

Une contribution à la compréhension de la discipline à l'école élémentaire par une analyse sociologique configurationnelle (1)

Rachel Gasparini

Face à la variabilité des modèles d'obéissance dans notre société et devant la diversité des conceptions de la discipline à l'école, l'auteur propose une analyse sociologique sous forme de configurations qui tente de considérer différents niveaux d'interprétation de l'ordre scolaire, à l'échelle « micro » comme à l'échelle « macro ». Cinq cas de classes sont ainsi comparés, en soulignant leurs caractéristiques communes (du fait de leur inscription dans un même contexte de société) et leurs différences inhérentes à des choix pédagogiques (trois classes sont « novatrices »), aux élèves accueillis, aux orientations personnelles de l'enseignant. La présentation des portraits d'élève idéal-typique visés par chaque configuration ainsi que l'analyse des modalités d'imposition de l'ordre scolaire pourraient être une contribution parmi d'autres à l'accompagnement des enseignants dans leur compréhension des résistances de certains élèves ainsi que dans leurs choix d'organisation pédagogique de gestion de la discipline.

Mots-clés : discipline, école élémentaire, pédagogies « novatrices », configuration, forme scolaire.

LA DISCIPLINE SCOLAIRE : UN SUJET INQUIÉTANT POUR LES ENSEIGNANTS ET UN OBJET DE RECHERCHE COMPLEXE

La question de la discipline suscite beaucoup d'inquiétudes dans le milieu enseignant et particulièrement chez les stagiaires IUFM. Ces inquiétudes sont légitimes quand on perçoit combien est contradictoire l'injonction de la société à l'égard de l'éducation scolaire, comme l'illustrent les textes officiels lorsqu'ils traitent par exemple

de l'éducation civique en cycles 2 et 3 : « *L'école se contredirait si elle se bornait à exiger l'obéissance des élèves quand elle prétend encourager leurs initiatives, accentuer la part qu'ils prennent dans la construction de leurs savoirs, etc. Mais cela ne signifie pas qu'on ne puisse rien imposer sans débat* » (BO du 26 août 1999). Il est acquis comme évident que l'école doit arriver à contraindre l'élève tout en l'éduquant à la liberté, qu'elle doit lui donner l'habitude d'obéir et de respecter l'ordre scolaire, tout en travaillant à l'élaboration de son autonomie. De son côté, l'en-

seignant qui ne peut pas s'appuyer sur une représentation simple de l'autorité dans notre société, ne peut pas compter non plus sur un modèle pédagogique clair et unique. En matière de discipline à l'école primaire, les instructions officielles actuelles ne font qu'énoncer des interdictions en matière de punitions (2) sans pouvoir expliciter un schéma unique de pratiques visant à maintenir l'ordre en classe. Les fonctions du maître lasallien au XVII^e siècle étaient plus clairement définies, puisqu'elles consistaient à appliquer impersonnellement des règles énoncées dans la *Civilité des Écoles Chrétiennes*, sorte de code scolaire prévoyant à chaque faute une sanction. Les limites actuelles de la législation scolaire reflètent finalement le caractère dynamique du mode scolaire de socialisation dont l'interprétation gagne à dépasser la définition durkheimienne de l'éducation comme une « socialisation méthodique de la jeune génération » (1922). Les difficultés auxquelles se heurtent les enseignants montrent qu'à l'évidence l'acte pédagogique est une réalité complexe, où le professeur compose avec ses élèves selon un équilibre qui n'est jamais définitivement acquis. De ce point de vue notre recherche se situe dans la perspective d'une sociologie de l'enfant qui tient compte de la manière dont les élèves sont acteurs dans le processus scolaire de socialisation (3). L'enseignant actuel bénéficie d'une marge de liberté non négligeable dans le style de discipline personnel qu'il adopte au niveau de sa classe, marge de liberté qui peut cependant se transformer en zone d'incertitude pour qui n'arrive pas à décoder les schémas d'obéissance auxquels sont sensibles les élèves compte tenu des relations autoritaires valorisées à l'école et dans notre société. C'est pourquoi l'analyse que nous proposons a tenté de considérer deux entrées, à savoir l'une qui situe la discipline scolaire comme une dimension dépendante de relations sociales plus larges que celles directement observables dans la classe et l'autre qui s'intéresse à l'effectuation localisée des pratiques pédagogiques dans leurs combinaisons originales.

PRÉSENTATION DES TERRAINS DE RECHERCHE

L'intention n'était pas de recenser toutes les manières d'utiliser la discipline dans l'ensemble des pédagogies, mais plutôt d'observer comment cohabitent des modèles « novateurs » (qui veulent

prendre davantage en compte l'enfant comme acteur dans le mode scolaire de socialisation) et des modèles « non novateurs » (dont le projet ne s'inscrit pas dans une perspective revendicatrice et de changement). Trois principes ont motivé le choix des cinq classes et de leurs écoles :

- sélectionner des classes regroupant des élèves aux âges proches et concernés par une tranche de programme identique : quatre classes sur cinq étaient des classes de 3^e cycle (ce cycle concerne les enfants les plus âgés du primaire, ce qui facilitait les entretiens) ; une classe de CP « non novatrice » permettait de mieux comprendre par contraste les modalités d'imposition de l'ordre scolaire des classes de 3^e cycle ;

- sélectionner les classes « novatrices » dans des établissements dont la totalité de l'équipe enseignante adoptait des orientations pédagogiques fortes, articulées autour d'un « grand nom » de la pédagogie (les écoles Freinet et Montessori) ou autour d'un projet ne s'inscrivant pas dans un courant pédagogique mais puisant dans des sources variées (l'école plurielle, dont les enseignants s'inspiraient des travaux de Freinet, Oury, Wallon, Piaget, Korczak, Montessori, Meirieu) ;

- sélectionner des écoles situées dans des environnements sociaux contrastés, évalués à partir des professions déclarées par les parents : le capital scolaire et économique était plutôt fort pour le public de l'école Montessori, plutôt moyen pour l'école « non novatrice » CM1 et pour l'école Freinet, plutôt faible pour l'école plurielle et l'école « non novatrice » CP.

Les catégories socioprofessionnelles d'appartenance des pères proviennent du classement selon la nomenclature des professions (du père ou de la mère s'il est décédé ou inconnu) telles qu'elles sont renseignées par les familles auprès des établissements. CPIS signifie « Cadres et Professions Intellectuelles Supérieures » et ACCE, « Artisans, Commerçants et Chefs d'Entreprise »

L'ANALYSE CONFIGURATIONNELLE COMME MODE D'INVESTIGATION À PLUSIEURS NIVEAUX

Si nous partageons l'idée que le procès éducatif gagne à être analysé dans les modalités concrètes de sa construction, nous ne souhaitons pas pour autant occulter la dimension socio-

Tableau des principales caractéristiques des cinq terrains de recherche

	Classe « non novatrice » CP (20 élèves)	Classe « non novatrice » CM1/CM2 (29 élèves)	Classe Freinet CM1 (27 élèves)	Classe Montessori CE2/CM1/CM2 (20 élèves)	Classe plurielle CE2/CM1/CM2 (25 élèves)
Tendance pédagogique	Pas de revendication d'une pédagogie « novatrice »	Pas de revendication d'une pédagogie « novatrice »	École entière Freinet	École entière Montessori	École s'inspirant de différents courants pédagogiques
Statut de l'école	Public	Public	Public	Public	Privé
Architecture	Classique	Classique	Conception en phase avec le projet pédagogique	Classique partagée entre plusieurs bâtiments distincts en ville	Conception en phase avec le projet pédagogique
Catégories socio-professionnelles d'appartenance des pères	12 ouvriers ; 2 employés ; 1 prof. interm. ; 1 CPIS ; 3 ACCE ; 1 invalide	7 ouvriers ; 4 employés ; 4 prof. interm. ; 10 CPIS ; 3 ACCE ; 1 invalide	10 ouvriers ; 5 employés ; 4 prof. interm. ; 4 CPIS ; 3 ACCE ; 1 chômeur	1 ouvrier ; 1 employé ; 2 prof. interm. ; 11 CPIS ; 4 ACCE ; 1 sans profession	9 ouvriers ; 3 employés ; 4 prof. interm. ; 1 CPIS ; 7 sans prof. ; 1 retraité

historique de la forme scolaire et de ses changements ainsi que le contexte social dans lequel se produisent les interactions (réflexions pédagogiques engagées, caractéristiques de l'établissement, profil du public d'élèves). Les éléments interprétatifs pour comprendre la discipline n'ont pas été réduits à l'enseignant, ni à la pédagogie appliquée, ni au groupe d'élèves, ni à leurs familles, ni à l'établissement, ni aux formes générales de discipline et d'autorité dans la société. L'interprétation des modalités d'imposition de l'ordre scolaire a essayé de tenir compte de tous ces niveaux à la fois.

Nous empruntons à N. Elias la notion de configuration, sans chercher à reproduire fidèlement un modèle théorique mais dans le but d'éprouver sa fécondité heuristique selon plusieurs dimensions qui nous paraissent pertinentes pour analyser la discipline scolaire. Chez N. Elias, le concept de configuration s'applique à des groupes humains de taille variable, depuis le marché socio-économique jusqu'aux partenaires d'une partie de cartes, en passant par un groupe thérapeutique, les habitués d'un café à une table ou même une classe (Elias, 1981). Chaque configuration est analysée comme un ensemble de relations interdépendantes entre

des individus, relations qui ne sont pas forcément harmonieuses, qui sont liées à des rapports de pouvoir entre les individus et dont N. Elias souligne le caractère dynamique (Elias, 1990). Enfin, l'intelligibilité de chaque configuration engage des déterminismes plus lointains que ceux impliqués visiblement dans la situation d'interaction et dont les individus n'ont pas forcément conscience.

L'écriture de chaque configuration s'est effectuée dans un double mouvement comparatif (d'abord à l'intérieur de chaque configuration, puis entre les cinq configurations) qui a cherché à produire des principes d'intelligibilité éventuellement transposables à l'analyse configurationnelle de la discipline dans d'autres classes primaires. Ces principes d'intelligibilité sociologique ont été construits dans l'interrelation entre le recueil des données du terrain et l'approche théorique de la discipline, interrelation qui s'est jouée à plusieurs niveaux dont nous indiquons ici seulement quelques éléments les plus significatifs.

Au niveau global

L'analyse de la discipline scolaire dépasse le champ de l'éducation et renvoie plus largement à la

question du politique. Il existe un lien entre les modifications intervenues au sein de la relation pédagogique et des transformations plus générales dans les sociétés occidentales. Si l'on se rapporte à l'analyse webérienne des formes de domination (Weber, 1971), on peut dire que l'autorité qui s'exerce de façon dominante à l'école actuellement est de type légal-rationnel, caractéristique du processus de rationalisation émergeant dans les sociétés occidentales à partir des XVI^e-XVII^e siècles. L'autorité légale-rationnelle repose sur la conformité du message ou du commandement à une procédure ou à un code, aux règles de syntaxe qui peuvent être explicitées ou justifiées à toute demande convenable. L'enseignant dans l'exercice de sa fonction doit être en mesure de justifier l'usage qu'il fait de son autorité, devant ses élèves et leurs parents, devant ses pairs et ses supérieurs hiérarchiques. Cette justification repose sur sa compétence reconnue par un titre et sur sa moralité (c'est-à-dire sur la conformité de sa conduite professionnelle avec les impératifs de la déontologie). M. Foucault et N. Elias apportent des éléments de compréhension plus orientés vers les modalités de la soumission que vers les caractéristiques générales d'imposition du type de domination. Les schémas de docilité qui apparaissent dans le courant du XVIII^e siècle (Foucault, 1975) témoignent d'un renversement dans l'axe politique de l'individualisation. Le pouvoir devient plus anonyme, fonctionnel et l'individu se présente comme une réalité fabriquée par une microphysique du pouvoir dont plusieurs caractéristiques viennent intéresser directement l'analyse de la discipline scolaire : souci du détail, répartition de l'individu dans l'espace, mise en exercice des apprentissages, rapport spécifique au temps, assujettissement des corps sans les toucher physiquement. La discipline n'est donc pas seulement à chercher du côté des punitions (ou des récompenses), des lois et des règlements, elle est à regarder aussi du côté de ces micro-dispositifs qui organisent une nouvelle économie du pouvoir. Selon N. Elias, le pouvoir caractérisant la constitution d'un État centralisé est moins imposé par des techniques disciplinaires, une surveillance constante et externe (symbolisée chez Foucault par l'image du dispositif du panoptique) que par des mécanismes d'intériorisation de la contrainte (1973, 1990).

L'émergence de la discipline telle que nous la connaissons aujourd'hui doit être resituée relativement à l'apparition progressive d'une forme

scolaire au cours du XVII^e siècle dans les sociétés occidentales (Vincent, 1980). Il ne s'agit pas d'une volonté soudaine d'accroître la sévérité pour conformer les enfants afin qu'ils soient réceptifs aux savoirs scolaires, mais bien d'un changement plus fondamental qui marque l'apparition d'une nouvelle relation sociale, la relation pédagogique où le maître comme l'élève sont soumis à des règles impersonnelles, valables pour tous. La discipline scolaire constitue la dimension contraignante de la forme scolaire et le maintien de l'ordre scolaire fait partie intégrante de l'acte pédagogique au-delà des punitions/récompenses, des règlements scolaires et des rappels à l'ordre qui ne constituent que la partie la plus directement visible. Il existe tout un pan « occulte » de pratiques, liées à l'organisation des apprentissages et de la vie quotidienne de la classe, dont la finalité n'est pas d'imposer l'ordre scolaire mais qui ne sont pas moins contraignantes que l'obéissance directe à des règles explicitement formulées.

La soumission aux règles impersonnelles constitue l'invariant de la forme scolaire, mais le rapport aux règles impersonnelles a connu des évolutions depuis le XVII^e siècle. On a valorisé d'abord la figure de l'écolier « discipliné » dans le sens de « dressé », puis celle de l'écolier « raisonnable » et enfin celle de l'écolier « coopératif ». Avant l'émergence de la forme scolaire, les châtements corporels étaient arbitraires, le maître pouvait tour à tour frapper l'enfant ou l'embrasser sans que cela paraisse scandaleux (Chartier, Julia, Compère, 1976). La forme scolaire a instauré une relation où les punitions corporelles sont devenues plus « rationnelles ». La pédagogie de J.B de La Salle au XVII^e siècle est caractéristique de cette première variante visant l'élève « discipliné », avec un système de pénalité qui réglemente les châtements corporels (motifs d'exécution, rituel, description de l'instrument utilisé). Puis au début du XIX^e siècle, un autre modèle s'est dessiné avec la « méthode mutuelle », visant un élève « raisonnable » qui devait obéir moins par crainte des punitions que par l'habitude de l'ordre, le sentiment de l'honneur et la compréhension des règles « de l'intérieur ». Plus récemment, une dernière forme d'écolier est apparue, celle de l'écolier « coopératif » associé à la construction de la règle à laquelle il devra obéir et qui possède donc une marge de négociation avec l'enseignant. Selon

G. Vincent, ces trois modèles coexistent encore à l'école primaire actuelle, caractérisant trois types d'obéissance à la discipline.

Aux niveaux intermédiaires

L'analyse du maintien de l'ordre scolaire a pris une signification différente dans les écoles Freinet et plurielle qui ont bénéficié d'une construction architecturale en lien étroit avec le projet pédagogique. Dans ces établissements, les déplacements des élèves en dehors de la classe (par exemple pour se rendre à la bibliothèque ou pour travailler en groupe dans une autre salle) étaient grandement facilités par rapport à l'école Montessori dont la dispersion entre plusieurs bâtiments indépendants en ville rendait impossible tout déplacement hors classe sans adulte. Alors que ces trois écoles « novatrices » partageaient le même souci d'autonomie de déplacement des élèves, celui-ci n'était rendu possible que dans deux écoles en sachant qu'il s'agissait là d'une « liberté contrôlée » dans la mesure où la surveillance parallèle par d'autres personnes que l'enseignant était accrue, dans des architectures augmentant les effets de visibilité (parois de verre, ouvertures entre les salles, espace verticalement ouvert avec un étage qui permet de voir d'en haut).

À un autre niveau intermédiaire, le rapport pédagogique ne peut pas s'interpréter comme étant le résultat d'une domination magistrale totale. L'exemple de la configuration Montessori vient rappeler combien les enseignants sont obligés de réadapter leurs pratiques en fonction des réactions du public scolarisé. Les caractéristiques du public d'élèves accueillis dans la classe Montessori rendaient parfois difficile la tâche professorale. Les comportements des élèves pouvaient paraître parfois arrogants ou du moins liés à une confiance en soi excessive, du fait de familles fortement dotées en capital économique et en capital scolaire. Les parents se permettaient d'ailleurs souvent de donner des conseils à l'enseignant, de rappeler les exigences du programme, de livrer leurs interprétations de la pédagogie Montessori. Fréquemment, ils restaient dans la salle alors que la classe commençait, amenaient leur enfant en retard ou bien venaient le chercher avant la fin. Par ailleurs, certains élèves étaient perturbés par une scolarité antérieure très élitiste qu'ils n'avaient pas supportée,

ou se trouvaient rejetés des circuits « non novateurs » d'enseignement du fait de leur comportement. Mais d'un autre côté, nous avons relevé une certaine proximité entre les formes de relations sociales valorisées à travers l'éducation familiale au sein des milieux aisés (Mension-Rigau, 1990 ; Pinçon et Pinçon-Charlot, 1989), et certains traits de la pédagogie Montessori qui se trouvaient du coup renforcés dans les pratiques de la classe. L'enseignante insistait auprès des élèves sur la maîtrise de son langage, de la manière de s'exprimer et de s'habiller, la présentation extérieure de soi étant la garantie d'un bon ordre intérieur. De leur côté, les élèves montraient une sensibilité particulière à la régulation de leurs comportements par des échanges verbaux contrôlés et indirects, du type de celui adressé un jour par l'institutrice à un élève qui sifflait : « *Si un enfant a envie de siffler, il sort de la classe, il va siffler et puis il revient !* »

Au niveau des interactions

L'action n'ayant pas un rapport linéaire aux modèles pédagogiques, notre travail ne pouvait pas se contenter des positions affichées par les enseignants : la méthode l'observation s'est imposée, pour tenir compte des choix ordinaires inhérents aux logiques pratiques. Le principe a toujours été le même : rassembler des données générales sur l'établissement et les élèves, comprendre les principes de fonctionnement d'ensemble de la classe avant de relever systématiquement différentes dimensions consignées dans un guide d'observation (4), diversifier les séances de classes observées (en variant les jours de la semaine, les matières enseignées). Une observation par comptage des interactions en classe ne nous a pas semblé pertinente, car cette manière de procéder présente l'inconvénient d'extraire un comportement de la situation dans laquelle il a été observé, si bien qu'on perd ainsi une part très importante de l'information. Par exemple, il ne suffit pas de savoir s'il y a eu « agitation » d'un élève et combien de fois, il est aussi significatif de comprendre pourquoi cette agitation a eu lieu, dans quelles circonstances. Mais il ne s'agit pas non plus de rejeter les raisonnements d'ordre quantitatif dont l'utilité est certaine et l'usage difficile à contourner. La dichotomie « quantitatif »/« qualitatif » n'est pas aussi tranchée dans la mobilisation pratique du travail sociologique (Passeron, 1995). Nos descriptions abondent en quantificateurs tels que « le plus souvent »,

« presque toujours », « presque jamais », notamment pour relever la fréquence de certaines pratiques, comme la tenue hebdomadaire de conseils d'enfants dont la régularité renforce le caractère institutionnel (dans les configurations Freinet et plurielle) contrairement à des discussions enseignant-élèves dans des regroupements plus irréguliers (dans la configuration Montessori), voire des regroupements inexistantes (dans les deux configurations « non novatrices »). Certains traits observés sporadiquement n'ont cependant pas été écartés : chaque configuration relate des faits, des événements uniques, mais qui prennent un sens plus général, par rapport aux catégories dégagées pour l'analyse, et qui éclairent l'intelligibilité du fonctionnement pédagogique d'ensemble. Ainsi nous avons observé dans une classe plurielle une séance très perturbée avec une intervenante extérieure en danse, peu « représentative » puisque d'ordinaire les enfants étaient plus calmes. Pourtant, cette scène atypique s'est avérée très précieuse pour comprendre « par contraste » les procédés mobilisés par l'enseignante pour maintenir l'ordre scolaire.

De leur côté, les entretiens ont pallié aux limites de l'observation pour rendre compte du sens donné, des logiques d'interprétation et de réappropriation qui sont à l'œuvre dans les pratiques. Les propos des enseignants et des élèves ont ainsi été confrontés systématiquement aux observations, non pas dans un esprit soupçonneux pour débusquer la part de mensonge et celle de vérité, mais afin de comprendre comment les enquêtés « donnent forme », « produisent leur vérité » (Kaufmann, 1996). Cette confrontation a révélé notamment des variations dans l'expérience vécue des élèves placés pourtant dans la même situation pédagogique : par exemple, dans les classes Freinet et plurielle, certains enfants avaient l'impression de bénéficier d'un réel pouvoir capable d'infléchir les décisions prises en conseil de classe là où d'autres ne percevaient aucune marge d'initiative face à l'autorité enseignante. Par ailleurs, on sait bien lorsqu'on fait des entretiens avec les instituteurs sur leurs pratiques qu'on court le risque de recueillir un discours très pré-construit, notamment pour ceux qui défendent des pédagogies « novatrices » dont ils sont habitués à exposer les fondements. De ce point de vue, les conversations informelles, suite à des questions posées « en situation » ou en fin de classe se sont révélées beaucoup plus riches

que les entretiens officiels, permettant de rompre avec un discours soigneusement huilé et offrant plus de confidences sur les doutes, les réajustements pratiques, les exaspérations par rapport à des comportements d'enfants, les remises en question. Les commentaires suivant les moments de crise ont été particulièrement fructueux, livrant les interprétations des enseignants concernant les conduites perturbantes.

LES VARIATIONS DE L'ÉLÈVE IDÉAL-TYPIQUE VISÉ DANS CHAQUE CONFIGURATION

Après avoir dégagé les différences de discipline entre les cinq configurations, l'angle d'analyse a été déplacé du côté des élèves afin de déterminer leur plus ou moins bonne intégration au sein de chaque configuration. Pour ce faire, il nous a paru nécessaire d'élaborer un portrait d'élève idéal-typique décrivant les qualités visées chez un enfant compte tenu des caractéristiques de la configuration. Nous empruntons à M. Weber sa construction de l'idéal-type, obtenu « *en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes, donnés isolément, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre et par endroits, pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue choisis unilatéralement, pour former un tableau de pensée homogène* » (1992, pp.172 et 173). Le portrait idéal-typique tel que nous l'avons entendu dans notre recherche représente un effort d'abstraction supérieur à la configuration dont il synthétise les traits émergents en s'attachant à dégager ce qui constitue la singularité sans reprendre toute l'analyse de la réalité complexe des pratiques pédagogiques en cours de réalisation. Ce portrait idéal-typique est une élaboration « idéelle », « intellectuelle », un moyen théorique permettant de remplacer à partir de l'analyse de faits réels une expérimentation impossible à réaliser, qui consisterait à suivre le même élève dans des configurations pédagogiques différentes afin d'observer dans laquelle il serait le mieux intégré. Des cas d'élèves ont été considérés (64 au total) pour relever la plus ou moins grande proximité entre le portrait idéal-typique de la configuration et l'expérience scolaire de chaque enfant, évaluée par son interprétation du fonctionnement de la classe ainsi que

ses réactions telles qu'elles ont émergé des observations en classe, de l'entretien avec l'élève et du point de vue de l'enseignante.

À noter que les portraits idéal-typiques, comme les configurations, n'ont pas cherché à gommer les contradictions inhérentes à toute relation pédagogique et le regard croisé des différentes sources

de données (entretiens, observations, documents écrits) s'est avéré là précieux. Ainsi les observations en classe, les entretiens avec les élèves ont permis de déterminer ce qui est le plus efficace pour être intégré dans une configuration sans s'arrêter uniquement aux discours et aux intentions pédagogiques. Par exemple, dans la configuration « non novatrice » CM1/CM2, l'élève idéal-typique

Portraits de l'élève idéal-typique visés par chaque configuration

	Configuration « non novatrice » CP	Configuration « non novatrice » CM1/CM2	Configuration Montessori CE2/CM1/CM2	Configuration Freinet CM1	Configuration plurielle CE2/CM1/CM2
figure de l'élève obéissant	discipliné	discipliné et raisonnable	discipliné et raisonnable	raisonnable et co-opératif	raisonnable et co-opératif
il obéit	à des règles extérieures, sans négociation et avec un faible appel à la raison	à des règles concernant le groupe, imposées par l'institutrice mais sollicitant un peu la raison des élèves	à une discipline individuelle qui est imposée, peu négociée mais sollicitant la raison des élèves	à des principes de base expliqués par l'institutrice et incarnés dans des règles collectives réactualisées chaque semaine dans une rédaction à laquelle il participe	à des règles collectives à la rédaction desquelles il a participé
il est sensible à une régulation de l'ordre scolaire	par des habitudes et par la forte directivité des activités	par des règles inhérentes à l'organisation et à la transmission des apprentissages scolaires	par des signaux matérialisés (clochette, ligne) ; par des exigences liées au rangement de soi et du matériel ; par des interventions verbales indirectes	par une réunion de coopérative, institutionnelle et différée dans le temps où il prend une part active (comme organisateur ou participant)	par un conseil institutionnel et différé dans le temps où il prend une part active (comme organisateur ou participant) ; par un engagement contractuel avec l'institutrice
il sait travailler	en exécutant des consignes	en prenant des initiatives, mais aussi en exécutant des consignes	plutôt en prenant des initiatives ; individuellement, parfois à deux, rarement en groupe	plutôt en prenant des initiatives ; souvent à deux ou en groupe	plutôt en prenant des initiatives ; souvent à deux ou en groupe
il se sent responsable	du fait d'être élève et atteste de son sérieux scolaire par ses postures et son comportement	de ses apprentissages et de sa progression ; il connaît son niveau et ses manières privilégiées d'apprendre	de ses apprentissages et de sa progression ; de son propre comportement	de ses apprentissages et de sa progression ; de la régulation du groupe-classe ; des tâches collectives dont il est investi ; d'une vigilance critique	de ses apprentissages et de sa progression ; de la régulation du groupe-classe ; des tâches collectives dont il est investi

doit savoir prendre des distances dans son travail, mais aussi être parfois capable d'exécuter des consignes, de répéter des règles sans se poser de question. S'il s'arrête simplement au discours en classe de l'enseignante, l'élève risque de passer à côté du deuxième aspect qui joue pourtant un rôle prépondérant dans le style d'apprentissage qu'elle valorise. Ensuite, la relation pédagogique est une relation d'interdépendance au cours de laquelle l'élève contribue à faire évoluer sa configuration, dans un sens qui n'est pas toujours prévu ou souhaité par l'enseignante. Par exemple, dans la classe Montessori l'usage de la clochette qui n'était préconisé par la pédagogue que dans les petites classes figure pourtant dans le portrait idéal-typique que nous avons dressé (« sensibilité à une régulation de l'ordre scolaire par des signaux matérialisés : clochette, ligne ») dans la mesure où l'institutrice l'a réintroduite en classe face aux comportements des élèves qu'elle jugeait encore trop « immatures ». Enfin, certains enfants assez éloignés de l'élève idéal-typique et pourtant appréciés par l'enseignante (c'est le cas du « chou-chou ») ou valorisés (comme cet élève dont la mère vient de décéder) ou encore dont les comportements sont parfois tolérés (comme les caprices d'une fille qui est qualifiée de « caractérielle » par l'institutrice) rappellent la dimension relationnelle du rapport pédagogique. Les configurations nous ont semblé plus ou moins perméables à cette dimension, pour des raisons liées davantage à la personne de l'enseignante qu'aux orientations pédagogiques (« novatrices » ou non) ou qu'à la figure de l'élève obéissant valorisé (discipliné, raisonnable, co-opératif). L'analyse des cas d'élèves et de leur intégration dans la configuration a tenu compte de cette dimension relationnelle qui apporte des nuances au portrait idéal-typique dressé.

LE CARACTÈRE MULTIFORME DES MODALITÉS D'IMPOSITION DE L'ORDRE SCOLAIRE À L'INTÉRIEUR DE CHAQUE CONFIGURATION

Selon G. Vincent, les trois figures pédagogiques de l'élève « discipliné », « raisonnable » ou « co-opératif » coexistent dans l'école actuelle, traversant des pratiques disciplinaires complexes, qui croisent plusieurs manières d'obtenir l'obéissance au lieu de se conformer à une seule. Le modèle disciplinaire traditionnel, vertical, exogène, direct, appliquant des règles formelles et pré-définies n'a

pas totalement disparu, à côté de rapports plus négociés et de positionnements plus justifiés auprès de l'enfant (5). Même s'il existe une dominante propre à chaque configuration, on s'aperçoit aussi combien à l'intérieur d'une même classe les modalités d'imposition de l'ordre scolaire sont toujours un mixte entre plusieurs tendances. Ainsi, la figure de l'élève « discipliné » n'avait pas totalement disparu des trois configurations « novatrices » lorsque les institutrices imposaient des règles minimales de vie en société, quand elles obligeaient l'élève à suivre des règles d'apprentissage non discutables qui font partie de l'organisation des savoirs dans la société (par exemple les règles de grammaire ou de calcul) et qu'elles le soumettaient à une obligation de progression dans ses apprentissages (il n'apprenait pas totalement à son rythme). Enfin, nous avons relevé des procédés visant une obéissance directe, par exemple dans la configuration Montessori avec l'utilisation d'une clochette pour obtenir le silence ou bien encore dans la configuration plurielle avec l'usage de brassards pour identifier les élèves ayant le droit de circuler dans l'établissement pendant les récréations. De son côté, l'institutrice de la classe « non novatrice » CP n'occultait pas totalement la raison et la coopération chez les élèves, en visant leur intérêt et leur compréhension dans les activités d'apprentissage et en tenant compte de l'opinion des élèves pour certaines décisions ponctuelles (par exemple, remplacer l'activité musique par une activité dessin).

Plutôt que de déduire de ces remarques que les institutrices concernées dérogeaient aux principes pédagogiques de leur configuration, on peut dire que leur attitude reflétait l'aspect nécessairement multiforme de l'autorité à l'école : même au sein d'une seule classe, il semble impossible pour un enseignant de fonctionner à l'heure actuelle sur un registre visant purement un type d'élève obéissant.

UNE INTERPRÉTATION DU « MANQUE D'AUTONOMIE » DE CERTAINS ÉLÈVES

Le « manque d'autonomie » déploré par les institutrices lorsqu'elles parlaient de certains élèves peut être interprété comme une impossibilité pour ces enfants de s'orienter, qu'ils

s'agisse des apprentissages ou du comportement dans une configuration où les règles et les manières de s'y conformer n'avaient pas ou peu de sens à leurs yeux. Certains élèves laissaient l'impression d'être tellement étrangers à la forme de relation valorisée dans leur classe à la fois dans l'imposition de l'ordre scolaire et dans l'organisation des apprentissages qu'ils avaient plus besoin que les autres de découper en actions précises et en séquences courtes ce qu'ils ne percevaient pas en termes d'objectifs plus lointains. Ces enfants ne retenaient d'une règle, d'une loi, d'une tâche, d'un service ou d'une responsabilité décidés de manière collective dans la classe, que les applications pratiques attachées à des situations précises et/ou à des gestes spécifiques. S'ils arrivaient à reproduire des gestes, des pratiques, ce n'était qu'en tant qu'ils étaient liés à des contextes semblables à d'autres contextes déjà rencontrés. Pour donner deux exemples : un élève de la classe plurielle avait retenu qu'être responsable de bibliothèque consistait uniquement à ranger ensemble les livres d'une collection particulière possédée par sa classe ; selon un élève de la classe Freinet, être secrétaire du conseil revenait seulement à classer les mots donnés par les enfants pour l'ordre du jour (il ne parlait pas du rôle essentiel de la prise de note et de l'annonce de l'ordre du jour en début de conseil). N'ayant pas saisi le sens général de la tâche à réaliser, ces élèves étaient obligés de la décomposer en opérations relatives à la situation de leur classe et ne semblaient pas souhaiter se risquer à déduire d'eux-mêmes les opérations à effectuer. Il serait abusif d'interpréter les difficultés de ces enfants comme une impossibilité à conceptualiser ou à être autonome : ils se comportaient comme tout individu inséré dans un univers social qui n'a pas ou peu de signification à ses yeux, cherchant des repères immédiats, ce qui le conduit à segmenter son expérience.

Il semblerait donc que plus un fonctionnement pédagogique détaille et découpe en séquences précises le travail à effectuer et les activités à mener sans donner uniquement les objectifs à atteindre, plus il offre la possibilité de s'intégrer et de se repérer à des élèves dont l'expérience est trop étrangère au mode de relation valorisé et ainsi plus égalitaires peuvent être les prétentions éducatives de ce fonctionnement à l'égard des enfants.

CONCLUSION

Le découpage artificiel auquel nous avons procédé consistant à présenter les caractéristiques de la discipline selon trois niveaux ne correspond pas à une représentation de la société en plusieurs étages dissociés. Ainsi, il est évident que les origines sociales des élèves mobilisés comme facteur explicatif dans notre partie « niveaux intermédiaires » ne sont pas indépendantes du niveau global (par exemple pour le choix des établissements par les familles) et de celui des interactions en classe (conduisant par exemple à des différences dans l'utilisation des « réseaux de communication » selon R. Sirota, 1988). La méthode retenue a consisté à faire un balayage systématique (mais non pas exhaustif) des éléments qui nous ont semblé les plus explicatifs compte tenu de notre objet de recherche. La démarche adoptée n'a pas voulu privilégier une approche exclusivement « micro » ou « macro », la conséquence étant qu'au cours de l'analyse nous avons été obligé d'opérer des choix dans le niveau d'explication, choix dont nous avons conscience qu'ils ne peuvent prétendre à la neutralité mais qui nous paraissent néanmoins indispensables pour avancer dans l'interprétation sociologique.

Au terme de cette recherche se dégagent plusieurs traits définissant sociologiquement les caractéristiques de la discipline à l'école primaire, qui pourraient constituer des pistes de compréhension pour les enseignants sans être pour autant de l'ordre des « solutions » infaillibles dans l'exercice de leur métier. D'abord, l'autorité qui s'exerce à l'école est de type légal-rationnel, l'enseignant occupe une fonction pour laquelle il a été reconnu compétent et il doit pouvoir justifier de l'application de son autorité. Mais en même temps, l'analyse des données de terrain et la construction des portraits idéal-typiques ont souligné l'importance de la dimension personnelle dans le rapport pédagogique, qui n'émerge pas plus spécifiquement dans les classes « novatrices » que dans les classes « non novatrices ». Ensuite, la discipline est transversale à l'acte pédagogique : elle constitue la dimension contraignante de la forme scolaire, dans les aspects évidemment liés à la discipline (punitions, règlements...) mais aussi à travers les savoirs, la manière de les transmettre et les micro-dispositifs de l'organisation quotidienne de la classe. La conséquence pour l'enseignant est qu'il doit

veiller à limiter les incohérences de ses pratiques en ne dissociant pas les types d'obéissance valorisés dans le maintien de l'ordre scolaire du reste de son activité pédagogique, mais sans tomber dans l'utopie de vouloir supprimer toutes les contradictions dont une partie est toujours inévitablement présente dans la relation pédagogique. Enfin, l'enseignant doit composer son style personnel d'autorité en ayant conscience des aspects multiformes de la discipline qui apparaissent quelle que soit l'orientation, « novatrice » ou non, de sa pédagogie.

Cette définition générale de la discipline à l'école primaire ne doit pas occulter pour autant les différences qui existent entre les configurations pédagogiques analysées (y compris entre celles « novatrices » qu'on amalgame trop souvent), différences qui se traduisent par des effets tangibles dans l'expérience des enfants. On peut même faire l'hypothèse que certains élèves qualifiés d'« autonomes » dans une configuration pourraient ne pas l'être dans une autre, tant cette notion nous paraît devoir être référée au contexte pédagogique et non pas seulement aux « qualités intrinsèques » de l'enfant.

Le recours à des configurations nous semble être fécond pour concilier plusieurs niveaux d'analyse et tenir compte du caractère dynamique de la réalité pédagogique dans la compréhension sociologique de la diversité des conceptions de la discipline. Cependant, deux limites au moins sont

à mentionner concernant ce mode d'investigation. Pour commencer, les éléments d'explication de la plus ou moins grande proximité de l'enfant avec le portrait d'élève idéal-typique ne se restreignent pas à la configuration pédagogique. Nous l'avons vu, les configurations sont complexes, parfois même contradictoires et leur lisibilité est d'autant moins évidente pour les élèves dont l'expérience familiale les éloigne des traits caractéristiques de la configuration dans laquelle ils sont insérés. L'analyse des modalités de la socialisation familiale pourrait permettre d'avancer dans la compréhension de l'expérience différentielle des élèves face à une même situation pédagogique. La deuxième limite serait de conclure que les relations d'interdépendance placent l'élève à égalité avec l'enseignant dans la définition de la situation pédagogique. Or l'enfant est doté d'un statut particulier dans notre société, en tant qu'être à former par des adultes investis d'une mission de scolarisation et donc porteurs d'un projet construit préalablement. De ce fait, si les enfants peuvent infléchir la tonalité d'une configuration, il n'empêche que le pouvoir détenu par l'élève sur l'enseignant n'est pas de même nature que le pouvoir pédagogique, lequel ne contient pas de rapport de réciprocité total entre l'adulte et l'enfant.

Rachel Gasparini
IUFM de Bourgogne
et Groupe de Recherches
sur la Socialisation (Lyon II)

NOTES

- (1) La recherche citée dans cet article a été effectuée dans le cadre d'une thèse de doctorat en sociologie, *La discipline à l'école primaire. Une interprétation sociologique des modalités d'imposition de l'ordre scolaire*, Université Lyon II, sous la direction de G. Vincent, 1998.
- (2) Circulaire 91-124 du 6.06.91 : « pas de châtement corporel », « pas de pensums », « pas de privation de la totalité de la récréation », « pas de geste traduisant du mépris ou de l'indifférence à l'égard de l'élève et de sa famille ».
- (3) R. Sirota a parlé de « fantôme ressuscité » (1994), d'« émergence d'une sociologie de l'enfance » (1998) et des travaux récents ont porté un intérêt particulier à cette perspective : C. Montandon et F. Osieck (1997) et P. Rayou (1998, 1999). Un colloque s'est tenu à Lille III sur le thème *Sociétés et cultures enfantines* (1997). La revue *Éducation et sociétés* a consacré ses deux premiers nu-

méros au thème de la « Sociologie de l'enfance » (1998 et 1999).

- (4) Sans reprendre dans le détail toutes les dimensions recensées dans le guide d'observation, dont l'intégralité est consultable dans *La discipline à l'école primaire* (Gasparini, 1998, p. 241 et 242), voici les grandes catégories qui ont retenu notre attention : l'aménagement des règles de vie collective ; les échanges verbaux spécifiques pour rappeler l'ordre scolaire ; l'agencement spatial ; l'organisation temporelle ; les exigences liées au matériel ; les exigences relatives au maintien des corps ; les variations de l'ordre scolaire en fonction des matières ; le système d'évaluation ; l'importance accordée aux élèves-pairs dans l'apprentissage ; l'organisation du travail individuel ; les méthodes d'apprentissage.
- (5) Les travaux de M. Verhoeven (1997 et 1999) et F. Dubet (2000) vont dans le même sens concernant le niveau secondaire.

BIBLIOGRAPHIE

- CHARTIER R., COMPERE M.M., JULIA D. (1976). – **L'éducation en France du XVI^e siècle au XVIII^e siècle.** Paris : SEDES.
- DEMAILLY L. (1984). – Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques. **Revue française de sociologie**, XXV.
- DUBET F. (2000). – Une juste obéissance. **Autrement**, n° 198.
- DURKHEIM E. (1922). – **Éducation et sociologie.** Réed.1989. Paris : PUF.
- DURKHEIM E. (1938). – **L'évolution pédagogique en France.** Réed.1990. Paris : PUF.
- ELIAS N. (1973). – **La civilisation des mœurs.** Paris : Calmann-Lévy.
- ELIAS N. (1981). – **Qu'est-ce que la sociologie ?** Paris : Pandora/Des sociétés.
- ELIAS N. (1990). – **La société des individus.** Paris : Fayard.
- FOUCAULT M. (1975). – **Surveiller et punir.** Paris : Gallimard.
- GASPARINI R. (1998). – **La discipline à l'école primaire. Une interprétation sociologique des modalités d'imposition de l'ordre scolaire.** Doctorat en sociologie et sciences sociales, Université Lyon II.
- GASPARINI R. (2000). – **Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire.** Paris : Grasset.
- KAUFMANN J.C. (1996). – **L'entretien compréhensif.** Paris : Nathan.
- MENSION-RIGAU E. (1990). – **L'enfance au château. L'éducation familiale des élites françaises au XX^e siècle.** Paris : Rivages/Histoire.
- MONTANDON C. et OSIECK F. (1997). – **L'éducation du point de vue des enfants.** Paris : L'Harmattan.
- PASSERON J.C. (1991). – **Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement sociologique.** Paris : Nathan.
- PASSERON J.C. (1995). – L'espace mental de l'enquête (I). **Enquête**, n° 1. Marseille : Parenthèses.
- PINÇON et PINÇON-CHARLOT M. (1989). – **Dans les beaux quartiers.** Paris : Le Seuil.
- RAYOU P. (1998). – Un monde pour de vrai. **Éducation et Sociétés**, n° 2.
- RAYOU P. (1999). – **La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines.** Paris : PUF.
- SIROTA R. (1987). – Approches ethnographiques en sociologie : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. **Revue française de pédagogie**, n° 80.
- SIROTA R. (1988). – **L'école primaire au quotidien.** Paris : PUF.
- SIROTA R. (1993). – Le métier d'élève. **Revue française de pédagogie**, n° 104.
- SIROTA R. (1994). – L'enfant dans la sociologie de l'éducation : un fantôme ressuscité ? **Revue de l'Institut de Sociologie**, n° 1-2. Université Libre de Bruxelles.
- SIROTA R. (1998). – L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard. **Éducation et Sociétés**, n° 2.
- VERHOEVEN M. (1997). – **Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés.** Louvain-la-Neuve : Ed. Bruylant-Academia.
- VERHOEVEN M. (1999). – Procéduralisation et réflexivité : des outils pour la régulation des établissements scolaires ? **Éducation et Sociétés**, n° 4.
- VINCENT G. (1980). – **L'école primaire française.** Lyon : PUL.
- VINCENT G. (1994). – **L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles.** Lyon : PUL.
- WEBER M. (1965). – **Essais sur la théorie de la science.** Réed. 1992. Paris : Plon.
- WEBER M. (1971). – **Économie de société/1. Les catégories de la sociologie.** Réed. 1995. Paris : Plon/Pocket.

