur tentation punitive sur un mode ludique, et tentent de faire élargir un avertissement ciblé en avertissement « TAC ! » (Travail, Absence et Comportement).

² Cette formule en évoque une autre, dénoncée par Alice Miller (*C'est pour ton bien, op. cit.*).

Nous savons en effet que l'évocation des relations pédagogiques est perçue comme *anormale*, et comme menaçante¹. La censure ordinaire étant moins garantie dans les conseils de classe, le pouvoir des délégués semble finalement excessif aux professeurs. A contrario, les limites jugées convenables sont dénoncées par François Dubet² : « Imaginons un instant ce que serait un délégué syndical qui pourrait parler de tout, sauf des salaires, des conditions de travail et de la hiérarchie ».

Parce qu'ils n'ont, eux-mêmes, pas d'emprise sur les cours, les personnels de direction adoptent souvent une attitude ambiguë. Ils apprécient d'obtenir des informations sur les enseignants, mais ne peuvent le faire que de façon dérobée. Pour n'avoir pas à donner de réponse *officielle* à des problèmes qui seraient rendus *officiels*, les présidents de conseils de classe inclinent donc à laisser s'exprimer les délégués sur un temps bref (mais suffisant). Une phrase conclut généralement ces intermèdes, et une pensée y fait probablement suite, *in petto* : « nous ne sommes pas là pour parler des profs » (mais je remercie les délégués de m'avoir donné des tuyaux).

Au collège Vert, un conseil de classe de 6^{ème} et un autre de 3^{ème} sont déjà achevés quand la parole est donnée aux parents, puis aux élèves : peu de questions sont alors posées. Durant la réunion, les plus jeunes ont sagement noté les appréciations inscrites sur les bulletins de leurs camarades ; de leur côté, les délégués d'élèves de 3^{ème} ont été sollicités par la déléguée des parents, sur un mode indirect : « est-ce que les déléguées ne pourraient pas s'occuper de faire les photocopies pour les élèves malades ? »...

Au début d'un conseil de classe de 5^{ème}, à Neruda, le principal-adjoint délivre des informations relatives à l'orientation. S'adressant aux élèves présents, la professeure principale l'interrompt bientôt : « Ça, c'est important, les délégués, je vous vois regarder les notes, c'est pas ça qui est important, c'est ce que dit Monsieur Régnier. Il faut écouter, pour en reparler [à vos camarades] ».

Transmettre des « informations » à leurs camarades est une tâche souvent dévolue aux délégués. Dans nombre de cas, il s'agit d'un problème, que l'évanescence des professeurs en dehors des cours n'aide pas à traiter. Au comble du paradoxe, des élèves réduits au rôle de scribes se voient ainsi confier une autorité particulière... sur leurs pairs. À Neruda, une enseignante commente par exemple les résultats d'une collégienne : « elle serait capable de travailler dans ma matière. Il faudrait le lui dire, les délégués ! ». Le principal de Camus synthétise de son côté des plaintes de professeurs. S'adressant aux représentants des élèves, il déclare : « Il faut faire savoir à ceux qui causent le désordre que ça suffit, maintenant. Il faut leur dire : "vous arrêtez, quoi !" ».

¹ Voir, au chapitre 4, la page 128.

² F. Dubet, *Les lycéens*, *op. cit.*, p. 223. Ajoutons que les délégués qui abordent des questions matérielles ou de vie quotidienne se font souvent éconduire, au motif que le conseil de classe n'est « pas le lieu pour ça ». Les collèges français, il n'est vrai, ne sont pas des lieux pour ça.

La probabilité que de tels messages soient transmis – et, a fortiori, pris en compte – ne peut tromper personne. Il s’agit moins, alors, de viser l’efficacité que de faire oublier les manquements institutionnels : la diversion s’opère par un cadrage « disciplinaire » du rôle des délégués, pour neutraliser leur mince pouvoir et pour limiter les questions gênantes.

*
* *

L’importance des dénominations scolaire semble se mesurer à leur ambiguïté, ou à leurs contresens. Dans l’enseignement secondaire, la notion de « communauté éducative » est peu employée. Elle ne suscite guère l’expression de « membres », qui n’est revendiquée par aucun professionnel et qui est implicitement refusée aux élèves et à leurs parents : les collèges français relèvent en effet d’un fonctionnement consumériste et peu communautaire. Le terme « administration » s’inscrit dans une autre logique : il est souvent employé par les professeurs, et souvent évité par ceux qui seraient désignés. À leur tour, les concepts d’« instruction », de « pédagogie » et d’« éducation » font l’objet de définitions spécifiques.

L’*instruction* désigne davantage le savoir professoral exposé dans des cours que sa transmission effective. Cette opération n’est d’ailleurs jamais qualifiée de « transposition didactique », qui commanderait une approche théorique de la *pédagogie*. Situé au bas de la hiérarchie culturelle, ce vocable n’est pas non plus utilisé dans un sens propre, mais comme équivalent au mot *enseignement*. Dans l’intimité de la classe, les enseignants usent pourtant de pratiques pédagogiques variées, à la fois travaillées et improvisées : leur efficacité est très variable. L’éducation, enfin, reste écrasée par les conceptions restrictives et par les attentes punitives. Dans l’enseignement secondaire, le champ éducatif couvre les disciplines peu prestigieuses et, beaucoup plus souvent, un travail punitif que les professeurs sous-traient.

Au-delà, travailler en équipe n’est pas seulement difficile aux enseignants : c’est une pratique jugée dangereuse, parce qu’elle remet en cause l’autonomie (et l’individualisme) du métier. De fait, la cohérence pédagogique n’existe que de façon affinitaire entre professeurs d’une même matière, et de manière plus aléatoire encore entre professeurs d’une même classe. Les règles et les savoirs scolaires apparaissent donc isolés et partiels aux élèves : cela réduit à la fois leur adhésion à l’École, leur champ de compréhension et leur confiance en eux-mêmes.

Ces caractéristiques n’épargnant pas les enseignants, nous constatons des conseils de classe assez ambigus. La proximité des relations entre élèves et professeurs inciterait en effet à des évaluations encourageantes, si le modèle français ne faisait de la « sévérité » une grandeur, et de la valorisation un péril. Au XVIII^e siècle, la position kantienne illustre cette

peur de gâter un sujet : « [...] il ne faut pas faire usage du sentiment de honte avec les enfants, mais seulement pendant l'adolescence. Il ne peut, en effet, trouver sa place, que lorsque le concept de l'honneur a déjà pris racine. [...] on doit s'opposer de bonne heure à la vanité chez l'enfant, ou, pour parler plus exactement, ne pas lui donner l'occasion de devenir vain. Mais c'est ce qui arrive, si l'on commence de bonne heure à répéter aux enfants qu'ils sont beaux, comment telle ou telle toilette leur va à ravir, ou lorsqu'on leur promet ou leur donne ces choses en récompense »¹.

Le thème de l'évaluation confirme la logique de sanctuarisation scolaire. Écartés des conseils de classe², la majorité des élèves le sont même de leurs propres résultats, avant de les découvrir sur un bulletin scolaire. Construite par confort et par souci de *grandeur*, la boîte noire de l'évaluation imposerait ses règles : en plus de ne pas communiquer les « moyennes » aux élèves, nombre d'enseignants ne les informent pas de ce qu'ils vont « dire sur la classe », et ne les renseignent pas ensuite sur les avis exprimés. Souvent, les collégiens auront chargé leurs délégués d'exprimer des requêtes, que le conseil de classe aura étouffées. Les intéressés devront ensuite rapporter « ce que les profs ont dit », ou ce que « les profs ont dit de dire ». Parmi ces derniers, certains auront produit des discours emportés, pour obtenir des sanctions et des avertissements. De manière plus sourde, d'autres enseignants auront transféré des problèmes en les « signalant ». Beaucoup, enfin, auront peu parlé, ou auront émis des propos mesurés.

¹ E. Kant, *Réflexions sur l'éducation* [trad., introd., notes : A. Philonenko], Paris, Vrin, 1993, pp. 129-131.

² La circulaire du 02.06.1998 indique : « A partir de la classe de 4^{ème}, l'élève pourra être convié à participer à son conseil de classe ».

Conclusion

L'éducation assurée au collège peut-elle être confondue avec du maintien de l'ordre ? Pour répondre à cette question, nous avons étudié la construction historique de l'École puis, dans cinq collèges, distingué trois niveaux éducatifs : celui des cadres institutionnels, celui des réalités punitives et celui des relations quotidiennes.

Liée à l'Histoire nationale et à la construction de la République, l'École occupe en France une place centrale. Cela est particulièrement vrai depuis la fin du XVIII^e siècle, quand l'État *se saisit* de la question de l'enseignement¹. Des formes scolaires très antérieures se sont toutefois développées : depuis la fin de l'Antiquité, elles soutiennent des principes éducatifs dont l'esprit peut perdurer aujourd'hui. Dans la Gaule romanisée du début de l'ère commune, nous remarquons ainsi l'organisation de trois niveaux scolaires, qui assure la continuité des deux supérieurs et qui expose le premier au mépris. Les maîtres de l'enseignement basique, en effet, sont souvent esclaves (ou affranchis), et occupent la fonction subalterne de *paedagogus*. En pratique, la pédagogie se confond d'ailleurs avec une férule, dont le *magister* ne tempère l'usage qu'en direction des enfants des élites. Eux seuls sont ensuite pris en charge par les grammairiens du deuxième niveau, qui associent également l'éducation au dressage et aux châtiments. Les rhéteurs attachés à l'enseignement prestigieux, enfin, professent à des fils de familles aristocratiques dont l'âge justifie qu'ils ne soient plus frappés. Jusqu'au milieu du V^e siècle, l'absence d'école ecclésiastique montre par ailleurs l'absence d'emprise du pouvoir religieux.

Encouragée par le concile de Vaison (en 529), la mise en place des premières écoles chrétiennes signale la volonté de former des missionnaires : ils sont chargés d'assurer la christianisation, pour défendre le pouvoir clérical contre les paganismes. En même temps que s'affirme – pour près de 1 300 ans... – un monopole religieux sur les structures scolaires, les écoles monastiques se révèlent bientôt insuffisantes pour accueillir un nombre conséquent de clercs. Dans les écoles paroissiales qui se créent alors, l'ouverture à de nombreux laïcs oblige à dissocier la formation scolaire et l'engagement spirituel : cela devient incontournable dans les écoles cathédrales. L'Église adapte alors un peu sa « pédagogie », et réinterroge l'alternative entre indulgence (plutôt grecque et urbaine) et sévérité (plutôt romaine et rurale).

¹ L'expression est celle de C. Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires*, *op. cit.*, p. 7.

« Au Moyen Age, même la culture savante est toute pénétrée d'oral ; à partir du XVI^e siècle, même la culture populaire est dominée par l'écrit »¹. Au début de la Renaissance, cette évolution culturelle coïncide avec la véritable naissance de la scolarisation. Celle-ci revêt toutefois des formes très différentes, et la répartition entre grands et petits collèges, séculiers et congrégations diffère en fonction des provinces². En 1563 se remarque le cas du collège jésuite de Clermont, dont la transformation finale en « lycée Louis-le-Grand » illustrera trois siècles d'histoire scolaire. C'est avec ce modèle jésuite que l'Église catholique entend contrer la Réforme relayée par Calvin, qui rend la lecture nécessaire et appelle au développement d'écoles. Le *Collegium Societatis Iesu* initie un système d'apprentissage actif, où *repetitio*, *disputationes* (disputes) et *concertatio* succèdent à l'étape des « leçons » ; la présence de laïcs, en outre, établit une dualité entre école et congrégation ; sur le plan disciplinaire, enfin, la pédagogie ignacienne suppose aussi le recours à un correcteur, chargé d'administrer les châtiments corporels. Cette distinction des tâches d'enseignement et de punition constitue un fait majeur, perpétué dans les collèges et lycées contemporains.

Si la Révolution ne marque pas une rupture dans l'histoire de l'enseignement élémentaire³, le XIX^e siècle voit en revanche la création d'un enseignement secondaire d'État, celle d'un corps enseignant et celle d'un baccalauréat « moderne ». Pour former des cadres de la Nation et des fonctionnaires fidèles, les nouveaux lycées assortissent l'élitisme à la gravité, si ce n'est à l'ascèse. Confirmant le règlement du « collège » Louis-le-Grand, le règlement général des lycées interdit les punitions corporelles, en 1803. Les élèves du secondaire ne bénéficient pas pour autant de cette règle : bafouée au quotidien, elle est notamment répétée en 1809, 1811, 1814, 1854 et 1890. La même logique s'applique au niveau des écoles primaires, et à celui des « salles d'asile » (devenues des écoles maternelles en 1881). Dans le premier cas, l'interdiction de frapper les élèves est par exemple énoncée en 1834, 1840, 1851, 1880, 1882 et 1887. Pour les jeunes enfants, l'interdiction des châtiments corporels est aussi affirmée en 1838, 1855, 1881 et 1887. Dans les écoles lassaliennes, enfin, l'interdiction des châtiments corporels est demandée en 1871.

Dès le début du XIX^e siècle, la limitation du service des professeurs en heures d'enseignement établit une rupture avec les tâches de « surveillance », et avec les « tâches d'administration [...] et de gestion des relations entre les personnels et les utilisateurs [...] »⁴. S'inspirant du modèle jésuite, les nouveaux lycées distinguent donc le rôle savant et le rôle disciplinaire, et confient ce second rôle à des maîtres d'étude, à un sous-directeur (désigné comme surveillant général en 1819), au censeur des études et au proviseur. S'ils ne monopolisent pas les interventions répressives, « surgés » et « pions » restent les premiers punisseurs : ils distribuent des lignes, des arrêts, des retenues et des mises au cachot. Officialisée en 1847, la fonction de surveillant général est une tâche ingrate : en excluant même sa partie diurne (à

¹ F. Furet, J. Ozouf, *op. cit.*, t. 1, p. 71.

² D. Julia (dir.), H. Bertrand, S. Bonin, A. Laclau, *Atlas de la Révolution française. 2. L'enseignement : 1760-1815*, édition de l'EHESS, 1987, p. 29.

³ F. Furet, J. Ozouf, *op. cit.*, t. 1, pp. 77, 115.

⁴ J.-M. Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire, op. cit.*, pp. 185-186.

l'internat), son côté sombre s'exerce au quotidien, dans l'application des peines ordonnées par tous. Pour essayer de valoriser leur travail, les surgés tentent cependant de se rapprocher des enseignants. Les premiers nommés œuvrent ainsi au remplacement du clairon et du tambour par « la cloche », et à la mutation des châtiments corporels ou d'ordre militaire en privations de sorties, retenues et *pensums*¹.

Dans l'enseignement secondaire, les (nombreuses) punitions physiques semblent commuées en (fréquentes) sanctions scolaires au tournant du XIX^e siècle. Mesurant l'importance des révoltes lycéennes, le ministre Bourgeois souhaite, en 1890, orienter la discipline vers une « éducation morale ». Il interdit donc formellement le piquet, les *pensums* et les privations de récréations, limite les motifs d'exclusions de cours et définit les exclusions temporaires comme un recours. On remarque aussi un premier usage de l'expression « vie scolaire » et – dans le cadre du rapport Marion – l'évocation de « professeurs-éducateurs » inspirés du modèle anglais. Cette évocation reste totalement négligée.

Un siècle plus tard, le refus de voir placés les élèves au centre du système éducatif écarte toujours l'idée de communautés scolaires (ou de « communautés éducatives »). En dépit de la massification des effectifs, collèges et lycées perpétuent en effet des schémas éducatifs traditionnels. Les maîtres d'étude sont certes devenus assistants d'éducation, les surveillants généraux, conseillers d'éducation, et les censeurs, chefs d'établissement adjoints. Le polissage sémantique a aussi transformé la division entre tâches d'enseignement et tâches de surveillance (ou de *correction*) en clivage entre *instruction* et *éducation*. Pour autant, une partie du travail éducatif est couramment transformé en expédient punitif : il reste externalisé de la classe, et sous-traité aux mêmes personnels. L'officialisation de droits des élèves, l'assouplissement de la discipline, l'existence de textes de cadrage, le développement d'activités parascolaires et l'obligation d'adapter les formes d'apprentissages ont certes fait évoluer la configuration scolaire ; des conceptions institutionnelles très anciennes continuent toutefois d'orienter les pratiques.

Pour dessiner le type d'éducation du collège, nous avons considéré des « cadres éducatifs », étudié le champ disciplinaire et observé les choix éducatifs du quotidien. Le premier examen distingue trois dispositifs : les matières « éducatives » et les apprentissages hors cours, d'abord, les personnels d'éducation, ensuite, les professeurs principaux, heures de vie de classe et notes de vie scolaire, enfin.

Anciens arts d'agrément, les disciplines signalées comme éducatives ne jouissent à l'École que d'un faible prestige. Dans le cas de la musique ou des arts plastiques, cela s'explique moins par une illégitimité culturelle que par le niveau de maîtrise atteint *in situ*. Ici entendue au sens d'initiation, la notion d'éducation est plus dévalorisée encore dans le cas de l'E.P.S. et de la technologie : parce qu'elles mobilisent des capacités motrices et manuelles, ces disciplines restent à distance du modèle canonique plutôt spiritualiste. À la fois éloignée

¹ Le recopiage de pages de grec ou de latin, ou la conjugaison à « tous les temps et tous les modes » figurent au premier rang des *pensums* (P. Sérazin, conférence du 28.01.2002, *op. cit.*).

des contingences du corps et de la culture légitime, l'éducation civique n'obtient elle aussi qu'une faible reconnaissance.

Dans tous les cas, les enseignants concernés éprouvent une contradiction. Le souci de légitimer leur matière, d'abord, incite à les déplacer vers un pôle légitime : les professeurs d'éducation musicale ou d'arts plastiques peuvent se rapprocher de leurs collègues de lettres, les professeurs d'E.P.S. se réfèrent au socle commun, les professeurs de technologie trouvent des références dans les cours de physiques, et les professeurs d'éducation civique savent intégrer cette discipline à l'histoire, qu'ils enseignent eux-mêmes. Pour autant, les matières éducatives ne peuvent être frappées d'alignement sans réduire leur spécificité et leur intérêt propre : c'est en effet cette différence que les élèves (et les enseignants concernés) apprécient.

Notre approche des « cadres éducatifs » a ensuite distingué trois types d'apprentissage atypique : les *extensions culturelles*, la *diversité cognitive* et les *apprentissages informels*. Située dans la première catégorie, l'interdisciplinarité paraît d'autant plus profitable que les collégiens sont âgés, et que leurs résultats scolaires sont favorables. Du point de vue des professeurs, la pratique évoquée est perçue comme risquée : elle oblige à réduire l'autonomie personnelle et conteste le découpage institutionnel en disciplines (pures). Organisée autour d'une matière « forte », l'harmonisation ne porte toutefois que sur une partie des contenus d'enseignement, sans déroger au principe des segmentations horaires et du professeur unique. Les voyages et sorties scolaires sont une deuxième réalité des *extensions culturelles*. Moins académiques que les connaissances délivrées en classe, celles offertes dans le cadre de ces déplacements occupent une place ambiguë. À l'exception des « journées d'intégration » (qui seraient seulement *éducatives*), les séjours linguistiques ou les visites de musée relèvent de la culture légitime... dans un bien-être trop affirmé pour être parfaitement scolaire. Dans les collèges étudiés, les appréciations des élèves deviennent par ailleurs plus critiques quand se banalisent les expériences.

La *diversité cognitive*, ensuite, modifie les conditions horaires et pédagogiques des cours traditionnels. Elle fait intervenir des personnels non-enseignants, dont il importe aux professeurs de se distinguer. Cela se révèle particulièrement lors d'actions de santé : ces phases de coopération affinitaire, très ponctuelles, soulignent paradoxalement l'isolement des infirmières. À un autre niveau, l'aide aux devoirs effectuée au collège rappelle l'inégalité du travail hors la classe : mis à distance des cours, les *devoirs* échappent en effet au contrôle des professeurs, sans échapper à leurs représentations. Les *apprentissages informels*, enfin, sont associés aux clubs, aux ateliers et au foyer en place dans les collèges. Soutenus par ce lien à l'École, les dispositifs paient cependant leur caractère optionnel et leur éloignement de la forme scolaire : dans les présentations officielles, le club histoire le moins enrichissant devancera toujours le club jeux le plus stimulant.

Nous considérons les personnels d'éducation comme un deuxième groupe de « cadres éducatifs ». Les tâches assignées à ces représentants de la « vie scolaire » confèrent à

l'éducation un sens particulier : l'assistance et le relais punitifs constituent en effet les premières attentes. Dans une organisation scolaire qui rêve de cours ardu, scandés mais harmonieux, les C.P.E et assistants d'éducation doivent réprimer les indocilités survenues en classe, et empêcher – à distance – la réitération de « problèmes de discipline ». En dehors des cours, le vide laissé par l'absence des professeurs commande aux mêmes personnels de punir, censurer, surveiller, faire peur ou brimer. Peu éducative, cette sous-traitance des questions d'indiscipline (et de violence) amplifie même la gravité des problèmes. Quand les enseignants parlent d'insolence, demandent des sanctions et *disent* ce qu'il *faut dire* aux élèves, ces derniers dénoncent des remarques humiliantes et *disent* ce qu'il *faudrait dire* aux profs. Dans le rôle de médiateurs engagés, les C.P.E et A.E.D. confirment souvent les demandes punitives des enseignants, qui attendent toutefois une plus forte répression et considèrent donc qu'ils ne sont « pas assez soutenus » ; de leur côté, les élèves comprennent que leur parole n'est pas entendue, et que les profs ont « toujours raison ».

Les professeurs principaux (PP) et l'heure de vie de classe, d'une part, et la note de vie scolaire, d'autre part, constituent une troisième catégorie de « cadres éducatifs ». Conduits à une fonction de régulation, les premiers nommés éprouvent la logique d'intermédiation qui définit le travail de « la vie scolaire ». Plusieurs différences se remarquent cependant : la fonction « éducative » (ou interrelationnelle) se limite théoriquement aux heures de vie de classe (HVC), et les collégiens associent peu souvent la fonction de PP à l'accompagnement ou à l'action disciplinaire. Réalisées dans des conditions très variables, les HVC présentent un intérêt lui aussi très variable, accordé aux capacités éducatives de leur animateur.

Type d'évaluation récemment apparu, la « note de vie scolaire » ne justifie son nom que dans le modèle français. La dénomination de « vie scolaire » exprime en effet – par défaut – l'idée d'un enseignement ascétique, protégé des passions temporelles (et donc de la « vie »). Ne pouvant mobiliser, dans la classe, des parts exclusives de cerveau, les collégiens imposent au contraire une vie juvénile, des intérêts, des critiques, du mal-être et des conflits ; ce faisant, les intéressés formulent des attentes éducatives très éloignées des programmes scolaires. Pour orienter alors les comportements et les investissements, l'École française peu intégrative doit recourir à une note de vie scolaire. Sans grand effet objectif sur les moyennes trimestrielles¹, cette note suscite chez les professeurs d'assez vives réactions. Elles s'expliquent par la remise en cause du clivage entre instruction et éducation, ou entre enseignement et *bon ordre*.

Dans les collèges étudiés, le maintien de l'ordre, la répression et la sanction couvrent une large part de l'éducation. Cela s'observe dans les conceptions de la discipline, dans l'application des retenues et dans les diverses formes d'exclusion. La plupart des professeurs ignorent ou contestent, d'abord, les principes généraux du droit relatifs aux élèves. Dans une conception sanctuarisée de l'Institution, leurs représentants envisagent les collégiens comme des postulants, dont les « mauvais comportements » autoriseraient toutes les réponses : dans nombre de cas, celle perçue comme la plus légitime serait l'exclusion du *sanctuaire*. Tenus à

¹ Nous avons constaté un écart moyen de + 0,35 point.

une conformité aux textes¹, les règlements intérieurs (R.I.) des établissements ne formulent pas cette idée. Ils soutiennent cependant des conceptions oppressives et nourries par la peur. Petit collège prioritaire à fort engagement éducatif, Neruda est l'établissement le moins fermé aux droits des élèves ; à un autre niveau de la hiérarchie scolaire, le collège privé Cardinal produit un règlement très fermé, réductible à une succession d'interdits. Interrogés sur la discipline, les élèves contestent moins les R.I. (peu applicables) que la position servile réellement assignée : cette condition n'est pas si éloigné de celle imposée à leurs parents, par ailleurs tenus à distance.

Le thème de la discipline est un thème sensible. Pour les enseignants responsables de la tenue de leur classe, deux réalités sont redoutées. La plus honteuse, d'abord, consiste à être chahuté ; moins redoutée, l'inscription dans le rôle de punisseur nourrit toutefois un doute sur l'autorité de l'intéressé. Pour écarter cette hypothèse, les enseignants assurent qu'ils punissent peu, et qu'ils n'ont « pas de problèmes de discipline ». Le volume de punitions que nous avons mesuré contredit au moins la première assertion. Il souligne aussi la fragilité éducative des collèges, où la continuité pédagogique existe aussi peu que le travail en équipe, et où la place laissée aux élèves se définit moins dans la participation que dans la soumission (jamais réalisée). Peu adaptés aux cours et peu intégrés dans le collège, les élèves sont souvent punis.

Une analyse complète des retenues a été possible dans trois établissements. Au collège populaire Camus, au collège favorisé des Oiseaux et au collège très favorisé Cardinal, les « colles » se présente comme des réponses spontanées, influencés par des considérations pratiques avant de l'être par des raisons éducatives. Dans les trois établissements, une part importante d'élèves est mis en retenue, une ou plusieurs fois dans l'année : cela représente entre 24 % et 38 % de cas. Trois principaux motifs sont à considérer : dans les deux collèges publics, la majorité des colles procèdent d'un « mauvais » comportement. Elles devancent une part importante – et illégale² – de punitions pour « manque de travail », lesquelles précèdent à leur tour des retenues pour défaut d'assiduité. Dans le collège privé très favorisé, les officielles « retenues de travail » devanceraient une minorité de colles pour comportement – non prévues par le règlement intérieur. Quel que soit l'établissement, les filles, d'abord, et les enfants de sixième, d'autre part, sont sous-représentés dans les effectifs des collés.

La pratique des exclusions de cours prolonge, *de facto*, celle des retenues. Des applications officieuses existent d'abord, et la discrétion du couloir est parfois choisie par des professeurs. En négligeant même ces situations, la recension des cas officiels, à Camus, révèle une réalité très éloignée des prescriptions règlementaires. Dans ce collège populaire, 30 % des élèves ont connu une ou plusieurs exclusions de cours annuelles, en théorie « justifiée[s] par un manquement grave », et « tout à fait exceptionnelles ». Dans les autres établissements, l'absence de données officielles ne permet pas d'opérer une comparaison précise. Les témoignages des personnels d'éducation, mais aussi nos propres observations confirment

¹ Il s'agit de textes parus au mois de juillet 2 000. Soulignons une nouvelle fois que les décrets et circulaires relatifs aux droits des élèves ou aux instances de décision ne s'appliquent pas aux établissements privés.

² Dans les établissements publics, les sanctions pour insuffisance de résultats sont interdites (depuis 1978).

cependant que les exclusions de cours sont banales. Elles semblent très usitées par quelques professeurs, parfois choisies par d'autres et quasiment jamais par certains. La logique d'intermédiation est si *naturelle* à l'enseignement secondaire que les ordonnateurs se dispensent souvent de tout entretien avec l'exclu, après le renvoi et avant le prochain cours. Les mêmes ordonnateurs trouvent en revanche *normal* d'interroger « la vie scolaire » sur ce qui a été dit (et fait) en leur absence : ils jugent souvent *anormal* que l'élève renvoyé n'est pas été tancé, et qu'il n'est pas reçu – par principe – une sanction supplémentaire. Le dégagement de responsabilité est alors aussi fort que le sens éducatif est faible.

Les exclusions temporaires du collège sont par ailleurs problématiques. Elles signalent une gravité, mais revêtent des formes peu éducatives. Si le maintien de l'élève au domicile est jugé trop clément, le schéma de l'exclusion-inclusion achoppe sur la division du travail propre à l'enseignement secondaire. Détaché des heures de cours, l'élève exclu est détaché de la responsabilité des professeurs et de leur accompagnement pédagogique : la prise en charge incombe donc totalement à l'« administration » et à la « vie scolaire », en quête d'exercices et de leçons qui puissent occuper le temps du puni. Que cela soit ou non, les enseignants peuvent dénoncer la faiblesse des sanctions décidées : la séparation de l'instruction et de l'éducation permet cette posture.

En plus de définir le champ punitif, les mises à distance caractérisent l'éducation quotidienne. Elles témoignent d'une conception particulière des collèges et lycées français, depuis leur origine. Aujourd'hui massifiés, ces établissements conservent en effet certains principes du sanctuaire : en dehors de la classe, les professeurs demeurent peu accessibles aux élèves ; à l'échelon de l'établissement, les mêmes professeurs restent éloignés des autres personnels ; dans tous les cas de figure, les intéressés sont difficilement joignables par les parents d'élèves ou par les personnes extérieures. Peu intégrative, l'École des enseignants se voudrait autosuffisante : elle refuse d'être un service public, n'accorde aux « bons » élèves qu'une place d'adhérents, récuse la présence des autres élèves et se défie des parents. *Institution dissociée*, cette École fait de la grandeur culturelle une cause sacrée, dont personne – professeurs inclus – ne paraît finalement assez digne. Dans le huis clos des salles de classe, les adaptations pédagogiques contredisent pourtant, chaque jour, les principes officiels.

L'écart entre représentations et actions quotidiennes est en effet majeur. Puisqu'il n'est d'autres projets que celui de *la* connaissance, les enseignants punissent dans la honte, soustraient largement les questions de discipline et recouvrent même de discrétion leur démarche éducative. Conçue comme un choix privé, une bienveillance est assurée par certains, ratée par d'autres et négligée par quelques-uns ; elle reste, dans tous les cas, peu valorisée. La même logique éclaire la question de l'autorité. Celle-ci est d'autant moins *évidente* que les rapports entre parents et enfants ont évolué, et que l'École ouvre moins sur le monde culturel et sur celui du travail. Dans les collèges, les professeurs qui attendent chaque jour des élèves voient finalement entrer des adolescents, qui conquièrent un droit d'expression en imposant leur vie juvénile. Face à ces manifestations impensées par l'École, les responsables de la vie hors

classe se trouvent démunis, et les enseignants tournent la tête (en leur direction). Dans un périmètre de légitimité circonscrit à leur classe, les derniers nommés exercent en pratique une autorité incertaine, assise sur des compétences personnelles et/ou improvisées.

Beaucoup de notions scolaires restent ambiguës. Si nul ne raisonne en termes de « communautés éducatives » ou de « membres », les acteurs locaux (adultes) utilisent chaque jour les vocables « administration », « éducation » ou « pédagogie ». Dans des établissements plus anoniques qu'intégratifs, l'administration est une catégorie creuse, l'éducation désigne d'abord la discipline, et la pédagogie se confond avec le temps des cours. Ignorée en tant que matière, celle-ci est empiriquement travaillée (ou bricolée) par les professeurs. Soucieux de défendre la séparation de l'*éducation* et de l'*instruction*, ces derniers surcompensent en effet leur retrait éducatif par des constructions de cours attractives et par un engagement personnel important. Fractionnée en créneaux horaires peu cohérents, cette polarisation se dérobe toutefois aux élèves à mesure qu'ils changent de salle. En dehors de ces salles (ou en leur sein), la faiblesse du modèle éducatif presse de combler le vide par du maintien de l'ordre et par des sanctions – ces tâches étant d'ailleurs sous-traitées.

La notion de *communauté éducative* convient donc mal au modèle de l'enseignement secondaire. Assimilée à de la discipline, l'*éducation* apparaît en effet comme un travail ingrat et subalterne, dont les enseignants peuvent se décharger. L'idée de *communauté* n'est guère plus pertinente. L'organisation des collèges et lycées français place en effet les professeurs dans le rôle d'intervenants, et les élèves, dans celui de consommateurs. À côté des cours, la « vie scolaire » fonctionne comme un périphérique suractivé, amené à jeter des passerelles aveugles entre des catégories d'acteurs distanciés. Pour les mêmes raisons structurelles, les enseignants travaillent seuls, s'arrangent des règles disciplinaires et n'harmonisent guère les enseignements ou les principes d'évaluation. Un tel cloisonnement n'offre aux élèves qu'une lecture fragmentée, partielle et partielle des connaissances. Il fait aussi des enseignants des savants absolus, légitimés à trancher la question : est-ce que c'est juste ? En plus de réduire l'assurance des élèves, cette logique retient aussi celle des professeurs : la question de savoir si le cours est « juste » ou s'il est « comme il faut » importe beaucoup à ces derniers, lors d'une inspection.

Dans les situations d'évaluation, la peur semble s'ajouter au manque d'assurance. La crédibilité de professeur commande d'abord d'être « assez sévère », en ne notant pas « trop large » et en complimentant peu les élèves. Il serait ensuite *normal* de ne pas les informer de leurs propres résultats, et des calculs réalisés pour fixer les moyennes. Pour légitimer le pouvoir de l'École et pour s'abriter derrière lui, les enseignants envisagent aussi les conseils de classe comme des boîtes noires, qui rendraient des verdicts descendants et impersonnels. Dans ces instances, les délégués des élèves *disent* aux adultes ce que leurs camarades leur ont demandé de *dire*... lesquels adultes récusent souvent les demandes, mais *disent* à leur tour aux délégués ce qu'il *faut dire* aux élèves. Les jours suivants, professeurs et élèves se retrouvent en cours, et ne se disent rien.

* *
*
*

Les jeunes Français manquent un peu de chance. À l'âge de onze ans, ils accèdent à un établissement scolaire qui accepte les bons élèves mais tolère mal les autres. Au quotidien, les collégiens dépendent de professeurs d'abord intéressés par leur matière, variablement habiles à la dispenser et souvent peu enclins aux comportements éducatifs. Sacralisés, les savoirs officiels dominent la hiérarchie des valeurs scolaires, et ravalent les conditions de vie et d'apprentissage au rang de questions triviales. Cette priorité se confirme dans les lycées, et se proclame dans les classes préparatoires. De son côté, l'université se définit comme un monde de chercheurs, qui sont contraints de produire des enseignements.

Aussi forte que soit cette tendance, elle ne réduit pas le modèle éducatif français à un système creux : cela est aussi vrai que le modèle anglais ne se limite pas au *care*, et que la *bildung*¹ ne résume pas l'éducation allemande. En France, deux aspects au moins sont à considérer. Sur un plan nominal, d'abord, nous constatons un paradoxe. En même temps qu'il rehausse des matières, des informations, des initiations, des projets et des actions ponctuelles, le terme *éducation* souligne leur moindre importance scolaire. De manière aussi contradictoire mais bien plus fréquente, le vocable est utilisé pour évoquer l'ordre, l'indiscipline et les sanctions : il est alors question de manque, de problème, de déclin et de laxisme. Lorsqu'elle est produite par des professeurs, cette lecture dénonce la faiblesse de « l'administration » et de « la vie scolaire » ; opéré par des C.P.E., le même constat renvoie à la responsabilité des parents.

Dans l'enseignement secondaire, une éducation démocratique devrait assurer plusieurs fonctions : l'accueil de tous les élèves issus du primaire, leur intégration dans une structure pensée pour eux, le respect de leur intégrité physique et morale, l'usage des punitions comme dernier recours, l'exercice d'une responsabilité personnelle par chaque représentant scolaire, l'organisation d'activités accessibles, cohérentes entre elles et qui forment à la citoyenneté, une diversification des formes d'excellence² et la valorisation de compétences variées.

En pratique, le modèle éducatif français demeure fort éloigné de ces attentes. La massification a certes été réalisée, et les châtiments physiques ont été abandonnés ; pour

¹ Pour un éclairage du concept de *bildung*, citons par exemple N. Wallenhorst : « [...] quelque chose de l'ordre d'un idéal d'éducation de soi, de formation de soi, de transformation de soi, de culture de soi, ou encore de développement et de perfectionnement de soi » (*Des lycéens entre la France et l'Allemagne : comparer des expériences scolaires*, thèse de doctorat, université Paris 13-Villetaneuse / freie Universität Berlin, 2008, p. 77).

² La diversification des « formes d'excellence » est par exemple préconisée in P. Bourdieu, F. Gros, *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement* [rapport au ministre de l'EN], 08.03.1989.

autant, les élèves n'occupent pas une position centrale dans l'École, et beaucoup comprennent même qu'ils n'y ont pas leur place. Au sein même du collège, puis du lycée, les intéressés développent donc une culture et une subjectivité détournées des valeurs scolaires, et parfois opposées à elles¹. Pour échapper à la maigre existence d'élèves, ils organisent, dans les établissements, une vie juvénile qui les fait adolescents (et individus).

Aux côtés de la famille, du groupe de pairs et des médias, l'École continue bien sûr de socialiser. Elle le fait toutefois sur un mode si indigent qu'elle perd en partie les élèves, et se déconsidère. Les intéressés attendent d'ailleurs peu de l'institution, et, dans leur construction personnelle, ils privilégient la *vraie vie* du monde extérieur : elle est celle « des collectifs, entre pairs et avec des adultes »², que les jeunes reconnaissent comme supports d'implication et d'engagement.

Opérées par des professionnels de l'École, certaines mises à distance d'élèves frôlent par ailleurs le déni. Lorsqu'il est exprimé par des professeurs, ce déni récuse d'abord les collégiens indociles, hostiles ou peu *capables*. Qu'il s'agisse d'amusement, de contestation ou d'absence de travail, les faits sont souvent exprimés par la phrase « j'ai jamais vu ça ! ». Prononcée dans la salle des professeurs, dans les locaux de la « vie scolaire » ou à l'occasion d'un conseil de classe, l'assertion peut facilement être traduite par : je refuse de voir ça !

À travers le refus du modèle démocratique se révèle un modèle éducatif latent. Il est celui d'une institution dissociée, qui commande la soumission à sa cause mais refuse à quiconque la dignité de membres. Dans la hiérarchie de l'insuffisance scolaire, les élèves occupent la première place, et les professeurs n'accèdent jamais qu'à une dignité relative : elle demeure accordée à celle de leur matière, et au concours qu'ils ont validés. En tout état de cause, la référence à l'« esprit de discipline »³ entretient les principes de perception. Par intérêt plus ou moins conscient, les enseignants veulent croire qu'une éducation centrée sur l'obéissance et sur la correction pourrait former des adultes libres, matures, raisonnables, sûrs d'eux-mêmes et capables de jugements critiques.

Dans le demi sanctuaire que reste l'École, les punitions sous-traitées et les mises à distance proclament par défaut la sacralité *du* savoir et de *la* connaissance. De ce point de vue, les renvois d'élèves vers « la vie scolaire » signalent que les intéressés ont démérité, et qu'ils ne peuvent réintégrer la classe sans avoir été chapitrés, purifiés et redressés. Perçues comme triviales, ces pratiques sont déléguées à des personnels profanes⁴, qui assurent d'ailleurs une fonction charnière avec le monde extérieur. Dans sa forme aboutie, la logique institutionnelle ne prévoit pas d'implication des enseignants dans le processus : le collégien « envoyé à la vie scolaire » doit donc comprendre que sa valeur personnelle est dépréciée, qu'il n'est plus digne d'être reçu en classe *en l'état*, et, surtout, que son comportement est si vil que le professeur

¹ Cf. F. Dubet, D. Martuccelli, *À l'école*, *op. cit.* ; O. Cousin, « Socialisation et autonomie juvénile », *op. cit.*

² A. Barrère, *L'éducation buissonnière*, *op. cit.*, p. 207.

³ É. Durkheim, *Éducation et sociologie*, *op. cit.*, pp. 17, 19.

⁴ F. Dubet, *Le travail des sociétés*, *op. cit.*, pp. 91-92.

concerné refuse d'en parler. Celui-ci attend en revanche que le personnel d'éducation règle le problème à distance, en réprimant le fautif. Dans ce schéma scolaire, les élèves supposent moins de grandeur ou de maladresse qu'ils ne voient de déni, et parfois de mépris.

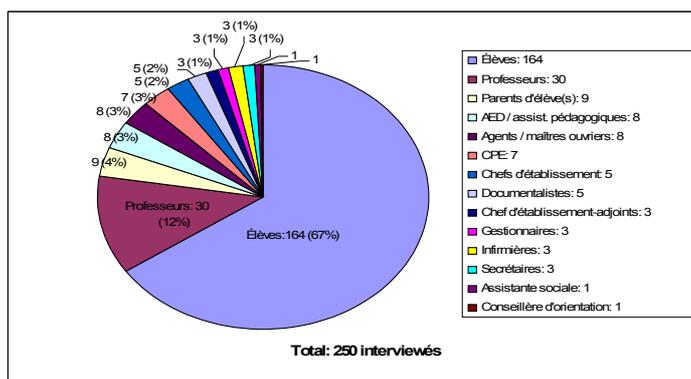
Annexes

Annexe 1 : Méthodologie	365
Annexe 2 : Grilles d'entretien (agent / maître ouvrier ; assistant(e) d'éducation / assistant(e) pédagogique ; élève ; parent d'élève(s) ; professeur(e)	367
Annexe 3 : Repères chronologiques	381
Annexe 4 : Contrat scolaire canadien (exemple).....	398
Annexe 5 : « Le Rap du CPE »	399
Annexe 6 : Punitons 2009-10 au collège Camus (1-5) : <i>Probabilité d'exclure de cours (une fois au moins), par sexe du professeur</i>	402
Annexe 7 : Punitons 2009-10 au collège Camus (2-5) : <i>Bilan annuel des exclusions de cours (clg Camus, hors SEGPA)</i>	403
Annexe 8 : Punitons 2009-10 au collège Camus (3-5) : <i>Bilan annuel des retenues (clg Camus, hors SEGPA)</i>	409
Annexe 9 : Punitons 2009-10 au collège Camus (4-5) : <i>Probabilité d'être exclu de cours (une fois au moins) et répartition des exclusions, par sexe</i>	416
Annexe 10 : Punitons 2009-10 au collège Camus (5-5) : <i>Probabilité d'être exclu de cours (une fois au moins) et répartition des exclusions, par niveau-classe</i>	417
Annexe 11 : « Étonnez-moi, Benoît »	418
Annexe 12 : Listes de fournitures scolaires	419

Annexe 1 – Méthodologie

6 établissements sont au cœur de cette recherche. Le premier est le lycée Gigogne, dans lequel ma fonction de C.P.E. m'a permis d'observer un grand nombre de situations, depuis l'année 2007. Au-delà, le véritable travail de terrain a été mené dans 5 collèges, entre le mois de mars 2009 et le mois de juillet 2010 : il s'est agi du collège des Oiseaux (favorisé), du collège Vert (rural), des collèges Pablo-Neruda et Albert-Camus (d'éducation prioritaire) et du collège Cardinal (très favorisé, et d'enseignement privé). Par souci d'anonymat, nous avons attribué à ces établissements des noms imaginaires, transformé les noms et prénoms des adultes et modifié les prénoms de certains élèves¹.

Dans les 5 collèges, nous avons effectué des observations, rencontré des acteurs et recueilli des données formelles (parmi lesquelles des bulletins trimestriels, des copies, des projets d'établissement et des bilans de sanctions). 159 entretiens ont été menés *in situ* (à l'écart de témoins), pour recueillir l'opinion de 250 personnes : en pratique, 77 entretiens d'élèves ont permis d'entendre 164 acteurs, et 82 entretiens d'adultes ont concerné 86 personnes. La répartition des interviewés apparaît comme suit :



¹ Les patronymes des élèves apparaissent très rarement dans cette étude ; lorsque tel est le cas, ils sont bien sûr transformés.

Les questions posées aux interviewés ont été du même ordre, en respectant toutefois les spécificités catégorielles (*cf. annexe 2, infra*). Une première grille d'entretien a été utilisée pour les collégiens (152 inscrits dans le cursus ordinaire, et 12 scolarisés en SEGPA), une autre grille a valu pour 30 professeurs (dont 3 exerçant en SEGPA), et différentes grilles ont été employées avec d'autres adultes.

Deux indications relatives aux entretiens doivent être fournies. À de très rares exceptions près, ceux qui ont été effectués avec des adultes ont été enregistrés, tandis que ceux réalisés avec des élèves ont fait l'objet d'une transcription cursive. En second lieu, les entretiens d'adultes ont pu excéder une heure, quand les élèves ne disposaient souvent que de 50 minutes. Pour les deux catégories d'acteurs, certaines questions prévues ont été éludées, faute de temps.

Parmi les observations réalisées, enfin, certaines l'ont été lors de séances de cours (il s'est agi de langue vivante allemande, d'éducation civique, d'E.P.S, d'espagnol, d'histoire-géographie et de mathématiques). Cela a concerné 9 professeurs, répartis entre 17 classes (4 classes de 6^{ème}, 2 de 5^{ème}, 5 de 4^{ème}, 6 de 3^{ème}) : parmi ces 17 classes, certaines ont d'ailleurs été observées dans deux disciplines. Nous avons également participé à 14 conseils de classe, selon la distribution suivante : 2 au collège Vert, 4 à Neruda, 2 à Camus, 3 aux Oiseaux et 3 à Cardinal.

Annexe 2 – Grilles d’entretien

13 grilles d’entretien ont été utilisées dans cette enquête, à destination de 13 catégories d’acteurs : les agents et maîtres ouvriers, les assistant(e)s d’éducation et assistant(e)s pédagogiques, l’assistante de service social, les chefs d’établissement et adjoints, la conseillère d’orientation-psychologue, les conseiller(e)s principaux(ales) d’éducation, les élèves, les gestionnaire, les infirmières, les parents d’élève(s), les professeur(e)s, les professeur(e)s-documentalistes et les secrétaires. Nous présentons 5 grilles (*infra*), soumises au plus grand nombre d’acteurs

GRILLE D’ENTRETIEN AGENTS / MAÎTRES OUVRIERS

1) INFORMATIONS D’ENSEMBLE

- Agent dans ce collège depuis combien de temps ?
- Avez-vous déjà travaillé en dehors de l’Éducation nationale (ou occupé d’autres fonctions) ?
Le mode de recrutement (E.N.) vous convient-il ?
- Avantages et inconvénients (spécificité locale) de l’établissement ?
- À quelles occasions voyez-vous les élèves ? Comment se comportent-ils le plus souvent avec vous (intimidés, impatients, décontractés, etc.) ?

2) ÉDUCATION : APPROCHE FORMELLE, INSTITUTIONNELLE

- Les disciplines rattachées à l’éducation ont-elles quelque chose en commun ? EPS, ECJS, éd. artist. et cult. (éd. mus. + arts pl.), à l’environ. pour un dévelop. durable, accompagn. éducatif, technologie (ex EMT), *éducation religieuse, catéchèse, projet pastoral, animation pastorale* ?
- Quelle valeur accordez-vous aux différentes activités hors classe (d’une part, les sorties : musées, expos, théâtre, concert, séjour ski, séjour linguistique, *pèlerinage*, d’autre part, les

clubs : photo, vidéo, échecs, musique, *aumônerie*) ? Quelle place occupe le foyer socio-éducatif ?

– Votre jugement sur les actions comme l'éducation à la santé (nutrition, tabac, alcool, sexualité, sommeil, etc.), au sein du collège ?

– Quel intérêt présente la note de vie scolaire ? Cela influe-t-il (et dans quels sens) sur le comportement des élèves ? Quels critères favoriser ?

3) DISCIPLINE, MAINTIEN DE L'ORDRE, SANCTION

– Votre appréciation subjective du niveau de discipline ?

– Problèmes qui se posent le plus souvent selon vous ? Grossièretés, chahut au réfectoire, bagarres, insolence, saletés, dégradations ?

– N'y'a-t-il pas ambiguïté quand on punit par le même travail scolaire présenté par ailleurs comme positif et enrichissant (*cf.* Bernard Douet, *Discipline et punitions à l'école*) ?

– Est-ce que, dans la pratique, la sanction est un boulot ingrat (sale boulot) qu'on refile à la vie scolaire et à la direction (l'administration) ?

– Est-ce que la gestion séparée de la discipline (en classe, par les profs, hors classe – couloirs y compris – par la vie scolaire) fonctionne bien ?

4) ÉDUCATION INFORMELLE, AU QUOTIDIEN

– Le travail en équipe est-il courant ici ?

– Comment les rapports des profs avec leurs élèves ont-ils évolué (si vous comparez avec ce que vous avez vécu comme élève) ?

– Vous-même, êtes-vous parent d'élève(s) ? Dans quelle/s classe/s ?

– Êtes-vous satisfait de l'établissement et du système scolaire ? À vos yeux d'expert, ses/leurs profs notent normalement ou sévèrement, sont bons pédagogues, suivent ou non leurs élèves, répartissent bien ou mal le travail, collent des étiquettes ou font évoluer leur jugement, etc. ?

– Les comportements suivants sont-ils embarrassants ? Embrassade, bruit au self, habits courts (nombri) ou look incorrect (pantalon tombant, caleçon visible), grossièretés (entre eux) ? Comment agir ?

– Qu'est-ce qu'un(e) bon(ne) prof ? Et qu'un(e) bon(ne) agent (chef) ?

– L'école cherche-t-elle à former des citoyens (des êtres obéissants, dociles et/ou créatifs, dotés d'un sens critique) ?

– Y a-t-il une véritable cohésion éducative (le projet d'établissement joue-t-il un rôle important ici) ? Comment l'améliorer ?

– Votre définition de l'éducation ? La culture en est-elle une partie intégrante ? Si oui, pourquoi assimile-t-on l'éducatif à la discipline ?

GRILLE D'ENTRETIEN ASSISTANT(E)S D'ÉDUCATION / ~ PÉDAGOGIQUES

1) INFORMATIONS D'ENSEMBLE

- AED, assist. pédag. dans ce collège depuis combien de temps ? Autre établissement d'exercice ? Si étudiant(e), dans quelle discipline ?
- Avez-vous déjà travaillé en dehors de l'Éducation nationale (ou occupé d'autres fonctions) ? Le mode de recrutement (E.N.) vous convient-il ?
- Avantages et inconvénients (spécificité locale) de l'établissement ?
- Appréciation sur la participation des élèves à la vie du collège (délégués de classe, délégués CA, foyer socio-éducatif, clubs, etc. ?)
- Rapport entre élèves et surveillant(e)s (corrects, distants, insolents) ?

2) ÉDUCATION : APPROCHE FORMELLE, INSTITUTIONNELLE

- Les disciplines rattachées à l'éducation ont-elles quelque chose en commun ? EPS, ECJS, éd. artist. et cult. (éd. mus. + arts pl.), à l'environ. pour un dévelop. durable, accompagn. éducatif, technologie (ex EMT), *éducation religieuse, catéchèse, projet pastoral, animation pastorale* ?
- L'écologie relève-t-elle d'un enseignement ou d'une éducation ?
- Quel changement entre SES (éd. spécial.) et SEGPA (enseign. adapté) ? L'intégration fait-elle partie de l'éducation ? Est-ce réussi (segpa, UPI) ?
- Avez-vous déjà participé à des heures de vie de classe ? Est-ce utile ?
- Quelle valeur accordez-vous aux différentes activités hors classe (d'une part, les sorties : musées, expos, théâtre, concert, séjour ski, séjour linguistique, *pèlerinage*, d'autre part, les clubs : photo, vidéo, échecs, musique, *aumônerie*) ? Quelle place occupe le foyer socio-éducatif ?
- Y'a-t-il une éducation à la santé (nutrition, tabac, alcool, sexualité, sommeil, etc.) ? Votre jugement sur ces actions et sur leur portée ?
- Quel intérêt présente la note de vie scolaire ? Cela influe-t-il (et dans quels sens) sur le comportement des élèves ? Quels critères favoriser ?
- Pour vous-même, la note de vie scolaire est-elle une bonne chose et/ou du travail supplémentaire et source de problème vis-à-vis des parents ?
- Une formation des délégués est-elle assurée ici (en interne, ou par des intervenants extérieurs) ? Quelle portée a cette action éducative ?

3) DISCIPLINE, MAINTIEN DE L'ORDRE, SANCTION

- Votre appréciation subjective du niveau de discipline ?

- Problèmes qui se posent à vous le plus souvent ? Bavardages, ponctualité, assiduité, non travail (étude), grossièretés, portables, happy slapping, bruit, chahut, bagarres, insolence, dégradations, vols ?
- Les élèves négocient-ils beaucoup (devoirs contestés ou rendus en retard, sanctions discutées) ? Est-ce usant ? Comment gérez-vous cela ?
- Sanctions les plus pratiquées ? Avertissement, exclusion de cours, mot sur carnet, retenue, blâme, exclusion provisoire, etc. ? Certains profs collent-ils des élèves pendant leurs cours (ou ceux de collègues) ?
- Y'a-t-il des sanctions illégales mais légitimes (ex : sanction collective, quand personne ne se dénonce) ?
- Combien de temps consacrez-vous aux problèmes de discipline ? Le manque de temps limite-t-il cette action, ou le travail en équipe ?
- Votre avis sur la circulaire de juillet 2000 (droit opposable, punitions ≠ sanctions). Les commissions alternatives témoignent-elles d'une permissivité supplémentaire (// notation du bac ou du brevet) ?
- N'y'a-t-il pas ambiguïté quand on punit par le même travail scolaire présenté par ailleurs comme positif et enrichissant (cf. Bernard Douet, *Discipline et punitions à l'école*) ?
- Certains élèves (de 6^e) se font-ils punir pour qu'on s'occupe d'eux, pour exister ? Au-delà, le recours à la fiche de suivi peut-il être stigmatisant ?
- Si les élèves « collés » ne se présentent pas, y'a-t-il doublement automatique de la retenue ou négociation au cas par cas ?
- Dans une logique médicale d'urgence, sanctionne-t-on d'abord les « récupérables », ceux qui sont d'accord avant les cas les plus graves ?
- Ce que l'institution ne peut pas entendre : Absence car vacances prolongées, concert, rendez-vous « important » (cours rattrapés), ou je gêne personne en ne travaillant pas ou en ne venant pas ?
- Position des parents (coopératifs, contestataires, hautains, désarmés) ?
- Ordre général pour les autres et des dérogations pour eux (ex : portable) ?
- Pression pédagogique (niveau trop élevé ou trop de devoirs en maths) ?
- Tâche punitive : déléguée à l'école (punissez-le), concédée à l'école (je vous autorise à la punir) ou contestée à l'école (il ne viendra pas à votre colle)
- Ce qui renforce ou fragilise l'autorité du collègue ? Règlement intérieur (lu par vous ?), valeurs hédonistes extérieures (pub), massification ?
- Est-ce que, dans la pratique, la sanction est un boulot ingrat (sale boulot) qu'on refile à la vie scolaire et à la direction (l'administration) ? Le ressentez-vous vous-même ainsi (parfois, toujours) ?
- Classes, âges les plus durs (5^e, 4^e) ? Différence garçons-filles ? Y-a-t-il plus mixité (élèves) ou coéducation (influence mutuelle positive) ?
- Votre avis sur l'habilitation spéciale pour faire ouvrir les sacs ? Cette habilitation devrait-elle être étendue aux enseignants ?
- Est-ce que la gestion séparée de la discipline (en classe, par les profs, hors classe – couloirs y compris – par la vie scolaire) fonctionne bien ?

4) ÉDUCATION INFORMELLE, AU QUOTIDIEN

- Votre travail est-il éducatif ? Quelle part le serait et ne le serait pas ?
- La lecture relève-t-elle de l’instruction, de l’éducation, de la culture ? Écrire (des notes) au stylo sur un livre vous semble-t-elle une pratique normale ou à éviter ? Faudrait-il réformer (simplifier) l’orthographe ?
- Le travail en équipe ou en partenariat est-il courant ici ? Sur quelles bases s’appuie-t-il (affinités individuelles, disciplines communes) ?
- Quand un élève ne réussit pas (partout), quelle autre explication que bête ou ne travaille pas ? Comprend-t-on toujours ce que les élèves font ou ce qu’ils ne comprennent pas ? Une formation manque-t-elle aux profs ? Votre avis sur l’évaluation par compétences ?
- Votre avis sur l’usage et sur l’utilité du redoublement ? Sur l’aide aux devoirs ? Sur internet pour le travail scolaire ? Seriez-vous gêné de découvrir des élèves sur Facebook, ou le contraire ?
- Les comportements suivants sont-ils embarrassants ? Embrassade, groupement devant le portail, bruit au self, squat des couloirs, téléphone, écouteurs, habits courts (nombril) ou look incorrect (pantalon tombant, caleçon visible), marche sur l’herbe, grossièretés (entre eux) ? À quel moment intervenir ? Sur quel mode (humour) ?
- À qui les élèves doivent-ils rendre des comptes sur ce comportement ? Et vous-même ? Approuvez-vous le principe de l’inspection ?
- Quelles qualités le collège valorise-t-il chez les élèves ? Obéissant, respectueux, attentif, modeste, travailleur, drôle, créatif, imaginatif, inventif, critique ? Doivent-ils être scolaires dans le comportement et non scolaires dans les productions (avec glissement depuis la 6^e) ?
- Qu’est-ce qu’un(e) bon(ne) prof ? Qu’est-ce qu’un(e) bon(ne) AED/AP ?
- L’école cherche-t-elle à former des citoyens ? La blouse serait-elle souhaitable ? Y’a-t-il une morale laïque (discipline, travail, culture) ?
- Savez-vous ce que signifient les initiales CPE ?
- Y a-t-il une cohérence éducative (ex : projet d’établissement) ? Voyez-vous l’existence d’une communauté scolaire (d’une 2^{ème} maison) ?
- Votre définition de l’éducation ? La culture en est-elle une partie intégrante ? Si oui, pourquoi assimile-t-on l’éducatif à la discipline ?

GRILLE D'ENTRETIEN ÉLÈVES

1) INFORMATIONS D'ENSEMBLE

- Vos prénoms, classe, âge (et redoublement éventuel) ? Depuis combien de temps êtes-vous élève de ce collège ?
- Êtes-vous membre d'un club ? Êtes-vous délégué (classe, CA, FSE) ?
- Nombre d'enseignants et d'élèves au collège / lycée (cité scolaire) ?
- Avantages et inconvénients (spécificité locale) de l'établissement ?
- Comment trouvez-vous la discipline (correcte, trop stricte, pas assez) ?
- Y'a-t-il une bonne ambiance entre élèves, et entre adultes et élèves ?
- Qu'est-ce qui change le plus entre école primaire et collège ?

2) ÉDUCATION : APPROCHE FORMELLE, INSTITUTIONNELLE

- Les disciplines rattachées à l'éducation ont-elles quelque chose en commun ? EPS, ECJS, éd. artist. et cult. (éd. mus. + arts pl.), à l'environ. pour un dévelop. durable, accompagn. éducatif, technologie (ex EMT), *éducation religieuse, catéchèse, projet pastoral, animation pastorale* ?
- Un thème vous a-t-il particulièrement intéressé en éducation civique ?
- Les heures de vie de classe sont-elles utiles ? (à développer)
- Quelle valeur accordez-vous aux différentes activités hors classe (d'une part, les sorties : musées, expos, théâtre, concert, séjour ski, séjour linguistique, *pèlerinage*, d'autre part, les clubs : photo, vidéo, échecs, musique, *aumônerie*) ? Quelle place occupe le foyer socio-éducatif ?
- Est-ce que vous trouvez intéressant (ou confus et compliqué) qu'un sujet soit traité dans plusieurs cours ? Exemple : l'écologie, en SVT, en géographie, en éducation civique, etc. ?
- Avez-vous eu des informations sur la santé au collège (éducation nutritionnelle, tabac, alcool, sexualité, sommeil, etc.) ? Est-ce plus différent d'un cours normal ? Apprenez-vous plus facilement ?
- Savez-vous sur quels critères se base la note de vie scolaire ? Sont-ils justes ? Cela joue-t-il un rôle dans votre comportement quotidien ?
- Quel intérêt présente pour vous l'existence des délégués ?

3) DISCIPLINE, MAINTIEN DE L'ORDRE, SANCTION

- Problèmes qui se posent le plus souvent selon vous ? Bavardages, ponctualité, assiduité, non travail (étude), grossièretés, portables, happy slapping, bruit dans les couloirs, chahut au réfectoire, bagarres, insolence, saletés, dégradations, vols ? Quel est le plus gênant ?

- Sanctions les plus pratiquées ? Avertissement, exclusion de cours, mot sur carnet, retenue, blâme, exclusion provisoire, etc. ? Certains profs collent-ils des élèves pendant leurs cours (ou ceux de collègues) ?
- Y’a-t-il des sanctions illégales mais légitimes (ex : sanction collective, quand personne ne se dénonce) ?
- Est-ce que la gestion séparée de la discipline (en classe, par les profs, hors classe – couloirs y compris – par la vie scolaire) est une bonne chose, pour vous ? Une autre organisation serait-elle meilleure ?
- Avez-vous déjà été collé ? Pour quel(s) motifs ?
- Quand un élève est sanctionné, est-il plus normal qu’on lui donne des lignes à copier (travail « bête ») ou des devoirs ordinaires (travail « intelligent », qui perd ici – ou non – de sa valeur) ?
- Si vos parents partent en vacances avec vous pendant une semaine de cours, serez-vous gênés, en revenant, de présenter le justificatif « vacances » aux adultes du collège (surveillants, CPE, profs) ?
- Les garçons et les filles enfreignent-ils les mêmes règles ? Lesquelles ? Au-delà, des actes eux-mêmes, est-ce que la manière de faire (de se faire remarquer ou non) est différente entre les deux sexes ?
- Avez-vous le sentiment d’une plus grande exigence ou sévérité de la part des adultes envers les filles (exemple : la politesse, ou les interventions physiques) ? Ou envers les garçons ?
- Les règles du collège sont-elles claires, contradictoires, justes, floues, strictes ? Qui les fait respecter ? Avez-vous lu le règlement intérieur ?
- Que pensez-vous de l’habilitation spéciale prévue pour que chefs d’établissement, adjoints et CPE puisse faire ouvrir les sacs ? Cette habilitation devrait-elle être étendue aux enseignants ?

4) ÉDUCATION INFORMELLE, AU QUOTIDIEN

- Les situations suivantes sont-elles normales, dans le cadre du collège : s’embrasser (plus ou moins discrètement), rester grouper devant le portail, parler fort au self, squatter les couloirs, téléphoner ou avoir des écouteurs dans la cour, être habillée trop court (nombril) ou avoir un look incorrect (caleçon visible, short, tongs), marcher sur l’herbe, être grossiers (entre vous). À quel moment les adultes (CPE, principal, adjoint, surveillants, profs) interviennent-ils ? Sur quel ton ?
- Quelle importance a pour vous la question de la tenue, du look ? La considérez-vous comme un (véritable) moyen d’expression ? Y’a-t-il eu un changement important en entrant en 6^{ème} (ou plus tard) ?
- Y’a-t-il des situations où vous jugez que les parents n’ont pas vraiment ou pas du tout le droit d’intervenir ? D’une part, au niveau des cours (niveau trop élevé en histoire, trop de devoirs en maths, de contrôles en même temps etc.) ? D’autre part, au niveau des sanctions : punitions collectives et cas individuels, traités trop sévèrement (ou pas assez) ?

- Est-ce que vous lisez parfois, souvent ou jamais ? Faites-vous une coupure entre les lectures « scolaires » et les lectures personnelles ?
- La lecture relève-t-elle de l’instruction, de l’éducation, de la culture ? Écrire (des notes) au stylo sur un livre vous semble-t-elle une pratique normale ou à éviter ? Faudrait-il réformer (simplifier) l’orthographe ?
- Que pensez-vous du redoublement ? De l’accompagnement éducatif ? Des possibilités d’internet dans le travail scolaire ?
- Utilisez-vous fréquemment Facebook et/ou Twitter et/ou un blog ? Seriez-vous gêné si des adultes du collège consultaient votre blog ? Avez-vous ajouté des profs à vos amis Facebook ? Le pourriez-vous ?
- À qui les élèves doivent-ils rendre des comptes (sur leur comportement et sur leur travail) lorsqu’ils se trouvent au collège ? La valorisation des mérites (tableau d’honneur) est-elle une bonne chose ? Et les profs ?
- Chaque adulte de l’établissement a-t-il le droit de vous dire quelque chose (surveillants, CPE, profs, infirmière, principal, agents du self) ?
- Qu’est-ce qu’un bon prof ?
- Quelles qualités vous appréciez, vous, chez les autres élèves ?
- Qu’est-ce que vous ne supportez pas, vous, chez les autres élèves ? Par quels termes les désignez-vous (bouffon, intello, balance, cas soc’) ?
- La blouse ou l’uniforme (et le bonnet d’âne) seraient-ils souhaitables ?
- Savez-vous ce que signifient les initiales CPE ?
- Y’a-t-il une bonne cohérence dans les discours et les comportements des adultes ? Est-ce un simple fil conducteur, ou avez-vous le sentiment d’appartenir à une communauté scolaire (avec une perception du collège comme une deuxième maison) ?
- Qu’est-ce qui est le plus dur au collège ? Travailler, rester assis, se motiver, supporter la discipline, s’ennuyer, rester concentré ?
- Qu’est-ce qui est le plus agréable au collège ? S’amuser avec les copains, un cadre agréable, apprendre des choses, faire des rencontres ?
- Votre définition de l’éducation ? Y’aurait-il une « auto-éducation », le sentiment d’apprendre des choses entre vous, en dehors des cours ?

GRILLE D'ENTRETIEN PARENTS D'ÉLÈVE(S)

1) INFORMATIONS D'ENSEMBLE

- Délégués parents depuis combien de temps ? Pour quelle fédération de parents d'élèves (FCPE, PEEP, etc.)
- Combien avez-vous d'enfants scolarisés (dans le primaire, au collège, au lycée, post-bac) ? Dans quelles classes ?
- L'entrée au collège a-t-il été un moment marquant pour votre enfant (et pour vous) ? La question du choix de l'établissement (public, privé, avec ou sans dérogation) s'est-elle posée ? Pour quelles raisons ?
- Avantages et inconvénients (spécificité locale) de l'établissement ?
- Votre avis sur la localisation du collège ? Sa place dans le quartier ?
- Nombre d'enseignants et d'élèves au collège (cité scolaire) ?
- Quelles raisons vous ont amené à exercer la fonction de délégué ?
- Les parents sont-ils pour vous suffisamment impliqués ou participatifs ?

2) ÉDUCATION : APPROCHE FORMELLE, INSTITUTIONNELLE

- Les disciplines rattachées à l'éducation ont-elles quelque chose en commun ? EPS, ECJS, éd. artist. et cult. (éd. mus. + arts pl.), à l'environ. pour un dévelop. durable, accompagn. éducatif, technologie (ex EMT), *éducation religieuse, catéchèse, animation pastorale* ?
- Quel changement entre SES (éd. spécial.) et SEGPA (enseign. adapté) ? L'intégration fait-elle partie de l'éducation ? Est-ce réussi (segpa, UPI) ?
- Que pensez-vous des heures de vie de classe ? Sont-elles utiles ?
- Quelle valeur accordez-vous aux différentes activités hors classe (d'une part, les sorties : musées, expos, théâtre, concert, séjour ski, séjour linguistique, *pèlerinage*, d'autre part, les clubs : photo, vidéo, échecs, musique, *aumônerie*) ? Quelle place occupe le foyer socio-éducatif ?
- Y'a-t-il une éducation à la santé (éducation nutritionnelle, tabac, alcool, sexualité, sommeil, etc.) ? Votre jugement sur ces actions et sur leur portée, au sein du collège ?
- Quel intérêt présente la note de vie scolaire ? Cela influe-t-il (et dans quels sens) sur le comportement des élèves ? Quels critères favoriser ?
- Quel intérêt présente pour vous la formation des délégués ?
- Votre fils (fille) est-il (elle) délégué(e) de classe ?

3) DISCIPLINE, MAINTIEN DE L'ORDRE, SANCTION

- Votre appréciation subjective du niveau de discipline ?

- Problèmes qui se posent à vous le plus souvent ? Bavardages, ponctualité, assiduité, non travail (étude), grossièretés, portables, happy slapping, bruit, chahut, bagarres, insolence, dégradations, vols ?
- Quelles sanctions semblent être les plus pratiquées ? Avertissement, exclusion de cours, mot sur carnet, retenue, blâme, exclusion provisoire ?
- Votre (vos) enfant(s) a-t-il déjà fait l'objet d'une sanction collective ? Quel est votre avis sur cette pratique ?
- Votre avis sur la circulaire de juillet 2000 (droit opposable, punitions ≠ sanctions). Les commissions alternatives témoignent-elles d'une permissivité supplémentaire (// notation du bac ou du brevet) ?
- Avez-vous déjà participé à un conseil de discipline ? Que pensez-vous de la composition (tripartite), du déroulement et de l'issue d'un tel conseil ?
- N'y a-t-il pas ambiguïté quand on punit par le même travail scolaire présenté par ailleurs comme positif et enrichissant (cf. Bernard Douet, *Discipline et punitions à l'école*) ?
- Certains élèves (de 6^e) se font-ils punir pour qu'on s'occupe d'eux, pour exister ? Au-delà, le recours à la fiche de suivi peut-il être stigmatisant ?
- Y'a-t-il des arguments que l'institution ne peut pas entendre ? Absence pour vacances prolongées, concert la veille, rendez-vous « important », j'aime pas les maths, je gêne personne en ne travaillant pas ou en ne venant pas, cours de mon frère, de mon père ou d'internet meilleurs ?
- Ce qui renforce ou fragilise l'autorité du collègue ? Règlement intérieur (lu par vous ?), valeurs hédonistes extérieures (pub), massification ?
- Est-ce que, dans la pratique, la sanction est un boulot ingrat ?
- Que pensez-vous de l'habilitation spéciale prévue pour que chefs d'établissement, adjoints et CPE puisse faire ouvrir les sacs ? Cette habilitation devrait-elle être étendue aux enseignants ?
- Est-ce que la gestion séparée de la discipline (en classe, par les profs, hors classe – couloirs y compris – par la vie scolaire) fonctionne bien ?

4) ÉDUCATION INFORMELLE, AU QUOTIDIEN

- La lecture relève-t-elle de l'instruction, de l'éducation, de la culture ? Écrire (des notes) au stylo sur un livre vous semble-t-elle une pratique normale ou à éviter ? Faudrait-il réformer (simplifier) l'orthographe ?
- Comment les rapports des profs avec leurs élèves ont-ils évolué (si vous comparez avec ce que vous avez vécu comme élève) ?
- Quand un élève ne réussit pas (partout), quelle autre explication que bête ou ne travaille pas ? Comprend-t-on toujours ce que les élèves font ou ce qu'ils ne comprennent pas ? Une formation manque-t-elle aux profs ? Votre avis sur l'évaluation par compétences ?
- Avez-vous déjà été choqué par des commentaires, en conseil de classe ?

- La place des parents délégués vous convient-elle ? Où situez-vous les limites de votre fonction (droits des élèves, discipline, « niveau » des cours, répartition des devoirs et des contrôles, chahut, sanctions) ?
- Est-ce que vous retrouvez, chez votre/vos enfant/s, un comportement, des résultats et des difficultés proches des vôtres, en tant qu'élève ?
- Est-ce que le système scolaire français vous a satisfait, au cours de votre scolarité, et est-ce qu'il vous satisfait pour vos enfants ?
- Quelle articulation voyez-vous entre l'école et les cours particuliers (compensation d'une matière faible ou complément global) ?
- Quelle part de vie privé est-elle possible au collège, pour les élèves ? Les comportements suivants sont-ils embarrassants ? Embrassade, groupement devant le portail, bruit au self, squat des couloirs, téléphone, écouteurs, habits courts (nombril) ou look incorrect (pantalon tombant, caleçon visible), marche sur l'herbe, grossièretés (entre eux) ? À quel moment intervenir ? Sur quel mode (humour) ?
- Quelles qualités le collège valorise-t-il chez les élèves ? Obéissant, respectueux, attentif, modeste, travailleur, drôle, créatif, imaginatif, inventif, critique ? Doivent-ils être scolaires dans le comportement et non scolaires dans les productions (avec glissement depuis la 6^e) ?
- Qu'est-ce qu'un élève idéal, du point de vue de l'institution ? Est-ce la même chose en 6^e et en 3^e ?
- Qu'est-ce qu'un(e) bon(ne) prof ?
- L'école cherche-t-elle à former des citoyens ? La blouse serait-elle souhaitable ? Y'a-t-il une morale laïque (discipline, travail, culture) ?
- Savez-vous ce que signifient les initiales CPE ?
- Y a-t-il une cohérence éducative (ex : projet d'établissement) ? Voyez-vous l'existence d'une communauté scolaire (d'une 2^{ème} maison) ?
- Votre définition de l'éducation ? La culture en est-elle une partie intégrante ? Si oui, pourquoi assimile-t-on l'éducatif à la discipline ?

GRILLE D'ENTRETIEN PROFESSEUR(E)S

1) INFORMATIONS D'ENSEMBLE

- Discipline(s) enseignée ?
- Prof au collège depuis combien de temps ? Statut général (vacataire, certifié, contractuel, PEGC, agrégé) et particulier (PP, coordonnateur) ?
- Avez-vous déjà travaillé en dehors de l'Éducation nationale (ou occupé d'autres fonctions) ? Le mode de recrutement (E.N.) vous convient-il ?
- Cette année, combien de classes (4 niveaux possibles) ?
- Avantages et inconvénients (spécificité locale) de l'établissement ?

2) ÉDUCATION : APPROCHE FORMELLE, INSTITUTIONNELLE

- Les disciplines rattachées à l'éducation ont-elles quelque chose en commun ? EPS, ECJS, éd. artist. et cult. (éd. mus. + arts pl.), à l'environ. pour un dévelop. durable, accompagn. éducatif, technologie (ex EMT), *éducation religieuse, catéchèse, projet pastoral, animation pastorale* ?
- Quel changement entre SES (éd. spécial.) et SEGPA (enseign. adapté) ? L'intégration fait-elle partie de l'éducation ? Est-ce réussi (segpa, upi) ?
- Avez-vous déjà participé à des heures de vie de classe ? Est-ce utile ?
- Quelle valeur accordez-vous aux différentes activités hors classe (d'une part, les sorties : musées, expos, théâtre, concert, séjour ski, séjour linguistique, *pèlerinage*, d'autre part, les clubs : photo, vidéo, échecs, musique, *aumônerie*) ? Quelle place occupe le foyer socio-éducatif ?
- Y'a-t-il une éducation à la santé (nutrition, tabac, alcool, sexualité, sommeil, etc.) ? Votre jugement sur ces actions et sur leur portée ?
- Quel intérêt présente la note de vie scolaire ? Cela influe-t-il (et dans quels sens) sur le comportement des élèves ? Quels critères favoriser ?
- Quel intérêt présente pour vous la formation des délégués ?
- Le professeur principal a-t-il, selon vous, un rôle éducatif ?

3) DISCIPLINE, MAINTIEN DE L'ORDRE, SANCTION

- Votre appréciation subjective du niveau de discipline ?
- Problèmes qui se posent à vous le plus souvent ? Bavardages, ponctualité, assiduité, non travail (étude), grossièretés, portables, happy slapping, bruit, chahut, bagarres, insolence, dégradations, vols ?

- Les élèves négocient-ils beaucoup (devoirs contestés ou rendus en retard, sanctions discutées) ? Est-ce usant ? Comment gérez-vous cela ?
- Sanctions les plus pratiquées ? Avertissement, exclusion de cours, mot sur carnet, retenue, blâme, exclusion provisoire, etc. ? Collez-vous parfois des élèves sur vos heures de cours (ou celles de collègues) ?
- Y'a-t-il des sanctions illégales mais légitimes (ex : sanction collective) ?
- Votre avis sur la circulaire de juillet 2000 (droit opposable, punitions ≠ sanctions). Les commissions alternatives témoignent-elles d'une permissivité supplémentaire (// notation du bac ou du brevet) ?
- N'y a-t-il pas ambiguïté quand on punit par le même travail scolaire présenté par ailleurs comme positif et enrichissant (cf. Bernard Douet, *Discipline et punitions à l'école*) ?
- Certains élèves (de 6^e) se font-ils punir pour qu'on s'occupe d'eux, pour exister ? Au-delà, le recours à la fiche de suivi peut-il être stigmatisant ?
- Dans une logique médicale d'urgence, sanctionne-t-on d'abord les « récupérables », ceux qui sont d'accord avant les cas les plus graves ?
- Ce qui dérange l'institution : vacances prolongées, concert, rendez-vous, je gêne personne sans travailler ou sans venir (cours rattrapés) ?
- Ce qui renforce ou fragilise l'autorité du collègue ? Règlement intérieur (lu par vous ?), valeurs hédonistes extérieures (pub), massification ?
- Est-ce que, dans la pratique, la sanction est un boulot ingrat ?
- Classes, âges les plus durs (5^e, 4^e) ? Différence garçons-filles ? Y'a-t-il plus mixité (élèves) ou coéducation (influence mutuelle positive) ?
- Que pensez-vous de l'habilitation spéciale prévue pour que chefs d'établissement, adjoints et CPE puisse faire ouvrir les sacs ? Cette habilitation devrait-elle être étendue aux enseignants ?
- Est-ce que la gestion séparée de la discipline (en classe, par les profs, hors classe – couloirs y compris – par la vie scolaire) fonctionne bien ?

4) ÉDUCATION INFORMELLE, AU QUOTIDIEN

- Votre travail est-il éducatif ? Quelle part le serait et ne le serait pas ?
- La lecture relève-t-elle de l'instruction, de l'éducation, de la culture ? Écrire (des notes) au stylo sur un livre vous semble-t-elle une pratique normale ou à éviter ? Faudrait-il réformer (simplifier) l'orthographe ?
- Le travail en équipe ou en partenariat est-il courant ici ? Sur quelles bases s'appuie-t-il (affinités individuelles, disciplines communes) ? Le modèle scolaire (communautaire) anglais vous conviendrait-il ?
- Quand un élève ne réussit pas (partout), quelle autre explication que bête ou ne travaille pas ? Comprenez-vous toujours ce que les élèves ne comprennent pas ? Avez-vous l'impression de travailler à l'aveugle ? (devoirs, autres cours...). Votre avis sur l'évaluation par compétences ?

- Votre avis sur l’usage et sur l’utilité du redoublement ? Sur l’aide aux devoirs ? Sur internet pour le travail scolaire ? Seriez-vous gêné de découvrir des élèves sur Facebook, ou le contraire ?
- Position générale des parents ici (coopératifs, contestataires, hautains, en retrait) ? Exercent-ils une pression pédagogique (niveau, rythme) ?
- Vous-même, êtes-vous parent d’élève(s) ? Dans quelle/s classe/s ?
- Êtes-vous satisfait dans leur établissement ? Leurs profs notent-ils normalement ou sévèrement, sont-ils bons pédagogues, suivent-ils leurs élèves, répartissent-ils bien le travail, collent-ils des étiquettes ?
- Est-ce que vous retrouvez, chez votre/vos enfant/s, un comportement, des résultats et des difficultés proches des vôtres, en tant qu’élève ?
- Est-ce que le système scolaire français vous a satisfait, au cours de votre scolarité, et est-ce qu’il vous satisfait pour vos enfants ?
- Voudriez-vous que votre/vos enfant/s devienne/nt prof/s ?
- Les comportements suivants sont-ils embarrassants ? Embrassade, groupement devant le portail, bruit au self, squat des couloirs, téléphone, écouteurs, habits courts (nombril) ou look incorrect (pantalon tombant, caleçon visible), marche sur l’herbe, grossièretés (entre eux) ? À quel moment intervenir ? Sur quel mode (humour) ?
- À qui les élèves doivent-ils rendre des comptes sur ce comportement ? Et vous-même ? Approuvez-vous le principe de l’inspection ? Envisagez-vous un changement de carrière (ex : chef d’établissement, IPR) ?
- Vous sentez-vous intégré au corps professionnel des profs, ou avez-vous l’impression d’être un peu différent (pas au courant de certaines infos, peur de ressembler à des profs déjà croisés, distance au rôle, etc. ?)
- Quelles qualités le collège valorise-t-il chez les élèves ? Obéissant, respectueux, attentif, modeste, travailleur, drôle, créatif, imaginatif, inventif, critique ? Doivent-ils être scolaires dans le comportement et non scolaires dans les productions (avec glissement depuis la 6^e) ?
- Qu’est-ce qu’un(e) bon(ne) prof ?
- L’école cherche-t-elle à former des citoyens ? La blouse serait-elle souhaitable ? Y’a-t-il une morale laïque (discipline, travail, culture) ?
- Savez-vous ce que signifient les initiales CPE ?
- Y a-t-il une cohérence éducative (ex : projet d’établissement) ? Voyez-vous l’existence d’une communauté scolaire (d’une 2^{ème} maison) ?
- Votre définition de l’éducation ? La culture en est-elle une partie intégrante ? Si oui, pourquoi assimile-t-on l’éducatif à la discipline ?

Annexe 3 – Repères chronologiques

RÉFÉRENCE	DATE	OBJET
Antiquité	-3500 / V ^e s.	
	- VI ^e s. / V ^e s.	Fonctions d'enseignement, religieuses et juridiques exercées par les druides, en Gaule.
Moyen-Âge	V ^e s. / XV ^e s.	
Concile de Vaison	529	Règle de la création d'une école dans chaque paroisse (monopole d'Église sur l'enseignement jusqu'en 1791).
		Premières écoles chrétiennes, et naissance de la scolarisation (surtout dans les villes marchandes) : écoles monastiques (ou claustrales), écoles paroissiales (presbytérales) ; école du Palais (cf. capitulaire de Charlemagne, en 789), écoles cathédrales (épiscopales), petites écoles (écoles de grammaire), écoles pratiques, écoles techniques, etc.
	1088	Première université du monde occidental, à Bologne.
	Milieu XII ^e s.	Apparition de l'Université de Paris (reconnue par Philippe-Auguste en 1200, et par Innocent III en 1215).
Renaissance	XV ^e -XVI ^e s.	Chute de Constantinople (prise par les Turcs Ottomans en 1453) → mort de Henri IV (assassiné en 1610).
Parution	10.11.1470	<i>Mammotrectus</i> serait le premier livre imprimé en France. Jean Marchesini y reprend <i>Epistolae</i> (recueil latin).
	1517	Martin Luther publie 95 thèses, qui entraînent la Réforme protestante. NB : thèses condamnées par la Sorbonne en 1521.
	1530	Fondation du Collège royal, qui regroupe les chaires de Lecteurs royaux. NB : Collège de France en 1870.
	1532	Converti à la Réforme, Jean Calvin commence à prêcher dans Paris. Cf. 1517.
	1540	Ignace de Loyola crée l'ordre des Jésuites ; la Compagnie de Jésus fonde le premier collège de France en 1556.
	XVI ^e siècle	Le Concile de Trente organise la Contre-Réforme catholique, qui amplifie notamment les créations d'écoles de charité.
	01.10.1563	Ouverture du collège jésuite de Clermont (futur lycée Louis-le-Grand), seulement toléré par l'Université.
Édit de Nantes	13.04.1598	Signature de l'« édit de tolérance » par Henri IV, qui reconnaît la liberté de culte aux protestants.
	1599	La compagnie de Jésus d'Ignace de Loyola publie le Ratio studiorum (plan des études pour les 200 collèges jésuites).
	XVI ^e -XVII ^e siècles	Essor de l'école ; création d' écoles religieuses tenues par des curés, et de collèges tenus par des congrégations.
Ancien Régime	XVII ^e -XVIII ^e s.	Fin du Royaume de France (1610) → Révolution / avènement de la Première République (1789 / 1792).
	1610	Naissance de la congrégation des Visitandines, dont l'objectif essentiel est « l'instruction des petites filles ».
	1637-1660	Développement des « Petites écoles de Port-Royal », visant à délivrer une "Instruction complète" (en français).
	1666	Charles Démia Fonde des « écoles de charité », gratuites pour les enfants du peuple.
	À partir de 1680	La congrégation des Frères des Écoles chrétiennes se constitue autour de Jean-Baptiste de La Salle. Voir 1720.
Révocation de l'édit de Nantes	22.10.1685	Au terme de la politique de conversion, l'édit de tolérance (cf. 13.04.1598) est définitivement révoqué.
Parution (première version imprimée)	1720	<i>Conduite des écoles chrétiennes</i> (ouvrage de référence jusqu'au début du XX ^e siècle). Cf. 1680 ; voir 1811.

Ordonnance royale	27.09.1748	Remplace de la peine des galères (créée au XVI ^e s.) par la peine des travaux forcés dans les arsenaux.
Arrêt du Parlement	06.08.1761	Ordonne la lacération et la mise au feu d'ouvrages jésuites (« destructifs de tout principe de la morale chrétienne »).
Arrêt du Parlement	09.06.1762	Ordonne la lacération et la mise au feu de l' <i>Émile</i> , de Jean-Jacques Rousseau. NB : auteur contraint à l'exil.
Arrêt du Parlement	06.08.1762	Confirme le renvoi des Jésuites (exécuté en 1763). L'État se saisit de la question de l'enseignement.
Parution	1763	<i>Essai d'Éducation nationale</i> (La Chalotais, magistrat).
Parution	1763	<i>Mémoires historiques sur l'orbilianisme et les correcteurs des Jésuites</i> (pamphlet dénonçant la pédoplégie jésuite).
Parution	1764	<i>Des délits et des peines</i> (Cesare Beccaria).
JUSTICE (société)	1764	Création des dépôts de mendicité pour les mendiants et des vagabonds, alors soumis au travail forcé.
Lettres patentes	03.05.1766	Créent un corps de soixante « agrégés » (hommes) de l'Université de Paris. Voir 19.01.1810.
Initiative locale	1767	Avant le pasteur Oberlin, Sara Banzet (servante) réunit de très jeunes enfants pour leur donner un enseignement (chrétien) adapté à leur âge. → École dite « poêle à tricoter ». Voir 1826.
Règlement des collèges	1769	Règlement de Louis-le-Grand, qui ne fait aucune mention des peines corporelles. Voir 10.06.1803.
	1776	• Création des écoles militaires provinciales. • Méthode moderne d'éducation des sourds-muets.
Ordonnance	1778	Le lieutenant général de police Lenoir interdit aux maîtres de frapper leurs domestiques.
Arrêt du Parlement	02.06.1779	Interdiction du lieutenant Lenoir renouvelée (cf. 1778).
Déclaration royale	24.08.1780	Louis XVI abolit la « question préparatoire » (voir 1788).
Édit royal	01.05.1788	Supprime la « question préalable » (cf. 1780).
Assemblée constituante	09.07.1789 - 30.09.1791	L'Assemblée nationale constituante (élu du Tiers état aux États généraux) siège. NB : suffrage censitaire
Révolution française	Juillet 1789 - 9-10.11.1799	Proclame l' égalité des citoyens devant la loi . Peines corporelles en partie supprimées.
JUSTICE (société) Lois le Chapelier	22.05/14.06.1791	Interdisent les coalitions de métiers et les grèves. Voir 25.05.1864.
Constitution	03.09.1791	Principe d'une instruction primaire publique commune , et création d'un ministère de l'Instruction publique .
Rapport et projet de décret	20/21.04.1792	Projet Condorcet sur l'organisation générale de l'instruction publique. Idées appliquées un siècle plus tard.
Décret	20.09.1792	Abaisse l'âge de la majorité civile à 21 ans.
1^{ère} RÉPUBLIQUE	21.09.1792	Convention (→ 1795) – Directoire (→ 1799) – Consulat (→ mai 1804).
Exécution publique	21.01.1793	Louis XVI guillotiné sur la place de la Révolution, à Paris.
Loi Bouquier	19.12.1793	Instruction primaire gratuite et obligatoire pour les enfants de 6 à 8 ans. Réforme annulée, de fait, en 1794 et 1795.
Loi	10.10.1794	Crée le Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), à l'initiative de l'abbé Grégoire.
Loi	22.10.1794	Fonde l'École centrale des travaux publics (future École polytechnique).
Décret	30.10.1794	Fonde l'École normale de Paris, pour les garçons (future École normale supérieure, ou ENS). Voir 1880.
Décret Lakanal	18.11.1794	Arrêt de l'instruction obligatoire, mais liberté d'enseigner garantie (fondation de 24 000 écoles primaires). Cf. 1793.
Loi Lakanal	25.02.1795	Crée des « écoles centrales » de l'enseignement secondaire (futurs lycées), réservées aux garçons.
Loi Daunou	05.10.1795	Gratuité abandonnée (cf. loi Bouquier de 1793).
Concordat	15.07.1801	La religion catholique est celle de la « majorité des Français » (et non de l'État).
Loi Fourcroy	01.05.1802	Instaure un enseignement secondaire d'État (lycées de garçons), avec proviseur, censeur, procureur gérant (économe), sous-directeur, maîtres d'études (ou maîtres de quartier) ; collèges et enseignement privé maintenus.
Règlement général des lycées	10.06.1803	Interdit les punitions corporelles dans le secondaire. Cf. 1769 ; voir 1809, 1811, 1814, 1854, 1890, etc.
JUSTICE	21.03.1804	Promulgation du premier Code civil (« <i>Code Civil des Français</i> ») par le Premier Consul Napoléon Bonaparte.
1^{er} EMPIRE	Mai 1804	Napoléon I ^{er} (→ avril 1814)

Décret-loi	10.05.1806	Création de l'Université impériale par Napoléon.
Décret organique	17.03.1808	Naissance du corps enseignant masculin du niveau secondaire public et du baccalauréat « moderne » . NB : les instituteurs (dominés par le pouvoir clérical) doivent bénéficier d'une formation dans des "classes normales".
JUSTICE (société)	16.06.1808	Maisons centrales de détention créées pour les condamnés des deux sexes.
Statut des lycées	19.09.1809	Interdit les châtiments corporels et définit les modalités d'exclusion des élèves (mais régime militaire napoléonien).
	1810	Suite au décret de 1808, création des écoles normales d'instituteurs (ENI masculine). Voir 1838.
	19.01.1810	« Statut concernant les agrégés-professeurs des lycées » (voir statut du 06.02.1821).
Code pénal	12.02.1810	Réintroduit la prison à perpétuité et la marque au fer rouge et développe une hiérarchie entre les violences sexuelles.
- Parution - Réédition	1811	• <i>Théorie des peines et des récompenses</i> (J. Bentham). • Le fouet disparaît de <i>Conduite des écoles chrétiennes</i> .
Décret	15.11.1811	– Menace de sanction les personnels qui appliqueraient des punitions corporelles ; – Prévoit une prison scolaire pour les collégiens et lycéens de moins de 16 ans ayant commis des délits dans l'école ; – Limite le nombre d'écoles secondaires ecclésiastiques (« petits séminaires ») à une par département, non rurale.
Décret	03.01.1813	Défend de « laisser descendre ou travailler dans les mines et minières les enfants au-dessous de dix ans ».
RESTAURATION	Avril 1814	1 ^{ère} Restauration (→1815) ; 2 ^e Restauration : Louis XVIII (→1824) ; Charles X (→1830) : sacrilège et dogme.
Statut des lycées	28.09.1814	Régime militaire délaissé, mais autorité des professeurs renforcée.
Ordonnance	17.02.1815	Les lycées reçoivent le nom de « collèges royaux » et les collèges celui de « collèges communaux » → 1848.
	17.06.1815	Constitution de la Société pour l'instruction élémentaire, qui développe les écoles mutuelles (jusqu'en 1848).
Ordonnance	29.02.1816	Première « charte » de l'enseignement primaire.
Instruction	14.06.1816	Précise, pour les instituteurs, les règles d'obtention des brevets de capacité (de 1 ^{er} , 2 ^e et 3 ^e degré). Voir 1833.
	1817	On compte environ 20 734 écoles primaires (publiques et privées), pour 866 000 élèves.
Loi Gouvion-Saint-Cyr	12.03.1818	Exempte de conscription les membres de l'instruction publique qui contractent un engagement décennal.
	1819	Les sous-directeurs de lycées (cf. 1802) sont appelés surveillants généraux .
Ordonnance	03.04.1820	Autorise les congréganistes à enseigner en primaire avec une lettre d'obédience (sans brevet de capacité).
Statut des agrégés des collèges	06.02.1821	Instaure le concours d'agrégation (« concours des agrégés »). Voir 1830.
Ordonnance	26.08.1824	Création d'un ministère des affaires ecclésiastiques et de l'Instruction publique (titulaire : Mgr Frayssinous).
	1826	Se constituent les salles d'asile françaises (futurs écoles maternelles), sur le modèle anglais des <i>infant schools</i> . Cf. 1767.
Ordonnance	04.01.1828	Le ministère de l'Instruction publique devient un ministère à part entière (mais généralement combiné avec le ministère des Cultes jusqu'en 1908). Voir 1932.
	1829	Sur 29 101 maîtres titulaires de brevets de capacité, 20 617 (71 %) n'ont obtenu que le brevet du 3 ^e degré.
MONARCHIE DE JUILLET (1830)		Louis-Philippe (→ février 1848)
	1830	Écrits et oraux des concours d'agrégation exclusivement organisés à Paris, désormais.
Loi Guizot	28.06.1833	Légalise les écoles privées et crée l' enseignement primaire élémentaire (et supérieur) d'État , masculin. NB : obligation, pour chaque département, d'entretenir une école normale primaire d'instituteurs (ENI, cf. 1808).
Circulaire	18.07.1833	« Lettre aux instituteurs », qui présente « l'instruction primaire universelle [comme] une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale ».

Statut des écoles primaires élémentaires communales	25.04.1834	Art. 19 : création d'un certificat de fin d'études primaires (CEP, voir 1882). Art. 29 : « Les élèves ne pourront jamais être frappés » (parmi les punitions autorisées : mise à genoux ; porter un écriteau). Interdiction rappelée, dans le primaire, en 1840, 1851, 1880, 1882, 1887, etc.
Ordonnance	23.06.1836	Extension de certaines règles des écoles élémentaires de garçons appliquées aux écoles élémentaires de filles.
Règlement général des salles d'asile	24.04.1838	Interdiction des châtimens corporels (rappelée, pour les salles d'asile / maternelles, en 1855, 1881, 1887, etc.).
	1838	Création de la première École normale d'institutrices, suite à l'ordonnance de 1836. Cf. ENI masculine (1810).
JUSTICE (société) Loi	18.03.1841	Interdit le travail des enfants de moins de 8 ans, et limite la durée pour les autres. NB : loi souvent transgressée.
Ordonnance	21.11.1841	« Cours d'instruction primaire supérieure » annexés aux collèges communaux, dans les villes de plus de 6 000 habitants sans écoles primaires supérieures (EPS).
Règlement des écoles privées	01.03.1842	« Les élèves ne pourront jamais être frappés » (idem écoles publiques). NB : la mise à genoux et le port de l'écriteau ne sont plus mentionnés.
JUSTICE (société) Arrêté	08.06.1842	Crée un prétoire disciplinaire dans les prisons importantes ; la mise au cachot est en théorie la sanction extrême.
Décret	17.11.1847	Officialise la fonction de surveillant général dans les lycées (cf. 1819). Auxiliaire du censeur des études, le « surgé » dirige les répétiteurs, sanctionne pour tout le monde et veille à « l'application des peines » ; il participe à l'attribution du tableau d'honneur (note de conduite).
II ^e RÉPUBLIQUE	25.02.1848	(→ décembre 1851 / décembre 1852)
Décret	27.04.1848	Abolition de l'esclavage dans les colonies (sous l'impulsion de Victor Schoelcher, sous-secrétaire d'État).
Arrêté	28.04.1848	Emploi du terme écoles "maternelles", en remplacement provisoire de "salles d'asile". Voir 02.08.1881.
Constitution	04.11.1848	Consacre le suffrage universel et annonce la « liberté de l'enseignement » (art. 9).
JUSTICE (société)	1830-1848	Disparition des supplices à peu près acquise.
Loi Falloux (comte de ~)	15.03.1850	Enlève le monopole de l'enseignement à l'Université et autorise l' aide financière publique aux établissements privés (parmi les congrégations religieuses, les Jésuites). Crée des écoles de filles (communes de plus de 800 habitants) ; supprime les EPS (jusqu'en 1852) ; introduit la gymnastique comme matière scolaire (facultative).
Règlement des écoles publiques	17.08.1851	Seules punitions autorisées : mauvais points, réprimandes, privation des récréations, exclusion provisoire définitive.
Décret Fortoul	10.04.1852	« Bifurcation » des études (enseignement plutôt littéraire ou plutôt scientifique à partir de la 4 ^e). Voir 04.12.1864.
Circulaire ministérielle	12.11.1852	Interdit aux professeurs de porter la barbe, « symbole d'anarchie ».
II ^e EMPIRE	02.12.1852	Napoléon III (→ septembre 1870)
Décret	17.04.1853	Substitue, dans les lycées, les maîtres répétiteurs aux maîtres d'étude.
Arrêté Fortoul pour les lycées	07.04.1854	– Écarte les souffrances matérielles et réduit les peines à des privations de satisfaction graduées (pouvoir des proviseurs étendu, notamment en termes d'exclusions). – La gymnastique devient obligatoire.
	18.08.1861	Julie-Victoire Daubié (institutrice de 37 ans) devient la première bachelière de France .
JUSTICE (société) Loi Ollivier	25.05.1864	Abroge le délit de coalition et instaure le droit de grève. NB : droit syndical (restreint) accordé en 1884.
Décret	04.12.1864	Suppression de la bifurcation (cf. 10.04.1852).
Loi Duruy	21.06.1865	Instaure l' enseignement secondaire spécial (tourné vers l'agriculture, l'industrie ou le commerce).
Loi Duruy	10.04.1867	Gratuité de certaines écoles primaires, mais instruction non obligatoire. Cours publics pour jeunes filles. École de filles dans les communes de plus de 500 habitants. Cf. 1850.
Circulaire	30.10.1867	Projet d' enseignement secondaire à destination des jeunes filles (sans ouverture de lycées avec internat).

Arrêté ministériel	30.12.1867	Fixe le programme de l'enseignement agricole et horticole pour les écoles primaires rurales et les écoles normales primaires : création officielle de l' enseignement agricole .
Décret Duruy	03.02.1869	Crée le CAEG (Certificat d'Aptitude à l'Enseignement de la Gymnastique) et impose la gymnastique à tous les niveaux de l'enseignement. Cf. 1854 ; voir 1880.
III ^e RÉPUBLIQUE	04.09.1870	Guerre franco-allemande ; Ordre moral (1873-1876 ; 1877-1879) ; 1 ^{ère} G.M. ; 2 ^{ème} G.M. (...) (→1940)
Révoltes lycéennes	1870-1888	80 des 100 révoltes environ éclatent entre 1870 et 1879 (année de la fin de l'Ordre moral).
Réédition	1871	L'ouvrage <i>Conduite des écoles chrétiennes</i> interdit désormais les punitions corporelles (cf. 1704 et 1811).
Décret	25.09.1872	Supprime officiellement l'éventuel (partie du traitement des enseignants liée à la situation financière de l'établissement d'exercice), qui subsiste cependant jusqu'en 1887.
	Mars 1873	Dénomination de "lycée Louis-le-Grand" définitivement appliquée à l'établissement parisien (ouvert en 1563).
JUSTICE (société) Loi	19.05.1874	Interdit le travail des enfants de moins de 12 ans.
Loi Paul Bert	09.08.1879	Impose, pour chaque département, au moins une école normale primaire de garçons, mais aussi de filles.
Lois « laïques »	1879-1886	Début de la politique de sécularisation de l'État par les républicains, soucieux de « laïciser » le pays.
Loi George	27.01.1880	Rappelle que la gymnastique est obligatoire dans tous les établissements d'instruction publique masculins. Voir 1880.
Loi	18.03.1880	Adoption du projet de loi du 07.07.1879, à l'exception de l'article 7 (voir décrets du 29.03.1880).
Décrets ministériels	29.03.1880	J. Ferry impose l'art. 7 de la loi du 07.07.1879, qui chasse les congrégations non autorisées de l'enseignement (jésuites, maristes, dominicains, assomptionnistes...).
Circulaire Camille Sée	20.05.1880	Obligation de la gymnastique à tous les enseignements (primaire et secondaire), pour les garçons et les filles.
Arrêté ministériel	07.06.1880	Fixe le règlement « modèle » des écoles primaires publiques (français seul en usage dans l'école ; interdiction absolue d'infliger aucun châtiment corporel).
	1880	Premières colonies de vacances. Voir 1936.
Loi Camille Sée	21.12.1880	Organise l' enseignement secondaire féminin (proche de l'enseignement spécial, plus que du secondaire masculin).
Loi Ferry	16.06.1881	– Gratuité des écoles primaires publiques et des salles d'asile publiques (mais le « petit lycée » – i.e. les classes élémentaires des lycées et collège – reste payant, de fait). – Dans les écoles publiques ou libres, instituteurs et institutrices doivent être pourvus du brevet de capacité. NB : lettre d'obédience rendue caduque (cf. 1850).
Décret	02.08.1881	Les "salles d'asile" deviennent des " écoles maternelles " NB : rappel de l'interdiction des châtiments corporels.
Loi Ferry	28.03.1882	L' instruction primaire devient laïque et obligatoire « pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus à treize ans révolus » → une école primaire dans chaque commune ; éducation religieuse remplacée par instruction morale et civique ; organisation obligatoire du certificat d'études primaires ; écoles nationales professionnelles (ENP) créées. NB : 1 % d'une classe d'âge obtient le bac.
Circulaire Duvaux	02.11.1882	Interdit des symboles religieux dans les écoles nouvelles.
Décret	23.12.1882	Crée le certificat d'études primaires supérieures (CEPS).
Arrêté	23.07.1883	Établit les programmes de l'enseignement du chant dans les écoles maternelles, primaires et normales.
	1883	- Création d'une chaire de pédagogie à la Sorbonne (H. Marion y professe un cours de science de l'éducation). - Suppression de la punition du séquestre, dans les lycées.
Décret	05.01.1884	Création de deux agrégations spécifiques aux femmes (une en lettres, une en sciences). Voir 31.07.1894.
JUSTICE (société) Loi Waldeck-Rousseau	21.03.1884	Crée et organise, hors fonction publique, des syndicats autorisés (strictement encadrés). Cf. 25.05.1864 ; voir 19.10.1946.
JUSTICE (société) Loi Bérenger	27.05.1885	Cible les délinquants récidivistes, promis à la relégation. Voir 14.08.1885.

JUSTICE (société) Loi Bérenger	14.08.1885	Cible les délinquants « primaires », et promeut la libération conditionnelle, le patronage et la réhabilitation. Voir 1891.
Loi organique René Goblet	30.10.1886	Laïcise le personnel dans les écoles laïques et décide de l'organisation de l'enseignement primaire (politique de sécularisation parachevée).
« Règlement scolaire modèle »	18.01.1887	Répète l'obligation d'usage du français, la limitation des punitions dans les écoles maternelles et primaires, l'interdiction absolue d'infliger aucun châtiment corporel, et annonce l'interdiction de tutoyer les élèves.
Décret organique	18.01.1887	– Intègre les « leçons de chose » aux enseignements dispensés dans les écoles primaires élémentaires. – « Dans les écoles normales d'institutrices, les élèves-maîtresses sont, sur la demande des parents, conduites le dimanche aux offices ».
Décret	11.07.1887	Disparition réelle de l'éventuel (cf. 25.09.1872).
Loi	19.07.1889	Fait des instituteurs des fonctionnaires d'État (rémunérés par lui). NB : traitement des institutrices inférieur.
Instructions ministérielles (rapport Marion)	01.07.1890	Par référence au cas anglais, le rapport Marion propose un modèle de lycée intégré (libéral, affinitaire, divertissant et visant l'autonomie), avec des « professeurs éducateurs ».
Arrêté	05.07.1890	– Généralisation de la notation sur 20 dans le 2 nd degré. – Dans les lycées et collèges de garçons, interdiction formelle du piquet , des pensums et des privations de récréations , et limitation des motifs d'exclusion de cours NB : exclusion temporaire autorisée (voir 04.02.1904).
Circulaire Bourgeois	07.07.1890	Prône une "éducation morale" et une "discipline libérale", crée des conseils de discipline et introduit l'expression " vie scolaire ". NB : révoltes lycéennes entre 1870 et 1888.
Décret	08.08.1890	Apparition du livret scolaire (alors facultatif).
JUSTICE (société) Loi Bérenger	26.03.1891	Introduit dans le droit pénal français le principe du sursis (pour les délinquants "primaires"). Cf. 27.05 / 14.08.1885.
– Décrets – Arrêté	4/5.06.1891 25.06.1891	Transforment l'enseignement secondaire spécial et son baccalauréat en "enseignement moderne" (avec 6 ^e , 5 ^e ...) et " baccalauréat moderne ".
Loi	26.01.1892	Crée les écoles pratiques de commerce et d'industrie (EPCI). Les EPS professionnelles et les écoles manuelles d'apprentissage passent sous le contrôle du ministère du Commerce et de l'Industrie.
JUSTICE (société) Loi	02.11.1892	Limite et réglemente le travail des femmes et des enfants (11 heures par jour / 12 h. pour les hommes).
Arrêté	31.07.1894	Partage l'agrégation féminine en 2 sections : littéraire et historique / mathématiques et sciences phys. et naturelles.
Loi Liard	10.07.1896	Nomme « universités » (comme personnalités juridiques) l'ensemble des « corps de facultés » de chaque académie.
Loi	19.04.1898	Réprime les violences, voies de fait et attentats contre les enfants ; correctionnalisation des coups et des privations.
Réforme du lycée (G. Leygues)	31.05.1902	Enseignement secondaire réorganisé en 2 cycles et 4 filières (A, B, C, D) : le latin est moins discriminant (et absent du bac D). NB : diversification des cultures, mais pas égalité.
Circulaire	04.02.1904	Les conseils de discipline ne doivent recourir à l'exclusion temporaire d'élèves qu'avec circonspection (cf. 1890).
Loi	07.07.1904	Supprime de l'école publique l'enseignement congréganiste (lassalien y compris).
Loi (É. Combes, A. Briand)	(03.07.1905) 09.12.1905	Séparation des Églises et de l'État (abrogation du Concordat de 1801).
Loi	15.04.1909	Crée des classes et écoles autonomes de perfectionnement pour les « Enfants arriérés ». Voir 12.08.1964.
Décret	24.10.1911	Institue le Certificat de Capacité Professionnelle (CCP), après de longs débats. Voir 25.07.1919
JUSTICE (société) Loi	22.07.1912	Crée les tribunaux pour enfants et adolescents.
Publication	1918	<i>Manifeste des Compagnons de l'Université nouvelle</i> , qui prône un « enseignement unifié » (primaire) jusqu'à 14 ans. NB : idée d'école unique non suivie mais remarquée.
Loi Astier	25.07.1919	Organise l' enseignement professionnel, technique, industriel et commercial . Crée le certificat d'aptitude professionnelle (CAP ; cf. 24.10.1911).

Loi	06.10.1919	Aligne le traitement des institutrices sur celui des instituteurs. NB : « baccalauréat féminin » créé en 1919.
Décret Bérard	25.03.1924	Identifie l'enseignement secondaire et le baccalauréat féminins au modèle masculin (sauf économie domestique, travaux à l'aiguille et musique, pour les filles).
Circulaire	25.09.1924	Droit syndical toléré aux fonctionnaires. NB : dissolution de tous les syndicats par Vichy. Voir loi du 19.10.1946.
Loi	13.07.1925	Création de la taxe d'apprentissage (0,2% des salaires).
Loi Courtier	26.07.1925	Création des Chambres de métiers (voir 02.11.2004).
Décret	12.09.1925	Stipule que les enseignements des classes élémentaires des lycées et collèges (dites « petit lycée ») seront assurés par des instituteurs. Voir 12.02.1926.
Décret	12.02.1926	Ajuste les programmes du petit lycée à ceux de l'enseignement primaire. Cf. 12.09.1925.
Décret	31.03.1926	Création du brevet professionnel (BP), en plus du CAP.
Décret-loi	01.10.1926	Encourage l'amalgame de collèges et d'EPS.
	1926	Création de la FAPELC (Fédération des Associations de Parents d'Elèves des Lycées et Collèges), future PEEP.
Circulaire	20.10.1928	Premier texte relatif au bizutage, pour prôner la sévérité NB : interdiction rappelée en 1944, 1945, 1949, 1954, etc.
	Février 1930	Création d'une « Association des Parents des Élèves de l'Enseignement secondaire libre » (APEL). Voir 28.08.1951.
	1930-1932	Gratuité en 6 ^e , étendue à tout l'enseignement secondaire.
Décret	03.06.1932	Anatole de Monzie nommé au ministère de l'éducation nationale . Cf. 03.09.1791 et 04.01.1828.
Arrêté	01.09.1933	Institue un examen d'entrée en sixième. Cf. 1930-32.
Loi Jean Zay	09.08.1936	Scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans (mais échec du passage du primaire au secondaire).
Politique J. Zay	1936	Structuration nationale des colonies de vacances.
Loi	03.04.1937	Statut des maîtres d'internat (MI). Voir 27.10.1938.
Décret	21.05.1937	Harmonise en partie les programmes de l'enseignement primaire supérieur, de l'enseignement technique et de l'enseignement secondaire. Voir 11.04.1938.
JUSTICE (société) Décret-loi	17.06.1938	Supprime la transportation des condamnés aux travaux forcés (derniers bagnes coloniaux).
Décret	27.10.1938	Statut des surveillants d'externat (SE). Cf. 30.04.1937.
Décret	21.09.1939	Crée les centres de formation professionnelle (CFP), pour former des ouvriers (besoins des industries d'armement).
	1939	Création d'un service d'enseignement par correspondance pour pallier la désorganisation due à la guerre. Voir 1986.
ÉTAT FRANÇAIS	Juillet 1940	Philippe Pétain (→ août 1944)
Loi (réforme Carcopino)	15.08.1941	Abolit la gratuité dans le secondaire. Supprime le brevet supérieur et les ENI (cf. 1810). Les EPS deviennent des collèges "modernes" (sans latin), et les écoles pratiques de commerce et d'industrie, des collèges techniques. → Accès à l'enseignement long (démocratisation paradoxale).
Décret	28.12.1941	Crée un corps de professeurs de collèges en instituant le certificat d'aptitude à l'enseignement des collèges (CAEC), qui porte sur deux disciplines. Voir 01.04.1950.
Circulaire	25.11.1942	Usage administratif de l'expression « vie scolaire » (cf. 07.07.1890 ; voir 02.03.1945).
IV^e RÉPUBLIQUE	03.06.1944	Constitution, 27 octobre 1946 (→ octobre 1958)
JUSTICE (société) Ordonnance	05.10.1944	Confirme le droit de vote aux femmes en France (après décision du Gouvernement Provisoire).
Ordonnance n° 45-26	08.01.1945	Rétablit la gratuité de l'enseignement secondaire (pour sa partie externat).
JUSTICE (société) Ordonnance n° 45-174	02.02.1945	Institue un juge des enfants et modifie les tribunaux pour enfants ; fait primer les mesures dites éducatives sur les mesures dites répressives.
- Arrêté - Décret	02.03.1945 10.03.1945	Instituent, dans les établissements scolaires du second degré, un conseil d'administration (C.A.) Voir 08.11.68. NB : « aménagement de la vie scolaire en vue de l'éducation morale et civique » (cf. 25.11.1942).

Circulaire	09.10.1945	Institue des « responsables de classe » et la représentation des grands élèves dans les « conseils intérieurs ». NB : en pratique, les « chef de classe » portent les cahiers de texte et d'appel, essuie le tableau, éteigne la lumière, etc.
Loi n° 46-1151	22.05.1946	Seuls motifs d'absence réputés légitimes : maladie, réunion de famille, difficulté accidentelle des communications, absence temporaire des personnes responsables lorsque les enfants les suivent. Voir arrêté du 03.05.1989.
Loi n° 46-2294	19.10.1946	Édicte le premier statut de la fonction publique de l'État (loi vichyste de 1941 jamais appliquée), et lui reconnaît le droit syndical. NB : une bonne moralité est exigée (art. 16).
Constitution	27.10.1946	Entrée en vigueur de la Constitution (IV ^e République).
	23.04.1947	Création officielle de la « Fédération des conseils départementaux de parents d'élèves » (future FCPE).
Plan Langevin-Wallon	08.11.1944 →19.06.1947	Texte en faveur d'une école moyenne (unique) jusqu'à 18 ans, organisée par paliers, et dans le respect des rythmes biologiques. NB : plan non retenu ; cf. 1918.
Décret n° 47-2052	20.10.1947	Institue un Brevet d'Études du Premier Cycle du second degré (BEPC). Voir 11.09.1980.
Texte de l'ONU	10.12.1948	La Déclaration universelle des droits de l'Homme affirme notamment un « droit à l'éducation » (art. 26).
Décret n° 50-386	01.04.1950	Le certificat d'aptitude au professorat dans l'enseignement secondaire (CAPES « ancien régime ») remplace le CAEC.
Décret n° 50-5841	25.05.1950	Arrête les services hebdomadaire des enseignants du second degré et fixe leur statut : les agrégés doivent 15 H, et les autres professeurs, 18 H.
Loi n° 51-1115 (loi Marie)	21.09.1951	Étend le bénéfice des bourses d'État aux élèves de l'enseignement privé. Voir 28.09.1951.
Loi n° 51-1140 (loi Baranger)	28.09.1951	Octroie une allocation trimestrielle pour chaque enfant fréquentant l'école primaire publique ou privée. NB : multiplication et structuration des APEL (cf. février 1930).
Circulaire	14.12.1951	Question disciplinaire évoquée par le biais de « l'éducation et la tenue des élèves » : propreté, ordre, décoration des locaux manifestent une bonne « tenue morale ».
Décret n° 52-91 et arrêté	17.01.1952	Transforme le CAPES "ancien régime" en CAPES "nouveau régime" . Création de centres pédagogiques régionaux (CPR), pour former les lauréats des épreuves théoriques.
Circulaire	18.06.1952	Invite les chefs d'établissement à examiner les fautes des élèves « avec toute la sympathie qu'ils [leur] donnent ».
Loi n° 54-405	10.04.1954	Institue le SCEREN (Service Culture Editions Ressources pour l'Education Nationale), réseau qui regroupe le CNDP (centre national de documentation pédagogique), les CRDP (régionaux) et les CDDP (départementaux).
Arrêté	23.11.1956	Supprime l'examen d'entrée en 6 ^{ème} pour les élèves dont les résultats atteignent la moyenne (les autres enfants sont soumis à un examen probatoire). Voir 12.03.1959.
Circulaire	29.12.1956	« aucun devoir écrit , soit obligatoire, soit facultatif, ne sera demandé aux élèves hors de la classe » dans l'enseignement du premier degré. NB : mesure bafouée.
Décret n° 57-236	27.02.1957	Pourvoit toutes les universités d'Instituts de préparation aux enseignements de second degré (IPES).
V ^e RÉPUBLIQUE	05.10.1958	Président élu au suffrage universel direct (loi de 1962)
	1958	Un "centre local de documentation pédagogique" est expérimenté au lycée Janson-de-Sailly. Voir 1962.
Ordonnance n° 59-45 et décret n° 59-57 (réforme Berthoin)	06.01.1959	Instruction obligatoire jusqu'à 16 ans (réalisée à partir de 1967). Instauration d'un système éducatif cohérent depuis la maternelle jusqu'à l'enseignement supérieur. Coexistence de collèges d'enseignement technique (CET) et de lycées techniques. Cours complémentaires transformés en collèges d'enseignement général (CEG). Mixité progressive dans le secondaire. Versement des prestations familiales subordonné à l'assiduité scolaire (voir 02.1966).
Circulaire	12.03.1959	Supprime l'examen d'entrée en 6 ^{ème} et le remplace par l'examen du dossier scolaire (cf. 01.09.1933 et 23.11.56).
Décret n° 59-1074	10.09.1959	Création du CAPET, pour l'enseignement technique.

Texte	20.11.1959	Déclaration des droits de l'enfant adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies.
Loi Michel Debré n° 59-1557	31.12.1959	Enseignement privé subventionné et contrôlé (contrat simple ou contrat d'association).
JUSTICE (société) Ordonnance n° 60-529	04.06.1960	Abolit la peine des travaux forcés et de la réclusion. Seule peine criminelle de droit commun : la "réclusion criminelle" (à perpétuité ou à temps limité).
Décret n° 60-1128	21.10.1960	Instaure un certificat d'aptitude pour le professorat en CEG, pour les instituteurs ayant commencé ou obtenu une licence. Les professeurs d'enseignement général en collège (PEGC) doivent un service « bivalent » de 23 H. Voir 1969.
Circulaire	16.05.1961	Crée des centres de formations des apprentis (CFA), qui remplacent progressivement les cours professionnels.
Circulaire	10.02.1962	Crée des Services de Documentation (SD) des lycées et collèges. Voir 1966.
Décret n° 62-216	26.02.1962	Crée le brevet de technicien supérieur (BTS), par transformation du brevet de technicien (créé en 1952).
Circulaire	21.08.1962	L'intitulé d'« éducation physique et sportive » (EPS) réunit l'« éducation physique » et l'« activité de sport » jusque-là séparées. NB : tutelle du ministère de la Jeunesse et des sports en 1963. Voir 28.05.1981.
Décret n° 63-793 (réforme Capelle-Fouchet)	03.08.1963	Crée le collège d'enseignement secondaire (CES), école moyenne qui coexiste avec le CEG (collège d'enseignement général, qui va disparaître) et le CET. Instauration de la carte scolaire. Mixité « normale » dans les CES. Voir 15.06.1965 et 11.07.1975.
Arrêté	12.08.1964	Crée les « Classes de perfectionnement recevant des débilés mentaux ». Cf. 15.04.1909 ; voir 21.09.1965.
	1965	Crée une inspection générale « établissements et vie scolaire » (reconnaissance institutionnelle de la notion)
Circulaire	15.06.1965	Mixité étendue à toutes les écoles élémentaires nouvellement créées. Cf. 03.08.1963.
Circulaire n° 65-348	21.09.1965	Des sections d'éducation spécialisée (SES) accueilleront les enfants inadaptés en droit d'être scolarisés jusqu'à l'âge de 16 ans. Cf. 1909 et 12.08.1964 ; voir 27.12.1967.
Circulaire n° 65-419	17.11.1965	Élargit les fonctions de surveillant général (« problèmes d'éducation » jugés importants « dans la vie scolaire »).
Décret organique n° 66-27	07.01.1966	Crée les IUT (instituts universitaires de technologie) et les DUT (diplômes universitaires de technologie).
Décret n° 66-104	18.02.1966	"les manquements à l'obligation scolaire peuvent entraîner la suspension ou la suppression du versement aux parents des prestations familiales". Cf. 1959 ; voir 17.07.2004.
	1966	Les SD deviennent SDI (Services de Documentation et d'Information). Voir 14.03.1974.
Circulaire n° IV-67-530	27.12.1967	Conditions d'ouverture et de fonctionnement des SES, créées dans certains CES, pour des élèves « déficients intellectuels légers ». Cf. 21.09.1965 ; voir 20.06.1996.
Grèves	Mai 1968	Mouvement social impulsé par des étudiants. Contestation de la société bourgeoise, de l'autorité, des interdictions et des « lycées-casernes ». NB : le port de l'uniforme ne sera plus imposé dans la plupart des établissements.
Arrêté	09.10.1968	Suppression du latin en sixième (lois Edgar Faure).
Décret n° 68-968	08.11.1968	Prévoit un tiers de représentants de parents et d'élèves dans les conseils d'administration des collèges et lycées, et 2 délégués parents et 2 délégués élèves dans les conseils de classe ; d'où une controverse. Voir 16.09.1969.
Décret n° 68-1008	20.11.1968	Création du baccalauréat de technicien .
Circulaire n° I-68-513	19.12.1968	Création du foyer socio-éducatif (FSE) dans les établissements scolaires du niveau secondaire.
Circulaire n° IV-69-1	06.01.1969	Supprime le classement et la composition trimestrielle, et invite à remplacer la notation de 0 à 20 par une notation de type A, B, C, D, E . NB : changement non durable.
Décret n° 69-493	30.05.1969	Intégration progressive d'instituteurs de CEG dans le corps des PEGC (désormais cadres A, avec un service de 21 H).

Arrêté	07.08.1969	La durée hebdomadaire de scolarité passe de 30 à 27 H dans les écoles élémentaires et maternelles (dont 6H pour les « disciplines d'éveil »). NB : journée du jeudi et après-midi du samedi laissées libres de cours.
Décret	16.09.1969	Renvoie la question de l'ouverture des conseils de classe aux parents et aux élèves aux conseils d'administration (C.A.) des établissements scolaires. Cf. 08.11.68.
Circulaire n° 89-356	20.11.1969	Texte relatif aux conseils de classe, qui fait apparaître la fonction de « professeur principal » (voir 02.11.1971).
	1970	<ul style="list-style-type: none"> • 20,1% d'une classe d'âge obtient le baccalauréat. • Parution française de <i>Libres enfants de Summerhill</i> (A.S. Neill), qui rencontre un énorme succès. • P. Bourdieu et J.-C. Passeron publie <i>La Reproduction (i.e. celle des inégalités sociales par l'École)</i>.
Décret n°70-738	12.08.1970	Le corps des conseillers (principaux) d'éducation (CE et CPE) remplace celui des surveillants généraux. Voir 1972.
Mouvement lycéen	9/10.02.1971	Manifestation du Secours Rouge à Paris. La police arrête le lycéen Gilles Guiot, condamné à une peine de prison ferme → agitation dans les lycées.
Loi n°71-576 (loi Guichard)	16.07.1971	Donne un véritable statut à l'apprentissage (« forme d'éducation » donnée aux jeunes formés en entreprise et dans des Centres de formation des apprentis, ou CFA).
Loi d'orientation sur l'enseignement technologique n°71-577	16.07.1971	Dans le cadre de l'éducation permanente, la « loi Delors » définit la formation professionnelle ; généralise le congé-formation ; transforme l'enseignement "technique" en enseignement "technologique" .
Décret n° 71-884	02.11.1971	Les conseils de classe décident de l'orientation des élèves, au vu des résultats exposés par le professeur principal. Cf. 20.11.1969 ; voir 06.07 et 10.07.1989.
Mouvement lycéen	19.11.1971	Protestation contre la « circulaire Guichard », qui demande la fermeture aux proviseurs, en cas de « désordre ».
Arrêté	12.05.1972	Déplacement de la journée de repos hebdomadaire du jeudi au mercredi. NB : application en septembre 1972.
Circulaire n° 72-222	31.05.1972	Définit les fonctions de CE-CPE (« héritiers des surveillants généraux » désormais appelés à « une mission permanente d'animation éducative ». Cf. 12.08.1970 ; voir 28.10.1982.
Décret n° 72-580	04.07.1972	Environ 1/10 des agrégés nommés chaque année recevront le titre par collation (monopole du concours depuis 1821).
Circulaire Fontanet n° 73-152	23.03.1973	Création de « services de documentation et d'information » (SDI) dans tous les établissements secondaires.
Manifestations	03.04.1973	100 000 étudiants et lycéens manifestent contre la réforme de la « loi Debré » sur le service militaire (supprimant l'octroi automatique de longs sursis aux étudiants).
JURIDIQUE (société)	26.06.1973	L'Organisation Internationale du Travail (OIT) fixe à 15 ans l'âge minimum de travail (13 ans pour les travaux légers, 16 ou 18 ans pour les travaux dangereux). NB : en vigueur le 19.06.1976.
Circulaire Fontanet n° 73-299	23.07.1973	Inscrit l'information sexuelle au programme de biologie à l'école (suite à la circulaire du 02.02.73). Voir 18.05.1989.
Manifestations	Février 1974	Opposition des lycéens à la réforme Fontanet .
Circulaire Mazeaud n° 74-108	14.03.1974	Les SDI deviennent des Centres de Documentation et d'Information (CDI).
Loi n° 74-631	05.07.1974	La majorité civile et électorale passe de 21 à 18 ans .
Manifestations	13.03.1975	Lycéens opposés à la réforme Haby, jugée insuffisante.
Loi n° 75-534 d'orientation	30.06.1975	Loi en faveur des personnes handicapées (art. 4 : « obligation éducative (...) en recevant soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale »).
- Loi n° 75-620 - Décrets (réforme Haby)	11.07.1975 28.12.1976	Unifie les CES et CEG sous la dénomination de collège unique . Les CET deviennent des lycées d'enseignement professionnel (LEP). Réseau des maternelles étendu. Mixité obligatoire dans l'enseignement public. Éducation manuelle et technique (EMT) enseignée de la 6 ^{ème} à la 3 ^{ème} . Après la 3 ^{ème} , tous les établissements sont des « lycées ».
Directive européenne n° 76-207	07.02.1976	Égalité de traitement entre les hommes et les femmes sur le plan du travail. Les concours de la fonction publique (dont ceux de l'enseignement) deviennent mixtes .
Circulaire n° 77-300	29.08.1977	Texte fondateur sur les contenus et les méthodes de l'éducation à l'environnement (interdisciplinarité).

Circulaire n° 77-354	04.10.1977	Les hommes peuvent désormais enseigner dans l'enseignement préélémentaire (école maternelle).
Circulaire n° 77-429	14.11.1977	Le chef d'établissement doit réunir d'abord le conseil des professeurs [ou pré-conseil], puis le conseil de classe.
Arrêté	26.01.1978	« Aucune sanction ne peut être infligée à un élève pour insuffisance de résultats ».
Rapport public	Juillet 1979	Premier rapport de l'inspection générale sur la violence scolaire (G. Tallon). NB : second rapport (sur les LEP) en sept. 1980.
Décret n° 80-715	11.09.1980	Le diplôme national du brevet des collèges remplace le BEPC (créé le 20.10.1947). Voir 23.01.1987.
Décret n° 81-834	28.05.1981	Fixe l'intitulé d'« éducation physique et sportive » (cf. 1962), et le réintègre au ministère de l'Éducation nationale. NB : ministère de la jeunesse et des sports en 1978.
Circulaire n° 81-238 (Alain Savary)	01.07.1981	Crée des zones prioritaire (futures « ZEP »). Assouplit la carte scolaire. Met en place des secondes de détermination. Voir 31.10.1997.
JUSTICE (société) Loi n° 81-908	09.10.1981	Loi portant abolition de la peine de mort en France. La peine privative de liberté devient la peine maximale.
Loi n° 82-213	02.03.1982	Décentralisation. Naissance du projet d'établissement (facultatif jusqu'en 1989).
Circulaire n° 82-230	02.06.1982	Par référence au rapport Vergnaud, prône une action éducative soutenue par le FSE , l'association sportive (AS) et le CDI , dans les collèges.
Circulaire n° 82-482	28.10.1982	Réaffirme le rôle éducatif du CPE dans le cadre de la vie scolaire (fonctionnement de l'établissement, collaboration pédagogique et animation éducative). Voir 11.10.1989.
Rapport Legrand (Pour un collège démocratique)	Décembre 1982	Lutte contre l'échec scolaire par une rénovation des collèges , vus comme unités d'enseignement autonome, organisées autour d'un projet d'établissement (temps en groupes de niveaux pour les 6 ^e /5 ^e , redéfinition du service des enseignants) et de projets éducatifs (place accrue à la vie scolaire). NB : réforme appliquée aux établissements volontaires (~10 % en 1984), puis abandon.
Rapport public	1983	Troisième rapport de référence sur la violence scolaire (J.-M. Léon). Cf. juillet 1979 / septembre 1980 ; voir janvier 1995.
Rapport américain « A nation at risk »	Avril 1983	Orienté l'évaluation scolaire dans le double mouvement du socle commun (<i>back to basics</i>) et de la création des élites (<i>Public Law</i> de 2002). L'idée de garder son rang dans la compétition internationale supplante l'objectif d'égalité.
- Loi n° 83-8 - Loi n° 83-663	07.01.1983 22.07.1983	Décentralisation . Transfert aux communes, départements et régions des charges de fonctionnement et d'équipement des locaux scolaires. Voir 30.08.1985.
JUSTICE (société) Loi n° 83-466	10.06.1983	Crée la peine de travail d'intérêt général et retire les hygiaphones des parloirs (détenus et visiteurs en contact).
Loi n° 83-634	13.07.1983	Loi portant droits et obligations des fonctionnaires (supprime la notion de « bonne moralité » ; cf. 1946).
JUSTICE (société)	1983-1985	Amélioration de la vie quotidienne et renfort des droits des détenus (parloirs sans séparation, télévision autorisée dans les cellules). Parloirs sexuels non retenus, cependant.
Manifestations	17.07.1984	Un million de manifestants défilent en faveur de l'enseignement « libre » ; Alain Savary démissionne.
Décret n° 85-789	24.07.1985	Fusionne l'École normale supérieure (ENS) rue d'Ulm et de l'ENS de jeunes filles (de Sèvres), qui réalise complètement la mixité dans la formation des enseignants. Cf. 1976.
Décret n° 85-924	30.08.1985 (01.01.1986)	Statut d' établissement public local d'enseignement (EPL) pour les établissements du 2 nd degré. Autonomie, avec projet d'établissement voté par le C.A. à composition tripartite (membres de droit, personnels élus et usagers élus). NB : les intendants deviennent des gestionnaires.
Décret n° 85-945	06.09.1985	Ajoute au contrôle continu un examen écrit (en fin de troisième) pour l'obtention du brevet des collèges.
Arrêté	14.11.1985	Inscrit l'« éducation civique » au programme de 6 ^e (avec extension progressive jusqu'aux classes de 3 ^e). Voir 1996.
Décret n° 85-1267	27.11.1985	Crée le baccalauréat professionnel (« bac pro ») et les lycées professionnels (LP, qui remplacent les LEP).

Loi n°85-1371 (loi-programme, dite loi Carraz)	23.12.1985	Prenant acte du déclin prévisible des emplois peu qualifiés, la loi confirme les bacs professionnels et fixe comme objectif 80% d'élèves au niveau bac .
Décret n° 85-1524	31.12.1985	Transforme les Professeurs de Collège d'Enseignement Technique en Professeurs de Lycée Professionnel (PLP).
Décret n°86-254	25.02.1986	L'enseignement par correspondance relève du CNED (centre national d'enseignement à distance). Cf. 1939.
Décret n° 86-378	07.03.1986	Le baccalauréat de technicien devient baccalauréat technologique (cf. 20.11.1968).
Circulaire de mission n° 86-123	13.03.1986	Le documentaliste-bibliothécaire assure (...) une initiation et une formation des élèves à la recherche documentaire (rôle pédagogique affirmé).
Note de service n° 86-127	14.03.1986	Dans les lycées, les censeurs des études deviennent des proviseurs adjoints.
Décret n° 86-428	14.03.1986	Concessions de logement aux personnels de l'État dans les EPLE : le bénéficiaire doit jouir des locaux « en bon père de famille » (art. 15).
Décret n° 86-492	14.03.1986	Dernier texte statuaire s'appliquant au corps des PEGC. Le recrutement de tous les enseignants du second degré s'effectuera désormais à partir de la licence .
Annonce (conférence de presse)	28.04.1986	Arrêt du recrutement des PEGC (monopole statuaire des professeurs certifiés et agrégés dans le secondaire ; s'y ajoutent les « maîtres auxiliaires », ni titulaires, ni formés, mais garantis d'emploi). Voir 12.07.1989.
	Rentrée 1986	La technologie remplace l'EMT dans tous les collèges.
Manifestations	Nov. / déc. 86	Opposition d'étudiants et de lycéens au projet de réforme universitaire d'Alain Devaquet. Frappé par des policiers, Malik Oussekinne meurt des suites de ses blessures.
Décret n° 87-32	23.01.1987	Institue le diplôme national du brevet (DNB), à la place du diplôme national du brevet des collèges (cf. 11.09.1980).
Décret n° 87-389	15.06.1987	Crée la Direction de l'Evaluation et de la Prospective (DEP), pour mesurer l'inégalité de l'« offre scolaire ». NB : DPD en 1997, et DEPP en 2006.
JUSTICE (société) Loi n° 87-432	22.06.1987	Suppression de l'obligation de travail des détenus.
Décret n° 88-343	11.04.1988	Crée le statut de « personnels de direction » pour les proviseurs, les principaux et leurs adjoints respectifs.
Rapport public	08.03.1989	« Commission Bourdieu-Gros », qui prône la diversification des formes pédagogiques, des enseignements donnés en commun et l'ouverture à différentes formes d'excellence. NB : rapport peu suivi.
Arrêté	03.05.1989	Certificat médical exigible à l'école après une maladie contagieuse seulement (scarlatine, teignes et tuberculose).
Circulaire n° 89-119	18.05.1989	Mise en œuvre au sein des établissements scolaires d'une politique de santé (sida notamment). Cf. 23.07.73.
Arrêté	16.06.1989	Création d'un CAPES de documentation pour exercer en centre de documentation et d'orientation (CDI) ; les impétrants deviennent " enseignants-documentalistes ".
Décret n° 89-452	06.07.1989	Accorde une Indemnité de Suivi et d'Orientation des Elèves (ISOE) aux enseignants du secondaire. Voir 15.01.1993.
Loi d'orientation n° 89-486 (Lionel Jospin, ministre)	10.07.1989	Formalise l'objectif des 80 % au niveau bac . Élève situé au centre du système éducatif . Professionnels et usagers sont « membres de la communauté éducative ». Création du conseil des délégués. Projet d'établissement rendu obligatoire. Création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), qui uniformise la formation des enseignants, après la licence → les professeurs des écoles sont recrutés à la place des instituteurs, les PLP2 à la place des PLP et les CPE à la place des CE. NB : fin du pré-conseil de classe (voir 03.07.1991).
Loi n° 89-487	10.07.1989	<i>Prévention des mauvais traitements à l'égard des mineurs et protection de l'enfance.</i>
Décret n° 89-497	12.07.1989	Organise le recrutement des personnels vacataires, pour "des besoins occasionnels ou temporaires d'enseignement". NB : vacation de 200 H par an. Cf. 28.04.1986 ; voir 1997.
Décret n° 89-607	28.08.1989	Supprime le certificat d'études primaires.

Décret n° 89-730	11.10.1989	Les CPE exercent leurs responsabilités éducatives, sous l'autorité du chef d'établissement. Cf. 28.10.1982.
Décret n°89-826	09.11.1989	Indemnité aux professeurs des enseignements spécialisé et à distance (CNED). Cf. 06.07.1989 ; voir 15.01.1993.
Texte de l'ONU	20.11.1989	Convention internationale des droits de l'enfant adoptée par l'Assemblée générale des Nations unies (ratifiée par la France le 07.08.1990).
Circulaire	12.12.1989	Le port de signes religieux ne peut pas faire l'objet d'une interdiction générale, mais d'une appréciation au cas par cas, par les établissements scolaires. Voir 02.11.1992.
Note de service n° 90-257	24.09.1990	Fixe le service hebdomadaire des PEGC à 18 H (disciplines littéraires, scientifiques et technologiques), 21 H (disciplines artistiques et EPS) ou 19 H (cas intermédiaire).
Manifestations	Oct. / nov. 1990	Revendications lycéennes autour des budgets et des droits.
Journal officiel	06.12.1990	Proposition d'une orthographe plus simple ou plus cohérente pour certains mots du français. NB : réforme largement ignorée.
Décret n° 91-173	18.02.1991	Précise les droits et obligations des élèves des EPLE.
Circulaire n° 91-075	02.04.1991	Le FSE devient, en lycée, Maison des lycéens (MDL), dont la direction doit être assurée par des élèves majeurs élus.
JUSTICE (École)	03.07.1991	Le tribunal administratif de St-Denis-de-la-Réunion annule la circulaire d'un proviseur « en tant qu'elle a institué un pré-conseil de classe » (cf. loi du 10.07.1989).
Initiatives locales	Été 1991	Création de l'« École ouverte » (pendant les vacances scolaires et/ou les mercredis et samedis). Voir janv. 2000.
Circulaire n° 92-138	31.03.1992	Formation des CPE à l'IUFM.
Circulaire n° 92-166	27.05.1992	Premier plan anti-violence. Renfort de 300 agents et 2 000 appelés du contingent pour 80 établissements "sensibles". Voir 1995, 1996, 1997, etc.
Textes (« accords Lang-Cloupet »)	13.06.1992	Première partie des accords entre le MEN et le secrétaire général de l'enseignement catholique : « reconnaissance de la contribution de l'enseignement privé au système éducatif ». Voir 11.01.1993.
Loi n°92-684	22.07.1992	Loi <i>portant réforme des dispositions du code pénal relatives à la répression des crimes et délits contre les personnes</i> , et qui condamne le bizutage. Cf. 20.10.1928.
Circulaire n° 92-268	10.09.1992	Rappelle l'interdiction du bizutage dans l'enseignement secondaire, et conclusion légaliste.
Circulaire n° 92-280	22.09.1992	Rappelle l'interdiction du bizutage dans l'enseignement supérieur.
Arrêt Kherouaa (rendu par le conseil d'État)	02.11.1992	Le Conseil d'État sanctionne d'illégalité l'exclusion d'élèves voilées sur la base d'une disposition d'un règlement intérieur → Les dispositions introduites dans les R.I. peuvent revêtir le caractère de décisions opposables aux personnes qu'elles visent. Cf. 12.12.1989 ; voir 15.03.04.
Textes (« accords Clouplet-Lang »)	11.01.1993	Arrêtent le dispositif et les modalités de formation des maîtres du second degré. Instituent le Certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignement dans les établissements d'enseignement privé du second degré sous contrat d'association avec l'État (CAFEP). Cf. 1992 ; voir 03.1993.
Décret n° 93-55	15.01.1993	À la part fixe de l'ISOE s'ajoute une part variable pour les professeurs principaux (hors SES ; cf. 06.07.89+09.11.89).
Circulaire n° 93-087	21.01.1993	Le professeur principal « est chargé de proposer à l'élève (...) les objectifs pédagogiques et les moyens permettant l'élaboration et la réalisation de son projet personnel ».
Circulaire n° 93-137	25.02.1993	Développement des comités d'environnement social (CES) : prévention des dépendances, suivi, solutions aux problèmes de santé des élèves. Voir 01.07.1998.
Décret n°93-376	18.03.1993	Statut du CAFEP (cf. 11.01.1993), présenté comme l'équivalent du CAPES. NB : en vigueur le 01.09.1993.
Loi quinquennale n° 93-1313 (travail, emploi et form. profess.)	20.12.1993	Décentralisation des actions de qualification des jeunes de 16 à 25 ans. Article 54 : assurer une formation professionnelle à tous les jeunes s'apprêtant à quitter le système éducatif. Affirmation des MGI.
Manifestations	1994	Opposition au « contrat d'insertion professionnelle » (CIP) mis en place par le gouvernement Balladur → CIP retiré.

"Nouveau contrat pour l'école" (F. Bayrou)	16.06.1994 (loi du 13.07.95 ; décret du 29.05.96 ;)	Présente la réforme des collèges : cycle d'observation en 6 ^e , cycle central en 5 ^e /4 ^e et cycle d'orientation en 3 ^e (décret le 29.05.1996) ; parcours diversifiés pour les élèves en difficultés ; études dirigées en 6 ^e et 5 ^e .
Rapport public	Janvier 1995	4 ^{ème} rapport sur la violence scolaire (IGEN : G. Fotinos, M. Poupelin) NB : place accrue de la violence scolaire dans le discours politique français, depuis le début des années 1990.
Annonce du ministre Bayrou	Mars 1995	Plan anti-violence : affectation d'appelés du contingent, de surveillants et de CPE supplémentaires. Voir 06.05.1996.
JUSTICE (École)	23.11.1995	Jugement de la Cour administrative d'appel de Paris : la responsabilité de l'État est engagée dans l'affaire du panneau de basket tombé sur un élève et ayant entraîné sa mort (l'attention de la région Ile-de-France n'ayant pas été appelée sur l'urgence des travaux d'entretien de cet équipement sportif).
Circulaire n° 96-103	15.04.1996	<i>Éducation à la citoyenneté : une redynamisation de l'éducation civique</i> (à l'école primaire et au collège). Cf. 14.11.1985 ; voir 18.03.1999.
Décret n° 96-378	06.05.1996	Crée une contravention anti-intrusion dans l'enceinte des établissements scolaires. NB : circulaire le 29.05.1996.
Circulaire n° 96-167	20.06.1996	Crée les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA , qui remplacent les SES), pour les « jeunes en grande difficulté scolaire ». Cf. 27.12.1967.
Circulaires n° 96-247, n° 96-248, n° 96-249.	25.10.1996	<ul style="list-style-type: none"> • « Prévention de l'absentéisme ». • « Surveillance des élèves ». • « Situation des chefs d'établissement au sein des associations périéducatives (...) » (FSE et AS).
Circulaire n° 97-085	27.03.1997	Propose des mesures alternatives au conseil de discipline, parmi lesquelles l'instauration d'une commission (pour un avertissement solennel et/ou des objectifs). Voir 05.07.00.
Circulaire n° 97-123	23.05.1997	Mission des professeurs du secondaire : instruire les jeunes, contribuer à leur éducation, les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle et les préparer au « plein exercice de la citoyenneté ».
Circulaire n° 97-175	26.08.1997	<i>Instruction concernant les violences sexuelles</i> : « La parole de l'enfant (...) doit être entendue et écoutée et sa souffrance prise en compte (...) ».
	Rentrée 1997	Fin du recrutement des maîtres auxiliaires pour occuper les postes non pourvus (professeurs ou CPE). Les contractuels et vacataires sont les seuls « remplaçants » (ni formés, ni garantis d'emploi). Cf. 12.07.1989.
Circulaire n° 97-199	12.09.1997	<i>Instruction concernant le bizutage</i> , qui prône la fermeté pour aboutir à « la fin des pratiques de bizutage ». Voir 17.06.1998.
Circulaire n° 97-233	31.10.1997	Élargissement des ZEP à des réseaux d'éducation prioritaires (REP). Cf. 01.07.1981 ; voir 30.03.2006.
Annonce du ministre Allègre	05.11.1997	Plan anti-violence interministériel dans 9 zones d'urgence (sur 6 académies). Priorité est donnée au domaine sanitaire : postes d'infirmières, d'assistantes sociales et de médecins scolaires.
Circulaire n° 98-119	02.06.1998	« À partir de la classe de quatrième, l'élève pourra être convié à participer à son conseil de classe ».
Loi n° 98-468	17.06.1998	Crée un délit spécifique de bizutage. Cf. 12.09.1997 ; voir 03.09.1998.
Circulaire n° 98-194	01.07.1998	Les CES deviennent comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC). Cf. 25.02.1993 ; voir 30.11.2006.
Circulaire n° 98-177	03.09.1998	Définition et champ d'application du délit de bizutage (cf. loi du 17.06.98).
Note de service n° 98-197	05.10.1998	Dans les lycées, une heure de "vie de classe" (par mois ou par quinzaine) est encouragée, et un conseil de la vie lycéenne est expérimenté. Voir 20.05 et 16.12.1999.
Circulaire n° 98-229	18.11.1998	« Programme personnalisé d'aide et de progrès » (PPAP) pour les élèves de CE2 et 6 ^e ne maîtrisant pas les compétences de base en français ou en mathématiques. Voir 23.04.05 (PPRE).
Arrêté	18.03.1999	Annonce l'enseignement d'« éducation civique, juridique et sociale » (ECJS) en 2nde. Cf. 14.11.85 et 15.04.96.

Note de service n° 99-073	20.05.1999	Seront assurés en 2 ^{nde} : un enseignement modulaire en français, maths et histoire-géographie pour tous les élèves, une aide individualisée (à des petits groupes d'élèves), et des heures de vie de classe (tous les mois). Voir 25.05.99.
Présentation de la réforme des collèges (S. Royal)	25.05.1999	Par référence partielle au rapport Dubet, trois objectifs sont annoncés : heures de soutien en 6 ^e et 5 ^e ; travaux croisés en 4 ^e (pluridisciplinarité) ; instauration d'une heure de vie de classe (HVC), tous les 15 jours. Voir 10.04.2002.
Avis du Conseil supérieur de l'éducation	16.12.1999	Dans chaque lycée, mise en place d'un conseil de la vie lycéenne (CVL), à composition paritaire : 10 élèves / 10 représentants des personnels.
Annonce du ministre Allègre	Janvier 2000	Second plan anti-violence : 7 000 adultes supplémentaires, renforcement des classes-relais et de l'École ouverte (cf. été 1991), et apparition du thème de la « justice scolaire ».
- Décret n° 2000-620 - Circulaire n° 2000-105	05.07.2000 11.07.2000	Les « principes généraux du droit » s'appliquent à l'école. Distinction faite entre punition scolaire (ex. : retenues) et sanction disciplinaire (ex. : exclusion temporaire) ; mesures alternatives au conseil de discipline encouragées. Cf. 27.03.1997 ; voir 10.04.2001.
Note de service n° 2000-206	16.11.2000	« Il est instauré un brevet informatique et internet (B2i) », à l'école et au collège. Voir C2i (30.04.2002).
Circulaire n° 2001-035	21.02.2001	Collégiens et lycéens porteurs de handicaps ou de maladies invalidantes seront encadrés dans des unités pédagogiques d'intégration (U.P.I.). Voir 18.06.2010.
Dossier d'accompagnement	10.04.2001	<i>Organisation des procédures disciplinaires et règlement intérieur.</i> Cf. 05 et 11.07.2000 ; voir 19.10.2004.
Circulaire n° 2001-105	08.06.2001	Crée en 6 ^{ème} le dispositif d'« accompagnement du travail personnel » (ATP, 2H hebdomadaires). Voir 29.01.2010.
Circulaire n° 2002-074 <i>Préparation de la rentrée 2002.</i>	10.04.2002	En 5 ^e et en 4 ^e , mise en œuvre des itinéraires de découverte (IDD), qui impliquent au moins 2 disciplines et occupent 2 H hebdomadaires. Les IDD appellent le travail de groupe, l'interdisciplinarité et pédagogie de projet. NB : intégration des HVC aux grilles horaires, sur la base de 10H annuelles.
« No child left behind » (loi américaine)	08.01.2002	Texte orientant l'évaluation scolaire dans le double mouvement du socle commun (<i>back to basics</i>) et de la création des élites. Cf. "A nation at risk" (avril 1983).
Circulaire n° 2002-106	30.04.2002	Institue un certificat informatique et internet (C2i) à deux niveaux : l'une applicable à tous les étudiants (niveau 1) ; l'autre, plus élevé (niveau 2). Cf. B2i (16.11.2000).
Loi n° 2002-1138 d'orientation et de programmation pour la justice	09.09.2002	- « L'intimidation contre une personne chargée d'une mission de service public » est renforcée par le délit d'outrage dans un établissement scolaire ou aux abords. - Instaure des centres éducatifs fermés. NB : sanction éducative pour les mineurs de 10-18 ans (confiscation d'objets, interdiction de paraître dans un lieu).
Loi n°2003-400	30.04.2003	Loi relative aux assistants d'éducation (ex MI/SE, dont le nouveau statut est plus précaire).
Loi n° 2004-1	02.01.2004	Abroge le dispositif de suspension et de suppression des prestations en cas d'inassiduité scolaire (art. 3). Voir 28.09.10.
Bulletin officiel n° 7	12.02.2004	Définit les conditions d'attribution aux enseignants d'une certification complémentaire (ex. : arts, option cinéma et audiovisuel ; enseignement en langue étrangère dans une discipline non linguistique ; français langue seconde). NB : différent de la mention complémentaire ; voir 17.07.2006.
Loi n° 2004-228	15.03.2004	À l'école publique, le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit. Cf. 02.11.1992 ; voir 18.05.2004.
Annonce interministérielle	Mars 2004	Plan anti-racket appelant au rapprochement de l'Éducation nationale avec la police nationale.
Circulaire n° 2004-084	18.05.2004	Respect du principe de laïcité au-delà de la question des signes d'appartenance religieuse ; organisation du dialogue à prévoir par le chef d'établissement. Cf. loi du 15.03.04.
Arrêté	02.07.2004	Organisation des enseignements du cycle d'orientation de collège (en 3 ^e), avec la création des options de découverte professionnelle de (ODP3) et des modules de découverte professionnelle (MDP6). Généralisation à la rentrée 2006.

Décret n° 2004-703	13.07.2004	« Le contrôle de l'assiduité scolaire s'appuie sur un dialogue suivi [...] ». Cf. 02.01.2004 ; voir 28.09.2010.
Loi n° 2004-809	13.08.2004	« Territorialisation » des ATOSS (cf. lois de 1983) : les agents quittent ainsi la fonction publique d'État.
JUSTICE (École)	12.10.2004	Le Tribunal administratif de Strasbourg annule les dispositions du R.I. d'un établissement qui prévoyaient la confiscation de téléphone portable pour une année.
Circulaire n° 2004-176	19.10.2004	Punition collective possible dans 2 cas : pour « un groupe d'élèves identifiés » ; « quand les circonstances l'exigent, [le professeur] peut donner un travail supplémentaire à l'ensemble des élèves ». Cf. 10.04.2001 ; voir 24.06.2011.
Loi n° 2005-380 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École	23.04.2005	Garantit à chacun un socle commun de connaissances et de compétences (voir 11.07.2006). Programme personnalisé de réussite éducative pour les élèves en difficulté (le PPRE remplace le PPAP de 1998 ; voir 25.08.06). Apprentissage possible à 14 ans (supprimé en 2007). Institution d'une note de vie scolaire en 3 ^e (voir 27.03.06). Objectif : conduire 50 % d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur.
Arrêté	26.07.2005	Offre au candidats au CAPES ou CAPEPS (session 2006) la possibilité de se présenter à une épreuve complémentaire facultative donnant le droit d'enseigner une autre discipline que la principale → bivalence. Voir 17.07.2006.
Décret n° 2005-1035	26.08.2005	Les chefs d'établissement du second degré doivent élaborer un protocole pour les remplacements d'enseignants de moins de 2 semaines (par d'autres enseignants <i>in situ</i>).
Circulaire n° 2005-147	23.09.2005	Dans les lycées et les collèges difficiles, recrutement d'assistants pédagogiques (statut identique aux AED).
Circulaire n° 2006-051	27.03.2006	Étend à tous les collégiens l'attribution d'une note de vie scolaire (qui « valorisera les comportements responsables et citoyens de l'élève au sein de l'établissement »).
Circulaire n° 2006-058	30.03.2006	Scinde les REP en « réseaux ambition réussite » (249 RAR, où la difficulté est la plus importante) et en « réseaux de réussite scolaire » (RRS). Cf. 31.10.97 ; voir 07.07.2010.
Manifestations	Février-avril 2006	Opposition d'étudiants (et de lycéens) au Contrat Première Embauche → « CPE » retiré.
Arrêté	10.05.2006	« Relatif aux conditions d'attribution d'une note de vie scolaire ». Cf. 27.03.2006 ; voir 23.06.2006.
Circulaire n°2006-105	23.06.2006	Informe des modalités de mise en place de la note de vie scolaire au collège. Cf. 10.05.2006 ; voir 16.08.2006
Décret n° 2006-830	11.07.2006	Socle commun de connaissances et de compétences décliné en 7 axes : 1) langue française ; 2) LV étrangère ; 3) mathématiques et culture scientifique et technologique ; 4) information et communication ; 5) culture humaniste ; 6) compétences sociales et civiques ; 7) autonomie et initiative. Cf. 23.04.2005.
Arrêté	17.07.2006	Recense les « mentions complémentaires » (ajoutées aux disciplines principales d'enseignement). NB : CAPET et CAPLP concernés à partir de 2007. Cf. 26.07.2005.
Circulaire n° 2006-125	16.08.2006	– Contre la violence, prône une meilleure collaboration des autorités et une meilleure prise en charge des victimes. – La note de vie scolaire "prend en compte les incivilités", mais elle "doit avant tout valoriser des comportements responsables" (cf. 23.06.2006).
Circulaire n° 2006-138	25.08.2006	Mise en œuvre des PPRE à l'école et au collège (action dite « intensive et de courte durée »). Cf. loi du 23.04.2005.
Circulaire n° 2006-197	30.11.2006	CESC rapportés aux « compétences sociales et civiques » du socle commun. 3 actions : « prévention de la violence ; aide aux parents en difficultés et lutte contre l'exclusion ; éducation à la santé et à la sexualité ». Cf. 01.07.1998.
Circulaire n° 2007-115	13.07.2007	Accompagnement éducatif dans les collèges d'éducation prioritaire, à la rentrée 2007. Voir 05.06.2008.
JUSTICE (École)	28.01.2008	Un enseignant de collège est poursuivi pour « violence aggravée sur mineur », au motif apparent d'une gifle donnée à un élève de sixième.
JUSTICE (École)	29.01.2008	Création du site note2be.com, sur lequel tout élève peut évaluer tout enseignant. Le 25.06.2008, la justice confirme en appel l'interdiction à afficher des données nominatives.

Circulaire n° 2008-080	05.06.2008	Généralisation de l'accompagnement éducatif à tous les collèges, à la rentrée 2008. Cf. 13.07.07 ; voir 21.01.2009.
– Décret n° 2009-81 – Arrêté	21.01.2009	– <i>Rémunération de certains services accomplis par diverses catégories de personnels de l'Éducation nationale</i> – <i>Montant de la rémunération servie aux personnes assurant les études dirigées.</i> NB : CPE et documentalistes perçoivent une rémunération horaire brute de 30 € (et non plus 15,99 €). Cf. 05.06.08.
Circulaire interministérielle	27.01.2009	Dans les collèges et lycées les plus concernés par l'absentéisme, recrutement de « médiateurs de réussite scolaire » (sous le statut de « contrat aidé »).
Circulaire n° 2009-137	23.09.2009	Texte relatif à la violence, qui annonce des "diagnostics de sécurité", des opérations de sécurisation, la formation des personnels les plus exposés et "le suivi de la délinquance".
Annonce publique	05.10.2009	Mise en place de la première équipe mobile de sécurité (EMS) au lycée Jean Zay d'Aulnay-sous-Bois (93600).
Circulaire n° 2010-013	29.01.2010	Instaure l'accompagnement personnalisé au lycée : l'AP est un temps d'enseignement qui s'organise autour du « soutien, de l'approfondissement et de l'aide à l'orientation ».
Circulaire n° 2010-088	18.06.2010	Annonce la transformation des U.P.I. (cf. 21.02.2001) en ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire).
Circulaire n° 2010-090	29.06.2010	Crée une dizaine d'établissements de réinsertion scolaire (ERS) – souvent pourvus d'internat spécifiques –, destinés à des collégiens perturbateurs de 13 à 16 ans plusieurs fois exclus, qui ne relèvent ni d'une SEGPA ni d'un placement pénal (ordonnance de 1945).
Circulaire n° 2010-096	07.07.2010	Expérimentation du programme « Clair » (collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) à la rentrée 2010, pour les établissements les plus exposés à la violence. Un " préfet des études " va traiter les problèmes de violence et d'indiscipline. Cf. 30.03.06 ; voir 02.05.11.
Loi n° 2010-1127	28.09.2010	Suspension du versement des allocations familiales en cas de manquement à l'obligation d'assiduité scolaire. Cf. 02.01.2004 (décret d'application le 21.01.2011).
Circulaire n° 2011-071	02.05.2011	– Le programme Clair (cf. 07.07.2010) devient le programme Éclair : écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite. – L'accompagnement personnalisé se substitue à l'ATP, pour les classes de 6 ^e (cf. 08.06.2001 ; voir 27.07.2011).
Décret n° 2011-728	24.06.2011	Ajoute aux sanctions une « mesure de responsabilisation » (à l'extérieur) et l'exclusion temporaire de la classe (de 8 jours au plus) ; institue une « commission éducative ». Cf. 05/11.07.00.
Circulaire n° 2011-118	27.07.2011	Définit les principes et les modalités de l'accompagnement personnalisé en 6 ^{ème} . Cf. 02.05.11.

Annexe 4 – Contrat scolaire canadien (exemple)

Expectation Contract

Classroom Routines

1. Arrive to class on time. Begin assigned activities independently and immediately after entering the class or wait quietly for instructions.
2. Participate fully in class by doing your work, asking questions, and helping others.
3. At the end of class, all homework must be written in an agenda and signed by me. Your chair must be neatly stacked and desk and surrounding area must be clean.
4. Agendas should be read and signed by a parent/guardian every night. I will be using agendas to communicate with them.

Classroom Agreements

1. Mutual Respect – including respect of self, peers, staff, property, class time, etc.
2. Appreciations/No Put-Downs – creating a safe and comfortable environment is crucial for learning.
3. Attentive Listening – this enables all students to learn, the teacher to teach, and all to feel valued and respected.
4. Right to Pass/Right to Participate – students are encouraged to participate in order to gain the full value of all activities. In order to participate, students must come to class with materials, homework, and a positive attitude. However, students will not be forced to participate if they are not comfortable.

If You Choose to Break a Rule

Breaking the rules disrupts the flow of the class and wastes time. Students will need to make-up time wasted during the nearest recess.

Severe or Recurrent Disruptions: Students will be sent to the office and parents/guardians will be called.

TEACHER: I have reviewed this contract with the students and explained my expectations. **I will be fair and consistent and will hold myself to the same high standards I expect of my students.**

Signature: _____ Date: _____

STUDENTS: I have read this contract and understand it. I will honour it while in room 103.

Signature: _____ Date: _____

PARENTS/GUARDIANS: My child has discussed this contract with me. I understand it and will support it.

Signature: _____ Date: _____

Annexe 5 – Le rap du CPE

Conseiller Principal d'Education

Paroles et musique : UGLi (<http://fred.leleu.club.fr/>)

Spéciale dédicace à tous les CPE du 9-5
D'la part d'un CPE du 3-5.

Tout a commencé un beau jour, Fraîchement sorti de l'I.U.F.M.
J'ai reçu ma convocation : putain ! Sa race ! J'avais la haine !
Trop dégoûté ! Le Rectorat
M'arrache à ma Bretagne natale, Oui mais c'est pas lui qui m'aura
Les parigots j'vais leur montrer c'que les bretons ils ont dans l'fut'.
S'ils m'pètent les couilles j'vais les briser, 't'façons, c'est tous des fils de pute.

*« Je vais leur apporter des concepts d'éducation
Dont tous ces gamins, croyez moi, se souviendront. »*

Et me voici, sur mon chemin pour Argenteuil,
95 style, le Val d'Oise, ça a trop d'l'a gueule !

« Après 30 km de bouchon sur l'A86, veuillez serrer à droite direction St Gratien. »

Dans ma 405 tunée je vais toujours bon pied bon œil.
Bon, c'est pas une Audi S3 mais ça m'ruine pas mon portefeuille.
Bon, ok ! C'est un tank et elle vaut pas un clou,
Mais au moins ça m'dérange pas d'm'la faire pouiller par des voyous.

Conseiller Principal d'Education
Vas-y, rentre dans ta classe, sinon j'te botte le fion !
Conseiller Principal d'Education
Toujours prêt, dans la cour, pour niquer tous les morpions !
Conseiller Principal d'Education
Z'y-va, t'fous pas d'ma gueule ou j'fais péter ta commission !
Conseiller Principal d'Education
Tout seul, Vincent Gilet assure la r'lève de la Nation.

J'ai troqué mon chouchenn et ma galette saucisse
Contre un Kébab dégueu et une canette de 8.6.

C'est comme ça dans la cité : regarde pas ton tour de taille,
Si tu veux avoir du style, faut savoir bouffer Halal
Alors j'me suis adapté, j'ai rangé ma gentillesse
Du coup, j'ai carrément changé, maintenant les mômes j'leur botte les fesses.

*« Jeune homme, je crois que tu comprends la situation,
Je crois que je vais devoir demander ton exclusion. »*

Les couloirs ? C'est chez moi !
La cantine ? C'est à moi !
Le portail ? C'est pour moi ! »
La récré ? C'est encore pour moi !
De 8h à 17h, je rôde dans les couloirs
A la recherche des déserteurs qui font exprès d'être en retard

*« Jeune homme t'as rien à faire ici j'espère que t'as un bon prétexte !
C'est pas ma faute Monsieur Gilet y faut qu'je r'trouve les cahiers d'textes ».*

Et comme si c'était pas assez d'avoir couru après les gosses
Y faut aussi qu'j'ai à gérer tous les petits problèmes des profs

*« Euh, alors, aujourd'hui, y'a 17 élèves qui avaient pas leurs affaires
Je les ai tous virés de cours, parc'que moi, j'en ai rien à faire !*

*Alors, les 4^{ème} AS, c'est devenu inacceptable
Ils savent même pas faire des phrases, j'suis même pas sûr qu'y soient capables. »*

Conseiller Principal d'Education
Vas-y, rentre dans ta classe, sinon j'te botte le fion !
Conseiller Principal d'Education
Toujours prêt dans la cour pour niquer tous les morpions !
Conseiller Principal d'Education
Z'y-va, t'fous pas d'ma gueule, ou j'fais péter ta commission !
Conseiller Principal d'Education
Tout seul, Vincent Gilet assure la relève de la Nation.

Si tu aimes la galette saucisse
Tape, tape, tape, sur tes cuisses
Et si tu aimes l'andouille de Guéméné
Tape donc avec tes pieds,
Tape donc avec tes pieds

« Monsieur Gilet, Monsieur Gilet ! Réveillez-vous ! Vous avez un rendez-vous ! »

Les rendez-vous avec les parents, c'est toujours trop mortel :
(Confrontation avec le gamins pour lui r'monter les bretelles)

*« C'est pas ma faute à moi si mon gamin il a trop la haine,
Mais si les profs lui expliquent pas, comment voulez-vous qu'y comprenne ? »*

Déballage d'la pile de rapports sur toutes les conneries du mioche :

« M'enfin quand même c'est pas normal de traiter ta prof de grosse coche ! »

Refus en bloc ! Les parents nous prennent pour des fascistes :

« De toutes façons on m'l'avait dit, dans c'collège, ils sont tous racistes. »

Tous les jours de la semaine, j'envoie une centaine de courrier
Mais j'me fais pas d'illusions, les parents n'en voient pas la moitié
Y faut surtout pas r'mettre en cause l'utilité des heures de colles !

« T'façons, j'm'en fous, j'ai rien à faire chez moi, j'préfère v'nir à l'école. »

Des heures de colle ? J'en fous plein !
Des TIG ? J'en fous plein !
Des commissions ? J'en fais plein !
Des exclusions ? J'en fais trop plein !
C'est moi, Vincent Gilet le grand redresseur de torts,
Quand j'fais ma ronde dans les couloirs, je suis plus fort que Dark Vador !

*« Rejoins-moi dans mon bureau obscur.
Sens le pouvoir de ma force ! »*

Conseiller Principal d'Education
Vas-y, rentre dans ta classe, sinon j'te botte le fion !
Conseiller Principal d'Education
Toujours prêt dans la cour pour niquer tous les morpions !
Conseiller Principal d'Education
Z'y-va, t'fous pas d'ma gueule, ou j'fais péter ta commission !
Conseiller Principal d'Education
Tout seul, Vincent Gilet assure la r'lève de la Nation.

Conseiller Principal d'Education
Vas-y, rentre dans ta classe, sinon j'te botte le fion !
Conseiller Principal d'Education
Toujours prêt dans la cour pour niquer tous les morpions !
Conseiller Principal d'Education
Z'y-va, t'fous pas d'ma gueule, ou j'fais péter ta commission !
Conseiller Principal d'Education
Tout seul, Vincent Gilet assure la r'lève de la Nation.

[en ligne ; écoutable]

URL : <http://www.heol-ar-bleizi.123.fr/site/mobile/articles.php?lng=fr&pg=87>

Consulté le 30 juillet 2012.

Annexe 6 – Punitions 2009-10 au collège Camus (1-5)

**Probabilité d'exclure de cours (une fois au moins), par sexe du professeur
(clg Camus, hors SEGPA)¹**

Attendu prof femmes	Constaté prof femmes	Attendu profs hommes	Constaté profs hommes
Nb de femmes / nb total de profs	Nb de femmes / nb de profs qui ont exclu de cours (une fois au moins)	Nb d'hommes / nb total de profs	Nb d'hommes / nb de profs qui ont exclu de cours (une fois au moins)
29 / 44 = 65,9%	24 / 37 = 64,9%	15 / 44 = 34,1%	13 / 37 = 35,1%
Écart profs femmes (64,9 – 65,9) : -1 point		Écart profs hommes (35,1 – 34,1) : +1 point	

Khi2 : 0,11 (DDL : 1, au seuil 0,05)

**Répartition des exclusions de cours en fonction du sexe du professeur
(clg Camus, hors SEGPA)²**

Attendu profs femmes	Constaté profs femmes	Attendu profs hommes	Constaté profs hommes
Nb de femmes / nb total de profs	Nb d'exclusions de cours par des profs femmes / nb total d'exclusions de cours	Nb d'hommes / nb total de profs	Nb d'exclusions de cours par des profs hommes / nb total d'exclusions de cours
29 / 44 = 65,9%	238 / 360 = 66,1%	15 / 44 = 34,1%	122 / 360 = 33,9%
Écart pour profs femmes (66,1 – 65,9) : +0,2 points		Écart pour profs hommes (33,9 – 34,1) : -0,2 pts	

¹ La liaison entre la probabilité d'exclure de cours et le sexe du professeur n'est pas statistiquement significative.

² En raison de la faiblesse des effectifs, les résultats présentés ici ne sont pas statistiquement significatifs.

Annexe 7 – Punitons 2009-10 au collège Camus (2-5)

Bilan annuel des exclusions de cours (clg Camus, hors SEGPA)¹

ÉLÈVE (prénom)	Sexe (Fille, Garçon)	Rang scol. (classe)	Réurrence (nbre de fois... groupées... dont exclusions)		ASSIDUITÉ		TRAVAIL			COMPORTEMENT										AUTRE				
					1:Ab	2:Re	3:SA	4:MS	5:TR	6:Fr	TROUBLE des normes scolaires					Rapport aux BIENS			Rapport aux PERSONNES		19:Cu	20:Im		
					7:PO	8:LI	9:CD	10:DP	11:FU	12:Dé	13:DS	14:VR	15:AT	16:VÉ	17:IA	18:VA								
Motifs possibles ▶					Absences de cours (ciblées, cum.)	Retards (crs, étude, CDI)	Sort. interd., Abs. étude, colle	Déf. de Matér, doc. non Signés	Travail, Résult. insuffisants	Fraude, Tricheries	Posture, tenue, Objets interd.	Lieu Interdit, pass. indu	Comport., objet Dangereux	Dissip., grossièr., Pertub., bavard.	Faisif. écrits, Usurp. d'ident.	Dégrad. min. (écrits table)	Dégrad., vandal., att. Sécurité	Vol, recel, Revente, deal	Attention Troublée (ex: ébriété)	Viol. à Élève, crach., coup, rack.t	Irresp. à Adulte, insub., insol.	Viol., insulte, menace à Adulte	Cumul (carnet oubl., obs., retards)	Imprécis, inconnu
Élodie	F	3e	4	1					TR				2DP											Im
Anes	F	5e	2	0					TR										VÉ					
Josnick	G	3e	1	0																	IA			

¹ Pour une présentation détaillée des motifs de sanction, voir le tableau 26 (*Classement théorique des types de transgression*), p. 242.

Malik	G	3e	1	1				DP				
Ayoub	G	3e	7	1				4DP			2IA	1m
Walid	G	5e	4	0		MS	TR	DP			IA	
Dan Berny (n°1)*	G	4e	7	0			TR	2DP			2IA	21m
Yasmina	F	3e	10	0							7IA	31m
C	F	4e	1	0				DP				
Tony (n°2)	G	5e	18	1		MS	2TR	7DP			6IA	21m
Nordine	G	4e	1	0							IA	
Thomas	G	3e	2	0		MS	TR					
Mehdi	G	3e	3	0				3DP				
Karima	F	3e	1	0								1m
Sofiane	F	4e	1	0							IA	
Younes	G	3e	1	0							IA	
Salahedine	G	4e	3	0			TR				IA	1m
Kevin	G	6e	2	1			TR	DP				
Karina	F	6e	8	2				4DP			3IA	1m
Brandon	G	4e	4	0			TR	DP			2IA	
Adrian	G	5e	5	0			TR	3DP			IA	
Yanis (n°3)	G	6e	7	4				3DP			2IA	Cu 1m
Corentin	G	5e	1	1				DP				
Emré	G	4e	5	0				2DP			2IA	1m
Nabil	G	4e	4	1								41m
Fayçal	G	6e	1	1				DP				
Samir	G	3e	3	2		MS		DP			IA	
Meghan	F	5e	6	1		2MS		DP			3IA	
Ahmet	G	4e	5	1				2DP			3IA	
Faustine	F	4e	2	0			TR				IA	

A	G	3e	2	1			DP		IA	
E	G	3e	1	1			DP			
Ricardo	G	6e	3	0			DP		VÉ IA	
?	G	4e	3	0			DP		2IA	
Fabio	G	4e	1	0			DP			
J.	G	3e	1	0				Dé		
Gautier	G	5e	1	1		TR				
M	G	6e	1	1			DP			
Cihat	G	6e	3	2			DP		2IA	
Brahim	G	6e	1	0			DP			
Tuba	F	3e	2	1		MS			IA	
Ahlem	F	3e	1	1						Im
Élodie	F	5e	1	0					IA	
Ouidad	F	6e	2	1			2DP			
Grégory	G	3e	1	0			DP			
A	F	5e	1	0					IA	
Jordy	G	3e	2	1			2DP			
Jean-Félix	G	4e	5	1			DP		4IA	
Antonin	G	5e	1	1			DP			
W	F	3e	1	0		MS				
Mathieu	G	4e	2	0						2Im
Shana	F	3e	1	0		MS				
?	F	3e	4	0					4IA	
Anna	F	3e	1	0		TR				
José	G	3e	2	0			DP			Im
Cherif	G	3e	2	0			DP		IA	
Jordan	G	3e	1	1						Im
Yacine	G	5e	1	1			DP			
Sébastien	G	4e	1	0						Im
Laura	F	4e	3	1		TR			2IA	
L	G	4e	1	0			DP			

Axel	G	5e	5	0			4DP		IA	
Mathieu	G	4e	1	1			DP			
M	F	5e	1	1					IA	
Furkan	G	6e	1	1			DP			
Nada	F	6e	1	0					IA	
Myriam	F	6e	5	0					5IA	
Lorna	F	3e	2	0		TR			IA	
Mickaël	G	3e	6	1		TR	4DP		IA	
Pauline	F	4e	3	1		MS	DP		IA	
Sarah	F	5e	1	0					IA	
Babeth	F	6e	1	0			DP			
Quentin	G	6e	5	1			3DP			Cu Im
Valère	G	5e	1	0			DP			
Steven	G	5e	5	0			2DP		2IA	Im
M	G	6e	1	1			DP			
M	F	3e	1	0						Im
Mariano (n°4)	G	6e	14	1		MS	4DP		9IA	
Christopher	G	3e	1	1			DP			
D	G	4e	1	0			DP			
Saïd	G	4e	1	0		TR				
Norman	G	3e	1	1			DP			
Bétul	F	4e	1	0			DP			
Cédric	G	3e	1	0					IA	
Théo	G	4e	5	0			4DP		IA	
Andreas	G	4e	1	0		TR				
S	F	4e	1	0			DP			
Melvin	G	3e	2	0					2IA	
Alicia	F	6e	1	1					IA	
Alison	F	6e	15	3			11DP		2IA	2Im

Quentin	G	6e	2	1				2DP			
Dylan	G	6e	3	3				DP		IA	Cu
Z	G	3e	2	0			TR	DP			
Tim	G	5e	1	0			MS				
Rayane	G	3e	1	0				DP			
Marwa	F	5e	2	0				TR		IA	
Brice	G	4e	5	1				2DP		2IA	Im
Fatima	F	3e	5	1				4DP			Im
Tiago	G	5e	1	0				TR			
Y	G	4e	2	1				DP			Im
Yasar	G	4e	1	1						IA	
Max	G	5e	5	3			MS	TR	2DP	IA	
Émilie	F	4e	1	1						IA	
?	F	6e	1	1						IA	
Nicolas	G	3e	1	1						IA	
J	G	4e	1	1				DP			
Anthony	G	6e	6	5				TR	3DP	2IA	
Kevin	G	6e	3	0				TR	DP	IA	
L	F	6e	1	1					DP		
Samuel	G	5e	2	0					2DP		
J	G	4e	1	0						IA	
Mickaël	G	5e	2	0						2IA	
S	F	6e	1	1					DP		
Charlotte	F	3e	4	0						3IA	Im
Clémentine (n°5)	F	3e	10	0				TR	3DP	6IA	
A	G	4e	4	0			Re		DP	2IA	
Bilel	G	5e	1	0			Re				
Mayssa	F	6e	1	1						VÉ	

Josnick	G	3e	1	1	1				DP			
Malik	G	3e	2	1	1				DP			
Sibel	F	4e	1	1	1	Re						
Jessica	F	5e	3	2	1						VÉ	Cu
Ayoub	G	3e	8	5	3			TR	2DP		2IA	
Walid	G	5e	8	4	0						VÉ	3Cu
Diego	G	5e	2	1	1					DS		
Dan Berny (n°1)*	G	4e	11	9	2	4Re		TR	DP		2IA	Cu
Yasmina	F	3e	2	1	1				DP			
Charlène	F	6e	2	1	1						VÉ	
Tony (n°2)	G	5e	18	10	1			2TR	4DP			4Cu
Nathan	G	5e	1	1	0			TR				
Mohamed	G	5e	4	2	0							2Cu
Nordine	G	4e	1	1	0							Cu
Thomas	G	3e	2	1	0		SA					
Mehdi	G	3e	6	4	0				2DP		IA	Im
Walid	G	5e	4	2	1				DP			Cu
Sofiane	F	4e	4	2	1	Re			DP			
Salahedine	G	4e	5	4	2			TR	2DP			Cu
Karina	F	6e	2	1	0				DP			
Brandon	G	4e	4	2	1			2TR				
Cédric	G	5e	1	1	1			MS				
Adrian	G	5e	7	7	2	Ab Re		TR			3IA	Cu
Yanis (n°3)	G	6e	8	6	3				3DP		VÉ	2Im
Brandon	G	5e	2	1	1					DS		
Dylan	G	5e	5	5	3			TR	2DP		2IA	
Corentin	G	5e	2	2	0							2Cu
Emré	G	4e	15	10	3		SA	TR	2DP		2IA	2Cu 2Im
Jérémy	G	5e	3	2	0			TR				Cu

Brahim	G	5e	5	3	1				DP			Cu	Im
Fayçal	G	6e	1	1	1				DP				
Abdel	G	6e	2	1	0				DP				
Samir	G	3e	6	4	0	2Re	TR		DP				
Meghan	F	5e	6	4	1	Re	MS				2IA		
Ahmet	G	4e	2	1	0				DP				
Faustine	F	4e	11	7	2	Re	3TR		DP			Cu	Im
Ricardo	G	6e	2	1	0						IA		
Fabio	G	4e	1	1	0				DP				
Gautier	G	5e	9	5	3		3TR			DS		Cu	
Cihat	G	6e	8	6	1				DP		3IA		2Im
Dogan	G	5e	3	2	0							2Cu	
Brahim	G	6e	1	1	0				DP				
Tuba	F	3e	2	1	0		TR						
Ahlem	F	3e	2	1	0						IA		
Élodie	F	5e	4	3	0						IA	2Cu	
Grégory	G	3e	2	2	0		MS TR						
Tom	G	5e	1	1	0						IA		
Jordy	G	3e	4	4	2	2Re			2DP				
Jean-Félix	G	4e	3	2	2	SA			DP				
Antonin	G	5e	4	2	1					DS		Cu	
Mathieu	G	4e	2	1	0						VÉ		
Mario	G	6e	7	4	3				3DP				Im
Anna	F	3e	1	1	1					Dé			
José	G	3e	5	3	1		TR				IA		Im
Cherif	G	3e	2	1	0		TR						
Jordan	G	3e	5	3	0						3IA		
Yacine	G	5e	2	1	0							Cu	
Sébastien	G	4e	6	4	1				DP		IA		2Im
Tony	G	5e	1	1	1				DP				

Steven	G	5e	14	10	1		2TR	CD	DP		3IA	2Cu	Im
Mariano (n°4)	G	6e	9	7	2		2TR		3DP		VÉ IA		
Christopher	G	3e	1	1	1				DP				
Aylin	F	4e	1	1	0						IA		
Hasan	G	3e	5	5	3				DP		3IA		Im
Malik	G	5e	4	3	1		TR				VÉ	Cu	
Salika	F	5e	4	3	1						IA	2Cu	
Saïd	G	4e	4	3	0						2IA	Cu	
Sherazade	F	4e	3	3	1		2SA					Cu	
Osman	G	6e	2	2	0				DP			Cu	
Bétul	F	4e	3	2	2	Re	TR						
Hakan	G	3e	1	1	1				DP				
Cédric	G	3e	2	1	1				TR				
Théo	G	4e	5	3	2		SA				VÉ IA		
Andreas	G	4e	6	4	1		2TR		DP			Cu	
Maëva	F	5e	1	1	1						IA		
Melvin	G	3e	12	9	5		SA	2TR	3DP		IA		2Im
Ludivine	F	4e	2	1	0				DP				
Astrid	F	3e	1	1	0				DP				
Alicia	F	6e	2	2	2				2DP				
Alison	F	6e	2	2	2				2DP				
Quentin	G	6e	1	1	0							Cu	
Dylan	G	6e	1	1	0				DP				
Oussania	F	6e	2	2	0				DP				Im
John	G	5e	3	2	0							2Cu	
Tim	G	5e	6	4	0				DP		VÉ IA	Cu	
Rayane	G	3e	4	2	2		TR		DP				
Marwa	F	5e	10	6	1			TR			IA	4Cu	
Brice	G	4e	4	3	1	Re	TR		DP				

Annexe 9 – Punitons 2009-10 au collège Camus (4-5)

**Probabilité d'être exclu de cours (une fois au moins) par sexe
(clg Camus, hors SEGPA)¹**

Attendu filles	Constaté filles	Attendu garçons	Constaté garçons
Nombre de filles / effectif total	Nb d'exclues filles (une fois au moins) / total des élèves exclus de cours (une fois au moins)	Nb de garçons / effectif total	Nb d'exclus garçons (une fois au moins) / total des élèves exclus de cours (une fois au moins)
202 / 435 = 46,4%	44 / 131 = 33,6%	233 / 435 = 53,6%	87 / 131 = 66,4%
Écart filles (33,6 – 46,4) : -12,8 points		Écart garçons (66,4–53,6) : +12,8 points	

Khi2 : 12,44 (DDL : 1, au seuil 0,001)

**Répartition des exclusions de cours, par sexe
(clg Camus, hors SEGPA)**

Attendu élèves filles	Constaté élèves filles	Attendu élèves garçons	Constaté élèves garçons
Nb de filles/ effectif total	Nb d'exclusions de cours appliquées à des filles / nb total d'exclusions de cours	Nb de garçons / effectif total	Nb d'exclusions de cours appliquées à des garçons / nb total d'exclusions de cours
202 / 435 = 46,4%	116 / 355 = 32,7%	233 / 435 = 53,6%	239 / 355 = 67,3%
<i>\bar{x} excl. crs filles : 2,64 ; σ excl. crs filles : 3</i>		<i>\bar{x} excl. crs garçons : 2,75 ; σ excl. crs garçons : 2,75</i>	
Écart pour élèves filles (32,7 – 46,4) : -13,7 points		Écart pour élèves garçons (67,3 – 53,6) : +13,7 pts	

¹ Le khi2 montre une très forte dépendance entre la probabilité d'être exclu de cours et le sexe de l'élève.

Annexe 10 – Punitons 2009-10 au collège Camus (5-5)

Probabilité d'être exclu de cours (une fois au moins), par niveau-classe (clg Camus, hors SEGPA)¹

Attendu / Constaté 6e	Attendu / Constaté 5e	Attendu / Constaté 4e	Attendu / Constaté 3e
<i>Attendu : nombre d'élèves d'un niveau-classe / effectif total ; Constaté : nb d'élèves d'un même niveau-classe exclus de cours (une fois au moins) / nb total d'élèves exclus de cours (une fois au moins)</i>			
(109/435) ; (28/131)	(103/435) ; (25/131)	(112/435) ; (39/131)	(111/435) ; (39/131)
25,1% ; 21,4%	23,7% ; 19,1%	25,7% ; 29,8%	25,5% ; 29,8%
Écart 6e : -3,7 points	Écart 5e : -4,6 pts	Écart 4e : +4,1 pts	Écart 3e : +4,3 pts

Khi2 : 5,19 (DDL : 3, au seuil 0,05)

Répartition des exclusions de cours entre les 4 niveaux-classes (clg Camus, hors SEGPA)

Attendu / Constaté 6e	Attendu / Constaté 5e	Attendu / Constaté 4e	Attendu / Constaté 3e
<i>Attendu : nombre d'élèves d'un niveau-classe / effectif total ; constaté : nb d'exclusions de cours par niveau-classe / nb total d'exclusions de cours</i>			
(109/435) ; (99/355)	(103/435) ; (71/355)	(112/435) ; (91/355)	(111/435) ; (94/355)
25,1% ; 27,9%	23,7% ; 20%	25,7% ; 25,6%	25,5% ; 26,5%
Écart 6e : +2,8 points	Écart 5e : -3,7 pts	Écart 4e : -0,1 pts	Écart 3e : +1 pts
$\bar{x} = 3,54 ; \sigma = 3,77$	$\bar{x} = 2,84 ; \sigma = 3,58$	$\bar{x} = 2,33 ; \sigma = 1,72$	$\bar{x} = 2,41 ; \sigma = 2,33$

¹ La liaison entre la classe et la probabilité d'être exclu de cours n'est pas statistiquement significative.

Annexe 11 – Étonnez-moi Benoît

Etonnez-moi, Benoît
Marchez sur les mains
Avalez des pomm's de pin, Benoît
Des abricots et des poires
Et des lames de rasoir, étonnez-moi...

Etonnez-moi, Benoît
Faites la grand'roue
Le grand méchant loup, Benoît

Faites le grand fou
Faites les yeux doux, étonnez-moi...

Etonnez-moi car de vous à moi
Cela ne peut pas
Cela ne peut pas durer comme ça
Car de vous à moi
C'est fou c' qu'on s'ennuie ici

Etonnez-moi, Benoît
Coupez vous les oreilles
Mangez deux ou trois abeilles, Benoît
Faites moi le grand soleil
Faites sonner le réveil, étonnez-moi...

Etonnez-moi, Benoît,
Jouez du pipeau
Accrochez vous aux rideaux, Benoît
Attrapez-moi au lasso
Et jouons au rodéo, étonnez-moi...

Etonnez-moi car de vous à moi
Cela ne peut pas
Cela ne peut pas durer comme ça
Car de vous à moi
C'est fou c' qu'on s'ennuie ici

*Auteur : Modiano Patrick ; compositeur : De Courson Hugues ; éditeur : Semi.
[en ligne ; écoutable] - URL : <http://www.deezer.com/fr/> - Consulté le 8 août 2012.*

Annexe 12 – Liste de fournitures scolaires

COLLÈGE ALÉATOIRE n° 1 (liste 2012-13)

Matériel commun à toutes les disciplines :

Cartable ou sac à dos

Cahier de brouillon : 1 seul pour l'ensemble des matières (plusieurs seront nécessaires dans l'année)

Trousse : stylo bille avec correcteur (pas de bouteille pour des motifs de propreté au collège) ou stylo plume avec effaceur et cartouches, stylo 4 couleurs, ciseaux à bouts ronds, colle, crayon de papier, crayon de couleurs, taille-crayons avec réservoir, surligneur, etc.

1 agenda ou 1 cahier de textes à couverture souple format 21 x 15 cm réservant assez de place par jour afin de noter l'intégralité des devoirs.

1 règle plate graduée de 30 cm.

Des feuilles simples et doubles grand format et grands carreaux.

Allemand :

1 grand cahier de 100 pages à grands carreaux et sans spirale. Conserver le cahier d'allemand de l'année précédente.

6° bi langue : cahier d'activités Spontan palier 1 1ère année, Editions Didier (*non obligatoire mais fortement recommandé*) et un classeur souple grand format, épaisseur moyenne.

4° LV2 : cahier d'activités Kontakt, Editions Bordas (couverture bleue) (*non obligatoire mais fortement recommandé*).

Espagnol :

4° LV2 et 3° LV2.

1 cahier grand format 100 pages.

Les élèves de 4° doivent conserver leur cahier et peuvent même le poursuivre en 3°.

Mathématiques :

3 cahiers de 96 pages, format 24x32, sans spirale, à grands carreaux, couverts en rouge de préférence,

1 pochette à rabats format A4,

1 équerre,

1 compas sur lequel on monte un petit crayon à papier,

1 rapporteur, format demi-cercle, gradué dans les deux sens en degrés seulement, en plastique,

1 calculatrice (*de préférence* TI-Collège Plus de Texas instruments),

5 feuilles de papier calque format A4,

10 feuilles à petits carreaux format A4,

10 feuilles blanches format A4,

1 pochette de papier millimétré non calque.

Histoire et géographie :

6°, 5° et 4° : 2 cahiers de travaux pratiques de 100 pages format 24 x 32 à grands carreaux et sans spirale.

3° : 2 cahiers format 24 x 32 à grands carreaux, sans spirale, de 100 pages.

SVT :

La présence de 4 ou 5 crayons de couleurs dans la trousse est indispensable, une règle de 30 cm rigide et un paquet de feuilles de dessin perforées.

6° et 5° : 1 cahier 24 x 32 de 100 pages, à grands carreaux et un protège-cahier.
4° et 3° : 1 classeur souple format 21 x 29.7, feuilles grands carreaux, 10 feuilles doubles grands carreaux, 4 intercalaires et 15 pochettes transparentes.

Technologie :

1 porte-documents (porte-vues) souple comprenant 80 pochettes plastiques, 1 paquet de feuilles simples grand format et petits carreaux, 5 feuilles cartonnées format A4 de couleurs différentes pour servir d'intercalaires dans le porte-vues, un paquet de feuilles doubles grand format petits carreaux.
5° : 1 pochette A3 de feuilles de dessin.

Sciences physiques :

6° : pas de cours.
5°, 4° et 3° : 1 classeur souple format 21 x 29.7 avec feuilles simples grands carreaux, 5 copies doubles, 5 intercalaires, 20 pochettes transparentes, 2 feuilles de papier millimétré, 1 calculatrice de niveau collège.

Français :

Pour tous les niveaux.

Cahier ou classeur selon le professeur – **attendre la rentrée.**

1 Libro ou Bescherelle de conjugaison (*non obligatoire mais fortement recommandé*).

Quelques livres de Poche dont les références seront indiquées au cours de l'année.

Education civique :

Pour les 6° uniquement : 1 cahier 100 pages format 24 x 32 grands carreaux sans spirale.

Les autres niveaux conservent leur cahier de l'année précédente.

Musique :

Cahiers illustrés Editions Ferrando Music. Version « séquences » pour chaque niveau (*non obligatoire mais fortement recommandé*).

6° : L'art musical

5° : Mille ans de musique

4° : Mille ans de musique

3° : Tout pour la musique

Nous vous invitons à vous rapprocher de votre libraire local si vous êtes intéressé.

EPS :

Short ou survêtement sportif, tee-shirt de rechange, chaussures de sport pour l'extérieur, chaussures de sport propres pour le gymnase, chaussons de gymnastique (recommandés) pour la période hivernale.

Arts plastiques :

Pour tous les niveaux :

Gouache tubes (bleu, rouge, jaune, blanc et noir au minimum), 1 chiffon, 3 pinceaux (1 fin, 1 moyen, 1 gros), 2 brosses, 1 grand cahier à dessin feuilles blanches 24 x 32, des crayons HB et 2B, 1 gomme blanche, 1 taille-crayons, 1 flacon (ou tube) d'encre de chine noire. Le matériel de l'année précédente peut être réutilisé.

6° : 1 pochette de papier à dessin feuilles blanches 24 x 32 / 224g.

5°, 4° et 3° : 1 pochette de papier à dessin feuilles blanches 42 x 29.7 / format A3.

Anglais :

Attendre les instructions du professeur à la rentrée.

Histoire des Arts :

Les élèves de 5°, 4° et 3° conservent le cahier qui a été ouvert durant l'année scolaire passée.

Les élèves de 6° recevront des consignes à la rentrée.

LATIN :

5° : un cahier 24x32 grands carreaux et une ardoise avec feutre.

4° et 3° : Les élèves conservent le cahier de l'année précédente.

COLLÈGE ALÉATOIRE n° 2 (liste 2012-13)

CUTTER INTERDIT, BLANCO (SOURIS) UNIQUEMENT AUTORISÉ.

Matériel de base pour toutes les classes :

- Cahier de texte ou un Agenda
- Stylos Noir, Bleu, Vert, Rouge, Crayon gris ou porte mines
- Gomme, Règle, Colle, Ciseaux à bouts ronds
- Feutres ou Crayons de couleur (couleurs de base)
- Une pochette de feuilles simples et doubles pour les contrôles
- Un cahier de brouillon
- Un cahier de brouillon
- Porte folio 30 pochettes maximum pour l'histoire des arts
- Une clé USB

À Renouveler
tout au long de
de l'année dans le
cartable

	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}
FRANÇAIS	Classeur format A4 moyen et souple pour les cours Grand classeur A4 rigide 4 anneaux pour la maison Feuilles blanches simples et doubles perforées grands carreaux et 6 intercalaires			
LANGUES VIVANTES	<p><u>LISTE DU MATERIEL EN LANGUES VIVANTES</u></p> <p><u>ESPAGNOL :</u> 1 porte-vues pour feuilles A4 (160 vues minimum) ; 1 paquet de feuilles simples format A4, grands carreaux ; 1 pochette cartonnée ou plastifiée ; 4 stylos de couleurs différentes ou 1 stylo 4 couleurs.</p> <p><u>ITALIEN :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● 2 grands cahiers grands carreaux 96 pages et rien de plus ! <p><u>ALLEMAND :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● 6°: - 1 grand cahier, grands carreaux, 192 pages, sans spirale - Cahier d'activités Allemand SPONTAN 1 éd. DIDIER ● 5°: - 1 grand cahier, grands carreaux, 192 pages, sans spirale - Cahier d'activités Allemand SPONTAN 2 éd. DIDIER ● 4° : - 1 grand cahier, grands carreaux, 192 pages, sans spirale - Cahier d'activités Allemand SPONTAN 3 éd. DIDIER ● 3°: - 1 grand cahier, grands carreaux, 192 pages, sans spirale - Cahier d'activités Allemand SPONTAN 4 éd. DIDIER <p><u>ANGLAIS :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● 6° - 5° - 4° - 3° : 2 grands cahiers (24X32) grands carreaux de 96 pages sans spirale ● 6° : workbook (cahier d'activités) Enjoy English 6° (Edition 2011) !\ attention à bien vérifier l'année d'édition 1 DVD-RW vierge pour copier le DVD du livre. ● 5° - 4° - 3° : il sera demandé au début de l'année scolaire aux parents d'acheter un cahier d'activités. <p>Les Professeurs donneront le titre et l'éditeur.</p>			

HISTOIRE/GEOGRAPHIE EDUCATION CIVIQUE	2 Cahiers grand format (24x32) grands carreaux 96 pages Obligatoire : 6 crayons de couleur (PAS DE FEUTRES) 1 pochette avec des feuilles de copies			
MATHEMATIQUES	Rapporteur plastique transparent gradué dans les 2 sens en Degrés , Compas et Equerre 1 calculatrice scientifique collège (nous vous conseillons le modèle CASIO FX 92 Collège 2D+) qui pourra être utiliser de la 6 ^{ème} à la 3 ^{ème} 2 cahiers format 24*32 petits carreaux (96 pages) Copies doubles grands formats, petits carreaux			
	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}
SCIENCES PHYSIQUES	RIEN	Cahier (24x 32) grands carreaux - 96 pages (<u>attention</u> : Qualité du papier 90g/m ²) 1 protège cahier grand format avec rabat Feuilles simples et doubles grand format, grands carreaux 1 machine à calculer / Papier millimétré (sur demande)		
	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}
SCIENCES de la VIE et de la TERRE	Cahier (24x32) grands carreaux – 96 pages (ATTENTION : Qualité du papier 90g/m ²) 1 protège-cahier avec rabat Feuilles simples pour rédaction des devoirs et/ou interrogations écrites		1 classeur grand format souple avec 5 intercalaires- Feuilles perforées simples et doubles à grands carreaux + Quelques feuilles blanches perforées Quelques pochettes transparentes perforées	
ARTS PLASTIQUES	Pochette Canson, format 24x32 (180 g ou 240 g) 1 pinceau fin (n°4, 6 ou 8), 1 palette, 1 chiffon 5 tubes de gouache : noir, blanc, rouge, jaune et bleu / 1 Feutre noir 0.7 (rayon papeterie) 1 rouleau de scotch, 1 tube de colle en tube liquide universelle, une éponge (à laisser dans la classe.) 1 classeur souple format A4			
EDUCATION MUSICALE	Cahier petit format à petits ou grands carreaux de 48 pages ou plus. Attention pas de cahier type « brouillon » Pour les 6 ^{ème} Prévoir vers novembre l'achat d'une flûte à bec de qualité (possible par commande auprès du professeur)			
TECHNOLOGIE	1 classeur de 21*29.7 cm Feuilles simples gros carreaux perforées 21 *29.7 cm (environ 30) 4 intercalaires Pochettes plastiques (20 environs) 1 clé USB : uniquement la techno			

Ouvrages de références

- ALAIN, *Propos sur l'éducation* [1932], Paris, PUF, collection « Quadrige », 2005.
- ALEXANDRE-BIDON Danièle, « Grandeur et renaissance du sentiment de l'enfance au Moyen Âge », *Histoire de l'éducation*, INRP, mai 1991, n° 50, pp. 39-63.
- AMIGUES René, ZERBATO-POUDOU Marie-Thérèse, *Comment l'enfant devient l'élève. Les apprentissages à l'école maternelle* [2000] Paris, Retz, coll. « Petit forum », 2009.
- ANTIBI André, *Les notes : la fin du cauchemar*, Toulouse, Math'Adore, 2007.
- ANTIER Edwige, NAOURI Aldo, *Faut-il être plus sévère avec nos enfants ?*, Paris, Mordicus, 2008.
- APOLLINAIRE Sidoine, *Lettres*, Paris, Les Belles Lettres, 1970.
- ARIÈS Philippe, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, coll. « Civilisations d'hier et d'aujourd'hui », 1960.
- AUGUSTIN (Saint), *Les Confessions* [trad. TRABUCCO J.], Paris, Flammarion, 1964.
- , *La Cité de Dieu* [trad. MOREAU L., 1846], rev. ESLIN J.-C., Paris, Seuil, 1994.
- AYRAL Sylvie, « Sanctions et genre au collège », *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, mai 2010 [en ligne]. Disponible sur : <http://socio-logos.revues.org/2486>
- , *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*, Paris, PUF, 2011.
- BALLION Robert, *Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles*, Paris, Stock, coll. « Laurence Pernoud », 1982.
- , « Le choix du collège : le comportement "éclairé" des familles », *Revue française de sociologie*, XXVII-4, 1986, pp. 719-734.
- , *Le lycée, une cité à construire*, Paris, Hachette éducation, coll. « Pédagogies pour demain. Questions d'éducation », 1993.
- , « Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions », in CHARLOT B. et ÉMIN J.-C. (coord.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, A. Colin, 2006, pp. 41-59.
- , *La démocratie au lycée*, Paris, ESF, coll. « Pédagogies », 1998.
- BARBIER René, « Les premières écoles chrétiennes (V^e-VIII^e siècles) et l'enfant moine » [en ligne]. Disponible sur : <http://barbier-rd.nom.fr/elearningP8/tele/> [hist04]
- BARRÈRE Anne, « Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents », *Déviance et Société*, 2002/1, vol. 26, pp. 3-19.
- , *Les enseignants au travail : routines incertaines*, Paris, L'Harmattan, coll. « Savoir et formation », 2002.
- , « Les visages de l'autorité », *L'école des parents*, « L'autorité a-t-elle un sexe ? » (actes du colloque de la FNEPE, 23-24 novembre 2007), n° 570, hors-série, mars 2008.
- , *L'éducation buissonnière : quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, Paris, A. Colin, coll. « Sociétales », 2011.
- BARTHÉLÉMY Véronique, « Position des CPE et vie scolaire : vers la recherche d'un mode de fonctionnement collégial ? », *Revue française de pédagogie*, n° 133, oct.-nov.-déc. 2000, pp. 117-127.

- BAUDELLOT Christian, ESTABLET Roger, *Allez les filles !*, Paris, Le Seuil, coll. « Points Actuels », 1992.
- , *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*, Paris, Nathan, 2007.
- , *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Le Seuil, coll. « La République des idées », 2009.
- BECCARIA Cesare, *Des délits et des peines* [1764, tr. 1965], [BADINTER R., CHEVALLIER M.], Paris, Flammarion, coll. « G.F. », 1991.
- BECKER Howard S., *Outsiders. Études de sociologie de la déviance* [1963], Paris, Métailié, 1985.
- BÉGAUDEAU François, « L'école contre soi », in MACÉ É. (coord.), *Trop d'école !*, Apogée/Cosmopolitiques (la Tour d'Aigues), 2005, pp. 69-74.
- BENELLI Natalie et MODAK Marianne, « Analyser un objet invisible : le travail de *care* », *Revue française de sociologie*, 2010/1, vol. 51, pp. 39-60.
- BERRY Vincent, *Les cadres de l'expérience virtuelle : jouer, vivre, apprendre dans un monde numérique. Analyse des pratiques ludiques, sociales et communautaires des joueurs de jeux de rôles en ligne massivement multi-joueurs : « Dark Age of Camelot et World of Warcraft »*, thèse de doctorat, université Paris 13-Villetaneuse, 2009.
- BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique, *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock, coll. « Les essais », 2008.
- BLAYA Catherine, « Absentéisme des élèves : recherches internationales et politiques de prévention », PIREF, ministère délégué à la recherche et nouvelles technologies (dir. MEURET D., DURU-BELLAT M.), 2003 [en ligne]. Disponible sur : http://www.andev.fr/portail/images/fichiers/fond_documentaire/fond_doc/rapport_absenteisme.pdf
- [LA BORDERIE R. (éd.)], *Violences et maltraitances en milieu scolaire*, Paris, Armand Colin, coll. « 128 », 2006.
- , « Publics difficiles, enseignants en difficulté, que peut-on faire ? », in CHAPPELLE G. et CRAHAY M. (dir.), *Réussir à apprendre*, Paris, PUF, coll. « Apprendre », 2009, pp. 75-85.
- [préf. FORTIN L.], *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Pédagogies en développement », 2010.
- , DEBARBIEUX Éric, VIDAL Daniel, « Modes d'organisation de la vie scolaire dans les établissements d'enseignement secondaire inférieur en Europe », in *Quel est l'impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche*, débat national sur l'avenir de l'école, ministère de l'Éducation nationale, 2004. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/archives/2003/debatnational/upload/static/lemiroir/pdf/apport5.pdf>
- BOLTANSKI Luc, THÉVENOT Laurent, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, coll. « NRF essais », 1991.
- BOUMARD Patrick [préf. MIALARET G.], *Le Conseil de classe : institution et citoyenneté*, Paris, PUF, coll. « L'Éducateur », 1997.
- BOURDIEU Pierre, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, coll. « Le sens commun », 1979.
- , « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, novembre 1979, pp. 3-6.
- , *Le sens pratique*, Paris, Minuit, coll. « Le sens commun », 1980.
- , *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit, coll. « Le sens commun », 1989.
- BOURDIEU Pierre, CHAMPAGNE Patrick, « Les exclus de l'intérieur », in BOURDIEU P. (dir.), *La misère du monde*, Paris, le Seuil, coll. « Libre examen. Documents », 1993.

- BOURDIEU Pierre, CHARTIER Roger, *L'historien et le sociologue*, Marseille, Agone, Raisons d'agir, INA, coll. « Banc d'essais », 2010.
- BOURDIEU Pierre, GROS François, *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement* [rapport au ministre de l'Éducation nationale], 8 mars 1989.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, coll. « Le sens commun », 1964.
- , *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, coll. « Le sens commun », 1970.
- BOUVEAU Patrick, COUSIN Olivier et FAVRE Joëlle [préf. de SINGLY F.], *L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation*, Paris, ESF, coll. « Pédagogies Recherche », 1999.
- BREUSE Édouard, *La Coéducation dans les écoles mixtes*, Paris, PUF, 1970.
- BRIGHELLI Jean-Paul, *Fin de récré. Pour une refondation de l'école*, Paris, Jean-Claude Gawsewitch éditeur, coll. « Coup de gueule », 2008.
- BROADFOOT Patricia, « Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur », *Revue française de pédagogie*, n° 130, janv.-mars 2000.
- , OSBORN Marilyn, « Teachers' conceptions of their professional responsibility : some international comparisons », *Comparative Education*, n° 23-3, 1987, pp. 287-301.
- BROUGÈRE Gilles, BÉZILLE Hélène, « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 158, janvier-février-mars 2007.
- BROUSSEAU Guy, « La tour de Babel. Étude en didactique des mathématiques », Université de Bordeaux 2, *Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques (IREM)*, 1988.
- BRUCY Guy, « "Désertion scolaire" et absentéisme dans l'école de Jules Ferry », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 2 [en ligne], 2003, pp. 145/168. Disponible sur : <http://www.revues.msh-paris.fr/vernumpub/Brucy2.PDF>
- BRUNETIÈRE Ferdinand, *Éducation et instruction*, Paris, Firmin-Didot, 1895.
- BUISSON Ferdinand, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* [1882], [en ligne]. Disponible sur : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3472>
- CABANEL Patrick, *La République du certificat d'études. Histoire et anthropologie d'un examen (XIX^e – XX^e siècles)*, Paris, Belin, 2002.
- , ENCREVÉ André, « De Luther à la loi Debré : protestantisme, école et laïcité », *Histoire de l'éducation* n° 110, mai 2006.
- CALVEZ Jean-Yves, « Le "Ratio". Charte de la pédagogie des jésuites », *Études*, 2001/9, tome 395, pp. 207-218. Disponible sur : <http://www.cndp-erpent.be/pdf/ratio.pdf>
- CAPEL Fanny, *Qui a eu cette idée folle un jour de casser l'école ?*, Paris, éditions Ramsay, 2004.
- CARÉ Claude, *Les conseillers principaux d'éducation : enquête d'image*, Inspection générale de l'éducation nationale, groupe « Établissements et vie scolaire », octobre 1992.
- CARON Jean-Claude, *À l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIX^e siècle*, Paris, Aubier, coll. « historique », 1999.
- CARÉ Claude, *Le Conseiller Principal d'Éducation – Enquête d'image*, CRDP de Lille, 1992.
- CHAPOULIE Jean-Michel, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, éditions de la MSH, 1987.
- CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Jean-Yves, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.
- CHARLOT Bernard et ÉMIN Jean-Claude (coord.), *Violences à l'école. État des savoirs* [1997], Paris, Armand Colin, coll. « Formation des enseignants », 2006.

- CHASSEL Marie-Laure, *Écoles et éducation en Gaule romaine*, mémoire de maîtrise, université de Tours, 2002.
- CHERVEL André, *Histoire de l'agrégation : contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, INRP, éd. Kimé, 1993.
- , *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, coll. « Histoire de l'éducation », 1998.
- CLAY Jérôme, *Que fabrique-t-on au lycée ? Enquête ethnographique sur le milieu scolaire*, thèse de doctorat, EHESS, 2010.
- COULON Alain, *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF, 1993.
- COUSIN Olivier, *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*, Paris, PUF, 1998.
- , « Les élèves face à l'école républicaine », in P. STATIUS (coord.), *Actualité de l'école républicaine ?*, [actes du colloque IUFM de Caen ; 24-26 octobre 1997], Caen, CRDP de Basse-Normandie, 1998, pp. 95-107.
- , « Socialisation et autonomie juvénile », in DEROUET J.-L. (dir.), *Le collège unique en question*, Paris, PUF, coll. « Éducation et formation. L'Éducateur », 2003, pp. 257-270.
- , FELOUZIS Georges, *Devenir collégien. L'entrée en classe de sixième*, Issy-Les-Moulineaux, ESF, 2002.
- CROZIER Michel, FRIEDBERG Erhard, *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, le Seuil, coll. « Points », 1977.
- CUIN Charles-Henry, *Ce que (ne) font (pas) les sociologues : petit essai d'épistémologie critique*, Genève, Droz, coll. « Travaux de sciences sociales », 2000.
- CURTIS Jean-Louis, *Les jeunes hommes* [1946], Paris, Julliard, 1967.
- DAUDET Alphonse [CURTIS J.-L., BERTHIER P.], *Le petit chose. Histoire d'un enfant* [1868], Paris, Gallimard, coll. « Folio classique », 1988.
- DEBARBIEUX Éric, *La violence en milieu scolaire. 1. État des lieux*, Paris, ESF, 1996.
- , « Désigner et punir. Remarques sur une construction ethnicisante au collège » in MEURET D. (ed.), *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck, 1999, pp. 195-212.
- , *Les dix commandements contre la violence à l'école*, Paris, Odile Jacob, 2008.
- DEFRANCE Bernard, *Sanctions et discipline à l'école*, Paris, Syros, 1993.
- DELAHAYE Jean-Paul, « Primaire supérieur ou secondaire inférieur ? », *La revue de l'inspection générale* n° 1, « École et République » [en ligne], février 2004. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid4210/la-revue-inspection-generale.html#l-ecole-et-la-republique-dans-l-histoire>
- DELAIRE Guy, *La vie scolaire : principes et pratiques*, Paris, Nathan, 1997.
- DELALANDE, Julie, « Comment le groupe s'impose aux enfants », *Empan* 2002/4, n° 48, décembre 2002, pp. 27-31. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-empan-2002-4-page-27.htm>
- DELUMEAU Jean, *La peur en Occident (XIV^e-XVIII^e siècles)*, Paris, Fayard, coll. « Hachette université », 1978.
- DEROUET Jean-Louis, *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié, 1992.
- , DEROUET-BESSON Marie-Claude (ed.), *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*, Bern, Berlin, etc., Peter Lang ; Lyon, INRP, coll. « Exploration (Berne) », 2009.
- DOUGLAS Mary, *Comment pensent les institutions*, suivi de *La connaissance de soi et Il n'y a pas de don gratuit*, Paris, la Découverte, coll. « La Découverte-poche. Sciences humaines et sociales » [trad. G. Balandier, Anne Abeillé], 2004.
- DUBET François, *Les lycéens* [1991], Paris, le Seuil, coll. « Points actuels », 1996.

- , « Les mutations du système scolaire et les violences à l'école » in *Cahiers de la sécurité intérieure (les)*, numéro spécial, « La violence à l'école », IHESI / La Documentation française, 15, 1994.
- , *Sociologie de l'expérience*, Paris, Le Seuil, coll. « La couleur des idées », 1994.
- , « Une juste obéissance », *Autrement*, coll. « Mutations », *Quelle autorité ? Une figure à géométrie variable*, n° 198, octobre 2000, pp. 138-151.
- , *Le déclin de l'institution*, Paris, le Seuil, coll. « L'épreuve des faits », 2002.
- , « Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? », *Éducation et Sociétés*, n° 9, 2002/1.
- , *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Le Seuil, coll. « la République des idées », 2004.
- , *L'expérience sociologique*, Paris, la Découverte, coll. « Repères », 2007.
- , *Faits d'école*, Paris, éd. de l'EHESS, coll. « Cas de figure », 2008.
- , *Le travail des sociétés*, Paris, Le Seuil, 2009.
- , *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*, Paris, le Seuil, coll. « La République des idées », 2010.
- (dir.), AUDEBERT Valérie, COUSIN Olivier, CUIN Charles-Henry, GUILLEMET Jean-Philippe et PARTY Jean-Marc, *Trois collèges en « rénovation »*, Paris, CADIS, Commissariat au Plan, 1988.
- (dir.), *École, familles : le malentendu*, Paris, Textuel, coll. « Le penser-vivre », 1996.
- , BERGOUGNIOUX Alain, DURU-BELLAT Marie, GAUTHIER Roger-François, *Le collège de l'an 2000 : rapport à la ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire*, Paris, La Documentation française [en ligne], 1999. Disponible sur : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/994001548/index.shtml>
- , MARTUCCELLI Danilo, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, le Seuil, coll. « L'épreuve des faits », 1996.
- , DURU-BELLAT Marie, *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Le Seuil, coll. « L'épreuve des faits », 2000.
- , VÉRÉTOU Antoine, DURU-BELLAT Marie, *Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, le Seuil, 2010.
- DURING Bertrand, « La sociologie du sport en France », *L'Année sociologique*, 2002/2, vol. 52, pp. 297-311.
- DURKHEIM Émile, *Les règles de la méthode sociologique* [en ligne], 1894. Disponible sur : http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/regles_methode/regles_methode.html
- , *L'éducation morale* [préf. FILLoux J.-C.], Paris, Fabert, coll. « Pédagogues du monde entier », 2005.
- , *Éducation et Sociologie*, 1922 [en ligne]. Disponible sur : http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.html
- , *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, coll. « Quadrige », 1990.
- DURU-BELLAT Marie, « Effets maîtres, effets établissements : quelle responsabilité pour l'école ? », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 23-2, 2001.
- , MINGAT Alain, « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte "fait des différences" », *Revue Française de Sociologie*, n° 29, 1988, pp. 649-666.
- DUVAL Paul-Marie, *La vie quotidienne en Gaule pendant la paix romaine (I^{er}-III^e siècles après J.-C.)*, Paris, Hachette, 1976.
- ELIAS Norbert, *La civilisation des mœurs* [tr. KAMNITER P., 1973], Paris, Calmann-Lévy, 1973.
- , *La dynamique de l'Occident* [tr. KAMNITER P., 1977], Paris, Presses Pocket, 1990.
- *La société de cour* [1939 ; tr. CHARTIER R., KAMNITER P., ÉTORÉ-LORTHOLARY J., 1977], Paris, Flammarion, 1985.

EL KENZ David, GANTET Claire, *Guerres et paix de religion en Europe aux XVI^e-XVII^e siècles*, Paris, A. Colin, coll. « Coursus. Série Histoire », 2003.

FAGUER Jean-Pierre, « Les effets d'une "éducation totale" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 86-87, mars 1991, pp. 25-43.

FELOUZIS Georges, *L'efficacité des enseignants : sociologie de la relation pédagogique*, Paris, PUF, 1997.

FELOUZIS Georges, FAVRE-PERROTON Joëlle, LIOT Françoise, *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, le Seuil, 2007.

FELOUZIS Georges, PERROTON Joëlle, « Les "marchés scolaires", une analyse en termes d'économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, 2007, 48-4, pp. 693-722.

FIARD Jacques, AURIAC Emmanuèle, *L'erreur à l'école. Petite didactique de l'erreur humaine*, Paris, L'Harmattan, 2005.

FINKIELKRAUT Alain (dir.), *La querelle de l'école*, Paris, Stock Panama, coll. « Les essais », 2007.

FOTINOS Georges, POUPELIN Michel, *La Violence à l'école : état de la situation en 1994 : analyse et recommandations*, Inspection générale de l'Éducation nationale, groupe Établissements et Vie scolaire, Paris, La Documentation française, 1995. Disponible sur : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/954062100/index.shtml>

FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir. Naissance de la prison* [1975], Paris, Gallimard, coll. « Tel », 2007.

France, Cour des comptes, *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves* [rapport public thématique ; en ligne], 11 mai 2010. Disponible sur : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/104000222/index.shtml>

France, Ministère de l'Éducation nationale, « Bilan national des réseaux "ambition réussite" » [rapport ; en ligne], juin 2010. Disponible sur : http://www.educationprioritaire.education.fr/fileadmin/docs/pdf/RAR_bilan-juin-2010_rapport.pdf

France, MEN, DEP, « La fonction de conseiller d'éducation et conseiller principal d'éducation », note d'information n° 96-31, juillet 1996 [en ligne]. Disponible sur : <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni9631.pdf>

France, MEN, DEPP, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* [RERS ; en ligne], Paris, 2011. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>

France, MEN, Haut Conseil de l'Éducation, *Le collège. Bilan des résultats de l'École. 2010* [rapport ; en ligne], Paris, 2010. Disponible sur : http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/60.pdf

FRÈRE DUBOST Marie-Hélène, *L'enfant, l'École et la crise de la Modernité*, thèse de doctorat, université de Paris 8, 2008.

FURET François, OZOUF Jacques, *Lire et écrire : l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry* (2 volumes), Paris, Minuit, coll. « Le sens commun », 1977.

GALLAND Olivier, *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin, 1991.

–, *Les jeunes Français ont-ils raison d'avoir peur ?* Paris, Armand Colin, coll. « Éléments de réponse », 2009.

GARCIA Alain, *Sanctionner au lycée : quels rappels à quel ordre ?*, mémoire de master 2 recherche, université Victor Segalen-Bordeaux II, 2008.

–, « Violences scolaires dans l'enseignement secondaire : lectures et (ré)actions ». *Violence... réalités et représentations* [conférence] Bommès, séminaire d'été de l'association Résaida, juillet 2011. Disponible sur : <http://resaida.org/actus.html>

–, « La "note de vie scolaire" au collège : effets et perceptions », *Penser l'éducation* n° 33, printemps 2013 (à paraître).

- [préf. DUBET F.], « Crise de l'autorité et socialisation des jeunes », *Problèmes politiques et sociaux*, Paris, La Documentation française, 2011/04, n° 983.
- GASPARINI Rachel, « La note de vie scolaire : une modalité particulière de mise en œuvre du socle commun », communication au séminaire de l'INRP *Culture commune et socle commun*, Lyon, 28.05.2009.
- , « La note de vie scolaire. Tensions autour des principes de justice à l'école », *Déviance et Société*, 2011/4, vol. 35, pp. 531-553.
- GERBOD Paul, *La vie quotidienne dans les lycées et collèges au XIX^e siècle*, Paris, Hachette, 1968.
- GLASMAN Dominique, *L'école hors l'école. Soutien scolaire et quartiers*, Paris, ESF, coll. « Pédagogie », 1992.
- [collab. BESSON L.], *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Haut Conseil de l'évaluation de l'école [rapport ; en ligne], n° 15, Paris, décembre 2004. Disponible sur : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/054000358/index.shtml>
- GLASMAN Dominique et ŒUVRARD Françoise (dir.), *La déscolarisation* [2004], Paris, la Dispute/SNÉDIT, 2011.
- GOFFMAN Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne 2. Les relations en public*, Paris, Minuit, coll. « Le sens commun », 1973.
- , *Les rites d'interaction* [1967], Paris, Minuit, coll. « Le sens commun », 1974.
- , *Les cadres de l'expérience* [1974], Paris, Minuit, coll. « Le sens commun », 1991.
- GONTARD Maurice, « Une réforme de l'enseignement secondaire au XIX^e siècle : "la bifurcation" (1852-1865) », *Revue française de pédagogie*, n° 20, juillet-août-septembre 1972, pp.6-14.
- Le Guide Juridique du chef d'établissement* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid3946/guide-juridique-du-chef-d-etablissement.html>.
- GRIMAUULT-LEPRINCE Agnès, MERLE Pierre, « Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation », *Revue française de sociologie*, 2008/2, vol. 49, pp. 231-267.
- GUIZOT François, *Histoire de la civilisation en France depuis la chute de l'empire romain* [1830], deuxième édition, tome 2, Paris, Didier, libraire-éditeur, 1840.
- HAYDEN Carol, « Déviance et violence dans les écoles » (compte-rendu de recherches en Angleterre), *International Journal of Violence and School* n° 9, septembre 2009 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.ijvs.org/files/Revue-09/02.-Hayden-Ijvs-9-fr.pdf>
- HÉLIAS Pierre-Jakez, *Le cheval d'orgueil* (1975), Presses Pocket, 1982.
- HENAFF Gaël et MERLE Pierre (dir.), *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques*, Rennes, PUR, 2003.
- HERBEUVAL Jean-Yves, *Mise en œuvre de la circulaire n° 2006-105 du 23 juin 2006 relative à la note de vie scolaire*, Inspection générale de l'Éducation nationale, groupe « Établissements et vie scolaire » [rapport n° 2007-017 ; en ligne], février 2007. Disponible sur : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/074000287/index.shtml>
- HORACE, *Epîtres* [trad. VILLENEUVE F.], Paris, les Belles lettres, coll. des Universités de France, 1989.
- ISAMBERT-JAMATI Viviane, « Les primaires, ces "incapables prétentieux" », *Revue française de pédagogie*, n° 73, oct-nov.-déc. 1985, pp. 57-65. Disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1985_num_73_1_1526
- , « Les choix éducatifs dans les zones prioritaires », *Revue française de sociologie*, 1990, 31-1, pp. 75-100.
- JOUVE Robert-Vincent, BEAUVOIS Jean-Léon, *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, coll. « Vies sociales », 1987.

- JULIA Dominique, « Une réforme impossible », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 47-48, juin 1983, pp. 53-76.
- JULIA Dominique (dir.), BERTRAND Huguette, BONIN Serge, LACLAU Alexandra, *Atlas de la Révolution française. 2. L'enseignement : 1760-1815*, édition de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1987.
- JUVÉNAL, *Satires* [90-127 ap. J.-C.], trad. de LABRIOLLE P. et VILLENEUVE F., 12^e tirage corr. par J. Gérard, Paris, « Les Belles lettres », 1983.
- KANT Emmanuel, *Réflexions sur l'éducation* [trad., introd., notes : PHILONENKO A.], Paris, Vrin, 1993.
- KLEIN Catherine, SOLER Patrice, *L'enseignement des langues et cultures de l'antiquité dans le second degré* [rapport n° 2011-098 à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative ; en ligne], Inspection générale de l'Éducation nationale, août 2011. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2011/55/3/Rapport-2011-098-IGEN_215553.pdf
- KORCZAK Janusz, *Comment aimer un enfant* [1915], Paris, Robert Laffont, 1978.
- LAHIRE Bernard, *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008.
- LANGEVIN Paul, WALLON Henri [présenté par ALLÈGRE C., DUBET F. et MEIRIEU Ph.], *Le rapport Langevin-Wallon : pour l'école*, Paris, Mille et une nuits, 2004.
- LANTHEAUME Françoise, HÉLOU Christophe, *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF, coll. « Éducation et société », 2008.
- LEC Francis, LELIÈVRE Claude, *Histoires vraies des violences à l'école*, Paris, Fayard, 2007.
- LE CŒUR Marc, « Lycées, 1802-1940. Prisons, casernes ou parcs ? », *Archi-Créé*, n° 324, février-mars 2006, pp. 32-41.
- LEGENDRE Jacques, *À quoi sert le baccalauréat ?* [rapport d'information n° 370 remis au Sénat ; en ligne], 3 juin 2008. Disponible sur : <http://www.senat.fr/notice-rapport/2007/r07-370-notice.html>
- LE GOFF François, LE BEUAN Daniel, BALLOUARD Josiane, « De l'évaluation de la vie scolaire à l'inspection du travail du CPE », in PICQUENOT A. et VITALI Ch. (dir.), *De la vie scolaire à la vie de l'élève*, CRDP Dijon, coll. « Documents, actes et rapports pour l'éducation », 2007, pp. 155-163.
- LEGRAND Louis, *Pour un collège démocratique*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris, la Documentation française, 1982.
- LELIÈVRE Claude, *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*, Paris, Nathan, 1990.
- , LEC Francis, *Les profs, l'école et la sexualité*, Paris, O. Jacob, 2005.
- LÉON Jean-Michel, *Violence et déviance chez les jeunes : problèmes de l'école, problèmes de la cité : rapport*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, IGEN, Direction des lycées, exemplaire dactylographié, 1983.
- MARCHIVE Alain, « Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ? », in « La familiarité avec l'objet de recherche », *Les sciences de l'éducation*, vol. 38, n° 1, CERSE, 2005, pp. 75-91.
- , *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*, Rennes, PUR, coll. « Paideia. Éducation-savoir-société », 2008.
- , « L'aide individualisée dans un collège RAR : présentation et analyse critique », *Questions Vives* [en ligne], vol. 4, n° 13, 2010. Disponible sur : <http://questionsvives.revues.org/352>
- , *Un collège Ambition Réussite. Ethnographie d'une rentrée en classe de sixième*, Paris, L'Harmattan, coll. « Savoir et Formation », 2011.

- MARICHAL Robert, *Les graffites de La Graufesenque*, éditions du CNRS, coll. « Gallia », 47^e supplément, 1988.
- MARROU Henri-Irénée, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, le Seuil, 1965.
- MARTIAL, *Épigrammes*, Paris, Les Belles Lettres, coll. des Universités de France, 1930.
- MARTUCCELLI Danilo, *Domination ordinaires. Explorations de la condition moderne*, Paris, Balland, coll. « Voix et regard », 2001.
- MASSON Philippe, « La division du travail dans les établissements secondaires », in Agnès VAN ZANTEN (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, la Découverte, 2000, pp. 245-253.
- MAURIN Éric, *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*, Paris, le Seuil, 2007.
- MEIRIEU Philippe, *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*, Paris, ESF, coll. « Pédagogie », 1991.
- MEIRIEU Philippe, *Quels savoirs enseigner dans les lycées ?* [rapport final du Comité d'organisation ; en ligne], MEN, mai 1998. Disponible sur : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/984001017/index.shtml>
- , « Le maître, serviteur public ». *Sur quoi fonder l'autorité des enseignants dans nos sociétés démocratiques ?* [conférence] École d'été de Rosa Sensat, Université de Barcelone, juillet 2008.
- , FRACKOWIAK Pierre, *L'éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société ?*, La Tour-d'Aigues, éditions de l'Aube, coll. « Monde en cours », 2007.
- MEIRIEU Philippe (dir.), HAMELINE Daniel, *L'école et les parents. La grande explication*, Paris, Plon, 2000.
- MERLE Pierre, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, 2002.
- « Les nouveaux règlements intérieurs des établissements scolaires. 1. Contexte scolaire et modalités de mise à jour des règlements intérieurs », *Carrefours de l'éducation*, 2003/1, n° 15, pp. 2-21.
- , *L'élève humilié : l'école, un espace de non-droit ?*, Paris, PUF, coll. « Éducation et formation », 2005.
- , *Les notes. Secrets de fabrication*, Paris, PUF, coll. « Éducation et société », 2007.
- , *La ségrégation scolaire*, Paris, La découverte, coll. « Repères », 2012.
- , « Éducation prioritaire. Cinq principes pour une refondation », *La Vie des idées*, 23.10.2012. Disponible sur : <http://www.laviedesidees.fr/Education-prioritaire.html>
- MERLIN-KAJMAN Hélène, « L'autorité à l'épreuve du féminin », *Esprit* n° 313, mars-avril 2005, pp. 45-57.
- MERTON Robert K., *Éléments de théorie et de méthode sociologique* [1944], Paris, A. Colin, coll. « U. Série Sociologie », 1997.
- MILLER Alice, *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*, Paris, Aubiers, 1984.
- MILNER Jean-Claude, *De l'école*, Paris, le Seuil, 1984.
- MOSCONI Nicole, *La mixité dans l'enseignement secondaire, un faux semblant ?*, Paris, PUF, 1989.
- NÉRAUDAU Jean-Pierre, *Être enfant à Rome*, Paris, Les Belles Lettres, coll. « Realia », 2008.
- OBIN Jean-Pierre, « L'éducation nationale doit-elle transmettre des valeurs ? », conférence au CRDP de Toulouse, le 29 septembre 1993.
- , « La question de l'éducation dans l'École française », *La revue de l'éducation nationale* n° 3, inspection générale [en ligne], septembre 2006, pp. 76-84. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid4142/la-revue-inspection-generale.html>
- , « Regard critique sur la fonction d'adjoint » [en ligne], 2007. Disponible sur : <http://www.jpobin.com/FichiersPDF270907/2007Regardcritiquesurlafonctiondadjoint.pdf>

- OECD, *Programme for International Student Assessment* (OCDE, Programme international pour le suivi des acquis des élèves), résultats PISA 2009 [rapport ; en ligne]. Disponible sur : <http://www.oecd.org/pisa/pisaenfrancais.htm>
- Panégyriques latins, *Tome I (I-V)*, texte établi et traduit par GALLETIER É., Paris, « Les Belles lettres », 1949.
- PATY Dominique, *12 collèges en France. Le fonctionnement réel des collèges publics* [1981], Paris, La Documentation française, 1997.
- PAYET Jean-Paul, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1995.
- , « Le "sale boulot". Division morale du travail dans un collège de banlieue », *Annales de la Recherche Urbaine*, n° 75, 1997.
- PÉRIER Pierre, *Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000*, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, juin 2003 [en ligne]. Disponible sur : <http://media.education.gouv.fr/file/45/7/4457.pdf>
- PIAGET Jean, *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF, 1969.
- PINTO Josiane, « Une relation enchantée. La secrétaire et son patron », *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n° 84, 1990, pp. 32-48.
- PLAISANCE Éric, « Échec et réussite à l'école » in BLANCHET G., RAFFIER J., VOYAZOPOULOS R., *Intelligences, scolarité et réussites*, Grenoble, La pensée sauvage, coll. « Bibliothèque Psychologie & Éducation », 1995, pp. 29-43.
- POUZARD Guy, *Information et documentation en milieu scolaire* [rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale ; en ligne], groupe « Établissements et vie scolaire », janvier 2001. Disponible sur : http://www.cndp.fr/savoirsedi/fileadmin/fichiers_auteurs/Metier/documentIG.pdf
- POYER Alex, « 1854 : aux origines de l'institutionnalisation de la gymnastique scolaire. Contexte et portée de l'arrêté Fortoul », *Staps* n° 71, 2006/1, pp. 53-69.
- PRAIRAT Eirick, *Penser la sanction. Les grands textes*, Paris, Montréal, l'Harmattan, 1999.
- , *Sanction et socialisation. Idées, résultats et problèmes*, Paris, PUF, coll. « Éducation et formation. Pédagogie théorique et critique », 2001.
- « La lente désacralisation de l'ordre scolaire », *Esprit*, n° 290, décembre 2002, pp. 138-151.
- , *La sanction en éducation*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 2007.
- , « Autorité » in VAN ZANTEN A. [dir.], *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, coll. « Quadrige », 2008, pp. 32-36.
- PROST Antoine, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.
- , *Éloge des pédagogues*, Paris, le Seuil, 1985.
- , *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, le Seuil, coll. « XX^e siècle », 1992.
- , « Une histoire des collèges, du XIX^e siècle à nos jours », *Archives départementales des Bouches-du-Rhône*, conférence du 2 octobre 2007 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.elionautes.org/spip.php?article1642>
- , « De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902 », *Histoire de l'Éducation*, n° 119, juillet-septembre 2008, pp. 29-80. Disponible sur : <http://histoire-education.revues.org/1843#ftn122>
- REBOUL Olivier, *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 1995.
- RENOUARD Jean-Marie, *De l'enfant coupable à l'enfant inadapté. Le traitement social et politique de la déviance*, Paris, le Centurion, 1990.
- , *As du volant et chauffard. Sociologie de la circulation routière*, Paris, Montréal, l'Harmattan, 2000.

RICHÉ Pierre, « Réflexions sur l'histoire de l'éducation dans le haut Moyen Âge (V^e-XI^e siècles) », *Histoire de l'éducation*, INRP, mai 1991, n° 50, pp. 17-38.

ROCHÉ Sébastien, *Le sentiment d'insécurité*, Paris, PUF, coll. « Sociologie d'aujourd'hui », 1993.

–, *La société incivile. Qu'est-ce que l'insécurité ?*, Paris, le Seuil, coll. « L'épreuve des faits », 1996.

ROUCHÉ Michel, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Tome I. Des origines à la Renaissance (V^e av. J.-C. – XV^e siècle)* [1981], Paris, Perrin, 2003.

ROUSSEAU Jean-Jacques, *Émile ou De l'éducation* [1762], [CHARRAK A.], Paris, Flammarion, coll. « G.F. », 2009.

SAINT-FUSCIEN Emmanuel, « Pourquoi obéit-on ? Discipline et liens hiérarchiques dans l'armée française de la Première Guerre mondiale », *Genèses*, 2009/2 n° 75, p. 4-23 [en ligne]. Disponible sur : http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=GEN_075_0004

–, *À vos ordres ? : la relation d'autorité dans l'armée française de la Grande Guerre*, Paris, EHESS, coll. « En temps & lieux », 2011.

SALLES Catherine, *Lire à Rome*, Paris, Les belles lettres, coll. « Realia », 1992.

SAVOIE Philippe, « Autonomie et personnalité des lycées : la réforme administrative de 1902 et ses origines », *Histoire de l'éducation* [en ligne], 90 | 2001, mis en ligne le 15.11.2009, consulté le 06.05.2012. Disponible sur : <http://histoire-education.revues.org/837>

SENNETT Richard, *Autorité* (trad. DROSSO F. et ROQUIN C.), Paris, Fayard, 1982.

SÉRAZIN Pierre (CPE), [en ligne], conférence du 28 janvier 2002. Disponible sur : <http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?article=161>

SOUSSAN Michel, « Vie scolaire : approche socio-historique », *Revue française de pédagogie*, n° 83, avril-mai-juin 1988, pp. 39-49.

STELLINGER Anna, WINTREBERT Raphaël [préf. de SINGLY F.], *Les jeunesses face à leur avenir. Une enquête internationale*, Paris, Fondation pour l'Innovation politique, 2008.

TALLON Georges, *La violence dans les établissements scolaires du premier cycle du second degré* [rapport], Inspection générale de la Vie Scolaire, juillet 1979.

–, *La violence dans les lycées d'enseignement professionnel* [rapport], Paris, Ministère de l'Éducation nationale, Inspection générale de la vie scolaire, septembre 1980.

TESTANIÈRE Jacques, « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, 1967, 8-1, pp. 17-33.

TROGER Vincent (coord.) *Une histoire de l'Éducation et de la formation*, Auxerre, éd. Sciences Humaines, coll. « Les dossiers de l'éducation », 2006.

TSCHIRHART Annie, *Quand l'État discipline l'École. Une histoire des formes disciplinaires. Entre rupture et filiation*, Paris, l'Harmattan, 2004.

VALETTE-CAGNAC Emmanuelle, « Être enfant à Rome. Le dur apprentissage de la vie civique », *Terrain* [en ligne], 40 | 2003, mis en ligne le 12 septembre 2008. Disponible sur : <http://terrain.revues.org/1534>

VALLÈS Jules, *L'enfant*, Paris, éd. G. Charpentier, 1889.

VAN de VELDE Cécile, *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, PUF, coll. « le lien social », 2008.

VERGER Jacques, « Petites et grandes écoles du Moyen Âge », *Les Collections de L'Histoire* n° 6, « Mille ans d'école », 10/1999.

VERGNAUD Maurice, *Objectifs pour la vie scolaire dans les collèges*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, 1982.

VERRIER Christian, *Chronologie de l'enseignement et de l'éducation en France. Des origines à nos jours*, Paris, Anthropos, coll. « Éducation », 2001.

–, « Enseignement supérieur et sentiment européen au Moyen Age », *Le journal des chercheurs*, 12.08.2004, [en ligne]. Disponible sur :

http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=264

VIENNE Philippe, *Violences à l'école : au bonheur des experts. Une analyse critique des réseaux d'expertise de la violence scolaire*, Paris, Syllepse, 2009.

VITALI Christian, « Crise du métier ou métier de la crise ? », Journée académique du 14.05.2007, CRDP de Rouen. Disponible sur :

http://cpe.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/CPE_Vitali.pdf

WALLENHORST Nathanaël, *Des lycéens entre la France et l'Allemagne : comparer des expériences scolaires*, thèse de doctorat, université Paris 13-Villetaneuse / freie Universität Berlin, 2008.

WEBER Max, *Économie et société*, Paris, Pocket, 1995.

ZAFFRAN Joël, « La discipline et la régularité à l'école républicaine et à l'école démocratique de masse », *Éducation et société*, 2006/1, n° 17, pp.141-158.

–, *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*, Paris, Presses universitaires de Rennes, coll. « Le sens social », 2010.

Glossaire des sigles

AA :	Adjoint Administratif (<i>secrétaire ; cf. AAP</i>)
AAP :	Adjoint Administratif Principal (<i>secrétaire ; cf. AA</i>)
AASU :	Attaché d'Administration Scolaire et Universitaire (<i>devenu AAENES</i>)
AAENES :	Attaché d'Administration de l'E. N. et de l'Enseignement Supérieur
ACMO :	Agent Chargé d'assurer la Mise en Œuvre des règles d'hygiène et de sécurité
AE :	Adjoint d'Enseignement (<i>recruté de 1945 à 1989</i>)
A(SS)ED :	ASSistants d'EDucation (<i>remplacent les MI/SE depuis 2003</i>)
AP :	Accompagnement Personnalisé (<i>au lycée, à partir de 2010 ; en 6^{ème}, remplace l'ATP</i>)
AP :	Assistants Pédagogiques (<i>recrutés en lycées et collèges difficiles depuis 2006</i>)
APASU :	Attaché Principal d'Administration Scolaire et Universitaire (<i>devenu AAENES</i>)
APEL :	Association des Parents d'élèves de l'Enseignement Libre
APSA :	Activités Physiques, Sportives et Artistiques (<i>« APS » avant les années 1990</i>)
AS :	Associations Sportives (<i>placées au sein des établissements et affiliées à l'UNSS</i>)
ASS :	Assistant(e) de Service Social
ATOSS :	Administratifs, Techniques, Ouvriers, Sociaux et de Santé (<i>personnels dits ~</i>)
ATP :	Aide au Travail Personnel (<i>destiné aux élèves de 6^{ème} ; remplacé par l'AP en 2011</i>)
B2I :	Brevet Informatique et Internet (<i>préparé dans l'enseign. prim. et second. ; cf. C2I</i>)
BEP :	Brevet d'Etudes Professionnelles (<i>devenu une étape du bac pro en 3 ans</i>)
BEPC :	Brevet d'Etudes du Premier Cycle du second degré (<i>1947-1980 ; cf. DNB</i>)
BO(EN) :	Bulletin Officiel (de l'Education Nationale)
BTS :	Brevet de Technicien Supérieur (<i>préparé en deux ans, en LGT</i>)
C2I :	Certificat Informatique et Internet (<i>préparé dans l'enseignement sup. ; cf. B2I</i>)
CA :	Conseil d'Administration
CACIS :	Centre d'ACcueil, Information, Sexualité (<i>association bordelaise</i>)
CAEC :	Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les Collèges (<i>1941-1950</i>)
CAFEP :	Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Enseignement du Privé
CAP :	Certificat d'Aptitude Professionnelle (<i>préparé en collège ou en LP</i>)
CAPES :	Certificat d'Aptitude au Professorat dans l'Enseignement Secondaire
CAVL :	Conseil Académique de la Vie Lycéenne (<i>créé en 1991</i>)
CDI :	Centre de Documentation et d'Information (<i>SDI de 1966 à 1973</i>)
CDDP :	Centre Départemental de Documentation Pédagogique (<i>cf. SCEREN</i>)
CE2 :	Cours Élémentaire deuxième année (<i>cycle des approfondissements</i>)
CEG :	Collège d'Enseignement Général (<i>remplacé en 1975 par le collège unique</i>)
CEMEA :	Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active
CES :	Collège d'Enseignement Secondaire (<i>remplacé en 75 par le collège unique</i>)
CET :	Collège d'Enseignement Technique (<i>remplacé en 1976 par le LEP</i>)
CFA :	Centre de Formation des Apprentis (<i>voir UFA</i>)
CHS :	Comité d'Hygiène et de Sécurité
CLAIR :	Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite (<i>cf. ECLAIR</i>)

CM2 :	Cours Moyen deuxième année (<i>cycle des approfondissements</i>)
CNAM :	Conservatoire National des Arts et Métiers (<i>créé en 1794 par l'abbé Grégoire</i>)
CNDP :	Centre National de Documentation Pédagogique (<i>cf. SCEREN</i>)
CNVL :	Conseil National de la Vie Lycéenne (<i>créé en 1995</i>)
COP :	Conseiller d'Orientation Psychologue
COR :	<i>bureaux de COntrôle et de Régularisation (vie scolaire, au collège Cardinal)</i>
CPE :	Conseiller Principal d'Education (<i>remplace le « surgé » depuis 1970</i>)
CPE :	Contrat Première Embauche (<i>mesure décidée et suspendue en 2006</i>)
CPGE :	Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles (<i>proposée dans des lycées prestigieux</i>)
CPR :	Centres Pédagogiques Régionaux (<i>créés en 1952</i>)
CRDP :	Centre Régional de Documentation Pédagogique (<i>cf. SCEREN</i>)
CVL :	Conseils de la Vie Lycéenne (<i>créé en 1999</i>)
DEP :	Direction de l'Evaluation et de la Prospective (<i>1987-1997 ; cf. DPD et DEPP</i>)
DEPP :	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (<i>ex DPD</i>)
DEUG :	Diplôme d'Etudes Universitaires Générales (<i>bac+2 ; supprimé par la réf. LMD</i>)
DIJEN :	Dispositifs d'Insertion des Jeunes de l'Education Nationale (<i>cf. MGI</i>)
DNB :	Diplôme National du Brevet (<i>remplace, depuis 1987, le brevet des collèges</i>)
D-P :	Demi-Pensionnaire
DPD :	Direction de la Programmation et du Développement (<i>1997-2006 ; cf. DEPP</i>)
ECJS :	Education Civique, Juridique et Sociale (<i>ou « éducation civique », au collège</i>)
ECLAIR :	Ecoles, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite (<i>2011</i>)
EMT :	Education Manuelle et Technique (<i>remplacée par la technologie en 1986</i>)
EN :	Education Nationale
ENS :	Ecole Normale Supérieure (<i>Ecole Normale de Paris, pour les garçons, en 1794</i>)
EPLÉ :	Etablissement Public Local d'Enseignement (<i>collège, EREA ou lycée publics</i>)
EPS :	Ecole Primaire Supérieure (<i>de 1833 à 1941</i>)
EPS :	Education Physique et Sportive (<i>discipline enseignée dans les EPLÉ</i>)
EREA :	Etablissement Régional d'Enseignement Adapté (<i>niveau LGT ou LP</i>)
ERPD :	Ecole Régionale du Premier Degré
ERS :	Etablissements de Réinsertion Scolaire (<i>pour "collégiens perturbateurs" ; 2010</i>)
EVS :	Etablissement et Vie Scolaire (<i>champ d'intervention de certains IPR ou IGEN</i>)
EVS :	Emplois Vie Scolaire (<i>inscrits dans le cadre des "contrats aidés"</i>)
FAPELC :	Fédération des Associations de Parents d'Elèves des Lycées et Collèges (<i><PEEP</i>)
FCPE :	Fédération des Conseils de Parents d'Elèves des écoles publiques
FLE :	Français Langue Etrangère
FSC :	Fonds Social Collégien (<i>destiné à répondre à des besoins ponctuels ; cf. FSL</i>)
FSE :	Foyer Socio-Educatif (<i>théoriquement devenu MDL, dans les lycées, depuis 1991</i>)
FSL :	Fonds Social Lycéen (<i>destiné à répondre à des besoins ponctuels ; cf. FSC</i>)
HCE :	Haut Conseil de l'Education (<i>institué par la loi d'orientation du 23.04.2005</i>)
HCEE :	Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole
HSA :	Heures Supplémentaires Annualisées (<i>insérées dans l'emploi du temps</i>)
HSE :	Heures Supplémentaires Effectives (<i>réalisées de façon ponctuelle</i>)
HVC :	Heure de Vie de Classe (<i>généralisée au collège à la rentrée 2002</i>)
IDD :	Itinéraires De Découverte (<i>mis en place en 5^e et en 4^e, à la rentrée 2002</i>)
IEN :	Inspecteur de l'Education nationale (<i>exerçant dans le 1^{er} degré</i>)
IGEN :	Inspection Générale de l'Education Nationale (<i>grade supérieur à celui d'IPR</i>)
IPES :	Indicateurs pour le Pilotage des Etablissements du Second degré (<i>cf. DEPP</i>)
IPR-IA :	Inspecteur Pédagogique Régional, Inspecteur d'Académie (<i>cf. IGEN</i>)
ISOE :	Indemnité de Suivi et d'Orientation des Elèves (<i>perçue par les PLC et les PLP</i>)
IUFM :	Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (<i>à partir de 1990</i>)

LEGT :	Lycée d'Enseignement Général et Technologique (<i>idem LGT</i>)
LG :	Lycée Général
LGT :	Lycée Général et Technologique (<i>idem LEGT</i>)
LEP :	Lycée d'Enseignement Professionnel en 1985 (<i>remplacé par le LP</i>)
LMD :	Licence Master Doctorat (<i>architecture de l'enseignement supérieur à partir de 2002</i>)
LOLF :	Loi Organique relative aux Lois de Finances (<i>appliquée depuis 2006</i>)
LP :	Lycée Professionnel (<i>prépare aux CAP, BEP et bacs professionnels</i>)
LV :	Langue Vivante (<i>les LV peuvent être étrangères ou régionales</i>)
MA :	Maître Auxiliaire (<i>catégorie de remplaçant recrutée jusqu'en 1997 environ</i>)
MDL :	Maison Des Lycéens (<i>nouvelle appellation des FSE de lycées, en 1991</i>)
MDP6 :	Module de Découverte Professionnelle 6 heures (<i>généralisée à la rentrée 2006</i>)
MEN :	Ministère de l'Education Nationale (<i>~ de l'Instruction publique avant 1932</i>)
MGI :	Mission Générale d'Insertion (<i>remplace les DIJEN depuis 1993</i>)
MI :	Maîtres d'Internat (<i>remplacés par les AED depuis 2003, à l'instar des SE</i>)
ODP3 :	Option de Découverte Professionnelle 3 heures (<i>généralisée à la rentrée 2006</i>)
OEA :	Ouvrier d'Entretien et d'Accueil
OP :	Ouvrier Professionnel (<i>cf. OPP</i>)
OPP :	Ouvrier Professionnel Principal (<i>second grade du corps des OP</i>)
PEEP :	fédération des Parents d'Elèves de l'Enseignement Public (<i>ex FAPELC</i>)
PEGC :	Professeur d'Enseignement Général de Collège (<i>1960-1987</i>)
PISA :	Program for International Student Assessment (<i>enquête trisannuelle de l'OCDE</i>)
PLP1 :	Professeur de Lycée Professionnel 1 ^{er} grade (<i>formé avant la création des IUFM</i>)
PLP2 :	Professeur de Lycée Professionnel 2 nd grade (<i>formé en IUFM, après une licence</i>)
PP :	Professeur Principal
PPAP :	Programme Personnalisé d'Aide et de Progrès (<i>pour les CE2 et les 6^{me}, en 1998-2005</i>)
PPRE :	Programmes Personnalisés de Réussite Educative (<i>créés en 2005 ; cf. PPAP</i>)
RAR :	Réseaux « Ambition Réussite » (<i>avec les RRS, remplacent les REP, en 2006</i>)
REP :	Réseaux d'Education Prioritaire (<i>prolonge les ZEP, à partir de 1997</i>)
RI :	Règlement Intérieur
RRS :	Réseau de Réussite Scolaire (<i>avec les RAR, remplacent les REP, en 2006</i>)
S :	Scientifique (<i>série générale du bac</i>)
SCEREN :	Service Culture Editions Ressources pour l'Education Nationale (<i>CDDP → CNDP</i>)
SE :	Surveillants d'Externat (<i>remplacés par les AED depuis 2003, à l'instar des MI</i>)
SEGPA :	Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (<i>remplacent les SES</i>)
SES :	Sections d'Education Spécialisée (<i>de 1967 à 1996 ; remplacées par les SEGPA</i>)
STMG :	Sciences et Technologies du Management et de la Gestion (<i>série technol. du bac</i>)
STI2D :	Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement Durable (<i>idem</i>)
STS :	Section de Technicien Supérieur (<i>filière de préparation au BTS</i>)
SVT :	Sciences de la Vie et de la Terre
TICE :	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education
TZR :	Titulaire en Zone de Remplacement
ULIS :	Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (<i>remplace les UPI depuis 2010</i>)
UNSS :	Union Nationale du Sport Scolaire (<i>fédération scolaire ; cf. AS</i>)
UPI :	Unités Pédagogiques Intégrées (<i>destinées aux élèves handicapés ; ULIS en 2010</i>)
VSP :	Vie sociale et Professionnelle (<i>discipline enseignée en LP et en SEGPA</i>)
ZEP :	Zones d'Education Prioritaire (<i>1981-2006 ; remplacées par les RRS et les RAR</i>)

Table des tableaux

Tableau 1 – Rangs des fonctionnaires de l’Université impériale	54
Tableau 2 – Logique des matières éducatives (réponses de collégiens)	112
Tableau 3 – Interviewés évoquant les C.P.E.	157
Tableau 4 – Registre d’action des C.P.E. dans le récit des interviewés	158
Tableau 5 – Interviewés évoquant les A.E.D.	158
Tableau 6 – Registre d’action des A.E.D. dans les récits des interviewés	159
Tableau 7 – Évocations des professeurs principaux par des collégiens	175
Tableau 8 – Opinions de professeurs sur le « rôle éducatif » du professeur principal	176
Tableau 9 – Évocations des heures de vie de classe par des collégiens	180
Tableau 10 – Évocations des heures de vie de classe par des professeurs	182
Tableau 11 – Grilles de construction de la note de vie scolaire dans 4 collèges	187
Tableau 12 – Influence des notes de vie scolaire (NVS) sur des moyennes	189
Tableau 13 – Distribution des NVS par valeur	190
Tableau 14 – Distribution des écarts	190
Tableau 15 – Influence des NVS sur des moyennes (Segpa)	190
Tableau 16 – Influence des NVS sur des moyennes (voie générale)	191
Tableau 17 – Distribution des NVS par valeur (note sur 20, voie générale)	191
Tableau 18 – Distribution des écarts produits par les NVS (voie générale)	191
Tableau 19 – Distribution des NVS par valeur (note sur 20, segpa)	192
Tableau 20 – Distribution des écarts produits par les NVS (segpa)	192
Tableau 21 – Distribution et influence des NVS à effet négatif sur des moyennes (39 cas)	193
Tableau 22 – Distribution et influence des NVS à effet très positif sur des moyennes (39 cas)	194
Tableau 23 – Distribution des NVS par valeur dans 4 collèges (voie générale)	196
Tableau 24 – Distribution des écarts produits par les NVS dans 4 collèges (voie générale)	197
Tableau 25 – Types de lecture du règlement intérieur par des collégiens	225
Tableau 26 – Classement théorique des types de transgression	242
Tableau 27 – Volume, récurrence et probabilité de retenues	243
Tableau 28 – Répartition des retenues, par motif	244
Tableau 29 – Part des retenues collectives	247
Tableau 30 – Répartition des collés, par récurrence	248
Tableau 31 – Probabilité d’être collé (une fois au moins), par sexe	249
Tableau 32 – Répartition des colles entre les deux sexes	250
Tableau 33 – Probabilité d’être collé (une fois au moins), par niveau-classe	252
Tableau 34 – Répartition des colles entre les 4 niveaux-classes	252
Tableau 35 – Distribution des motifs de retenue, par élève collé	254
Tableau 36 – Répartition des retenues, par motifs identifiés (résultats partiels)	256

Tableau 37 – Répartition des retenues, par motifs principaux (résultats partiels)	257
Tableau 38 – Répartition des retenues, par catégorie de décisionnaire (collège Camus, hors SEGPA)	258
Tableau 39 – Répartition des professeurs, par nombre de colles (clg Camus, hors SEGPA)	259
Tableau 40 – Probabilité de coller (une fois au moins), par sexe du professeur (clg Camus, hors SEGPA)	260
Tableau 41 – Répartition des colles en fonction du sexe du professeur (clg Camus, hors SEGPA)	261
Tableau 42 – Volume, récurrence et probabilité d'exclusions de cours (clg Camus, hors SEGPA)	266
Tableau 43 – Répartition des exclusions de cours, par motifs principaux (résultats partiels clg Camus, hors SEGPA)	267
Tableau 44 – Répartition des exclusions de cours, par récurrence (clg Camus, hors SEGPA)	268

Table des encadrés

Encadré 1 – Feuille de consignes (matière scolaire éducative)	118
Encadré 2 – Feuille de consignes (matière scolaire ordinaire 1)	119
Encadré 3 – Feuille de consignes (matière scolaire ordinaire 2)	119
Encadré 4 – Double subordination des C.P.E. dans le travail de sanction	150
Encadré 5 – « On est un petit peu le bouc émissaire »	165
Encadré 6 – Catégories d'opinion de professeurs sur le « rôle éducatif » du PP (exemples)	177
Encadré 7 – Contraintes horaires des heures de vie de classe selon les élèves	180
Encadré 8 – Avantages des heures de vie scolaire selon des collégiens	182
Encadré 9 – Problèmes de mise en œuvre des heures de vie de classe selon des professeurs	183
Encadré 10 – Billet d'humeur sur la note de vie scolaire (collège les Oiseaux)	198
Encadré 11 – Détacher la note de vie scolaire de l'instruction (opinions d'enseignants) ...	200
Encadré 12 – Autres opinions d'enseignants sur la note de vie scolaire	203
Encadré 13 – Liste des punitions et sanctions (décret du 05.07.2000)	211
Encadré 14 – Règlement intérieur du collège Cardinal (extraits)	216
Encadré 15 – Des mots sur le carnet (collège Neruda)	239
Encadré 16 – Punitions et sanctions collectives (circulaire du 19 10 2004)	246
Encadré 17 – Cadre réglementaire de l'exclusion de cours (E.P.L.E.)	265
Encadré 18 – Pratique des exclusions-inclusions (collège Vert)	276
Encadré 19 – Avis d'exclusion temporaire d'un garçon de 3 ^e (collège Neruda)	276
Encadré 20 – Rapports au principal du collège les Oiseaux (<i>extraits</i>)	280
Encadré 21 – Convocation indirecte	281
Encadré 22 – Échapper à la surveillance	295
Encadré 23 – À qui rendre des comptes ?	298
Encadré 24 – Rattraper les cours après une absence	301
Encadré 25 – Opinions d'adultes sur la tenue des élèves	310
Encadré 26 – Injonction à punir	314
Encadré 27 – La notion de communauté éducative (loi du 10.07.89)	320
Encadré 28 – « L'administration » vue par une gestionnaire	322
Encadré 29 – Une pédagogie des recettes directes	326
Encadré 30 – Matières prééminentes	327
Encadré 31 – Opinions de professeurs sur le travail en équipe	331
Encadré 32 – Définition d'un « bon prof » par les collégiens	336
Encadré 33 – Exemples d'appréciations sur des bulletins de notes	342
Encadré 34 – « Ça lui fera du bien »	346

Table des matières

Résumé ; mots-clefs	3
Abstract ; keywords	4
Coordonnées (laboratoire) ; remerciements	5
Introduction générale	7
<i>L'accès aux terrains</i>	9
<i>Méthode de recherche</i>	11
<i>Collèges et lycée</i>	12
<i>La question scolaire</i>	14
<i>Sociologie des problèmes scolaires</i>	16
<i>Le modèle éducatif français</i>	19
<i>Du lycée au collège</i>	20
1^{ère} partie. Histoire de l'éducation à l'école	23
Chapitre 1. Premières formes d'enseignement (de la fin l'Antiquité à la Révolution)	25
L'enseignement à la fin de l'Antiquité	25
Acculturation latine	26
Niveaux d'enseignement et niveaux d'enseignants	27
<i>Premiers maîtres</i>	27
<i>Des grammairiens</i>	28
<i>Les rhéteurs</i>	29
<i>Des écoles dispersées</i>	30
Naissance de la scolarisation au Moyen Âge (Ve-XVe siècles)	31
De l'Empire romain à l'élargissement des écoles chrétiennes	32
Choix éducatifs et condition de l'enfant	34
De Charlemagne aux universités médiévales	36
<i>Charlemagne et l'école</i>	37
<i>Une pédagogie universitaire</i>	38
Renaissance pédagogique et <i>pédoplogie</i> d'Ancien Régime (XVe-XVIIIe siècles)	39
Renaissance et Grand Siècle	39
<i>Réforme et Contre-réforme sous la Renaissance</i>	40
<i>La pédagogie jésuite à la fin du XVIe siècle</i>	41
<i>Le Grand Siècle catholique français</i>	43
Instruction chrétienne et culture des Lumières au XVIIIe siècle	45
<i>Les écoles lassaliennes</i>	45
<i>Vers un enseignement d'État</i>	47
Chapitre 2. Les écoles de la République (de la Révolution française à la IV^e République)	51
1789-1814 : la Révolution et l'Empire	51
1789-1804 : Révolution française et I ^{ère} République	51
Des lycées napoléoniens à l'Université impériale	53
1814-1870 : guerres scolaires et sacralité	56
1814-1830 : brevets de capacité et lettres d'obédience	57
1830-1848 : la coexistence de niveaux primaires	59
1848-1870 : République, Empire et paradoxes scolaires	61
<i>La II^e République (1848-1852)</i>	61
<i>Le Second Empire (1852-1870)</i>	62
1870-1940 : éducation, morale et hussards noirs	64
1870-1889 : la République laïque après l'Ordre moral	64
<i>Lois Ferry...</i>	64
<i>... et autres lois républicaines</i>	66

1890-1914 : hussards noirs et grandeur austère	68
L'entre-deux-guerres : une (re)construction nationale	70
<i>Après la Grande Guerre</i>	71
<i>Le Front populaire</i>	72
1940-1958 : école réactionnaire et assouplissements	73
Du gouvernement de Vichy aux gouvernements provisoires	73
Les réformes de la IV ^e République	74
Chapitre 3. Massification de l'enseignement secondaire (la V^e République)	77
Mai 68 dans la première massification scolaire	77
La réforme Berthoin de 1959	77
La réforme Capelle-Fouchet de 1963	79
La tourmente de Mai 68	81
La réforme Haby au milieu des années 1970	83
Compenser les inégalités	85
La période 1976-1981	85
L'alternance de mai 1981	86
<i>Les ZEP comme symboles des inégalités</i>	86
<i>Projets scolaires et décentralisation</i>	87
Le tournant de 1985	89
Massification et changements statutaires	89
La loi d'orientation de 1989	93
Au centre du système éducatif	95
Réponses aux lycéens	95
Laïcité et citoyenneté	97
Encadrer les élèves	98
Violences, protection et dialogue	100
Justice scolaire, discipline et violence	102
Justice et disciplines	102
Socle commun et réseaux prioritaires	105
Autorité et sanction	106
2^{ème} partie. Des cadres éducatifs	109
Chapitre 4. Cadres d'apprentissage	111
Matières éducatives	111
Avis de collégiens	112
Avis de professeurs	114
Exemples de cours	116
Des consignes écrites	118
Place des matières éducatives	121
Apprentissages atypiques	122
Apprentissages hors cours au collège rural	123
<i>Extensions culturelles</i>	123
<i>Diversité cognitive</i>	124
<i>Apprentissages informels</i>	126
Apprentissages hors cours en collèges prioritaires	128
<i>Extensions culturelles</i>	128
<i>Diversité cognitive</i>	132
<i>Apprentissages informels</i>	134
Apprentissages hors cours en collèges favorisés	135
<i>Extensions culturelles</i>	135
<i>Diversité cognitive</i>	138
<i>Apprentissages informels</i>	140
Chapitre 5. Des personnels d'éducation	143
Fonctions de C.P.E.	143
C.P.E. au collège rural	145
<i>Discipliner au quotidien</i>	146
<i>Travail ingrat</i>	147
C.P.E. en collèges prioritaires	148

<i>Au sein de l'institution</i>	149
<i>Une fonction disciplinaire</i>	149
<i>Des prolongements éducatifs</i>	152
C.P.E. en collèges favorisés	152
<i>Dans le paysage scolaire</i>	152
<i>Contrôleurs et punisseurs</i>	153
<i>Une éducation périphérique</i>	156
Services de vie scolaire	157
Des surveillants dans l'institution	159
Assistants de punition	161
Surveillants et éducateurs	162
Tensions de la vie scolaire	163
Logiques de guichet	163
<i>Petits porteurs de l'Institution</i>	163
<i>Logique oblativ</i>	165
<i>Tenus de suivre</i>	166
La discipline au cœur de la vie scolaire	168
<i>Des adolescents à l'école</i>	168
<i>Surveiller et punir</i>	169
Des créneaux éducatifs	170
Chapitre 6. Régulation et évaluation éducatives	173
Professeur principal et heure de vie de classe	173
Des professeurs principaux	174
<i>Les PP vus par des collégiens</i>	174
<i>Les PP vus par des enseignants</i>	176
<i>Rôle punitif, affectif et politique</i>	178
... et des heures de vie de classe	179
<i>Points de vue d'élèves</i>	179
<i>Points de vue d'enseignants</i>	182
Note de vie scolaire et choix éducatifs	183
De la vie scolaire à la note de vie scolaire	184
Critères d'évaluation et résultats produits	187
<i>Influence des notes de vie scolaire</i>	189
<i>Enseignement général et enseignement adapté</i>	190
<i>Des effets négatifs</i>	193
... et des effets positifs	194
<i>Éléments de comparaison entre quatre collèges</i>	196
Notes de vie scolaire : perceptions de professeurs	198
<i>Instruction et éducation</i>	199
<i>Enlever des points pour reprendre la main</i>	201
<i>Autres opinions sur la NVS</i>	202
3^{ème} partie. Ordre et sanctions	207
Chapitre 7. Principes de discipline	209
Cadrages disciplinaires	209
Définitions	209
Cadre réglementaire de la discipline	210
Cinq règlements intérieurs	213
<i>Règlements intérieurs de quatre collèges publics</i>	214
... et règlement intérieur d'un grand collège privé	216
Problèmes de discipline	220
Accompagner et punir	220
<i>Perception des procédures disciplinaires</i>	220
<i>Ambiguïtés et refus</i>	222
<i>Lire le règlement</i>	224
L'indiscipline vue par les acteurs	226
<i>Problèmes et sanctions du point de vue des élèves</i>	226
<i>La discipline perçue au collège rural</i>	228
<i>Niveaux de discipline dans les collèges prioritaires</i>	230
<i>Questions de discipline dans les collèges favorisés</i>	232
Chapitre 8. Le système des retenues	237
Des remarques écrites	238

Observations, mots ou signatures	238
Appréciations et additions	240
<i>Variations subjectives</i>	240
<i>Occuper le temps contraint</i>	241
Ensembles de retenues	242
Motifs et proportions	242
Distinctions de motifs et regroupements d'élèves	244
<i>Des raisons de punir</i>	244
<i>Retenues collectives</i>	246
Situation des collés	247
Rétérations et variables de genre	247
<i>Des répétitions</i>	247
<i>L'importance du genre</i>	249
De classes en classes	251
Quel contrôle des normes ?	254
Motifs attractifs	254
<i>L'illusion du noyau dur</i>	254
<i>Motifs identifiés</i>	255
<i>Motifs principaux</i>	257
Qui garde les gardes ?	258
<i>Rôle professionnel et action individuelle</i>	258
<i>(Re)marquer le genre</i>	260
Chapitre 9. Exclusions et sale boulot	265
Des exclusions de cours	265
Les exclusions ponctuelles au collège Camus	266
<i>Motifs, proportions et répartitions</i>	266
<i>Poids du genre et du niveau-classe</i>	268
L'exclusion ponctuelle comme problème récurrent	269
<i>Logiques de l'exclusion de cours</i>	269
<i>Exclusions de cours et intermédiations</i>	271
Où inclure les exclus ?	274
Des exclusions au collège rural	275
L'exclusion en collèges prioritaires	276
L'exclusion en collèges favorisés	278
Hiérarchie renversée et sale boulot	279
À l'attention du responsable	280
Sévère, juste et loin	281
La discipline vue par ses chefs	283
Si la direction faisait son travail	285
<i>Des objets confisqués</i>	285
<i>La ronde dans les couloirs</i>	286
<i>Cas d'urgence</i>	288
4^{ème} partie. Éducation à distance	291
Chapitre 10. Contingences éducatives	293
Vision institutionnelle et bienveillances furtives	293
Image d'institution et réflexes de sanctuaire	293
<i>La Cause institutionnelle</i>	294
<i>Réfectoire, clients et séparations</i>	296
<i>La sanctuarisation des professeurs</i>	297
Bienveillances furtives	300
<i>Des manquements</i>	301
<i>Actions discrètes</i>	302
<i>Les assistant(e)s d'éducation de Neruda</i>	304
Autorités incertaines	305
Définitions	305
Autorité formelle	308
Mauvaises tenues et têtes tournées	309
<i>L'adaptation des adultes</i>	310
<i>L'avis des élèves</i>	312
Autorités négatives	313

Chapitre 11. Communauté éducative et secrets d’instruction	319
<u>De la communauté aux individus</u>	<u>319</u>
Enjeux sémantiques	319
<i>De la discipline à l’administration</i>	<i>321</i>
<i>L’instruction</i>	<i>323</i>
<i>Pédagogie et éducation</i>	<i>324</i>
Le travail en équipe	327
<i>Collèges au grand cœur</i>	<i>327</i>
<i>Des contraintes horaires</i>	<i>329</i>
<i>L’enseignement adapté</i>	<i>330</i>
<i>Équipes et professeurs</i>	<i>331</i>
<u>Du camping dans une cathédrale</u>	<u>334</u>
Variations pédagogiques	334
<i>Rythme et outils</i>	<i>335</i>
<i>Bon prof et blocages</i>	<i>336</i>
Scènes communes	337
<i>Utilitarisme et hétéronomie</i>	<i>337</i>
<i>Le professeur comme ancien élève</i>	<i>339</i>
<u>Boîtes noires et conseils de classe</u>	<u>340</u>
Évaluations	341
Conseils de professeurs	343
<i>Des préséances</i>	<i>343</i>
<i>Dire du mal pour faire du bien</i>	<i>345</i>
<i>Il faudrait leur dire...</i>	<i>346</i>
Conclusion	351
Annexes	363
Annexe 1 : Méthodologie	365
Annexe 2 : Grilles d’entretien (agent / maître ouvrier ; assistant(e) d’éducation / assistant(e) pédagogique ; élève ; parent d’élève(s) ; professeur(e)	367
Annexe 3 : Repères chronologiques	381
Annexe 4 : Contrat scolaire canadien (exemple)	398
Annexe 5 : <i>Le Rap du CPE</i>	<i>399</i>
Annexe 6 : Punitons 2009-10 au collège Camus (1-5) : <i>Probabilité d’être exclu de cours (une fois au moins), par sexe du professeur</i>	<i>402</i>
Annexe 7 : Punitons 2009-10 au collège Camus (2-5) : <i>Bilan des exclusions de cours 2009-10</i>	<i>403</i>
Annexe 8 : Punitons 2009-10 au collège Camus (3-5) : <i>Bilan des retenues 2009-10</i>	<i>409</i>
Annexe 9 : Punitons 2009-10 au collège Camus (4-5) : Probabilité d’être exclu de cours (une fois au moins) et répartition des exclusions, par sexe	416
Annexe 10 : Punitons 2009-10 au collège Camus (5-5) : Probabilité d’être exclu de cours (une fois au moins) et répartition des exclusions, par niveau-classe	417
Annexe 11 : <i>Étonnez-moi, Benoît</i>	<i>418</i>
Annexe 12 : Listes de fournitures scolaires	419
Ouvrages de référence	423
Glossaire des sigles	435
Table des tableaux	438
Table des encadrés	440