

# DE QUELQUES ENJEUX AU COLLÈGE

DANILO MARTUCCELLI

Avec la deuxième vague de massification qui commence à la fin des années soixante-dix et ne fléchit que depuis quelques années, les modes de fonctionnement de l'école républicaine ont été profondément déstabilisés. La massification brise l'accord préalable des attentes entre les élèves et les maîtres, elle produit une diversification des objectifs scolaires, elle affaiblit les barrières entre l'école et son environnement. Dans cet univers diversifié, les acteurs doivent recomposer leurs pratiques à partir d'éléments qui ne sont plus "naturellement" accordés. Il ne suffit pas de jouer un rôle car il ne permet plus d'agir efficacement ou de maîtriser les relations aux autres. Autant pour les enseignants que pour les élèves, l'école apparaît comme une succession d'ajustements entre des individus, adultes ou jeunes, qui construisent leurs expériences scolaires. Certes, l'école assure toujours la transmission d'une culture et des compétences sociales, mais cette inculcation a trop longtemps passé sous silence l'activité des acteurs qui sont aussi les auteurs de leur propre socialisation. Ces deux processus ont été pensés traditionnellement comme allant de pair, tant l'école était une institution intégrant diverses fonctions. Or, quand l'unité de l'école n'est plus un donné immédiat de l'expérience, quand les situations scolaires ne sont pas régulées en amont, par des rôles ou des attentes accordées, les acteurs doivent les construire *in vivo*.

La situation est particulièrement aigue au collège. Il accueille la totalité d'une classe d'âge tout en étant défini par une ambiguïté essentielle tenant à sa double ori-

gine : il prolonge l'école primaire, devant recevoir tous les élèves et asseoir l'apprentissage de connaissances jugées fondamentales ; il est l'héritier du lycée dont il a repris les programmes et la forme pédagogique. Le collège est simultanément la première étape vers le lycée et la garantie d'un minimum scolaire, un palier de l'orientation, et une scolarité commune. Ce à quoi s'ajoute le désarroi d'un appareil qui ne prend en charge les adolescents que de manière marginale. La distance inévitable et souhaitable entre la culture scolaire et les cultures adolescentes se transforme parfois en une muraille. Bien sûr, il serait faux de dire que le collège ne "réussit" plus du tout. Des améliorations importantes ont eu lieu dans l'accueil des élèves, le niveau scolaire ne cesse d'augmenter, l'accès massif d'une classe d'âge à l'enseignement a été assuré, et même la relation entre la formation scolaire et l'insertion professionnelle a connu quelques progrès. Et pourtant, des enjeux et des problèmes divers le traversent.

## 1. MASSIFICATION ET ÉGALITÉ DES CHANCES

Le principal effet de la massification est d'avoir fait entrer les mécanismes de la sélection au sein même du système scolaire. Avec la massification, elle ne s'opère plus en amont du système mais pendant le parcours scolaire lui-même, selon un processus de "distillation fractionnée", d'orientations successives à chacune des étapes. Les différences apparues en cours de scolarité

placent les enfants sur des voies différentes. Et la compétition est d'autant plus vive que l'échec scolaire n'est pas sans conséquences sociales. Alors que l'école est plutôt moins inégalitaire qu'autrefois, elle apparaît comme beaucoup plus injuste dans la mesure où c'est en son sein que se forment les inégalités. La qualification scolaire exerce une emprise croissante sur la qualification sociale au moment de l'entrée sur le marché de l'emploi ; désormais, l'absence de qualification scolaire équivaut à une déqualification sociale, parfois à une quasi-exclusion.

Ce qui est devenu problématique dans le parcours des jeunes, c'est qu'étant donné les épreuves scolaires auxquelles ils sont confrontés, ils peuvent avoir le sentiment qu'elles les empêcheront de réussir leur vie personnelle. Ce sentiment de découragement est d'autant plus fort, que bien d'entre eux peuvent avoir le sentiment que des choses très importantes se sont déjà jouées dans leur vie, et qu'ils ne pourront jamais rattraper une expérience d'échec initial. Or, comprendre la signification de la sélection de l'échec scolaire, c'est réfléchir à quelques processus qui ont profondément changé son sens et sa nature<sup>1</sup>.

La première découle directement du formidable allongement de la scolarité tout au long du vingtième siècle. Les chiffres parlent d'eux-mêmes. Au début du siècle, en moyenne en France, un Français passait 4 ans de sa vie à l'école ; en 1950, c'était entre 6 et 8 ans ; et pour la génération qui a commencé l'école en septembre dernier, on prévoit une durée d'études de plus de 19 ans en moyenne. Autrement dit, il faut absolument comprendre que, quelles que soient par ailleurs les capacités de rattrapage scolaire, le parcours scolaire a désormais dans la vie des élèves un poids temporel sans précédent.

À cette première caractérisation s'ajoute un deuxième ordre de considérations, tout aussi structurel. L'école étant devenue un système de sélection sociale, elle est, de par la nature des choses, et irrémédiablement, une machine à classement. Après tout, c'est dans la structure même d'une course, quelle qu'elle soit, qu'il y ait un gagnant et un dernier. On peut certes améliorer la qualité de tous les concurrents, il restera toujours inévita-

blement quelques coureurs en queue du peloton. Non seulement l'école ne pourra pas remédier à cette situation, mais elle est pour beaucoup structurée par elle. Pour sortir de ce carcan, il faudrait se décider à multiplier les filières d'excellence et les critères de recrutement des élites. Après tout, s'il faut renoncer à l'illusion que tout le monde puisse être un champion olympique de 100 mètres, il faut persister dans l'utopie de croire que chacun peut trouver sa voie maximale d'expression, dans d'autres courses, mais au sein des mêmes jeux olympiques... C'est en tout cas une des manières de tenir compte du fait que la consommation scolaire est devenue un critère de classement social : déjouer le processus suppose de prendre acte du glissement permanent de logiques de distinction vers des paliers non encore massifiés.

Ces caractéristiques en entraînent une autre. Sans doute la plus importante. Dans notre société, au-delà des ressources culturelles et sociales que l'on peut avoir, ce qui fait souvent à terme la différence entre deux individus, c'est la capacité à donner un sens à des expériences éclatées. Lorsque l'on compare, dans les situations les plus dramatiques, deux jeunes sans diplôme qui cherchent un emploi, la grande différence ne se trouve pas forcément dans les réseaux, ni dans les ressources familiales, ni dans ce qu'il a appris à l'école, mais bien dans la capacité subjective à donner une signification personnelle à un parcours social et scolaire chaotique<sup>2</sup>. Préserver la capacité des élèves à avoir une personnalité formée malgré toutes les épreuves auxquelles ils sont confrontés, c'est sans doute la version la plus importante du point de vue éducatif de ce que doit être la justice scolaire aujourd'hui. En ce sens, augmenter la justice d'ensemble de l'école, c'est prendre acte que le principal problème, bien au-delà des connaissances à transmettre ou des seuls résultats scolaires, c'est la démoralisation dramatique que vit une partie de la jeunesse et qu'il faut, par tous les moyens, parvenir à stopper.

Il y a 30 ans, lorsqu'un jeune ouvrier sortait de l'école, il avait peu de passé scolaire, il avait un présent plutôt sympathique et il avait une image ouverte de son avenir. Aujourd'hui, lorsqu'un jeune sort d'un lycée professionnel, il a malheureusement souvent une image par-

1 Pour une présentation élargie de ces processus cf. F. Dubet, D. Martuccelli, *À l'école*, Paris, Seuil, 1996.

2 Dans ce sens, C. Nicole-Drancourt, *Le labyrinthe de l'insertion*, Paris, La Documentation française, 1991.

faitement inversée de ce processus<sup>3</sup>. D'abord, il est marqué par un passé scolaire très lourd, non seulement puisqu'il a dû fort probablement subir une orientation par l'échec, mais parce que, à l'aide des bonnes intentions institutionnelles et collectives, il a aussi dû probablement intérioriser une image négative de lui-même. Il est en effet fort probable qu'ayant eu des difficultés avec certaines matières, il ait été fortement "invité" à suivre des cours de remédiation scolaire. Pourtant, s'il n'est pas parvenu à sortir de ces difficultés, il a été contraint d'accepter que, malgré le surplus d'heures hebdomadaires de rattrapage dont il a bénéficié, il est toujours aussi mauvais... Il ne peut ainsi qu'accepter le verdict que l'école lui renvoie, à savoir qu'il est irremédiablement non "doué". À terme donc, il se retrouve avec un passé très lourd qui est véritablement inscrit en lui... Ensuite, il a un présent très pauvre parce qu'il vit dans une institution où il ne se sent probablement pas à l'aise, scolarise comme il l'est dans une école ou dans une classe "poubelles", suivant des cours qui ne l'intéressent parfois guère, vivant au milieu d'enseignants avec qui souvent il communique à peine. Enfin, il a souvent une image bouchée et noircie de l'avenir.

Réussir l'école en termes d'une plus grande justice c'est parvenir à contrer et à contrôler ces divers processus. Au-delà de la transmission de connaissances, et de manière bien plus durable que les performances scolaires stricto sensu, il s'agit de parvenir à maîtriser la face d'ombre que l'expérience de l'échec scolaire peut inscrire durablement dans la vie des adolescents.

## 2. À PROPOS DES SAVOIRS

Suite à la massification, la traditionnelle distance entre la culture scolaire et la culture de la jeunesse est en train de donner lieu à une véritable rupture. La massification amène de nouveaux publics d'élèves qui ne correspondent plus aux normes anciennes de l'institution. Souvent, les élèves issus de la massification sont étrangers aux normes et aux règles les moins explicites de l'école.

Un sentiment de distance, voire d'étrangeté, s'interpose entre les enseignants et ces nouveaux publics. Ainsi, alors que la massification scolaire a entraîné une élévation générale du "niveau" des élèves, les enseignants ont le sentiment d'une chute permanente<sup>4</sup>. Dans ces circonstances, les conditions de la classe ont changé, et les enseignants doivent, avant même de faire leur cours, construire les relations et les "motivations" leur permettant de faire la classe<sup>5</sup>. Au sentiment de crise s'ajoute l'impression d'entrer dans un nouveau métier, à mi-chemin entre l'"animation" et la "psychologie".

Or cette tension prend aussi la forme d'une opposition entre deux grandes manifestations culturelles. S'il fallait prendre une image minimale de la culture scolaire, on pourrait dire, en simplifiant à outrance, qu'elle est avant tout une culture écrite, ou le visuel a peu de place, et où l'oral est profondément dévalorisé. Les grands exercices de l'école restent toujours la conjugaison écrite des verbes en français ou les opérations mathématiques. À l'inverse, la culture juvénile, dans sa structure, se situe presque à l'opposé : il s'agit d'une culture visuelle, évoluant dans un climat de sons, avec une nette subordination, voire exclusion, de l'écrit. Entre ces deux cultures, à savoir la culture écrite scolaire en français et la culture juvénile (dont le meilleur exemple est sans doute le clip), la communication est souvent difficile.

Il ne s'agit aucunement de tracer entre ces deux manifestations culturelles une frontière mentale infranchissable, mais il est vrai qu'on est là en présence de deux manières de "raisonner", de vivre l'espace, de communiquer qui donnent lieu à diverses tensions et crispations. Mais ces dernières sont loin d'être les mêmes pour les enseignants et pour les élèves. Rien ne l'illustre mieux que l'expérience du bruit dans une classe. Pour les enseignants, et plus largement pour la forme scolaire elle-même, il s'agit souvent de quelque chose d'intolérable. Pour les élèves, à l'inverse, il ne s'agit de rien d'autre que d'une manifestation "naturelle" de la sociabilité adolescente, puisque pour eux, comme ils l'affirment avec un brin de provocation, il va de soi que "le silence n'existe pas"... Mais il n'y a évidemment pas que

3 Pour un frappant exemple de cette dévalorisation parmi les élèves de lycée professionnel en ce qui concerne les épreuves sportives, cf. S. Beaud, M. Pialoux, *Retour sur la condition ouvrière*, Paris, Fayard, 1999.

4 C. Baudelot, R. Establet, *Le niveau monte*, Paris, Seuil, 1989.

5 B. Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rochex, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin, 1992.

le bruit. La capacité à bouger dans l'espace devrait bien davantage être garantie par les institutions scolaires. Souvent d'ailleurs, on cherche des raisons compliquées pour expliquer la réussite du lycée professionnel, en oubliant que les élèves peuvent y bouger davantage, notamment dans les cours d'atelier où la contrainte de l'espace scolaire est plus souple. Une situation qui est déjà en tant que telle un gage d'une communication plus facile avec l'enseignant.

Mais le monde de sons dans lequel évoluent les enfants a quelque chose de plus profondément différent encore de la culture des adultes : à savoir une exigence radicale autour de la communication et du désir de communication. Dans la culture de l'adolescent, on communique pour le plaisir de la communication elle-même. Souvent, on parle pour ne rien faire ; la véritable activité se trouve dans la communication elle-même<sup>6</sup>. La communication, dans la culture adolescente, est bien plus que de la simple communication, une véritable relation au monde. Pour les élèves, elle prend souvent même la place des savoirs. Il faut ainsi tenir compte de la spécificité et de la centralité de la communication pédagogique, un des éléments de la relation scolaire les plus prisés par les élèves, en essayant de parvenir à comprendre, avec empathie, la logique à partir de laquelle ils ressentent les situations.

### 3. JUSTICE ET MARCHÉ SCOLAIRE

Au fur et à mesure que s'accroît l'importance de l'école dans la transmission d'une position familiale, les parents ont tendance à agir comme des "consommateurs" d'école, en choisissant l'école de leurs enfants en fonction de ce qu'ils croient être une "bonne école"<sup>7</sup>. Or, la difficulté à établir un jugement à cet égard (tant sont diverses les significations des résultats "objectifs" d'une école) donne lieu à la constitution d'un critère, quasi unique, qui a l'avantage de la plus grande opérationnalité, en fédérant bien des préjugés négatifs associés à l'école. Très souvent, plus le pourcentage d'élèves issus

de l'immigration est élevé, plus, aux yeux de certains parents, la valeur de l'école est faible. Ceux qui en ont les moyens changent leurs enfants d'école, ce qui à terme ne fait qu'accroître le processus de ségrégation.

Les écoles réagissent à cette situation de manière fort hétérogène. En tout premier lieu, l'école se limite à subir, de manière plus ou moins passive, les phénomènes de ségrégation du quartier<sup>8</sup>. Elle ne s'oppose guère alors au relâchement ou à l'abandon de la carte scolaire, ou aux différentes stratégies des familles (fausses adresses, faux prétextes, passage ou menace du passage au privé...) pour éviter la scolarisation de leurs enfants dans des écoles ethniquement connotées. En deuxième lieu, elle peut être partie prenante de ce processus, en organisant les classes de manière à l'admettre et à le contrôler. On a pu ainsi montrer qu'il suffit de laisser jouer certains critères de sélection strictement scolaires (le retard scolaire, les notes, la discipline et les attentes vis-à-vis de l'orientation scolaire) pour que, au sein même d'une école, finissent par se constituer une véritable ségrégation ethnique entre les diverses classes, y compris au sein d'un même groupe scolaire<sup>9</sup>. Les chefs d'établissement visent ainsi à maintenir certaines filières ou compositions de classes pour garantir la diversité sociale de l'établissement, c'est-à-dire la présence en son sein d'élèves des classes moyennes. Une attitude très souvent justifiée par les effets d'entraînement des bons élèves au sein d'une classe, voire par la nécessité d'avoir un certain nombre d'élèves français de "souche" afin d'assurer la bonne intégration d'élèves issus de l'immigration. Il se met alors en place une forte concurrence entre les diverses écoles afin d'attirer ou de retenir les élèves français d'origine, notamment ceux appartenant aux couches moyennes.

Ces deux réponses institutionnelles, malgré la similitude des situations qu'elles engendrent à terme, sont bien différentes dans leurs motivations. Paradoxalement, la volonté des chefs d'établissement d'éviter la constitution d'une "école-ghetto" les mène à des pratiques au bord de la légalité. Le problème est indissociablement moral et pratique : à savoir, est-il licite de faire

6 R. Zoll, *Nouvel individualisme et solidarité quotidienne*, Paris, Éditions Kimé, 1992.

7 R. Ballion, *La bonne école*, Paris, Hatier, 1991.

8 M. Wiewiorka et al., *La France raciste*, Paris, Seuil, 1992.

9 J.-P. Payet, *Collèges de banlieue*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1995.

un “peu de discrimination” afin d’éviter, selon les représentations des acteurs, des situations pouvant engendrer des cas extrêmes de “racisme” ?

Pourtant, la ségrégation scolaire résulte bien davantage du prolongement d’une logique de ségrégation urbaine et de la constitution d’un marché scolaire avec désignation d’établissements d’excellence, que de représentations ouvertement racistes de la part des enseignants ou des parents. Or, ici la responsabilité de l’école est en question dans la mesure où elle ne parvient pas, et parfois elle n’essaye même pas, de contrer ces dérives, cet abandon du modèle éducatif qu’elle a la charge de transmettre.

Une solution peut être envisagée à ce sujet. Il faut augmenter la lisibilité d’ensemble du système éducatif. Pour cela, il faut rompre la dynamique qui fait que l’égalité formelle de traitement constitue de fait la meilleure garantie des privilèges. Prendre acte des inégalités scolaires “créées” par l’école et non seulement reçues par elle (filiales non dites, choix subtils de disciplines, stratégies des soutiens extérieurs, dérogations diverses, négociations subtiles) exige de rompre cette opacité. Cela peut se faire, entre autres, par le renforcement de l’autonomie des établissements afin qu’ils construisent une offre éducative mieux adaptée à leur public. Pour certains, ceci ne fera qu’augmenter les inégalités : en fait, le processus ne fera que le rendre visible. Les politiques de discrimination positive ne produiront pas une égalité scolaire, mais elles permettront d’éviter que l’école ajoute trop ses propres inégalités à celles qu’elle accueille déjà.

L’école fonctionne aujourd’hui comme un marché. Mais en l’absence de règles de jeu claires, elle devient un marché noir...

#### **4. L’AUTORITÉ DANS LA CLASSE. LA JUSTICE ENTRE COLLÈGUES**

La désinstitutionnalisation de l’univers scolaire entraînée par la massification est en train de poser des problèmes d’autorité d’une grande acuité. Évidemment, l’indiscipline est loin d’être un phénomène nouveau, mais lorsqu’un enseignant entrait dans une salle de classe il y a quelques décennies, le silence était censé

être acquis d’avance. C’est-à-dire que le rôle d’enseignant devait garantir à lui tout seul le silence nécessaire pour pouvoir exercer son métier. À l’inverse, il faut désormais, dans de nombreux endroits, avant même de donner un cours, se donner les moyens de pouvoir faire la transmission pédagogique. Et cela change complètement la nature du travail pédagogique, tout comme la nature de la relation avec les élèves. D’autant plus que la culture éducative de la société française s’est transformée, accordant à l’enfance et à la jeunesse une reconnaissance et une autonomie nouvelles<sup>10</sup>. Les vieilles règles disciplinaires ne sont plus acceptées, et l’école n’est plus aussi protégée des mondes de l’adolescence et de la jeunesse. À terme, le collège apparaît comme un espace ouvert à la vie personnelle, en dehors de la sphère scolaire, une vie qui se déroule dans une communauté juvénile de reconnaissance interpersonnelle. Face à la multiplication de ce type de situations, limitons-nous à évoquer un seul cas de figure, d’autant plus essentiel que la plupart des enseignants ne s’accommodent ni des appels nostalgiques à l’ordre, ni du pessimisme du “déclin” de la culture.

La plupart des enseignants font l’expérience de difficultés dans leurs classes, le plus souvent de manière isolée, honteuse. Souvent on n’en parle pas. Souvent, on apprend à ne pas en parler. C’est pourquoi, pour les enseignants, l’indiscipline ou le chahut, pour dramatiques qu’ils soient dans leur propre expérience, sont toujours des situations qui n’arrivent qu’aux “autres”. Cela concerne la plupart des établissements scolaires. Mais toujours exclusivement les collègues. Ou encore : tout bien considéré, ce n’est évidemment pas un hasard si “cela” lui arrive à lui ou à elle. D’ailleurs, “il” ou “elle” est plutôt jeune, en fait dans le stéréotype enseignant, pour des raisons à la fois d’âge et de sexisme, plutôt une fille, enseignant des matières un peu “bizarres”, comme la musique ou les arts plastiques, s’habillant peut-être un peu trop bien, ou trop jeune, et depuis quelque temps, un peu “dépressive”... Autrement dit, conclut-on alors souvent, si “elle” n’arrive pas à faire l’autorité dans sa classe, si “elle” n’arrive pas à exercer son métier d’enseignant, c’est parce que, tout simplement, “elle” a des problèmes personnels...

Dans un système scolaire où le statut professionnel ne donne plus l’autorité nécessaire pour faire son travail, il

10 Pour un bilan historique de ce processus, J.-L. Derouet, *École et justice*, Paris, Métailié, 1992.

faut comprendre que les traits individuels que l'on porte en soi deviennent des éléments différentiels d'autorité dans la classe. Continuons avec les caricatures. Être grand, gros, vieux, professeur de mathématiques, et de plus désagréable (cela existe...), donne des surcroûts non négligeables d'autorité par rapport à d'autres enseignants. Il faut surtout comprendre qu'au-delà de ces caricatures, désormais les traits personnels deviennent des ressources prisées pour imposer l'autorité : la "force de la personnalité", le "charisme", la compétence, les capacités de communication, l'humour, mais aussi la taille, l'âge, le sexe, la discipline enseignée (à fort ou faible coefficient) deviennent des facteurs permettant d'expliquer le différentiel d'autorité dont jouissent certains enseignants au détriment des autres. Encore une fois, au-delà des deux caricatures précédentes, il est évident que plus un enseignant accumule les "handicaps" personnels, plus il verra son autorité contestée par les élèves.

Pour contrer ces processus, il faut passer à une logique où l'équipe enseignante fait jouer vraiment la solidarité professionnelle. Dans la situation actuelle, bon nombre d'enseignants tirent, en le sachant ou non, profit d'une situation de ce type. Revenons encore aux caricatures. Après tout, s'avouera un enseignant, "moi, enseignant de 45 ans de mathématiques, qui n'ai pas de problèmes particuliers dans ma classe, j'ai tout intérêt à laisser la situation telle qu'elle est, puisque pour l'instant, les problèmes d'indiscipline sont massivement récoltés par un autre enseignant". Pour cet enseignant, le "gain" personnel de s'engager dans une gestion collective de la discipline est loin d'être évident. Il s'agirait d'accepter les conséquences d'une logique de solidarité, et en tout cas l'idée que désormais tout enseignant, suite à la désinstitutionnalisation affectant les processus d'autorité, doit prendre une part active dans la discipline de ses collègues, afin d'arriver à réguler collectivement les problèmes des uns et des autres. Socialiser les risques professionnels, faire jouer véritablement une logique d'équipe d'établissement, c'est la seule manière aujourd'hui de venir véritablement en aide aux enseignants les plus "faibles", travaillant dans les maillons les plus "faibles" du système scolaire.

Mais il n'y a pas que la solidarité qui fasse obstacle à une

démarche de ce type. S'engager dans cette voie, suppose, et c'est bien plus dramatique, que l'on accepte de protéger un collègue dont, parfois, tout nous sépare... Problème d'autant plus sérieux, que dans la mesure où les équipes enseignantes sont faites de manière bureaucratique, sans véritable projet d'établissement clair pour tout le monde, les obstacles dans la mise en place d'une logique de solidarité professionnelle sont fortement accentués. À terme, le plus souvent, le raisonnement est tout tracé : primo, moi, je n'ai pas de problèmes majeurs dans ma classe ; secundo, cela lui arrive à lui ou à elle parce que de toute évidence il ou elle a des problèmes personnels ; tertio, au fond, je le trouve plutôt désagréable ; enfin, je ne vois aucune raison de faire quoi que ce soit pour modifier la situation actuelle. Et évidemment, par la suite, et à l'issue de cette conversation intérieure secrète, je continuerai à dire, avec toute la mauvaise foi nécessaire, qu'il n'y a pas de problèmes d'autorité à l'école...

## 5. ÉCOLE ET CITOYENNETÉ

Bien des difficultés précédentes, et en tout premier lieu, celles concernant l'autorité et la discipline dans les établissements scolaires, motivent certains à faire un appel à la citoyenneté comme panacée universelle. Or, pour l'instant, se profilent deux manières fort diverses de la concevoir, toutes les deux enfermant en elles des dimensions inquiétantes<sup>11</sup>.

La première n'est qu'un moyen de plus pour assurer l'ordre scolaire. L'appel à la citoyenneté se dégrade très vite dans une pure démarche de discipline et de surveillance. Souvent, il ne consiste en rien d'autre qu'à faire venir un élève dans le bureau du Principal ou du Proviseur, et l'astreindre, en tant que bon citoyen, à signer (en toute liberté...) son approbation du règlement de discipline intérieur. L'élève signe. Et, lorsque quelques jours plus tard, il fait une infraction, on va lui rappeler qu'en tant que bon citoyen il a signé un règlement qu'il se doit, par conséquence, toujours en bon citoyen, de respecter. Et face à sa réticence ou à sa défense, il finira par être taxé de mauvais citoyen puisqu'il ne respecte pas lui-même les règles qu'il s'est "lui-même" données...

11 A. Barrere, D. Martuccelli, "La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique", *Revue française de sociologie*, octobre-décembre 1998, XXIX-4, p. 651-671.

Soyons clairs, si la citoyenneté doit se limiter à cet aspect des choses, il vaut mieux parler simplement d'affaires de police, ou de discipline stricto sensu, et ne pas ajouter au discrédit dont souffrent parfois les règles scolaires dans des situations difficiles un sentiment encore plus profond de malaise. Les règles scolaires sont souvent jugées "bidons" par les élèves, inutile de les rendre "iniques". Le point est loin d'être anecdotique puisque cet appel incantatoire à la citoyenneté risque, à terme, de déstabiliser encore davantage l'institution scolaire, tant il risque de creuser, encore un peu plus, la distance entre les élèves et les normes scolaires.

Évidemment il n'y a pas que cette image négative. Prenons, pour le voir, un exemple aux antipodes de la situation précédente. Certains chefs d'établissement croient sincèrement aux vertus d'une éducation pratique à la démocratie dans le cadre de l'école, et décident quelque peu de s'investir, vraiment, dans la mise en pratique d'une citoyenneté à l'école. Au départ, le projet semble séduisant pour tout le monde. D'ailleurs, qui peut vraiment être contre ? Personne... jusqu'au moment où l'on commence à réfléchir aux questions dont on pourrait bien discuter avec les élèves. Est-ce qu'on peut discuter des contenus des cours ? Cela n'est sérieusement envisagé par personne. Est-ce qu'on peut discuter vraiment de la pédagogie ? C'est hors de question disent la plupart des enseignants. Peut-on alors discuter de la composition des classes, ou au moins de la fabrication des emplois du temps ? C'est d'une complexité telle que cela ne passionne absolument pas les élèves et d'ailleurs personne ne semble non plus disposé à leur demander leur avis à ce sujet. Est-ce qu'on peut discuter des règles de discipline ? Au-delà du rappel des sanctions et du respect dû à l'enseignant, on ne voit pas trop bien desquelles on pourrait discuter. Est-ce qu'on peut discuter de la manière dont le travail est organisé en classe ? C'est opaque. Est-ce qu'on va expliciter les critères d'évaluation ? C'est trop compliqué, disent certains, trop dangereux pensent d'autres, puisque ce serait abandonner une source non négligeable de "pouvoir" des enseignants... Lentement, on décidera alors de concentrer le débat sur des choses anecdotiques ou périphériques qui ne motivent guère les élèves.

En fait, au-delà de ce clivage, l'introduction du thème de la citoyenneté à l'école soulève un vrai problème de fond.

En dépit d'une évolution générale vers une désinstitutionnalisation des modèles familiaux, est encore à l'œuvre, dans certains milieux sociaux, en fonction des origines et des traditions familiales, un rapport plus "vertical" à la norme. Sans tomber dans des oppositions caricaturales, il est vrai que lorsqu'à l'école on décide d'introduire des doses de négociation afin d'augmenter le degré d'acceptation des normes, on pratique un type de relation aux normes fort semblable à celui que connaissent dans leurs familles les élèves des milieux favorisés. Et quelque part, on introduit une étrangeté sociologique pour des élèves des milieux défavorisés. Évidemment, cela ne veut absolument pas dire que les élèves des milieux populaires ne peuvent pas discuter les règles, mais pour eux la manière la plus spontanée pour les discuter, passe davantage par diverses manifestations de résistance ou des réticences actives à l'emprise de l'autorité, que par un rapport de distanciation critique et négociée. Résultat sans doute à éviter mais bien des fois à craindre : en mobilisant "à la légère" un thème aussi noble et complexe que la citoyenneté, on risque d'augmenter l'opacité et la distance à l'école des élèves qu'on devrait davantage rapprocher de son système normatif. Or, si l'on écoute les élèves à ce sujet, on s'aperçoit qu'ils demandent que l'école ne "détruisse" pas leur vie, et non d'être des citoyens au collège. Ils veulent des lieux de détente et de repos, des endroits "cools" au sein de l'établissement, mais ils ne demandent pas "à être les acteurs de leur propre scolarité". Avouons que c'est une obsession des adultes que de penser que les enfants doivent être des citoyens à l'école. Une des principales revendications qu'ils expriment, lorsqu'on les écoute vraiment, c'est le désir de communiquer et le droit à ne pas avoir d'opinion. Le droit qu'on ne leur demande pas "tout le temps" ce qu'ils veulent puisqu'ils ne veulent pas grand chose... et que le peu de choses qu'ils veulent, d'ailleurs, on ne le leur donne pas. Rien n'est aussi important que de reconnaître à la fois ce désir de communication et de respecter cette volonté de non implication, de "réticence", cette manière très particulière que les jeunes ont de gérer leur entrée dans la société et leur engagement dans l'école.

Avec la massification, et au-delà des progrès incontestables et des inégalités persistantes, il faut prendre acte que

---

12 Pour une caractérisation des lycéens dans ces termes cf. P. Rayou, *La cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan, 1998.

l'école produit aujourd'hui des difficultés d'une autre nature et avec d'autres effets que celles que mesurent les indicateurs de réussite scolaire. Tout comme elle confronte les enseignants à des défis inédits, face auxquels la plupart d'entre eux optent pour une réponse individuelle. Au fond, ils doutent que leurs conditions de travail puissent être améliorées par des modifications introduites au niveau de l'organisation scolaire elle-même. Vaincre cette réticence, en parvenant à faire

comprendre tout ce que l'on peut obtenir par des changements de ce type, suppose, au préalable, l'engagement d'un débat qui, sans négliger l'intérêt général et l'avenir des nouvelles générations, tienne compte des malaises du monde enseignant.

Daniilo MARTUCCELLI

*Université Lille 3  
C.N.R.S.-C.A.D.I.S.*