



HAL
open science

”Désordre” scolaire dans les collèges de quartiers populaires

Daniel Thin

► **To cite this version:**

| Daniel Thin. ”Désordre” scolaire dans les collèges de quartiers populaires. 1999. halshs-00475259

HAL Id: halshs-00475259

<https://shs.hal.science/halshs-00475259>

Submitted on 21 Apr 2010

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

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

Groupe de Recherche sur la Socialisation

Université Lumière Lyon 2

« *DÉSORDRE* » *SCOLAIRE dans les*
COLLÈGES de QUARTIERS
POPULAIRES

Daniel THIN

Avec la collaboration de Sylvia Faure et Luc Bourgade
Corinne Rabia a participé à la transcription des entretiens.

Recherche financée par la Fondation de France et le Centre Michel Delay

Septembre 1999

Introduction

La recherche, qui s'est engagée au printemps 1997 autour des questions des « ruptures » et du « désordre » scolaires dans les collèges des quartiers populaires, après un travail exploratoire sur le Dispositif de Socialisation et d'Apprentissage¹, se donnait pour objectif de comprendre à la fois les processus de production de ces « ruptures » et de ce « désordre » scolaires et la manière dont les collèges « font face » ou vivent ces situations scolaires « problématiques ». Ce rapport rend compte d'un volet de cette recherche et vise à l'intelligibilité des situations de « désordre » scolaire dans les collèges. Il se centre donc sur l'étude du « désordre » scolaire dans les collèges de quartiers populaires tant dans sa mise en oeuvre par les collégiens que du point de vue des enseignants et des modes d'action face au « désordre » scolaire.

Pour éviter tous les malentendus, il nous semble important de rappeler d'emblée que, pour nous, « ruptures » et « désordres » scolaires ne trouvent ni leur explication, ni leurs causes, ni sans doute leur solution entièrement dans les établissements scolaires, leur organisation, leur fonctionnement ou dans les interactions entre les collégiens et les équipes éducatives comme pourraient le faire croire des remarques issues des observations dans les collèges. On ne peut pas davantage penser qu'ils s'enracinent uniquement dans les familles et la socialisation familiale. Si nous avons montré ailleurs² qu'il existe des logiques socialisatrices dans les familles populaires les plus démunies et les plus dominées qui sont différentes des logiques scolaires, cela ne nous conduit pas à conclure que les causes des « ruptures » et du « désordre » scolaires se trouvent dans les familles. Le fondement des difficultés de scolarisation d'une partie des élèves des milieux populaires, réside dans la rencontre, la confrontation entre ce que vivent les élèves hors du collège et ce qu'ils vivent dans le collège, entre le monde dans lequel vivent les élèves et le monde du collège, entre les logiques familiales, les logiques des quartiers populaires et les logiques scolaires. L'expérience scolaire des enfants des milieux populaires les plus éloignées du mode scolaire de socialisation risque d'être l'expérience d'une tension entre deux mondes et d'une tension entre les dispositions produites par la socialisation familiale et les

¹. Dispositif créé dans l'Académie de Lyon pour prendre en charge une partie des collégiens les plus réfractaires à l'ordre scolaire et qui se trouvent en « rupture scolaire » ; dispositif qui se rattache aux classes-relais instituées par le Ministère de l'Education Nationale.

². Daniel Thin, *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Presses Universitaires de Lyon, 1998.

dispositions attendues par l'institution scolaire et que réclame le métier d'élève. Plus largement et associé à ce qui précède, les exigences scolaires peuvent entrer en conflit avec les conditions d'existence quotidienne des jeunes et des familles, avec les exigences de la vie du quartier et des relations avec les pairs. Comme nous avons pu l'observer, les élèves sont parfois soumis à des injonctions contradictoires – exigences de l'enseignant *versus* contraintes de la vie familiale ou du groupe de pairs – et les enseignants sont souvent désarmés face à des comportements ou des réactions d'élèves qui heurtent leur morale pédagogique et qu'ils ont du mal à interpréter autrement que comme un refus de jouer le jeu scolaire faute de pouvoir saisir l'incompatibilité des contraintes dans lesquelles peuvent être pris les élèves. Les tensions et contradictions peuvent être telles qu'elles rendent difficile la communication pédagogique et parfois impossible l'adhésion à un projet scolaire et l'acceptation des règles du jeu scolaire.

Cette situation n'est pas entièrement nouvelle. Elle apparaît dès les années soixante-dix avec la massification scolaire et la généralisation de l'accès au premier cycle des études secondaires à tous (ou presque) les jeunes d'une même génération³. L'arrivée massive des enfants des milieux populaires dans l'enseignement secondaire, si elle permet un allongement significatif de leurs scolarités, produit aussi l'émergence d'une contradiction inédite pour ce niveau d'enseignement entre les logiques et les exigences scolaires et une partie du public accueilli. Elle concourt ainsi à la création de problèmes nouveaux et toujours très présents pour l'institution scolaire. Sans doute aujourd'hui, les situations sociales actuelles des familles et des quartiers populaires contribuent à aggraver l'écart entre ce que vivent les jeunes hors de l'établissement et ce que l'on attend d'eux comme élèves. Ces situations sociales sont perceptibles à partir d'indicateurs concernant les collégiens et leurs familles dans les collèges où s'est déroulé notre travail de terrain. On y rencontre ou on devine ainsi de nombreux cas de précarité économique avec des conséquences en matière de vie quotidienne, de logement, de santé⁴, d'équipement scolaire et éducatif, etc., de problèmes familiaux amplifiés

³. Plusieurs auteurs montrent cette transformation et ses conséquences dès les années soixante-dix et jusqu'à aujourd'hui. On peut lire : Jean-Michel Chapoulié, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Maison des Sciences de l'Homme, 1987 ; Lise Demailly, *Le collège. Crise, mythes et métiers*, Presses Universitaires de Lille, 1991.

⁴. Plusieurs travaux évoquent les effets sur les pratiques de santé de la précarisation économique dans les milieux populaires. Cf. Michel Joubert, « Remonter le fil des dégradations. La production urbaine de santé dans la banlieue parisienne », *Les Annales de la Recherche Urbaine*, n° 73, décembre 1996, intitulé « Ville et santé publique », p. 33-42 ou notre étude dans un quartier semblable aux quartiers où sont implantés les collèges étudiés : Daniel Thin, « *Tant qu'on a la santé...* ». *Des familles populaires et de la santé de leurs enfants*, rapport de recherche pour le groupe « Action santé sociale pilote » de Bron-sud, octobre 1997, 119 p.

par les difficultés économiques, avec la construction de situations dans lesquelles on se débrouille selon toutes les modalités possibles pour pallier à ce que Robert Castel appelle la « désaffiliation »⁵.

Ces situations sont étroitement associées à une forte stigmatisation des quartiers populaires habités par les jeunes et à une forte stigmatisation de leurs habitants c'est-à-dire des jeunes et de leurs familles. Les caractéristiques des situations vécues par les collégiens produisent chez nombre d'entre eux le sentiment d'être rejeté, de ne pas avoir de place dans le monde « normal », que ce soit parce qu'on est « repéré » par son quartier, par la couleur de sa peau et autres stigmates dits raciaux..., parce qu'on ne trouve pas de travail autour de soi, etc., finalement un sentiment diffus d'injustice mais aussi d'indignité qui peuvent être l'un et l'autre producteurs d'agressivité ou de défiance envers les autres en commençant par les agents des institutions parmi lesquelles les agents de l'institution scolaire : l'injustice parce qu'elle révolte, devient insupportable quand elle est répétée chaque jour ; l'indignité parce que « si chacun "porte en soi le fantôme de l'autre" pour reprendre la belle expression de Wallon, comment le dégoût de soi ne deviendrait-il pas la haine de l'autre — et réciproquement »⁶. Les comportements des jeunes dans les collèges ne trouvent pas leur fondements uniquement dans la contradiction entre la famille et l'école mais également dans la tension entre les expériences négatives des jeunes et des membres de leur entourage (qui, lorsque le chômage frappe comme c'est fréquent, peuvent se vivre comme des « inutiles au monde »⁷) et ce que le monde social et l'école valorisent. Cette tension est productrice pour nombre d'entre eux d'une forte stigmatisation et du sentiment que les parcours scolaires et sociaux que l'école présentent comme des « parcours de réussite » ne sont pas faits pour eux.

L'analyse des « ruptures » et « désordres » scolaires peut être conduite à partir du rapport social « global » dans lequel est pris le rapport entre monde de l'école et monde des enfants des milieux populaires les plus dominés et les plus démunis, c'est-à-dire à partir de la question des inégalités, de la domination, des écarts culturels, etc. Elle peut viser à comprendre ce qui se passe dans l'école, les établissements, les interactions pédagogiques, etc., la manière dont les « ruptures »

⁵. Robert Castel, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Fayard, 1995.

⁶. Bernard Charlot, « Violences scolaires : représentations, pratiques et normes », in Bernard Charlot et Jean-Claude Emin, (coord), *Violences à l'école. Etat des savoirs*, Armand Colin, 1997, p. 8.

⁷. Robert Castel, *Les métamorphoses...*, op. cit.

et « désordres » scolaires se construisent et sont vécues, traitées dans la vie quotidienne des établissements scolaires. A notre sens, les deux regards, les deux angles d'approche, les deux focales de recherche ne doivent pas être opposés. Ce n'est pas parce que nous nous centrons dans cette recherche sur les processus à l'oeuvre dans les collèges que nous considérons qu'ils sont la seule dimension pertinente pour appréhender sociologiquement les phénomènes qui nous intéressent. Autrement dit, tout ce que nous écrivons à partir des observations ethnographiques comme des entretiens dans les collèges ne peut complètement se comprendre qu'à condition de ne pas oublier le rapport social dans lequel ce que nous observons prend place⁸.

Dernières précisions pour terminer cette introduction : dans ce rapport nous traitons du « désordre » scolaire en laissant de côté les « ruptures » scolaires. L'étude de celles-ci suppose un autre travail (notamment de reconstruction des parcours de collégiens eu « rupture ») qui n'a pu voir le jour jusqu'à présent. Nous choisissons de parler de « désordre » scolaire en donnant le sens suivant à cette expression : le « désordre » scolaire est ce qui est vécu comme perturbateur de l'ordre scolaire, ce qui n'est pas conforme aux règles scolaires (règles de l'institution, règles de l'établissement, règles des enseignants), ce qui perturbe l'action pédagogique, met en cause l'autorité pédagogique, etc. Si cette notion de « désordre » scolaire n'a pas une haute prétention conceptuelle, elle nous semble préférable au discours sur la « violence scolaire ». Celui-ci tend à envahir, pour ne pas dire submerger, le discours sur les établissements scolaires dits « sensibles » et à regrouper sous le terme de violence aussi bien les actes gravissimes et rarissimes de violences physiques que les « Refus des règles simples dans la vie de l'établissement. Peu ou pas de travail. Sentiment d'injustice, d'arbitraire. » ; « Comportements bruyants et non policés. Chahuts. Médiances. Remarques déplacées. Ton agressif » signalés comme le niveau 1 de la violence dans une plaquette académique. Comme l'écrit Bernard Charlot, « cette expression renvoie à des phénomènes hétérogènes, difficiles à délimiter et à ordonner, et étroitement

⁸. Si l'oubli d'une des deux dimensions (le « rapport social global » ou la « scène scolaire locale » dans lequel le premier tout à la fois existe, s'actualise et se construit) pose des problèmes pour la compréhension sociologique des phénomènes, il pose également un problème que l'on pourrait appeler politique : ne voir que l'écart social et culturel et/ou les rapports de domination peut conduire à la paralysie de l'action de ceux qui agissent dans les établissements scolaires des quartiers populaires en les amenant à considérer que le « problème » les dépasse ou que l'action éducative n'a ici guère de sens ; laisser penser que « ruptures » et « désordres » scolaires ne sont qu'une affaire d'organisation ou de relations pédagogiques, éducatives dans les collèges risque de faire oublier les conditions et les limites de l'action et d'entraîner de fortes désillusions chez ceux qui croient pouvoir transformer les situations locales de manière radicale.

liés à la position et aux représentations de celui qui l'utilise⁹ ». La prégnance et l'extension de la notion de « violence scolaire », consacrée par plusieurs recherches, sont d'autant plus grandes que se développe une institutionnalisation de cette question : « La "violence" et "l'insécurité" dans les établissements scolaires situés dans les banlieues et quartiers "défavorisés" viennent d'acquérir le statut de "problème social". Ce fait social fort ancien est à présent consacré, officialisé, reconnu par l'État comme une question importante ; il entre maintenant dans le monde des réglementations, des financements, des programmes, des dispositifs publics, des procédures politico-administratives¹⁰. » L'extension de la notion de « violence scolaire » qui s'appuie sur le sentiment de violence des agents de l'institution scolaire contribue à la fois à renforcer ce sentiment et à rendre peu lisibles les phénomènes de « désordre » scolaire dans les établissements scolaires. La notion d'« incivilité » la concurrence, se substitue parfois à elle et est également entendue comme une forme de la « violence scolaire ». Elle risque, si on n'y prend garde, de rabattre les phénomènes observés sous le manque de « civilité » et donc d'« éducation » dont souffriraient les jeunes. En important dans l'analyse un point de vue normatif, elle risque de faire l'impasse sur les tensions et les contradictions structurelles comme interactionnelles à l'oeuvre dans la scolarisation des jeunes des milieux populaires. En traitant du « désordre » scolaire dans les collèges des quartiers populaires, nous tentons simplement d'échapper à la fois au risque normatif et à l'engouement médiatique et politique liés aux expressions d'« incivilité » et de « violence scolaire ».

⁹. Bernard Charlot, « Violences scolaires... », *op. cit.*, p. 2.

¹⁰. Gérard Chauveau, Eliane Rogovas - Chauveau, « Violences et stigmatisations », *Migrants-formation*, n°92, mars 1993, p. 64.

I. Le travail de terrain

1. Description - présentation des terrains

Les collèges que nous avons pris comme terrain de recherche ont été choisis à partir d'un travail préalable de cadrage et de connaissance plus précise des établissements scolaires susceptibles d'intéresser la recherche. Cette étude des caractéristiques des collèges s'est appuyée sur les statistiques de l'Académie de Lyon concernant les collèges de l'agglomération lyonnaise, statistiques sur la composition sociale de la population des élèves des collèges, sur les résultats des collégiens au brevet des collèges, sur les conseils de discipline, etc. Nous avons complété cette approche statistique par notre connaissance des demandes de prise en charge d'élèves que les différents établissements ont adressées au Dispositif de Socialisation et d'Apprentissage.

Sur la base de cette approche, nous avons retenu deux collèges susceptibles d'être confrontés de manière importante à des problèmes de « rupture » et de « désordre » scolaires : forte proportion d'élèves issus de familles populaires parmi les plus dominées et les plus démunies (familles d'ouvriers peu qualifiés, souvent immigrés, taux de chômage élevé, précarité de l'emploi) ; taux de succès au brevet des collèges et orientation vers les filières générales des lycées inférieurs à la moyenne académique et/ou nationale ; plusieurs cas de conseils de discipline conduisant le plus souvent à l'exclusion des élèves ; des demandes de prises en charge d'élèves par les différents dispositifs prévus pour s'occuper des élèves pour lesquels le maintien dans des établissements ordinaires est considéré comme impossible (établissements de l'enseignement spécialisé, Dispositif de Socialisation et d'Apprentissage...).

Composition sociale de la population des deux collèges pour l'année scolaire
1996/1997 selon la profession du chef de ménage

| | Collège n° 1 | Collège n° 2 | Agglomération lyonnaise |
|----------------------------|--------------|--------------|----------------------------|
| Agriculteurs | 0,33 % | 0 % | 0,17 % |
| Artisans-commerçants | 3,98 % | 1,95 % | 6,49 % |
| Cadres supérieurs | 2,82 % | 2,21 % | 18,76 % |
| Professions intermédiaires | 7,46 % | 8,05 % | 15,74 % |
| Employés | 7,79 % | 10,26 % | 12,77 % |
| Ouvriers | 56,72 % | 47,79 % | 30,81 % |
| Retraites | 2,99 % | 4,42 % | 2,09 % |
| Sans emploi | 16,75 % | 21,69 % | 11,76 % |
| Autres | 1,16 % | 3,64 % | 1,41 % |
| Total | 100 % | 100 % | 100 % |

(Sources : collèges et service de la statistique du rectorat)

Nationalité des élèves des deux collèges pour l'année scolaire 1996/1997

| | Collège n° 1 | Collège n° 2 | Agglomération lyonnaise |
|-----------|--------------|--------------|----------------------------|
| Français | 56,55 % | 75,71 % | 84,39 % |
| Étrangers | 43,45 % | 24,29 % | 15,61 % |
| Total | 100 % | 100 % | 100 % |

(Sources : collèges et service de la statistique du rectorat)

Taux de réussite au brevet des collèges

| | Collège n°1 | Collège n°2 | Rhône |
|------|-------------|-------------|---------|
| 1996 | 61,29 % | 56 % | 72,43 % |
| 1997 | 59,38 % | 43 % | 67,46 % |

(Sources : collèges)

Ages d'entrée dans les différentes classes des collèges

| | Collège n°1 | Collège n°2 |
|---|-------------|-------------|
| Élèves ayant 12 ans et plus à l'entrée en 6ème ¹ | 50,72 % | 49,44 % |
| Élèves ayant 13 ans et plus à l'entrée en 5ème | 58,11 % | 59,20 % |
| Élèves ayant 14 ans et plus à l'entrée en 4ème | 60,95 % | 49,01 % |
| Élèves ayant 15 ans et plus à l'entrée en 3ème | 52,86 % | 59,33 % |

(Sources : collèges)

2. Description du travail de terrain

La démarche de recherche effectuée dans les collèges est de type ethnographique au sens où elle a supposé un fort investissement en temps comme en relations avec les participants à la vie des établissements et où elle croise différentes méthodes d'investigation pour approcher au plus près les pratiques, les relations, les enjeux à l'oeuvre dans l'espace des établissements. Un travail important d'observation a ainsi été réalisé :

- Observation des situations pédagogiques dans les classes réputées difficiles, surtout du point de vue de la « discipline ». Les classes observées ont été choisies à partir des propos des enseignants.
- Observation des élèves en dehors de la classe : couloirs, cour du collège, entrées et sorties, salle de permanence...
- Observation de conseils de discipline, de conseils de classe.
- Participation à plusieurs réunions des enseignants, surveillants, membres de l'administration des collèges.

S'agissant des observations dans les classes, il faut noter que si tous les enseignants n'étaient pas volontaires, nous avons rencontré peu de réticences, plusieurs enseignants acceptant notre présence dans des classes avec lesquelles ils éprouvaient de sérieuses difficultés à obtenir un ordre propice aux activités d'apprentissage. On sait pourtant qu'il ne va pas de soi pour les enseignants d'exposer leurs pratiques au regard d'autrui. Lise Demailly remarque à propos des collèges que « les praticiens dérobent leurs pratiques au regard, même à celui de leurs collègues »². Il nous semble que le consentement à nos observations peut être interprété comme le signe d'une forte attente de réponses aux nombreuses

¹. Lire : 50,72 % des élèves de sixième ont 12 ans et plus.

². Lise Demailly, *Le collège. Crise, mythes et métiers*, Presses Universitaires de Lille, 1991, p. 66.

questions que se posent, collectivement et individuellement, les enseignants qui ont le sentiment d'une dégradation des conditions d'enseignement.

A ces observations se sont ajoutés :

- Des entretiens réalisés avec les enseignants et les autres membres de l'« équipe éducative » des collèges. Les entretiens n'ont eu lieu qu'après un premier travail d'observation afin d'obtenir des discours qui ne soient pas abstraits mais indexés aux pratiques, aux événements, aux incidents qui composent l'ordinaire de la vie des collèges.
- L'étude des documents que l'on trouve dans les collèges et qui ont trait aux questions de discipline, de règlement, etc.

C'est la mise en relation des différents matériaux qui constitue la base empirique des analyses que nous conduisons.

Une présence importante dans les collèges nous a permis de connaître les débats entre agents de l'institution scolaire sur les manières de faire face aux problèmes auxquels ils sont confrontés, débats récurrents, réactivés à l'occasion de nombreux événements, de nombreux incidents, débats porteurs ou producteurs de tensions entre les différents professionnels dans le collège.

Notons pour finir que les collèges observés ne sont pas des établissements entièrement dominés par des pratiques et des situations a-scolaires. Loin de se résumer au désordre, ces établissements sont d'abord des lieux dans lesquels les élèves et les enseignants travaillent (scolairement). Si la « paix scolaire » y est fragile, la vie ordinaire de l'établissement n'est pas tout entière dominée par les conflits, les violences, etc. L'insistance sur le « désordre » scolaire est, pour une large part, due à l'objet que nous nous sommes donné et au type d'investigations effectuées.

II. Élèves et désordre scolaire

Nous avons donc observé des classes et des établissements dans lesquels l'ordre scolaire, les conditions propices aux activités pédagogiques sont fragiles, jamais acquis et souvent difficile à maintenir. Ces observations, ainsi que les propos des personnels des collèges, dégagent un ensemble de pratiques qui vont à l'encontre de ce qu'attendent les enseignants, enfreignent les règles scolaires ou gênent l'activité pédagogique. Ces pratiques sont en même temps des modes d'existence dans l'univers scolaire de collégiens confrontés à des difficultés dans les apprentissages scolaires¹ et qui ne se reconnaissent pas ou ne se retrouvent pas dans le « jeu scolaire » que l'on attend qu'ils jouent et qu'il faudrait qu'ils jouent pour préserver les chances qui subsistent de tirer quelque parti, au plan social, de leur parcours scolaire. Nous essayerons ici de caractériser les pratiques des élèves en nous appuyant sur plusieurs exemples à la fois récurrents et significatifs, exemples qui participent à ce que les enseignants réprouvent et déplorent, ainsi que nous avons pu le vérifier dans les entretiens ou les discussions informelles auxquelles nous avons participé.

Quelles sont les traits caractéristiques des pratiques et des comportements des élèves, des situations de classe telles qu'elles apparaissent à l'observateur de ces classes dites « difficiles » ?

1. Une faible adhésion aux normes pédagogiques

Les pratiques des élèves sont marquées par une absence de césure ou par une coupure peu marquée, en tout cas difficile à réaliser, entre le temps de la classe et le temps hors-classe. Ainsi, les élèves semblent éprouver des difficultés à passer rapidement de l'effervescence juvénile qu'ils manifestent dans la cour ou dans les couloirs au sérieux, à l'attention qui sied au travail scolaire. En début de cours, les élèves arrivent parfois échelonnés, quelques-uns après que l'enseignant a fermé la porte. Durant la rentrée en classe, les discussions, altercations, plaisanteries se prolongent et il faut des interventions souvent répétées de l'enseignant pour qu'elles s'interrompent.

Dans une classe de cinquième, quatre élèves débutent dans les escaliers une discussion animée, frôlant la querelle, à propos d'un conflit avec des élèves d'une autre classe,

¹. Que ces difficultés soient perçues comme difficultés cognitives ou qu'elles renvoient au déficit ou à l'insuffisance de sens des savoirs scolaires pour les collégiens des milieux populaires. Cf. Elisabeth Bautier, Bernard Charlot, Jean-Yves Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Armand Colin, 1992.

dans lequel deux d'entre eux sont impliqués. Ils entrent dans la salle de cours en continuant leur débat debout après que tous les autres élèves se sont assis. Il faut que l'enseignante s'y reprenne à quatre fois en élevant chaque fois un peu plus la voix pour que les élèves s'assoient à leur table et réduisent l'intensité de leur querelle à défaut de l'interrompre totalement.

Nous observerons de nombreux cas où les préoccupations liées à la vie juvénile dans le quartier ou dans la cour du collège, liées aux relations entre pairs (que ces relations soient amicales ou faites d'animosités) prennent le pas sur l'activité scolaire de la classe : discussions discrètes ou altercations bruyantes qui dérangent le cours et obligent l'enseignant à intervenir ; échanges de billets ou d'objets non scolaires parfois en se les lançant d'un bout à l'autre de la salle, etc.

Cette faible coupure, cette difficulté, voire cette résistance à suspendre l'ordinaire de la vie juvénile pour entrer dans l'activité scolaire se manifeste également et symboliquement à travers la réticence, voire le refus, de plusieurs élèves à se déshabiller, à quitter leur blouson ou leur couvre-chef lorsqu'ils entrent en cours.

Dans une classe de sixième, en début de cours, le professeur est assis à sa table, attendant le silence. Elle demande à un élève d'enlever son manteau, celui-ci rétorque qu'il faut aussi le demander à sa voisine de devant qui a gardé son blouson ; le professeur demande à un autre élève d'enlever sa casquette, ce qu'il fait, deux autres remettent leur casquette puis l'enlèvent en riant. Une fille a gardé son manteau et dit au professeur qu'elle a froid, puis enlève son manteau...

Au-delà de la provocation à l'encontre de l'enseignant, cette attitude des élèves, qui peut aller jusqu'à conserver son sac en bandoulière alors que le cours commence, constitue sans doute une manière de signifier qu'ils ne jouent pas vraiment le jeu, qu'ils sont dans la classe sans y être, pas vraiment entrés, encore ou déjà dehors, toujours prêts à sortir, à partir, qu'ils ne s'installent pas vraiment dans l'espace des apprentissages, qu'ils n'entrent pas dans leur rôle d'élève.

Elle va de pair avec la faible soumission et la faible conformité des postures corporelles des élèves aux règles scolaires ou aux exigences des enseignants. Nombre d'élèves paraissent ne pas pouvoir demeurer à leur place pendant une heure de cours. Les déplacements sont nombreux sous les prétextes les plus divers : jeter un papier à la poubelle, emprunter un stylo à un autre élève, etc. Il arrive que des élèves se déplacent sans prétexte particulier, pour échanger une plaisanterie avec un autre, pour regarder par la fenêtre, pour frapper un autre élève...

Lors d'un cours de mathématiques en sixième, un garçon passe une grande partie de son temps debout et semble se « promener » d'un bureau à l'autre sous des prétextes divers : emprunt d'un tube de colle, jet d'un papier dans la poubelle... Plus tard, une élève se rend vers le bureau de l'enseignant, occupé avec d'autres élèves. Elle essaye de prendre quelque chose, revient à sa place quand elle s'aperçoit que nous la regardons. A sa suite, plusieurs élèves se lèvent et « dérobent » du papier millimétré, apparemment par jeu.

Dans une autre sixième : une élève se lève pour jeter un papier dans la poubelle, revient à sa place et tombe de sa chaise, ce qui provoque des éclats de rire et de nouveaux mouvements dans la classe.

Outre les déplacements, les élèves mobilisent leur corps en se balançant sur leur chaise, en soulevant leur table, en envoyant des projectiles en direction de la corbeille à papier ou d'un autre élève...

Classe de cinquième : un élève se plaint : « *Madame, il jette des projectiles !* » ; la classe rit ; une élève rétorque en riant : « *Ouah, les grands mots, projectile* ».

Classe de sixième : une élève assise devant déroule son rouleau de scotch en fait deux boules, en donne une à un autre élève. Quand le professeur a le dos tourné, ils s'amuse à viser la poubelle. Un élève éteint la lumière, puis l'allume à la demande du professeur. L'élève s'agite un peu sans faire de bruit, se remet au travail, puis se lève et va donner un papier à un camarade.

Classe de quatrième : pendant un cours d'arts plastiques, plusieurs élèves s'échangent leur matériel scolaire en se l'envoyant d'une table à l'autre. Malgré les interventions de l'enseignant, gommes et crayons ne cessent de voler au-dessus des têtes tout au long de la séance.

Ajoutons à cette effervescence corporelle les prises de parole intempestives, non réglées, fréquentes et à tout propos, que ce soit les altercations à voix haute entre élèves ou que ce soit des réponses ou des demandes au professeur qui fusent de toutes parts sans que la parole soit « demandée ».

Dans une classe de cinquième, un garçon intervient à chaque question de l'enseignante : « *Moi, m'dame, moi, moi !* » Il tente à chaque instant d'apporter un commentaire aux propos de l'enseignante. Celle-ci lui demande à maintes reprises de se taire à la fois parce qu'il parle beaucoup trop et parce que ses interventions sont souvent non pertinentes par rapport aux attentes pédagogiques. Il proteste lorsqu'il lui est demandé de ne plus prendre la parole jusqu'à la fin du cours : « *On ne m'écoute jamais !* » De fait, une seule de ses interventions a été accueillie positivement.

On peut lire ici un non-respect des règles scolaires concernant la parole en classe (interventions verbales ne se limitant pas aux nécessités des apprentissages scolaires ; volume sonore élevé qui parasite la parole de l'enseignant ; prise de

parole sans attendre l'autorisation de l'enseignant) . Dans un certain nombre de cas, on peut se demander également si on n'assiste pas à des tentatives de jouer le jeu scolaire et de se faire reconnaître comme bon élève. Les prises de parole intempestives peuvent être des manifestations de « bonne volonté », d'implication dans la scolarité, de participation à la vie de la classe. La difficulté réside alors dans l'interprétation du métier d'élève comme participation active à la classe associée la non-maîtrise des codes de cette participation et la non-maîtrise des savoirs scolaires. Les pratiques ne sont pas dans ce cas-là des pratiques de « refus » du jeu scolaire mais des adaptations non-conformes, au jeu scolaire, des appropriations hétérodoxes des exigences scolaires², des pratiques dont la non-conformité trouve sa source dans la contradiction entre la « socialisation primaire » du jeune et le mode scolaire de socialisation, contradiction traversant même les pratiques visant à s'adapter au jeu scolaire.

Quoi qu'il en soit, cet ensemble de pratiques a pour conséquence que le bruit est fréquemment élevé dans les classes observées : brouhaha, cris des élèves, chutes d'objets, tables ou chaises qui se déplacent... Ce bruit de fond qui enflé par moment et tend à s'amplifier au fur et à mesure que l'heure avance, concourt à produire le sentiment de désordre dans les classes. De plus, à côtés des corps trop mobiles et instables au goût des enseignants, on trouve également des postures corporelles de non-travail moins exubérantes. A plusieurs reprises, nous avons observé des élèves demeurant « couchés » (les enseignants disent « vautrés ») sur leur table, la tête dans les bras.

On est loin du corps attentif et au travail que suppose l'activité d'apprentissage telle qu'elle est envisagée le plus souvent au collège, loin également de ce que l'école attend des élèves : une maîtrise de soi, une capacité à se contraindre, à contraindre son corps à l'écoute, à l'immobilité ou à une mobilité contrôlée. Outre que ces postures corporelles non conformes, étrangères aux attentes des enseignants et aux normes scolaires heurtent bien souvent la morale corporelle des enseignants, elles perturbent le déroulement du cours et vont à

². On retrouve cette question des adaptations ou des appropriations non conformes des élèves de milieux populaires dans plusieurs recherches. Cf. par exemple, Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de «l'échec scolaire» à l'école primaire*, P.U.L., 1993 ; Elisabeth Bautier, Bernard Charlot, Jean-Yves Rochex, *Ecole et...*, *op. cit.*

l'encontre d'une exigence pédagogique majeure, l'attention³, condition pour les enseignants de l'efficacité de leur activité pédagogique.

« C'est des enfants qui sont je crois euh... inadaptés à l'enseignement qu'on leur donne, depuis la maternelle. Ça s'est détecté à la maternelle. Des enfants qui ont aucune possibilité d'attention devant une activité proposée. » (enseignant de mathématiques)

« L'écoute de du groupe, c'est quelque chose qu'on a des difficultés à acquérir, et ça c'est... quand tu as quelque chose à faire passer que tu essayes de capter l'attention, tu fais un regroupement, tu essayes de les avoir bien tous là, tu t'aperçois que, bon y en a un qu'est en train de regarder à droite ou à gauche, même si il discute pas hein, tu vois que il est pas là quoi. Ou bien, ou y en a deux qui discutent de tout autre chose, alors ça c'est aussi des choses qui coûtent. » (enseignant d'éducation physique et sportive)

« Il est là devant moi, moi je suis là-bas, et j'explique un travail, tant que j'explique quelque chose par des mots, il écoute rien, rien, il va se tourner, il va distraire les autres, il va bon, alors moi c'est vrai que je suis pas clair, c'est-à-dire que je sais pas à quel moment je dois le sortir de la classe, je me dis après tout euh il écoute pas, mais dans 5 minutes il va se mettre à dessiner puis quand il dessinera, il fera quelque chose, que quand il est, quand il est euh occupé manuellement, il va se mettre au travail mais, bon moi y a des moments où il me faut un petit peu de temps quand même pour soit rappeler des choses qu'on a fait la semaine dernière euh... l'autre fois il était là euh vraiment il a... ah là il écoutait rien, il, je sais pas ce qu'il faisait des chaises, il les tournait tout ça... » (enseignant d'arts plastiques)

Lié à tout ce qui précède, les cours et l'interaction normale dans le système pédagogique, celle par où la communication pédagogique est censée s'exercer sont gênés par maintes interactions qui les parasitent. On observe ainsi de nombreuses interpellations entre élèves à propos d'événements non scolaires, des plaisanteries formulées à voix haute, des conflits simulés ou réels qui éclatent à tous propos, des querelles commencées dans la cour ou le couloir qui se prolongent ou se réveillent dans la classe... Ces interactions qui perturbent l'action pédagogique conduisent certains enseignants à de fréquentes interruptions pour tenter de ramener le calme ou de réorienter l'activité des élèves dans le sens des apprentissages scolaires. Du coup, ce sont de nouvelles interactions qui se développent entre l'enseignant et les élèves ou entre élèves autour de l'intervention du professeur, interactions qui sont autant de coupures dans l'activité de construction ou de transmission des savoirs, activité qui peut être fortement morcelée dans certains cours. D'ailleurs, les élèves ne se privent pas de tentatives pour détourner la classe du travail pédagogique : plaisanteries, faux

³. « L'attention : notion inventée par la psychologie traditionnelle, dira Guillaume. Ne faudrait-il pas ajouter : pour prêter main forte aux pédagogues ? », Guy Vincent, *L'Ecole primaire française. Etude sociologique*, P.U.L., 1980, p. 31.

conflits, apostrophe plus ou moins plaisante de l'enseignant à propos d'objets étrangers à l'activité en cours...

Classe de cinquième : une élève revient d'accompagner deux collégiens vers le conseiller principal d'éducation. Elle ouvre la porte de la classe bruyamment et dit d'une voix qui couvre celle de l'enseignant : « *Y a le CPE qui leur a dit de retourner en cours... Il leur a demandé si ils avaient leurs règles* ». Elle déclenche ainsi les rires et de nombreuses interpellations dans la classe. En allant s'asseoir à la demande ferme de l'enseignant, elle provoque un élève : « *Elle est horrible ta casquette* », ce qui produit un incident et une nouvelle interruption du cours.

« J'avais un sixième qui... qui se contrôlait pas du tout. Et... qui était plutôt gentil d'ailleurs. Très gentil ce gamin mais il se contrôlait pas du tout, et... c'était toujours un grand jeu de le, de le titiller et alors, c'était deux-trois personnes qui se chargeaient de le titiller en cours pour que... pour qu'il explose ! C'était le grand jeu c'était le grand jeu du cours. Et là faut effectivement ne pas rentrer dans leur jeu, montrer qu'on est pas dupe. Qu'on sait qui a provoqué et... quoi. Et... et le plus dur c'est d'arriver à convaincre celui qui ne se contrôle pas, que faut pas réagir. » (enseignant de langues)

2. Des jeux et des résistances

Plusieurs cours sont ainsi émaillés d'incidents, plus ou moins longs, plus ou moins graves. Dans certains cas, la classe tout entière n'est pas à l'écoute. Pendant tout le cours, les interactions entre élèves, n'ayant rien à voir avec la matière enseignée ou les exercices demandés, prennent le dessus sur l'activité et la communication pédagogiques. Les incidents peuvent prendre la forme ou être l'expression d'une contestation ou d'une résistance à l'autorité des enseignants. Cette résistance apparaît dans le refus d'obéissance ou dans le retard et la lenteur mis à accéder et à se soumettre à la demande de l'enseignant. On a vu qu'il est parfois difficile d'obtenir qu'un élève ôte ses vêtements d'extérieur dans la classe. On peut évoquer ses élèves qui ne sortent leur cahier ou leur livre qu'après de multiples rappels ou menaces du professeur.

En sixième, un enseignant reste auprès d'un élève pendant quatre minutes pour obtenir que celui-ci sorte son cahier. L'élève soutient qu'il l'a oublié chez lui. Finalement, l'enseignant cherche dans le cartable et découvre le cahier...

La mise en cause de l'autorité de l'enseignant est aussi présente dans les pratiques consistant à le taquiner, à le provoquer, à le pousser à bout, à contester ses décisions, etc.

« C'est souvent, des individus, un ou deux individus qui... y en a pas, un qui va, qui va faire en sorte de ne pas faire ce qui est proposé, de déranger les autres, de provoquer, quand je suis en train de parler de faire des tas de gestes, d'aller jusqu'au bout, jusqu'au moment où je pourrais pas aller plus loin... » (enseignant d'arts plastiques)

« Y a des classes qui sont comme ça, des classes qui, qui sont là pour pousser le professeur à bout... en se demandant à la limite c'est, curiosité, jusqu'où il va aller euh, si il va exploser, si il va taper un élève, si euh... je crois qu'ils en sont à ce, à ce jeu-là... pour certains » (enseignant de mathématiques)

« Ils aiment bien voir jusqu'où ils peuvent aller, quelles sont les limites de chacun, éventuellement en faire craquer un » (enseignant d'éducation physique et sportive)

« Maintenant là avec les troisièmes, depuis quelques temps, un espèce de défi, qui se passe entre eux et le prof, comme si ils voulaient se payer le prof. » (enseignant d'éducation physique et sportive)

« Moi, j'ai le, j'ai le sentiment que les élèves, des élèves qui le peuvent ou ceux qui sont assez futés pour euh... essayent de pousser les profs à la faute... Et puis bon après euh... "Monsieur, vous m'avez poussé euh... je vais porter plainte" » (enseignant de technologie)

Dans certaines classes, on assiste à un jeu de résistance plus ou moins collective, de détournement ou d'altération du temps de la classe, d'obstruction à l'activité scolaire. Nous avons observé à maintes reprises des entrées en cours manifestement organisées pour retarder le début du cours et provoquer des incidents, les élèves entrant un à un au moment précis où l'enseignant ferme la porte, ainsi que le déplore ce professeur :

« Les retards de masse. C'est-à-dire y a... y a deux sonneries, donc ils savent que la première sonnerie c'est pour se diriger... pour entrer dans la classe et la deuxième sonnerie l'heure a commencé. Et euh... y a des classes... peut-être qu'ils le font pas exprès, mais... je suis sûr qu'ils sont cachés... en attendant la deuxième sonnerie, et quand la deuxième sonnerie commence... bon y en a deux qui sont rentrés avant, quand la deuxième sonnerie commence ils sont tous les uns derrière les autres et qu'on arrive jamais à fermer, jamais à fermer la porte. Donc c'est soit euh... soit on en renvoie cinquante pour cent de la classe euh... là on est sûr que le reste... le reste de l'heure est foutue, soit on accepte tout le monde et pis on commence avec dix minutes de retard et... on peut pas l'accepter non plus. » (enseignant de technologie)

Ces pratiques, mélanges de jeu et de résistance au temps scolaire, concourent, comme on le voit, à l'affaiblissement de l'autorité de l'enseignant qui ne parvient pas à imposer le respect des règles et de la temporalité scolaires. Une partie des collégiens les plus actifs dans l'obstruction à l'activité pédagogique semblent user avec habileté du dilemme dans lequel ils plongent les enseignants : faut-il intervenir et sanctionner les manquements aux règles de fonctionnement de la classe au risque de perturber davantage encore le cours ou au contraire privilégier les apprentissages scolaires et ne pas répondre à la provocation au risque, entre autres, d'affaiblir son autorité ? S'il existe peu de contestation directe et durable de l'autorité des enseignants, on observe, en revanche, une mise en cause implicite de celle-ci par toute une série de pratiques ou de postures qui

manifestent une faible soumission à l'autorité pédagogique. La dénégation de l'autorité enseignante peut aller jusqu'à l'affirmation d'une autre légitimité ou d'une autre autorité dans la classe. Nous avons pu observer des situations (qui sans être exceptionnelles restent peu fréquentes) dans lesquelles un ou deux élèves « leaders » imposent le désordre ou à l'inverse le silence (jamais pour très longtemps) en se substituant à l'autorité du professeur.

Pendant un cours de mathématiques, une élève organise la circulation mouvementée d'une boîte de boisson gazeuse vide, circulation qui entraîne hilarité et de nombreux commentaires. Quand la plupart des élèves ne sont plus tournés que vers cette activité et que le bruit est très élevée, la même élève déclare à voix haute et sur un ton professoral : « *C'est pas un peu fini ! Au travail maintenant !* ». Un calme relatif s'instaure quelques minutes jusqu'à ce qu'elle relance une nouvelle initiative en cherchant querelle à un garçon situé à l'autre bout de la salle.

Les mises en cause de l'autorité de l'enseignant et les tentatives de celui-ci à la fois pour maintenir les conditions scolaires d'apprentissage et pour rétablir ou sauvegarder cette autorité pédagogique conduisent parfois à des interactions en boucle. Les perturbations provoquées par les élèves sont alors des répliques aux interventions de l'enseignant pour faire cesser ou sanctionner les actes répréhensibles ou dérangeants. Ces nouvelles perturbations entraînent de nouvelles réprimandes ou sanctions selon une circularité se déroulant parfois sur plusieurs séances et rappelant ce que Jean-Paul Payet nomme, à la suite de Peter Woods des tactiques de « réciprocité »⁴ à travers lesquelles s'enchaînent les humiliations, les brimades, les sanctions et les insolences.

Dans une classe de cinquième, un élève est sanctionné pour avoir fait tomber à plusieurs reprises sa règle en métal, puis son cahier, manifestement pour perturber le cours. Il proteste de son innocence avec véhémence. L'enseignant le fait accompagner par un délégué vers les surveillants. Les autres élèves contestent la décision : « *C'est pas juste !* » ; « *Ca arrive à tout le monde de faire tomber ses affaires !* » ; « *Les tables sont trop petites !* », etc. L'enseignant impose le silence avec fermeté. Le cours reprend mais pendant la demi-heure suivante, les chutes d'objets divers (trousse, crayon, clés...) ne cesseront de se multiplier...

Un élève est contraint de venir s'excuser devant une classe de quatrième pour avoir insulté un enseignant devant les élèves de cette classe. Ceux-ci « font payer » cette situation qu'ils ont mal vécue en manifestant de l'hostilité à l'enseignant pendant un mois.

⁴. Jean-Paul Payet, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Méridiens Klincksieck, Paris, 1995, p. 63 ; Peter Woods, *L'ethnographie de l'école*, Armand Colin, 1990.

Lorsque les sanctions sont plus importantes, on peut assister à de véritables représailles de la part des collégiens ou des jeunes du quartier.

« L'an dernier, quand y a eu des pierres jetées sur les parkings, il semblait que ça correspondait aussi à des conseils de discipline. (...) Donc on revient à ce qu'on disait tout à l'heure : on exclut, on exclut des gamins mais on n'est pas... on se met euh... on n'est pas à l'abri des vengeance. » (enseignant de technologie)

Ces « tactiques de réciprocité » ou ces « logiques de la surenchère »⁵ manifestent une propension à ne pas plier tout à fait, à ne pas accepter les règles et l'autorité scolaires.

3. De l'évitement des contraintes scolaires

Les pratiques de refus de participer aux activités scolaires s'actualisent également dans des tactiques visant à s'abstraire du jeu scolaire. Ces tactiques peuvent s'appuyer sur d'autres instances du collège comme l'infirmerie. Voici quelques exemples parmi d'autres :

Un élève demande à sortir, disant qu'il se sent mal ; le professeur le fait accompagner par la déléguée de classe ; en passant la porte, il fait une grimace aux élèves tandis que le professeur a le dos tourné ; trois minutes plus tard, le « malade » revient tout sourire, il va près de sa place mais reste debout, regarde par la fenêtre.

Dans une autre classe, alors que nous nous déplaçons en direction d'un cours de français, une élève dit à une de ses camarades : « *On va faire craquer le cours de français* ». Une dizaine de minutes après le début du cours, l'une d'entre elles demande à l'enseignante « *M'dame, Nadia ne se sent pas bien, je peux l'accompagner à l'infirmerie ?* », en montrant sa camarade qui est affalée sur son bureau et exhibe un visage simulant (assez bien) le mal-être. Après autorisation, sur un ton résigné, de l'enseignante, les deux comparses sortent de la classe et ne reviendront qu'un quart d'heure avant la fin du cours⁶.

A l'intérieur de la classe, ces tactiques peuvent profiter des modes d'organisation des activités pédagogiques qui permettent de donner l'illusion à l'enseignant que les élèves participent alors qu'ils n'effectuent pas les tâches demandées. Tous les enseignants ne sont pas dupes pourtant. On arrive ainsi parfois à une espèce d'accord tacite entre enseignant et élève, le premier fermant les yeux pourvu que le second ne perturbe pas trop les activités de l'ensemble de la classe...

⁵. Patrick Bruneteaux, « Les institutions et les paumés : les logiques de la surenchère », *Critiques sociales*, n° 5-6, janvier 1994, p. 115-116.

⁶. Lors de la séance suivante, l'enseignante reviendra en début de cours sur les trop nombreux prétextes des élèves pour quitter les cours.

Au cours d'une séance d'éducation physique et sportive, des collégiennes se soustraient aux activités d'échauffement que les élèves doivent effectuer en alternance. Elles se glissent systématiquement et subrepticement dans le groupe normalement « au repos ».

En arts plastiques, deux élèves passent de très longues minutes près de l'évier papotant, jouant plus ou moins discrètement, au prétexte qu'ils nettoient les outils de peinture. Lors d'une séance d'arts plastiques, des élèves réussissent à ne participer aux activités demandées par l'enseignant que 15 minutes sur les 55 que compte la séance.

« Autrement, alors en art plastique, ce qui pose aussi souvent des problèmes c'est tout, toute la prise en charge du matériel, parce que les élèves sont là dans la classe, et puis on a du matériel sur la table roulante, donc il faut sans arrêt qu'ils se lèvent pour aller prendre le matériel, qu'ils reviennent à leur place, qu'ils se lèvent pour aller prendre de l'eau, qu'ils reviennent à leur place, qu'ils aillent le laver, qu'ils posent les travaux à sécher, donc y a tout un... arriver à gérer les déplacements, parce que ils font pas que ça, ils font... ils font pas que de se lever bien sûr pour aller prendre le matériel, ils se lèvent et puis bon ben ils vont voir le copain, ils embêtent les copains... » (enseignant d'arts plastiques)

« J'en ai un, qui se sentait vraiment mal à l'aise à la... en natation, il avait sans arrêt des conduites d'évitement pour ne pas faire ce que je demandais là, pour essayer de d'échapper à la tâche, telle qu'elle était demandée. Et tout simplement parce qu'il avait peur, mais comme c'est un des perturbateurs ou des grandes gueules de la classe, une des grandes gueules de la classe, il pouvait pas se, se déjuger devant les autres, donc il essayait de passer inaperçu sans que... aucune personne ne s'en aperçoive dans la classe... » (enseignant d'éducation physique et sportive)

Avec ces tactiques pour échapper aux contraintes de la vie scolaire tout en étant présent dans l'espace scolaire, ces tactiques pour se frayer une voie hétérodoxe à travers la temporalité scolaire, c'est une sorte de chemin buissonnier que les élèves tentent et parviennent à dessiner au sein même de l'espace et du temps scolaire.

A ces tactiques s'ajoutent d'autres modalités de non-participation au jeu scolaire et aux activités scolaires. On voudrait évoquer l'apathie apparente ou manifeste de quelques collégiens qui se rendent en classe sans participer à aucune tâche, sans effectuer leur travail scolaire. Ainsi, un garçon vient systématiquement en cours sans avoir accompli un seul exercice demandé, sans le matériel nécessaire à l'accomplissement des tâches scolaires et au suivi du cours. Son activité est réduite au minimum pour ne pas s'attirer trop d'ennuis des enseignants. Quand l'un d'entre eux l'interpelle, l'élève baisse la tête et se tait... sans que ses pratiques changent. Nous observerons dans chaque cours plusieurs élèves qui ne réalisent aucun des actes attendus ou demandés par l'enseignant : aucune prise de notes,

aucun exercice réalisé, etc. Autre cas : une jeune fille, grande perturbatrice des cours, effectue sous nos yeux et apparemment sans se tromper, les exercices proposés, les montre à ses voisins (pour signifier ses compétences scolaires) et déchire ses feuilles quand le professeur veut les ramasser, manifestant ainsi son refus de jouer le jeu attendu par celui-ci...

« C'est souvent le refus de ce que je propose parce que c'est par exemple pas assez réaliste... c'est rare que vraiment ils refusent complètement, complètement de faire quelque chose, (silence) y en a un, en quatrième, (...) qui alors lui il a il a des ruses c'est compliqué, il refuse pas face à face de faire mais chaque fois que je vais le voir et ben, alors tout un coup, il a froissé sa feuille, ce qu'il faisait, bon il avait rien fait, mais comme si il avait fait quelque chose avant, ou il a encore pas commencé ou il va commencer, ou... en fait l'heure passe et... et il fait pratiquement rien. »
(enseignant d'arts plastiques)

On a sans doute là la manifestation de « ruptures scolaires » profondes, les jeunes, bien qu'officiellement scolarisés, campant hors du jeu scolaire. Ces ruptures laissent souvent les enseignants désarmés et découragés avec un fort sentiment d'impuissance.

4. Ambivalences des élèves et injonctions paradoxales

Les situations et les pratiques de « désordre » scolaire observées sont le signe d'une forte tension entre les logiques scolaires d'une part et les pratiques et comportements d'une partie des élèves d'autre part. Il serait tentant d'en déduire que les collégiens observés n'attribuent aucune légitimité à l'école et à la scolarisation ou qu'ils ne recherchent aucune reconnaissance associée aux qualités scolaires ou qu'ils ne s'attachent jamais à tenter de faire valoir, pour eux-mêmes, des qualités scolaires. Quelle que soit l'intensité du « désordre » scolaire ou l'importance de l'écart aux normes scolaires des pratiques de certains collégiens, on ne peut pourtant conclure à une opposition totale ou radicale de ces collégiens au monde de l'école. Il nous semble en effet que leur rapport à l'école est le plus souvent empreint d'une forte ambivalence, ambivalence qui n'est pas sans rapport avec l'ambivalence qui caractérise pour une large part les pratiques populaires à l'égard des institutions, des normes et du monde dominant⁷.

⁷. Concernant cette notion d'ambivalence, nous nous appuyons avant tout sur Claude Grignon et Jean-Claude Passeron, *Le Savant et le Populaire. Misérabilisme et Populisme en sociologie et en littérature*, Hautes Etudes / Gallimard / Le Seuil, 1989. L'ambivalence est également présente dans les rapports des familles populaires à l'école comme nous l'avons montré dans une précédente recherche : Daniel Thin, *Quartiers populaires...*, op. cit..

Cette ambivalence des collégiens se traduit de différentes manières dans les discours, dans les pratiques, dans les relations avec les enseignants. Évoquons quelques exemples.

Alors que nous nous déplaçons d'une salle à l'autre avec une classe souvent très « agitée », les élèves insistent sur le fait qu'ils sont une classe de « fous » (« oufs » dans le langage verlan qu'ils utilisent) . Cette insistance est revendication : « *Avec nous, on ne s'ennuie pas !* » ; « *Au moins, on se marre* » ; « *Les profs ils ont la haine !* »... le tout dit en riant. Elle est aussi regret : « *On peut pas travailler bien dans cette classe* » ; « *Ça serait mieux si on était calme mais ils [les enseignants] nous prennent la tête* »... Elle est également inquiétude d'être repérés par l'observateur comme des élèves incapables de respecter la règle scolaire : « *Quand on veut, on peut être tranquilles* » ; « *Ouais, ouais, m'sieur, on travaille quand même !* ». L'inquiétude s'accompagne d'une dénégation de l'étiquetage négatif dont la classe serait l'objet dans l'établissement.

Lors de l'observation d'un cours d'anglais, les élèves font montre d'une exubérance et d'une loquacité inhabituelles que l'enseignante attribue à notre présence. Tout se passe comme si les élèves voulaient nous montrer sinon qu'ils sont des bons élèves du moins qu'ils ont des compétences scolaires et en même temps qu'ils ne se soumettent pas aux exigences scolaires ou qu'ils ne s'en laissent pas compter par les enseignants. Ils multiplient les interventions en anglais, répondent tous ensemble aux questions du professeur, même lorsqu'ils ne connaissent visiblement pas les réponses. Simultanément, ils provoquent l'enseignante, contestent ses propos, le tout avec des regards appuyés dans notre direction, semblant dire « *Vous avez vu de quoi on est capable ?* ».

A travers les discours tenus dans les couloirs, on note que les élèves peuvent apprécier lorsqu'un cours se déroule un peu mieux que les autres, se réjouir d'aller en cours avec un enseignant qui parvient à instaurer davantage de calme que d'autres tout en jubilant à l'idée d'un cours où ils vont pouvoir s'adonner à l'organisation du refus des contraintes scolaires. A plusieurs reprises, nous avons entendu des élèves affirmant aux enseignants que leur comportement avait changé et cherchant des signes de reconnaissance de ce changement.

Dans une classe, un garçon réputé pour ses difficultés scolaires et son comportement souvent perturbateur de la classe, s'adresse à l'enseignant alors que celui-ci passe de groupe en groupe et lui dit qu'il a pris de « *bonnes responsabilités* ». Le professeur le corrige : « *De bonnes décisions* ». L'élève répond : « *Oui des décisions* ».

De nombreux élèves, en particulier les plus jeunes, montrent qu'ils ont envie de plaire à certains enseignants mais ne parviennent pourtant pas à accepter toutes les contraintes de la classe et leurs « bonnes résolutions » ne se traduisent souvent que très peu de temps dans les actes. Ainsi que le montrent les exemples

d'élèves détruisant leur travail scolaire pourtant satisfaisant, une partie des élèves peuvent souhaiter faire reconnaître qu'ils ne sont pas incapables scolairement tout en refusant les contraintes et règles scolaires ou en ne parvenant pas à s'y soumettre. L'ambivalence des élèves est liée à l'intériorisation de l'importance de l'école, de la légitimité donnée par la maîtrise des savoirs scolaires, à l'autovalorisation qu'apporte cette maîtrise... associée au sentiment d'être dévalorisés par leurs difficultés scolaires ou par le fait qu'ils sont perturbateurs de l'ordre scolaire, au sentiment d'être exclu du jeu gagnant, à la non-croyance aux chances de réussite, etc.

Les pratiques des élèves comme leur ambivalence peuvent être rattachés également aux contraintes ou aux injonctions contradictoires, paradoxales dans lesquelles les élèves sont souvent pris : exigences scolaires *versus* contraintes familiales, attentes scolaires à l'égard de l'élève *versus* système d'obligations propre au groupe de pairs, respect de l'autorité professorale *versus* loyauté à l'égard des pairs. Ces contraintes peuvent passer par des demandes et des discours incompatibles qui placent l'élève dans une situation intenable.

C'est sans doute le cas de cet élève auquel le professeur réclame plusieurs fois un classeur dont tous les autres élèves sont munis depuis plusieurs séances. Sous l'insistance de l'enseignante, l'élève « explose » en classe, hurle au point d'être expulsé de la classe. Après discussion, il s'avère qu'à la demande d'achat de classeur que l'élève formule auprès de ces parents, ceux-ci répondent qu'ils ne peuvent en acheter pour le moment.

Autre situation dans une autre classe : un garçon entre dans la classe sans s'excuser. Le professeur s'interrompt et lui demande de retourner chercher un mot d'excuse, en disant : « *Tu connais la règle* ». Le collégien revient 10 minutes après sans mot, s'installe à son bureau comme si de rien n'était. En fait, il a traîné dans les couloirs et n'a pas osé aller chercher un mot car il a perdu son carnet de correspondance. Cela dure depuis quelques jours. Il doit apporter 20 francs pour en avoir un nouveau. Ses parents ne lui ont pas encore donné les 20 francs nécessaires. C'est donc un cercle vicieux pour lui : sans carnet, il se fait punir s'il descend voir le conseiller principal d'éducation. S'il n'a pas de mot de retard, il se fait punir par les professeurs. Il fait donc le « forcing » auprès de ce professeur.

L'élève ainsi « coincé » est amené à tenter d'échapper à la contradiction en essayant de se soustraire en « douceur » aux exigences professorales (par exemple en promettant d'avoir son matériel dès la prochaine fois) ou à réagir brutalement quand la pression devient trop forte.

5. Interdépendance et groupe de pairs

Les élèves sont également pris dans la tension entre les impératifs scolaires et l'appartenance à des groupes de pairs qui valorisent plutôt des pratiques peu conformes aux règles scolaires. D'un côté, il faut qu'ils montrent aux enseignants et plus largement aux agents de l'institution scolaire que leurs pratiques ne sont pas trop éloignées du rôle d'élève qu'on attend d'eux (du « métier d'élève ») en apportant leur matériel scolaire, en respectant les règles de la discipline et de la morale scolaires dans les classes et dans le reste de l'espace scolaire, en effectuant régulièrement le travail scolaire, etc. De l'autre, ils se doivent de participer aux plaisanteries, provocations des autres élèves avec lesquels ils sont liés, d'employer leur langage, de ne pas donner trop de signes d'acceptation du jeu scolaire pour ne pas être suspect de « trahison ». Cette tension est largement intériorisée par les collégiens tout en s'actualisant, se renouvelant dans les interactions quotidiennes avec les agents de l'institution scolaire et avec les autres collégiens. Elle conduit à des oscillations dans les pratiques, à des alternances de « bonne volonté scolaire » et de manifestation d'adhésion au groupe et à ses pratiques contraires aux normes et exigences scolaires. Cela est particulièrement visible lorsque les élèves doivent donner leur avis, à la demande des enseignants ou d'autres adultes du collège, sur des situations de « désordre » scolaire, des comportements perturbateurs des activités pédagogiques... Ils disent souvent leur désapprobation du « désordre » scolaire, s'alignant ainsi sur les discours scolaires tout en signifiant par leurs plaisanteries qu'ils ne sont pas étrangers aux manières d'être de l'ensemble des élèves. On observe également des élèves qui alternent demande de silence ou de calme dans la classe et participation aux « vannes » et plaisanteries, ou qui, presque dans un même mouvement, répondent aux questions de l'enseignant et « amusent la galerie » de leurs camarades de classe.

Ainsi, une fille se propose pour lire un texte en cours de français et le lit de telle manière (en exagérant la diction) que cela provoque l'hilarité générale des autres élèves. Ainsi, en cours de mathématiques, un garçon demande à se rendre au tableau pour corriger un exercice. Une fois au tableau, tout en effectuant l'exercice, il multiplie les grimaces et les gestes quand l'enseignant ne le regarde pas, de telle sorte que sa prestation devient spectacle pour les autres élèves.

La double contrainte a pour conséquence qu'il n'est pas facile d'être trop bon élève ou de le montrer ou d'être trop respectueux des règles scolaires car on risque d'être dénigré par ses pairs, soumis aux « vannes » qui ne manqueront pas de se

multiplier et peut-être d'être plus ou moins rejeté par le groupe auquel on appartient et que l'on fréquente quotidiennement⁸.

« Mais parfois, bien sûr, bien sûr y en a qui sont assez doués pour s'en sortir sans faire grand chose, ou en donnant l'impression de pas faire grand chose, puisqu'y a aussi ce problème. Ce problème qui se, qui a toujours un peu existé, qui est exacerbé depuis quelques temps je trouve... d'élèves qui sont, on se moque presque d'eux, si ils sont trop sérieux, corrects et cetera. Donc ça aussi c'est un problème qu'est pas nouveau, mais qui s'est amplifié ces dernières années, donc même les élèves sérieux et travailleurs font un peu semblant de ne pas l'être, pour pas subir la critique des autres. » (enseignant de mathématiques)

Dans une classe de quatrième, un garçon qui a obtenu une bonne note à l'interrogation d'histoire est plusieurs fois interrogé par l'enseignant au cours de la correction. Ses réponses sont toujours correctes et il reçoit les félicitations professorales. Les collégiens autour de lui l'interpellent (quelques-uns à voix haute) sur un ton mêlant admiration et raillerie : « *Djamel, quelle tête !* » ; « *Trop fort Djamel, trop fort !* », etc. Djamel agacé leur lance : « *Lâchez-moi maintenant !* ». Dans la suite du cours, il continue à se chamailler avec ses voisins jusqu'à ce que l'enseignant le réprimande et lui demande d'être davantage attentif s'il veut continuer à avoir de bons résultats.

Il n'est sans doute pas facile de passer pour un « fayot » ou, plus récent, un « bouffon »⁹ ni de subir les sarcasmes des pairs même si ceux-ci semblent malgré tout admiratifs des bons résultats de l'un d'entre eux. A la limite, en gagnant l'estime des enseignants, le collégien peut perdre celle de ses camarades et voir s'affaiblir ou se détériorer les relations de sociabilité juvénile auxquelles il participe aussi bien dans le collège que dans son quartier. D'ailleurs, certaines recherches semblent montrer qu'il n'est pas toujours possible pour les jeunes des quartiers populaires de conserver ces relations lorsqu'ils sont dans un parcours de réussite scolaire. Ainsi Patrick Bruneteaux évoque « ceux qui visent l'ascension sociale » et « se cloîtent chez eux pour s'en sortir » et évitent de « se compromettre avec toutes ces situations embarrassantes »¹⁰.

⁸. On peut évoquer ici l'histoire que nous raconte Azouz Begag dans son ouvrage autobiographique : parce qu'il est bon élève, qu'il répond correctement aux questions de l'enseignant, des élèves de sa classe l'agressent verbalement et lui disent « tu n'es pas un arabe », lui signifiant ainsi la rupture avec eux que constitue à leur yeux ses comportements de bon élève. Azouz Begag, *Le Gone du Chaâba*, Seuil, 1986.

⁹. L'opposition des élèves de milieux populaires aux bons élèves n'est pas récente, ni les termes péjoratifs pour les désigner si l'on en croit par exemple les travaux de Paul Willis sur les élèves de familles ouvrières en Angleterre au cours des années soixante-dix. Paul Willis, « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales* n°24, 1978.

¹⁰. Patrick Bruneteaux, « Les institutions et les paumés : les logiques de la surenchère », *Critiques sociales*, n° 5-6, janvier 1994, p. 115-116.

Les relations avec les pairs et les rôles qu'elles impliquent ou qu'elles assignent aux collégiens a d'autres conséquences sur leurs comportements. On note, comme les enseignants, que des collégiens peuvent changer de comportement lorsqu'ils sont seuls ou lorsqu'ils sont avec leurs plus proches copains ou « complices ».

« L'année passée dans la classe de cinquième où j'avais notamment deux élèves qui étaient... qui volontairement faisaient souvent des bruits, des interruptions et ainsi de suite. Quand un des deux était absent, l'autre acceptait de rentrer... de rentrer dans le jeu. Et là, ils arrivaient à... à travailler... et je pouvais m'occuper d'eux, individuellement. Ils étaient tous les deux, ils avaient chacun un rôle à jouer vis-à-vis de l'autre. Et... et ils refusaient totalement d'accepter les règles du jeu. » (enseignant de langues)

La pression des pairs, sans doute la logique de l'honneur propre à la « culture de rue » des quartiers populaires¹¹ imposent de ne pas perdre la face devant les autres, ce qui conduit parfois à résister à l'autorité des agents de l'institution scolaire. Les observations montrent des collégiens tentant d'avoir le dernier mot même lorsqu'ils sont manifestement en faute du point de vue des règles scolaires, des tentatives pour humilier un enseignant par des paroles blessantes, des refus de se soumettre, comme dans la situation suivante :

« Une fois où... après... je ne sais combien de semaines ou de cours difficiles... les élèves se sont... mis à cracher en cours. Et... donc ils avaient été prévenus que si y avait le moindre incident, les autorités seraient prévenues immédiatement, donc j'ai envoyé chercher la principale. Qui est venue elle-même euh... qui... et qui n'est pas arrivée à exiger d'eux qu'ils nettoient par terre quoi (...) Ouais ! Oui mais c'était bon il fallait qu'ils tiennent leur rôle jusqu'au bout et puis ils étaient devant la classe. C'est vrai que avec elle en entretien individuel ils s'écrasaient tout de suite. Devant la classe bon c'était un peu plus difficile pour eux de s'écraser tout de suite parce que c'était la principale quoi ils ont... des rôles à jouer devant les autres oui. » (enseignant de langues)¹²

D'ailleurs, les enseignants sont conduits à prendre en compte les effets du groupe et de ses pressions quand ils doivent faire face à des pratiques perturbant les cours :

« Chaque fois qu'y a quelque chose qui se passe, un problème avec un élève, c'est un peu en fonction de ce qu'il nous renvoie quoi, et qu'on doit s'adapter quoi. On voit tout de suite si on peut élever la voix, si on peut pas élever la voix, si il va falloir l'exclure du cours parce que ça risque, il risque de mont... enfin j'veux dire les autres risquent de le hein... parce que y a des fois

¹¹. Cette logique a été mise en évidence par David Lepoutre, *Coeur de banlieue. Codes, rites et langages*, Odile Jacob, 1997.

¹². Ces événements n'ont pas eu lieu dans un des collèges que nous avons observés mais dans un établissement socialement équivalent et fréquenté antérieurement par l'enseignant.

les autres cherchent aussi un peu à le... à le mettre à l'épreuve quoi dire : "ah! le prof il te punit, toi tu dis rien" et cetera. » (enseignant d'histoire-géographie)

Les collégiens manifestent de fortes réticences à se désolidariser de leurs camarades de classe lorsque ceux-ci ont commis des actes répréhensibles ou lorsque les enseignants cherchent à découvrir les auteurs de l'un de ces actes. Le fait qu'ils désignent l'un ou l'autre comme étant à la source d'une perturbation en classe ne doit pas nous tromper. Le plus souvent, il s'agit d'une dénégaration de sa propre responsabilité (« *Qu'est-ce que j'ai fait ? C'est pas moi, c'est l'autre là !* ») ou d'une sorte de blague entre eux comme dans le cas où l'enseignant intervient pour faire cesser un bruit lancinant de crissements et où les élèves désignent en riant l'une d'entre eux : « *C'est Sonia, m'dame* » ; « *Allez Sonia, arrête un peu !* »¹³. Surtout, il ne s'agit pas de dénoncer un camarade ou de manifester son accord avec les enseignants en cas de faute grave ou de menace sérieuse pesant sur un collégien. Les agents de l'institution scolaire le savent bien qui ont le plus grand mal à découvrir les « coupables » en cas par exemple de vols ou de dégradation du matériel. Les collégiens peuvent ne pas apprécier le comportement de l'un d'entre eux et lui faire savoir dans les couloirs ou dans la cour mais ne pas se désolidariser de lui devant les enseignants ou autre personnel du collège.

Dans la salle des professeurs, un enseignant évoque avec nous les événements suivants : il y a quelques années, des élèves se sont interposés entre un enseignant et un élève qui voulait frapper celui-ci. Cela n'a pas empêché ces mêmes élèves de prendre la défense du collégien et de mobiliser toute une batterie d'arguments pour tenter d'expliquer son geste. Lorsque l'élève est exclu, les autres collégiens protestent, la sanction étant trop lourde à leurs yeux.

Le malaise des élèves est également significatif lorsqu'ils sont amenés à témoigner par exemple lors d'un conseil de discipline ou lorsqu'ils sont placés en situation de participer, malgré eux à la sanction ou à la réparation d'une faute commise par collégien comme dans le cas suivant :

« Il m'a insulté à quatre ou cinq reprises, il m'a menacé de me casser la gueule... enfin il revenait, il repartait, il était hyper énervé. Donc je voyais que... il était hors de lui. C'est un gamin de la SES, de la SEGPA. Ben il y a eu une séance d'excuses auprès de... auprès de moi. Il est venu s'excuser devant la classe, que je devais avoir à l'heure où il m'avait insulté, c'est-à-dire la classe qui assistait à l'insulte. Donc il est venu s'excuser. Ben la réaction des gamins a été formidable, ils m'ont fait le nez dans cette classe, là, la quatrième A, ils m'ont fait le nez

¹³. Sonia n'est sans doute pas responsable du bruit mais participe à la « rigolade » lors de ce qui n'est pas une dénonciation mais plutôt une petite provocation, un jeu destiné à perturber le cours.

pendant un mois à cause de ça. Pendant un mois ils m'en ont voulu d'avoir fait témoigner, d'avoir fait faire cette sanc... enfin c'est même pas moi qui l'ai faite, c'est le... le Principal et la directrice de la SEGPA qui avaient jugé bon que l'élève vienne s'excuser. Ce qui en soi me... me convenait. Mais la réaction de la classe a été totalement inattendue. Le délégué a pris la parole immédiatement après le passage de Sami et il m'a dit : "Vous vous rendez compte, vous nous demandez de témoigner", la frousse, la peur que ce gamin donc, qui venait, qui est une terreur, témoignait, s'excusait devant la classe, finalement c'est... les élèves avaient l'impression d'être impliqués à leur corps défendant. Et c'était terrible, pendant un mois ils m'ont fait le nez. Moi ça m'a pourri mon mois de... mon mois de... de décembre ou janvier. » (enseignant d'histoire-géographie)

Sans doute ne peut-on pas expliquer le malaise des collégiens par la seule peur, explication également avancée pour un élève délégué de classe refusant de témoigner dans un conseil de discipline. Certes, la possibilité de représailles, de vengeance existe. Cependant, la participation aux mêmes réseaux de sociabilité juvénile des quartiers populaires a pour corollaire des sentiments d'identification et de solidarité avec les pairs. La réticence des jeunes à rompre cette solidarité renvoie aussi et surtout au sentiment de trahison associé à cette rupture, trahison de ceux auxquels ils s'identifient et auxquels ils sont identifiés. En outre, on retrouve un rapport de type « eux » et « nous », caractéristique des milieux populaires les plus démunis et les plus dominés, rapport qui concourt à ce que les collégiens fassent « bloc » face à « eux » les agents de l'institution scolaire, représentant une autorité à laquelle on est souvent affronté dans les quartiers populaires¹⁴.

Du coup, et contrairement à la croyance de nombre d'agents de l'institution scolaire qui pensent que l'on pourrait réduire le « désordre » scolaire en isolant les élèves les plus perturbateurs (« *Je crois qu'ça vient vraiment de quelques individus, et de quelques individus qui font dégénérer le climat de toute une classe...* » (enseignant de mathématiques)), il n'y a pas de véritable solution de continuité entre les élèves les plus perturbateurs et les autres. Le simple fait que la plupart des élèves sont le plus souvent des spectateurs actifs, complaisants voire encourageants, des frasques, des bagarres simulées ou réelles, etc. en témoigne. On note que des élèves réputés plutôt calmes sont facilement conduits à des actes scolairement répréhensibles par les liens qui les rattachent à un jeune en « rupture scolaire ».

¹⁴. On retrouve cette opposition dans de nombreux travaux concernant le rapport des classes populaires au monde des « dominants » : Paul Willis, « L'école des ouvriers... », *op. cit.* ; Richard Hoggart, *La Culture du pauvre*, Minuit, 1970 ; Daniel Thin, *Quartiers populaires...*, *op. cit.*

Dans un cours de maths en sixième, deux élèves éloignés se font des signes, comme s'ils dansaient le rap. En fait, il y a un geste qui veut dire « nique » et un second qui signifie « ta mère ». Un des deux élèves est un élève réputé bon en maths ce qui ne l'empêche pas de s'inscrire activement dans les activités de transgression des normes scolaires des autres collégiens.

Dans plusieurs classes, les élèves élisent au poste de délégué de classe un collégien parmi les moins soumis aux exigences scolaires.

« Dans la plupart des classes... moi je le vois en troisième cet après-midi, les délégués bon... c'est pas les mieux, enfin j'veux dire c'est pas les mieux dans le regard des... dans le regard des adultes de l'établissement quoi. Ce sont ceux qui posent, d'un point de vue scolaire, ce sont ceux qui posent souvent des problèmes importants. » (enseignant d'histoire-géographie)

De même, on remarque que la soustraction d'un élève « difficile », par exemple par exclusion provisoire ou définitive, ne ramène le calme dans une classe que très partiellement et très provisoirement. Dans plusieurs cas dont nous avons eu connaissance, les élèves ont rapidement renoué avec les pratiques de « désordre » scolaire et il n'est pas rare qu'un autre collégien émerge et prenne la place de « leader » laissée vacante. Les liens qui unissent les élèves des quartiers populaires sont forts parce qu'ils partagent les mêmes expériences sociales et pour une large part le même rapport au monde et aux autres, ce qui n'exclut ni les conflits entre eux, ni la possibilité, toujours coûteuse, de rupture avec les pratiques les plus a-scolaires pour se conformer davantage aux exigences et aux normes scolaires.

Les collégiens des milieux populaires que nous avons observés sont pris dans des configurations sociales aux contraintes et aux exigences ou obligations souvent contradictoires, dans des contraintes d'interdépendance¹⁵ produites à la fois par les relations avec les agents de l'institution scolaire et à la fois par les relations avec les pairs habitant le même quartier. Outre les injonctions extérieures divergentes auxquelles ils sont soumis, ils sont traversés « intérieurement » par des aspirations également divergentes et parfois difficiles à concilier : vouloir être « bon élève » et réussir scolairement d'un côté et vouloir participer à la culture juvénile de leurs pairs de l'autre. Pour nombre de collégiens que nous avons observés, tout se passe comme s'il s'agissait de montrer qu'ils jouent le jeu scolaire sans vraiment le jouer ou qu'ils sont capables de jouer le jeu sans s'y soumettre entièrement. Tout se passe également comme si un certain nombre d'élèves

¹⁵. Pour reprendre l'expression de Norbert Elias, *La Société des individus*, Fayard, 1991.

tentaient de donner à la fois des signes d'allégeance aux règles scolaires et des signes de fidélité aux manières d'être et de faire des collégiens issus des mêmes groupes sociaux et habitant les mêmes quartiers populaires. A la limite et d'une certaine manière, les provocations, incartades, refus de travailler et autres pratiques perturbatrices de l'ordre scolaire peuvent être des manifestations de loyauté au groupe de pairs et à la culture de rue à laquelle ils participent.

6. Conclusion

Les classes observés sont dans des situations qui mêlent le refus de travail aux tentatives pour imposer d'autres « règles du jeu », voire un autre jeu, des manières de faire, de parler contraires aux règles et principes pédagogiques, etc. Les collèges sont confrontés à l'appropriation hétérodoxe de l'espace et du temps scolaire, à l'affirmation d'autres logiques que les logiques scolaires, à l'introduction dans l'espace scolaire par les élèves des logiques propres aux jeunes des quartiers populaires ou de ce que quelques auteurs appellent la « culture de rue ». Certes, les variations dans le comportement des élèves peuvent être sensibles pour une même classe d'un enseignant à l'autre. Cependant, nous ne sommes pas certain que change fondamentalement le rapport à la scolarisation des élèves les moins conformes aux logiques et aux règles scolaires. Il semble plutôt qu'on assiste à une adaptation des comportements réfractaires à la situation de classe et aux enseignants. Par exemple, dans les cours où les enseignants parviennent à obtenir un calme relatif, une partie des élèves adopteront des tactiques de fuite, d'évasion alors qu'ils développeront davantage des pratiques de résistance, de transgression ludique, d'affrontement dans d'autres cours avec d'autres enseignants. Les élèves semblent conduits à mêler des tactiques de survie dans l'espace scolaire en essayant de s'approprier selon leurs propres logiques le quotidien de la vie scolaire, des pratiques de conformité au monde scolaire et des pratiques qui prolongent les pratiques mises en oeuvre dans leur quartier.

Les classes que nous avons observées ne sont pas dans des situations de chahut, en tout cas pas de chahut traditionnel¹⁶. Le « désordre » scolaire dans les collèges populaires n'est pas ou peu intégrateur aux logiques scolaires. Nombre de pratiques sont en quelque sorte a-scolaires et manifestent des ruptures avec le jeu

¹⁶. « Le chahut traditionnel, qui exprime l'intégration à l'univers scolaire, est nécessaire au bon fonctionnement du système pédagogique traditionnel, parce qu'il est à la fois récréation et récréation du groupe pédagogique. », Jacques Testanière, « Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, VIII, n° spécial 1967, p. 23.

scolaire. Alors que « Là où il y a chahut, il y a "encore" des élèves »¹⁷, dans un certain nombre de cas, les collégiens ne sont plus à proprement parler des élèves tant leurs pratiques sont éloignées de celles attendues d'un élève par l'institution scolaire. Certains auteurs vont plus loin et considèrent que, pour une partie des élèves, « L'école est niée. Les enfants de l'exclusion ne veulent plus discuter. Comme ils disent, ils ont "la haine". Et alors on est loin du chahut. Ce qui est alors endémique, c'est non pas le chahut mais la manifestation haineuse et potentiellement violente du désespoir, lié non pas tant à l'école qu'à un contexte social où les références familiales ont amplement prouvé que l'école ne sert à rien »¹⁸. Il nous semble cependant qu'on ne peut gommer l'ambivalence de la plupart des jeunes, même parmi les plus « perturbateurs » qui ne se contentent pas de nier l'école mais lui reconnaissent une valeur sociale à laquelle ils n'ont pas accès. S'il y a « haine » de l'école ce n'est pas seulement parce qu'on y est mal à l'intérieur, parce qu'on est obligé d'y aller alors qu'on ne parvient pas à lui donner un sens positif, mais c'est également parce qu'on ne parvient pas à accéder à ce que l'école promet en terme de position, de statut et de reconnaissance sociale. « La fameuse "haine" n'est souvent qu'un amour déçu pour une école qui ne peut tenir les promesses égalitaires d'insertion¹⁹. » L'hostilité manifestée parfois à l'égard de l'école s'enracine aussi dans les difficultés cognitives ou d'apprentissages scolaires qui ne manquent pas de produire sinon une « haine » de soi, du moins un fort sentiment de dévalorisation de soi. Pour une part, on peut dire que de la même manière que les collégiens s'excluent du jeu scolaire qui les excluent et dont ils se sentent exclus, ils perturbent le jeu scolaire qui les perturbent. L'ambivalence se fonde dans une double reconnaissance de l'importance ou de la légitimité de l'école et des difficultés voire de l'impossibilité d'en tirer profit. Elle s'établit également dans la tension entre le monde des quartiers populaires auquel les collégiens appartiennent et le monde de l'école auquel ils sont obligés de participer.

¹⁷. Patrick Boumard, Jean-François Marchat, *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Armand Colin, 1993, p. 111.

¹⁸. Patrick Boumard, Jean-François Marchat, *Chahuts. Ordre et..., op. cit.*, p. 107.

¹⁹. Eric Debarbieux, « Insécurité et clivages sociaux. L'exemple des violences scolaires », *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 75, juin 1997, p. 49.

III. Les enseignants et le « désordre » scolaire

Rappelons encore une fois que la vie des collègues observés et donc des enseignants n'est pas faite uniquement de conflits ou de problèmes avec les élèves et que toutes les classes ne présentent pas les traits du « désordre » scolaire au même degré que celles que nous avons observées. Soulignons également qu'un grand nombre d'enseignants insistent pour dire leur attachement à la plupart des élèves qu'ils trouvent « *très gentils* » tout en déplorant, comme nous le verrons, de nombreux aspects de leur comportement¹. Les questions du « désordre » scolaire, des comportements des élèves, de l'indiscipline, etc. sont cependant omniprésentes dans les discours et les préoccupations des enseignants comme de l'ensemble du personnel des collèges. L'importance accordée à ces questions est sans doute la traduction de l'écart entre les attentes des enseignants et les pratiques des élèves, écart qui se décline d'une part en écart entre ce que le travail d'enseignement requiert et les pratiques des élèves et d'autre part en écart entre ce que sont socialement les enseignants et ce que sont socialement les élèves.

Ces écarts sont également des écarts entre l'élève « idéal » (correspondant à l'idéal pédagogique) et le collégien des quartiers populaires. On en trouve la manifestation dans toute une série d'expressions qui qualifient négativement les collégiens les plus éloignés des logiques scolaires. Donnons-en quelques exemples :

« *La caractéristique de notre élève, de nos élèves, c'est quand même cette forte instabilité.* » (enseignant d'éducation physique et sportive)

« *Et comme ils ne sont pas autonomes, ils peuvent pas travailler d'eux-mêmes.* » (enseignant de mathématiques)

« *On fabrique des espèces de p'tits, de p'tits ensembles vivants qui sont, qui sont impossible à, impossible à tenir, et qui deviennent, sont vraiment très très difficiles à socialiser quoi, pour aller vite quoi, très difficiles à socialiser.* » (enseignant de français)

« *Moi je pense que... ce qui explique... c'est qu'ils viennent de milieux sociaux extrêmement défavorisés, à la fois sur le plan... matériel et sur le plan culturel. Et... bon moi je pense que c'est des gosses qui ont plus de repères dans leur culture d'origine et qui n'en ont pas dans la nôtre, donc ils se cherchent des... des repères et... ils savent plus... ni où s'arrêter, ni comment faire, ni... Moi je pense que le gros problème vient de là.* » (enseignant d'histoire-géographie)

¹. Cet « attachement » n'est peut-être pas sans lien avec le sentiment d'utilité sociale que peuvent avoir les enseignants des quartiers populaires comme nous l'avons relevé ailleurs. Daniel Thin, « Les contradictions entre logiques populaires et logiques scolaires au coeur des spécificités du métier d'enseignant dans les quartiers populaires », Raymond Bourdoncle et Lise Demailly (coord.), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Presses du Septentrion, 1998.

Ces perceptions des élèves par les enseignants, construites dans la confrontation à des pratiques, à des manières d'être qui heurtent les logiques et les croyances des agents de l'institution scolaire et entravent leurs pratiques éducatives rejoignent les discours sur les familles populaires que nous avons rencontrés dans une de nos précédentes recherches². Elles sont ici réactualisées dans l'expérience quotidienne de l'enseignement et des difficultés de mise en oeuvre des objectifs pédagogiques que se donnent les enseignants et que leur institution leur assigne.

1. Tension entre objectifs pédagogiques et comportement des élèves

Ainsi, les propos des enseignants comme nos observations montrent une tension entre d'une part ce que les enseignants croient utiles pour les élèves, leurs convictions et leurs objectifs pédagogiques mais aussi les instructions qui leur sont données, les programmes, etc. et d'autre part, ce qu'ils peuvent faire ou ce qu'ils sont amenés à mettre en oeuvre dans les classes les moins conformes aux exigences pédagogiques. Cette tension se présente sous différentes modalités et on en prend complètement la mesure si on n'oublie pas qu'elle se renouvelle, qu'elle se répète dans presque chaque séquence d'enseignement et dans une multitude de faits qui ne font pas toujours événements ou incidents tant ils appartiennent à l'ordinaire de la vie des classes observées.

On peut d'abord évoquer la restriction du travail effectué avec les élèves par le temps consacré à mettre ou à tenter de mettre la classe au travail.

« L'année dernière, j'avais une classe de quatrième que j'avais... sur les quatre cours je l'avais trois fois en dernière heure... et ils étaient vraiment abominables, c'était de l'ordre de... ils entrent et puis je peux... j'arrive pas à prendre la parole quoi... j'arrive pas à couvrir le bruit, à démarrer quelque chose, ç'aurait pu durer euh, ç'aurait pu durer une demi heure, ç'aurait pu durer toute l'heure si, je sais pas où on pouvait aller comme ça (long silence). » (enseignant de mathématiques)

Dès 1991, Lise Demailly écrivait : « Bref, dans de nombreuses classes, on observait un vide d'activités d'apprentissage, et même un vide au simple niveau "expositif", entretenu par la temporalité propre du collège : il faut retirer aux séquences de 55 mn le temps de déplacement, celui de l'installation (négociation des emplacements dans la salle, sortie du matériel, éventuellement négociation du matériel) et le temps de fixation de l'attention. Ce préalable relativement bref dans

². Daniel Thin, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, P.U.L., 1998, en particulier p. 61 à 91.

une bonne classe peut durer un certain temps ailleurs ; la situation peut de plus à chaque seconde "dégénérer" si l'enseignant n'est pas sur le qui-vive et "le préalable" doit être recommencé toutes les heures, à chaque "prise en main" d'un nouveau groupe-classe³. » Nos observations ne confirment pas un « vide d'activités d'apprentissage » concernant des classes entières⁴, sauf dans de très rares séquences au cours desquelles le « jeu » de perturbation de l'ordre pédagogique prend le pas sur la construction ou la transmission des savoirs. Nous avons néanmoins observé des classes qui demandent plusieurs minutes pour obtenir que les élèves s'installent, sortent leur matériel, pour conquérir un calme et une attention toujours précaires. Pendant le cours, les interruptions sont fréquentes pour maintenir l'écoute, pour faire cesser des bavardages, pour faire asseoir un élève ou pour faire face à des incidents plus importants. Nombre d'enseignants multiplient les remarques : « *Vous vous taisez maintenant !* » ; « *Tu écoutes* » ; « *Regarde devant toi !* » ; « *Apporte moi ton carnet de liaison* »⁵, etc.

« Il serait curieux parfois peut-être de chronométrer le temps de, le temps de l'enseignement dans un, dans une séquence, par rapport au temps de gestion des conflits, gestion des problèmes particuliers et cetera, on aurait peut-être des surprises (...) Parce que y a certaines classes, moi je pense à cette classe de sixième du vendredi après-midi, c'est en plus une mauvaise heure, où je fais de la gymnastique qu'est une activité extrêmement dangereuse, enfin moi, qui me stresse énormément, je passe un temps fou à arrêter le groupe, remettre des choses en place, redonner des consignes de sécurité, redonner son rôle à chacun, donc là, parce que ça... ça part un peu dans tous les sens quoi. » (enseignant d'éducation physique et sportive)

En outre, une partie du temps est absorbé par les tâches de contrôle du travail effectué par les élèves, de leur matériel scolaire, de leur manière de travailler...

« Quand je prends la classe de cinquième, et c'est là où où... (...) on voit plus de manquement aux règles élémentaires, c'est le travail qui n'est pas fait... donc on a... on perd énormément de temps à contrôler le travail quoi, donc j'veux dire bon on le fait quoi, j'veux dire on peut perdre cinq, dix minutes à contrôler, à chaque élève voir si ça a été fait, si ça a pas été fait, l'oubli, ben l'oubli de matériel, euh... la tenue du cahier, par exemple les élèves en cinquième ne savent pas prendre des notes, de recopier ce qui est écrit au tableau, donc ça, ça pose problème... » (enseignant d'histoire-géographie)

³. Lise Demailly, *Le collègue. Crise, mythes et métiers*, Presses Universitaires de Lille, 1991, p. 114.

⁴. Bien entendu, comme nous l'avons énoncé au chapitre précédent, dans chaque classe on note la présence de collégiens qui se retirent du jeu scolaire et dont les activités d'apprentissages sont inexistantes, parfois avec l'assentiment tacite et contraint de l'enseignant.

⁵. Le carnet de liaison est utilisé pour noter les avertissements concernant le travail ou la conduite des élèves. L'accumulation d'avertissements entraîne des sanctions du type « heures de colle ».

En cours d'histoire de sixième, l'enseignant reprend une élève qui n'a pas son livre depuis plusieurs séances. « *Magali, on s'expliquera à la fin de l'heure* » ; Magali se déplace pour lire sur le livre d'une autre élève ; « *Est-ce que j'ai donné l'autorisation Magali ! Quand on n'a pas de livre, on fait comme Sonia, on demande. Vous faites la bécasse, vous restez à votre place sans livre et on s'explique à la fin de l'heure.* » ; Magali retourne à sa place ; après quelques minutes de travail silencieux des autres élèves, Magali intervient : « *Comment je fais moi ?* » ; l'enseignant lui dit alors de s'installer à côté d'un autre élève ; Magali se déplace alors avec un sourire de satisfaction sur les lèvres.

Le travail pour obtenir les conditions d'enseignement souhaitées, pour maintenir et construire des situations pédagogiques dans lesquelles les apprentissages sont possibles apparaît comme un combat sans cesse à recommencer ainsi que l'exprime le langage métaphorique de cet enseignant :

« J'ai l'impression de me battre avec l'hydre, vous savez, l'hydre de Lerne. Quand on arrive à, on arrive à, enfin, à maîtriser ou à faire taire cet animal, lui couper la tête, et bon on se croit tranquille, et y en a quatre qui ont repoussé, et il faut recommencer le combat. C'est un petit peu ça. Alors c'est un empoisonnement, c'est un empoisonnement vraiment constant, c'est-à-dire que de plus en plus le temps que l'on a pour essayer de développer, pour essayer de construire quelque chose, pour, et pour donner à ces jeunes le sentiment que, il faut prendre le temps de construire, c'est interrompu par, des problèmes qui apparaissent, des devoirs qui ont pas été rendus, qui et qui se mettent à être rendus, les oublis de ceci, les oublis de cela, donc ça, c'est assez empoisonnant » (enseignant de français)

« On a souvent l'impression que les acquisitions sont éphémères, fragiles, jamais définitives, y compris sur ce type de règle quoi. Donc, tu as beau avoir enfoncé le clou pendant toute une séance sur quelque chose de particulier, sur un point particulier, très souvent t'aperçois que la séance d'après ben il faut remettre un coup quoi, parce que y en a beaucoup qui ont déjà oublié ou qui malgré qu'ils sachent, n'appliquent plus la règle quoi. » (enseignant d'éducation physique et sportive)

Le temps qu'il faudrait consacrer aux tâches visant à obtenir que les collégiens effectuent leur « métier d'élève » conformément aux exigences pédagogiques conduit quelques enseignants à renoncer à un contrôle systématique ou précis du travail censé être réalisé par les collégiens.

« J'y peux pas grand chose quoi, et je m'en rends bien compte qu'y a des fois où le travail n'est pas fait réellement, même je les interroge je vois qu'ils ont pas compris par exemple, ils ont pas compris ce qu'ils avaient fait, ils l'ont recopié, mais ça bon... je laisse euh je laisse courir quoi je... en fait y a un espèce de pacte qui est que du moment qu'y a quelque chose d'écrit, bon je peux plus dire grand chose quoi. » (enseignant de mathématiques)

En outre, les difficultés d'apprentissages, les difficultés à intéresser les élèves, l'écart entre les savoirs des élèves et les objectifs pédagogiques donnent aux

enseignants le sentiment que l'activité d'enseignement est en retrait par rapport à ce qu'il faudrait réaliser avec les élèves.

« Enseignant : Par contre au niveau des élèves de quatrième, j'avoue que dans... pour les élèves de quatrième quatre, c'est en terme de renoncement au niveau du savoir oui. C'est un cours qui est construit différemment parce que, j'ai l'impression qu'il y a plein de choses qui vont les ennuyer ou qui, qu'ils ne comprendront pas forcément. Donc c'est un cours qui se fait autrement, beaucoup plus simple en... ramenant les notions à des... des choses parfois très très élémentaires, avec aussi une participation plus, en les faisant plus souvent manipuler parce que finalement ce sont des éléments... Ben, on parlait des histoires de compas tout à l'heure. Je le disais au conseil de classe, il me semble que si j'étais prof de technologie dans cette classe ça marcherait très bien. Parce que j'ai l'impression que dès que, on les fait écrire dès, qu'on les fait colorier, colorier une carte.

Sociologue : Un travail pratique quoi.

Enseignant : Oui. Mais on ne peut pas constamment être... sous forme de travail pratique, surtout en quatrième au niveau des idées, y a plein de choses qui passent hein. Par exemple' dans cette classe de quatrième ce qui est dramatique bon. Prenez votre livre ! Alors fouiller dans le cartable sortir son livre c'est déjà un effort surhumain. On lit un texte. Sortir trois idées d'un texte, c'est très très compliqué. Alors on explique mot à mot. Déjà on fait lire un élève, qui ne sait pas lire ! Alors, tout le monde ricane. On dit que... tout le monde en est au même point, on fait lire un autre élève, on recommence. On explique mot à mot. Et après on est bien obligé d'arriver à trouver ces trois idées mais qu'est-ce que c'est difficile ! » (enseignant d'histoire-géographie)

La tension entre objectifs pédagogiques des enseignants et comportement des élèves concerne également les méthodes ou les modalités de l'action pédagogique.

Au cours d'une séance de gymnastique, le professeur organise le travail de telle sorte que les groupes d'élèves (groupe de filles et groupe de garçons) construisent eux-mêmes les enchaînements qu'ils doivent réaliser. Le principe ici est de développer l'autonomie des élèves et de les placer en situation d'élaboration des savoirs. Or, les élèves (la plupart d'entre eux) « profitent » de cette liberté et du fait que le professeur ne peut s'occuper de plusieurs groupes à la fois pour s'affronter physiquement ou pour ne rien faire ou pour mettre en oeuvre des pratiques très éloignées des consignes de l'enseignant.

L'enseignant est ainsi placé devant l'alternative suivante : renoncer à l'approche pédagogique qui lui semble essentielle et imposer un déroulement imposé et encadré d'exercices physiques ou maintenir cette approche (avec l'espoir qu'elle sera « payante » à terme) en acceptant que la réalisation de l'exercice soit retardée. De la même manière, apparaît une tension entre les

instructions données aux enseignants et les situations de classe auxquelles ils sont confrontés.

« On me parle de pédagogie différentielle depuis des années mais je vois pas comment je peux faire. Ca me paraît ingérable. » (enseignant de langues)

« C'est vrai que on a aussi des instructions en art plastique qui sont des instructions pas évidentes hein, qui est de les mettre le plus possible au travail, mais de faire aussi dégager tout ce qui est notion d'apprentissage et tout ça, donc il faut quand même jongler entre ce qu'ils font, puis ce qu'ils comprennent. (...) Dans nos instructions, on devrait faire réfléchir les élèves à la fin du cours, mais moi je n'arrive pas à les faire finir tous à la fois... c'est-à-dire j'arriverais à parler avec dix élèves et puis les autres seront encore en train de laver, de nettoyer, donc à la fin j'y arrive pas, mais c'est vrai que ça serait certainement plus... de les mettre rapidement au travail et de discuter après, ça serait peut-être mieux. » (enseignant d'arts plastiques)

Nombre d'enseignants soulignent qu'ils baissent leurs exigences, renoncent à certaines pratiques pédagogiques, à traiter certaines questions en passant des « bonnes » classes aux classes les moins conformes à leurs attentes. Les acquis trop faibles des élèves ou leur faible intérêt pour les matières enseignées contraignent à ne pas approfondir les savoirs, à « *s'en tenir au strict minimum du programme... que l'on ne finit pas de toute façon* ». Le désordre dans les classes les moins dociles ajouté aux difficultés cognitives des élèves et à leur faible investissement scolaire conduit les enseignants à réduire leurs objectifs ou à ne pas parvenir à effectuer ce qu'ils avaient prévu au cours des différentes séances. Plusieurs enseignants expriment ainsi le sentiment de sacrifier un peu leurs ambitions pédagogiques et parfois les élèves les moins décrochés de l'activité scolaire au maintien de l'ordre et de la discipline dans la classe.

Ainsi, les enseignants peuvent baisser leurs exigences en matière de discipline avec certaines classes, tolérer des pratiques qu'ils jugent répréhensibles, accepter un niveau de bruit supérieur à ce qu'ils acceptent dans d'autres classes... « *Oui y a des classes où on accepte plus de, plus de bruit, moins de travail, on contrôle moins c'est évident parce que sinon ça explose hein* ». Cette acceptation est une acceptation contrainte comme semble le dire cet enseignant. La baisse des exigences disciplinaires peut être une prise en compte des difficultés des élèves à accepter, à supporter certaines contraintes. Elle est aussi une crainte des réactions « *intempestives* » ou « *agressives* ». Plusieurs enseignants soulignent qu'il est difficile de savoir comment agir et que toute exigence trop marquée ou trop brutale peut entraîner des conflits avec les élèves les moins conformes aux exigences scolaires. Ils expriment leurs difficultés à savoir comment se comporter tant ils ont le sentiment fondé que leurs interventions auprès de certains élèves

peuvent susciter des réactions qu'ils ne comprennent pas, peuvent renvoyer des élèves à des situations qu'ils vivent douloureusement ou peuvent placer des élèves face à des injonctions contradictoires qu'ils vivent comme terriblement injustes. Le sentiment que tout peut déraiser en incident sérieux affleure dans nombre de propos recueillis dans les collèges. Cette inquiétude est perceptible dans l'exemple suivant : sous le préau, deux collégiens se mettent à faire des figures de danse « hip-hop » ce qui attire une foule d'élèves qui se placent en cercle autour d'eux. Le conseiller en éducation arrive vivement et disperse l'attroupement puis émet des reproches au surveillant qui n'est pas intervenu pour empêcher l'événement. C'est également cette inquiétude qui conduit une partie des enseignants à faire des concessions aux élèves, à modérer leurs exigences lorsqu'ils sont face à une classe réputée pour sa faible soumission à l'ordre scolaire.

On peut peut-être qualifier les situations évoquées par la notion d'insécurité pédagogique. Il ne s'agit pas ici de parler d'insécurité au sens où l'on entend ordinairement et que l'on associe à différents délits (agressions physiques, vols), etc. Il s'agit bien d'une insécurité « pédagogique » au sens où rien n'est acquis, rien n'est sûr où les conditions d'enseignement ne sont jamais assurés, au sens également où règne une incertitude voire une inquiétude quant aux activités pédagogiques que les enseignants vont pouvoir mener et quant au maintien de l'ordre scolaire.

On a vu précédemment que le travail de construction des conditions de l'activité pédagogique est toujours à recommencer. Ce « syndrome de l'hydre de Lerne », ce régime de la « douche froide » décrit pas nos interlocuteurs participant à cette insécurité pédagogique.

« La difficulté est importante parce que malgré tout quand je les retrouve une semaine après pour cette activité là, j'ai pas forcément le sentiment qu'il y a une mémoire, qu'ils aient pour l'instant déjà établi des projets d'actions et cetera, il faut insister, je trouve que ce qui pourrait me gêner dans le comportement des élèves, c'est que... on ne peut pas s'appuyer sur une séance précédente, pour concevoir la séance qui suit, pensant à un progrès linéaire, c'est-à-dire que, soit dans les relations entre eux, soit dans la relation à l'activité, il se peut qu'il se passe quelque chose dans la semaine, ou quelques secondes avant le cours qui les perturbent et qui fasse que tout est à, tout est à reconstruire. » (enseignant d'éducation physique et sportive)

Par ailleurs, on peut évoquer une sorte de labilité ou de précarité de l'ordre de la classe. Les observations montrent qu'un événement même bénin peut toujours entraîner une période de désordre plus ou moins importante en temps et en intensité. Les conditions de passage d'un cours à l'autre influent également sur

le comportement des élèves dans le cours suivant et il suffit qu'un enseignant soit un peu en retard pour que le calme soit long à établir lorsqu'il arrive.

« Moi j'ai des espèces, des espèces de cours là qui se succèdent à la cadence, je trouve très très rapide, alors si par hasard avec la classe d'avant, on a rangé avec un petit peu de retard, donc les élèves y en a encore ici, et les autres vont attendre, ou bien rentrer, donc je leur demande de ressortir pour que les autres aient fini, ils vont donc attendre un petit peu dans le couloir, et sont... ils s'excitent très très vite. Si au contraire la classe d'avant est sortie tranquillement, et que moi je suis là... pour les attendre et ben ils vont rentrer plus calmement. » (enseignant d'arts plastiques)

Beaucoup d'enseignants soulignent qu'un dérapage vers le désordre peut à tout moment se produire sans qu'ils maîtrisent les causes ou les processus qui conduisent à ce dérapage.

« Sinon bon entre les classes, même d'un même niveau y en a qui sont plus difficiles que d'autres, mais ça dépend souvent de quelques éléments, à... trois-quarts éléments perturbateurs, à eux seuls peuvent... complètement abîmer le climat d'une classe, et bien sûr attirer vers eux beaucoup d'élèves, qui sans eux se seraient comportés euh, très bien. Ce qui fait que parfois l'équilibre est fragile entre la classe où tout va bien et la classe où tout pourrait aller mal en peu de temps si, si on se laisse, faire par certains élèves. » (enseignant de mathématiques)

« Y a pas un profil particulier, y a pas un élève que je vois rentrer, je dis attends celui là, non c'est fonction de comment il va réagir, en fonction de... c'est fonction de l'instant aussi, fonction du moment... si un élève on lui fait une remarque et si il a pas mangé le matin, ou si je sais pas il a pas dormi chez lui et cetera, lui aussi il va être agressif quoi, et je crois que le plus dur oui c'est de contrôler... » (enseignant d'histoire-géographie)

« Et là... dans ce genre, dans ce genre de situation, faut pas... y a pas intérêt à ce qu'il y ait un gamin qui fasse une connerie, parce que là... (soupir), il explose, j'explose, les autres explosent aussi et... là là c'est le danger (rires). Et là faut deux jours pour s'en remettre, pour tout le monde. » (enseignant de technologie)

L'insécurité pédagogique est liée à la faible prévisibilité des comportements des collégiens par les enseignants. Elle est également associée au risque que leurs interventions auprès de certains élèves peuvent susciter des réactions qu'ils ne comprennent pas, peuvent renvoyer des élèves à des situations qu'ils vivent douloureusement ou peuvent placer des élèves face à des injonctions contradictoires qu'ils vivent comme terriblement injustes. Nombre d'enseignants supposent l'existence (dans les familles ou dans le quartier) de situations qu'ils ignorent qui risquent d'interférer avec le comportement des élèves et craignent que leurs actions, leurs remarques, leurs exigences télescopent ces situations et provoquent des réactions intempestives ou perturbatrices des collégiens.

L'insécurité pédagogique va de pair avec la nécessité de s'adapter d'heure en heure à de nouvelles situations de classe que l'on n'est jamais sûr de trouver en bon ordre de marche pédagogique. Le passage vers des classes réputées « difficiles » ou avec lesquelles les enseignants doivent « se battre » pour exercer leur action pédagogique est un des moments où l'insécurité et l'inquiétude pédagogiques se manifestent avec acuité.

« J'ai eu une relation très tendue l'année dernière parce qu'ils étaient en quatrième quatre, et je les retrouve cette année en troisième quatre, et c'est, ce sont pas des classes qu'on peut appeler faciles, c'est pas une classe sur laquelle, pour laquelle je suis heureux d'aller en cours systématiquement, je sais qu'ça va être une certaine épreuve à un moment donné, bon, mais, c'est pas insurmontable, hein. » (enseignant d'éducation physique et sportive)

« Elle est dure. Je sais que les collègues qui l'ont ils se, ils souffrent. "Pouah ! Je vais récupérer cette classe !" Quand ils les ont de quatre à cinq, mon dieu, de quatre à cinq avec cette classe... Donc, c'est mes sixièmes parce que c'est l'épuisement, parce qu'il faut que je me batte. Il va falloir que je me batte. C'est ça qui est épuisant. Se battre à leur place. » (enseignant de mathématiques)

Face à ces classes et plus généralement face aux collégiens les plus réfractaires à l'ordre et aux logiques scolaires ou les plus prompts au désordre scolaire, une partie des enseignants développent un sentiment d'impuissance qui s'exprime de plusieurs manières. Quelques-uns disent qu'ils ont tout essayé avec certains élèves, qu'ils ne savent plus comment s'y prendre et qu'ils ne souhaitent plus les avoir dans leurs classes. Un enseignant d'histoire et géographie nous déclare après une observation d'une de ses classes qu'il ne sait plus « comment s'y prendre avec eux » et qu'il n'a plus envie de faire cours avec eux.

« Ce que je trouve difficile. Principalement. Je crois c'est... un sentiment d'impuissance. Vis-à-vis de l'échec de... des élèves c'est quelque chose que, de plus en plus, c'est quelque chose que j'ai de plus en plus de mal à supporter. (...) Mais, de plus en plus, je vis... mal le fait que... que les élèves soient en échec, qu'ils le ressentent, et que je n'arrive pas à... à faire quelque chose pour eux. Ca c'est le plus difficile, vraiment. » (enseignant de langues)

« Moi j'ai plus de solution. Je m'en vais. Y a plus de solution. J'ai plus de solution ou je suis fatiguée, ça a fait trop, faut pas rester trop longtemps ici. » (enseignant de mathématiques)

« Et pour certains y a des problèmes de mémorisation contre lesquels j'ai l'impression que je peux rien faire. Alors en plus bon après je me dis peut-être que, peut-être que c'est pas si grave que ça que je... que j'y attache trop d'importance. Mais c'est quand même quelque chose contre lequel on ne peut pas faire grand chose. » (enseignant de langues)

Si les enseignants sont amenés à considérer qu'ils ne peuvent plus rien faire pour certains élèves c'est aussi qu'ils sont confrontés à des collégiens aux comportements tellement éloignés de ce qu'ils attendent, qu'ils pensent qu'ils

n'ont pas les compétences requises pour agir avec eux parce que ces collégiens relèvent de traitement, de prise en charge qui dépassent les compétences pédagogiques.

*« Vous me demandiez les grandes diffi... les gros problèmes qu'on rencontre : on a des gosses, ici, pour lesquels on ne peut **absolument** rien, on a conscience qu'on ne peut **rien** pour eux, **rien**. Des cas **lourds** euh... des gosses euh... ça relèverait d'un traitement **psychologique lourd**, nous on peut pas. Parce qu'ils sont bloqués complètement, qui... qu'est-ce qu'on peut faire nous ? Quand on a vingt-six élèves dans la classe et qu'on a (temps de réflexion), moi j'ai une classe de sixième où y a trois élèves qui relèveraient de... d'un traitement **lourd**. Ben qu'est-ce qu'il faut faire ? »* (enseignant d'histoire-géographie)

« J'ai à peu près cent-dix élèves euh... y a peut-être cinq ou six cas lourds. Pour moi, je me dis ben tant pis hein... je... Y a les partenaires, y a les assistants sociaux... y a des partenaires qui peuvent s'en occuper, mais moi j'ai plus à faire euh... ma spécialité c'est quand même les maths. Je suis pas un psychologue. » (enseignant de mathématiques)

D'autres éléments alimentent le sentiment d'impuissance. Pour beaucoup de membres du personnel des collèges, les problèmes scolaires et sociaux ne cessent de s'accumuler et la situation des établissements scolaires dans les quartiers populaires se dégradent. Les agents de l'institution scolaire les plus anciens dans les établissements étudiés sont les plus porteurs de ce discours et d'un discours nostalgique d'un « âge d'or » qu'ils ont connu, époque où tout allait beaucoup mieux, où les « bons élèves » ne fuyaient pas le collège⁶, etc. Ce discours est rapidement relayé par les nouveaux arrivants qui le reprennent à leur compte et héritent en quelque sorte d'une perception collective de la situation sociale et scolaire de l'établissement⁷.

« C'est un collège où la situation s'aggrave d'année en année. D'année en année depuis maintenant euh... après dix ou quinze ans, on a des, des difficultés grandissantes à chaque rentrée quoi, et on tire des sonnettes d'alarmes » (enseignant de français)

« Ce qui me dérange le plus, et c'est quelque chose qui, qui je crois, augmente d'années en années, c'est des comportements d'élèves, qui attirent l'attention de, du groupe ou du prof. » (enseignant d'éducation physique et sportive)

⁶. Fuite avérée dans un des collèges que nous avons observé, le nombre d'élèves venant d'une école primaire fréquentée par des familles de classes moyennes ou de classes populaires moins démunies étant en forte baisse.

⁷. Il est probable que cette perception d'une forte dégradation de l'établissement produise ou soit concomitant d'un sentiment de dégradation de sa propre condition d'enseignant et participe aux expressions de découragement que nous avons plusieurs fois notées.

Cette dégradation se manifeste par une dégradation du comportement des collégiens et est associée à une détérioration des situation sociales qu'ils connaissent dans les quartiers et dans les familles.

« Une dégradation quand même des comportements, parce qu'effectivement, j'ai quand même le souvenir d'autres types de relations, d'autres types de travail, avec des élèves de troisième par exemple, en début, au début où j'étais là. Effectivement, et bon ça n'est pas qu'un sentiment, là j'ai des indices aussi, ils nous est beaucoup plus difficile d'avoir des gamins en pratique volontaire le mercredi après-midi par exemple, alors qu'à une époque on tournait avec cent-cinquante gamins, là on a du mal à en avoir soixante-dix, et vraiment, on rame comme tout. Donc oui y a une déstabilisation importante des élèves dans, dans les, dans les dix-sept ans c'est sûr. Alors ça a pu changer, la na... la nature des familles ont pu changer, les difficultés ont pu s'accroître, c'est un quartier, qu'a toujours été populaire, mais la nature du... les gens pouvaient avoir du travail avant, et pouvaient être ouvrier qualifié, et dire, mon métier c'est celui-là, maintenant on constate que beaucoup de parents ne savent plus ce qu'ils sont. Soit ils sont chômeurs, mais ils ne savent pas quel métier ils sont, on peut être chômeur et ajusteur, mais là, ils ne savent plus. Et ils sont un peu pe... y a quand même une grande partie de la population qui est paumée. » (enseignant d'éducation physique et sportive)

Beaucoup d'enseignants expriment l'idée qu'une partie des problèmes auxquels ils sont confrontés leur échappent, qu'ils n'ont pas de possibilité d'action sur des problèmes dont la source est à l'extérieur du collège. On trouve dans un texte d'un des collèges cette expression d'une somme de difficultés auxquelles l'établissement doit faire face et sur lesquelles il a peu de prise : *« Dégradation du niveau scolaire : le Collège accueille TOUS les élèves, quel que soit leur niveau ; certains ne savent ni lire ni écrire, et l'on demande de surcroît au Collège de prendre en charge des élèves violents, dont le comportement est fortement perturbé et qui déstabilise le fonctionnement des classes. Il faut alors faire oeuvre d'éducateur d'assistante sociale, de psychologue et cela grève d'autant le temps consacré à l'apprentissage scolaire. »* On a ici la représentation d'une accumulation de problèmes qui limite d'autant plus la possibilité d'action que leur source serait située hors du collège, dans les familles, le quartier ou la scolarité antérieure, représentation que l'on retrouve dans les entretiens que nous avons effectués.

« De toute façon, si ça se passe mal dans la classe, c'est qu'y a... un problème ailleurs, qu'ils vivent a priori ou dans leur famille ou dans la cité. Parce qu'ici ils viennent euh... des cités. Euh... je crois que dans leur famille euh... (il réfléchit deux secondes) des fois je me dis peut-être que ce gamin c'est le seul à se lever dans la famille. Imaginons que... il est sept heures du matin, le réveil sonne, personne s'est levé. Le père est au chômage, la maman travaille pas, les frangins sont là ou pas là... Euh... il se lève, et puis en plus faut qu'il ramène des bonnes notes, et puis en plus faut qu'il soit sage. Attends... » (enseignant de mathématiques)

« Le nombre. Donc ils sont entassés à plusieurs par chambre, etc. J'ai déjà vu des enfants comme ça. Y a peu de jeux à la maison. Les jeux de société, tous ces jeux-là ça n'existe pas beaucoup. Peu de journaux, peu de livres, pas d'abonnement. Enfin y a pas les moyens. Y a toute une culture, toute une euh... donc la seule euh... occupation c'est la discussion avec les copains, ou les filles écoutez de la musique. » (enseignant de mathématiques)

« Moi j'ai globalement je le situe dans la misère sociale quoi ce qu'elle entraîne quoi, j'veux dire, qu'ils sont à l'écart de la culture, ils sont pas cadrés par les parents (...) personne les suit... le travail, quoi j'veux dire ils sont livrés un peu à eux mêmes, et dans une misère quoi, dans une misère... sociale et culturelle quoi je crois que les problèmes ils viennent de là (silence), et en plus bon pour certains, une agressivité qui vient un peu d'une... d'un comple... enfin j'veux dire du problème d'être en plus, d'être en plus immigré quoi j'veux dire de se rendre compte que quand ils vont à la Part-Dieu, ils sont un peu des laissés pour compte quoi de la société, et là on le ressent bien quoi. » (enseignant d'histoire-géographie)

« Moi je pense que la solution, elle est dans la société et pas dans... elle passe par ce qu'il se passe dans la société quoi, elle peut pas passer que par ce qu'on, par ce qu'on fait nous, par ce qu'il se passe dans le collège. Mais moi j'ai l'impression que nous on fait ce qu'on peut, avec des bouts de ficelles, on raccorde tout comme on peut, et toutes façons y a pas, y aura pas une solution qui fera que le collège deviendra... on fait au coup par coup quoi. On fait de notre mieux et la situation elle va plutôt, plutôt l'impression d'une dégradation. » (enseignant de mathématiques)

Cette représentation, si elle peut « démobiliser » les enseignants, participe également à leur protection symbolique : les difficultés rencontrées avec les élèves ne sont peut-être supportables qu'à condition de renvoyer la responsabilité, les causes des difficultés d'apprentissages, du « désordre » scolaire, de la gestion difficile de l'ordre scolaire hors de l'institution scolaire, que ce soit du côté des élèves, de leurs familles ou de causes sociales plus générales. En tout cas, cette représentation vient en tension avec les actions qui peuvent être ou qui pourraient être menées dans les collèges. Le sens de ces actions n'est sans doute pas toujours facile à trouver pour une partie des enseignants et autres membres du personnel des collèges qui partagent cette perception de causes exogènes sur lesquelles ils ont peu d'emprise. Le sentiment d'impuissance corrélatif de ces perceptions se nourrit enfin du fait que pour beaucoup d'enseignants, nombre de collégiens sont maintenus dans les collèges alors qu'ils n'y ont pas « leur place ». On évoque ici d'abord l'idée que plusieurs collégiens relèveraient d'établissements spécialisés qui pourraient les prendre en charge de manière adaptée à leur situation, à leur comportement ou à leurs difficultés d'apprentissages.

« Il me semble effectivement qu'y a des élèves qui seraient mieux dans une structure où ils travailleraient différemment où... Je sais que certains ... des élèves de cinquième, j'allais dire sont pas à leur place. Place c'est pas le terme mais en tout cas ils sont malheureux et ils perdent

leur temps ici c'est évident. C'est pas forcément les plus pénibles mais en tout cas c'est les plus perdus. » (enseignant de langues)

On évoque également la question du maintien des collégiens de plus en plus longtemps dans les établissements alors qu'ils ne progressent plus dans leur scolarité et la question de l'« orientation » qui ne permet pas de trouver des solutions de cursus de formation ou de sortie du collège pour les collégiens les plus en difficultés.

« Quand on voit la moitié des élèves, ou les trois quart des élèves, puis des classes presque entières de CM qui auraient dû redoubler. Et les trois quart de la classe sont ici. On nous répond "On ne peut pas faire redoubler les trois quart ou une classe entière !" Alors ils sont ici... » (enseignant de mathématiques)

« Voilà, il faut les garder jusqu'en troisième. Faut les garder jusqu'en troisième. Alors avec les modules et les dominantes, on essaye de faire des petites choses auxquelles ils peuvent se raccrocher, même s'ils sont pas très bons dans les disciplines traditionnelles, pour qu'ils essayent de trouver leur compte dans le collège, à un moment ou à un autre, qu'ils s'ennuient pas pendant... quatre ou cinq ou six ans. » (enseignant d'histoire-géographie)

« Tous les métiers, enfin tous les C.A.P, tous les choses comme ça, toutes les filières courtes qu'on peut proposer aux garçons... genre maçonnerie et cetera, mécanique il existe pratiquement rien pour les filles... et les parents bien souvent refusent de toutes façons c'est y en a pour les filles ils préfèrent les garder au collège, et on se retrouve avec des filles qui sont, qui sont larguées dès la sixième, cinquième, et qui se retrouvent en troisième qui ont dix-huit... qui ont dix-sept ans, dix-huit ans, des filles qui ont dix-sept ans, dix-huit ans qui sont en troisième ! (...) Des fois, je suis étonné qu'y en a qui restent aussi calmes quoi et... je crois que c'est parce qu'elles s'en rendent pas compte quoi et, comment les exclure en les gardant au chaud quoi... » (enseignant d'histoire-géographie)

« Enfin en quatrième y a pas d'orientation, sinon quelques cas, quelques cas isolés hein, des élèves qui sont âgés, qui sont très très faibles, qui présentent des difficultés, qui se dirigent vers un échec scolaire, alors en quatrième on essaye de trouver une, une sortie pour eux, la moins mauvaise possible, une quatrième techno ou quelque chose comme ça, ou un passage en troisième... ou je ne sais pas, enfin on n'a pas trop, on n'a pas trop de possibilités de sorties pour des élèves qui sortent en quatrième, les quatrième techno, ils les refusent de plus en plus, parce qu'ils estiment que c'est pas la voie normale, je les comprends hein, c'est les cinquièmes, qui devraient être là-bas. Les quatrième techno, y en a de moins en moins, parce que maintenant la politique de, de l'élève en collège, c'est de la sixième à la troisième euh... d'un, d'un seul jet, bon alors on se retrouve avec des cas, des cas difficiles à gérer, des fois des, des situations épouvantablement difficiles. » (conseiller principal d'éducation)

Ces situations sont associées par plusieurs de nos interlocuteurs au collège unique et à son évolution (« c'est en ça que le... que le collège unique nous fait peur » nous a déclaré un enseignant). On ne trouve aucune hostilité des enseignants que

nous avons rencontrés au principe de l'allongement des scolarités pour tous. On a plutôt affaire à une interrogation face à des situations scolaires jugées ingérables ou inextricables ; interrogation quant à la possibilité d'exercer une activité pédagogique avec une partie des élèves ; interrogation quant au sens de la présence de collégiens qui ne progressent plus ou qui semblent ne plus supporter leur maintien dans les établissements scolaires.

Il est probable en tout cas que les difficultés d'enseignement que rencontrent et que déplorent les enseignants des collèges observés sont pour une part⁸ liés au processus d'allongement des scolarités et de retard des « paliers d'orientation » que l'on pourrait avec plus de justesse appeler paliers de sélection ou d'élimination. Le problème n'est pas nouveau. Il est déjà souligné par Jean-Michel Chapoulie : « Avec un recul temporel suffisant, la coïncidence entre l'émergence d'une crise des rapports d'enseignement et les transformations du recrutement social de l'enseignement secondaire apparaît presque complète⁹. » Le même auteur poursuit : « Mais les classes auxquelles enseignaient agrégés et certifiés en fonction dans le premier cycle au milieu des années soixante-dix n'étaient pas seulement plus diversifiées par leur recrutement social que par le passé, elles étaient également plus hétérogènes quant au degré d'accomplissement scolaire des élèves, et ceci à des degrés très variables selon les établissements et les filières. A une sélection sur critères scolaires en partie antérieure à l'entrée dans les établissements secondaires, s'est en effet substituée une sélection progressive en cours d'études, qui implique qu'une partie des professeurs des anciens cadres du second degré enseignent à des élèves qui n'auraient pas été tous jugés aptes, dans la période précédente, à poursuivre des études dans le premier cycle des lycées¹⁰. » Aujourd'hui, la « sélection progressive » est plus tardive et de moins en moins de collégiens quittent le collège à la fin de la cinquième. On observe même une tendance à maintenir dans les établissements scolaires des collégiens ayant passé l'âge de la scolarité obligatoire, en tout cas qui auraient disparu des collèges il y a encore très peu de temps. Cette situation pose aux personnels des problèmes pédagogiques et éducatifs sinon inédits du moins accrus par la confrontation avec

⁸. L'autre « part » réside dans la situation socio-économique d'une partie des classes populaires et non pas la crise économique mais la déstructuration des rapports de salariat garantissant la stabilité économique notamment. Cf. Castel Robert, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Fayard, 1995.

⁹. Jean-Michel Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Maison des Sciences de l'Homme, 1987, p. 306.

¹⁰. Jean-Michel Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement...*, *op. cit.*, p. 310.

des collégiens dont les dispositions en matière cognitives comme en matière de discipline sont fort éloignées des attentes des enseignants et des exigences pédagogique.

2. Distance sociale et symbolique

Outre les limitations pédagogiques que semblent vivre les enseignants dans les classes les moins soumises aux exigences scolaires, ceux-ci sont confrontés à des élèves dont les pratiques, les manières de faire sont aux antipodes des pratiques qu'ils valorisent, de leur propre manière d'être et finalement de leur ethos. Les discours des enseignants (comme ceux des autres membres du personnel des collèges), les pratiques observées, révèlent une forte distance sociale qui s'actualise dans le quotidien de la vie des collèges.

Cet écart entre deux mondes est parfois clairement énoncé par les enseignants eux-mêmes. Ainsi, dans la salle des professeurs, un enseignant parle de son fils qui va manquer quelques cours de philosophie au lycée parce qu'il part à Paris avec son professeur d'arts plastiques pour visiter une exposition de peinture puis en Allemagne avec son professeur d'allemand. Remarque d'un de ses interlocuteurs : « *Quand tu passes de ça aux problèmes d'ici, il y a tout un monde !* » Toujours dans la salle des professeurs, l'un d'entre eux raconte une visite au musée des beaux-arts et déclare son indignation en rapportant qu'un élève aurait lancé en arrivant place des Terreaux, « *Il n'y a que des bourgeois ici !* » Pour l'enseignant, cela révèle une vision étroite du monde et des choses, vision antinomique avec ce qu'il s'évertue de transmettre aux élèves. Plus largement, c'est un ensemble de manières d'être et de faire non conformes aux normes scolaires qui heurtent les agents de l'institution scolaire.

Parmi ces manières d'être, il faut évoquer la question de la tenue et des postures corporelles des collégiens. Les accrochages à propos de la tenue en classe sont nombreux. On a vu que nombre d'élèves n'adoptent pas la tenue vestimentaire qui sied aux normes vestimentaires scolaires en classe, normes que les enseignants tentent de faire respecter.

« Je dirais la plupart des cours ils les passent avec leur vêtement sur le dos quoi c'est... j'arrive pas du tout à le... je l'obtiens pas du tout. J'en n'ai pas fait non plus une règle absolue le fait d'enlever son vêtement, mais quelquefois j'en parle quand même, en particulier quand il fait très froid par exemple j'en, j'en parle plutôt sous ce biais-là quoi, pas sur le plan politesse, parce que bon y a aussi une question de politesse le fait d'enlever, d'enlever son vêtement, mais

ça j'l'abor... je l'aborde pas tellement... je l'aborde plutôt sur le plan confort personnel quoi. »
(enseignant de mathématiques)

La notion de politesse (associée au fait d'ôter son blouson, sa casquette...) renvoie ici à la question du respect de l'enseignant et de ce qu'il représente. Le refus de se déshabiller, surtout d'ôter sa casquette devient un signe de non respect de la situation scolaire comme de l'autorité de l'enseignant, voire de sa personne. La tenue des élèves peut constituer une véritable provocation pour les enseignants.

Dans une classe, un élève quitte ses chaussures pendant le cours. Le professeur lui demande de les remettre. L'élève rétorque qu'elles lui font mal aux pieds. Le conflit s'envenime et conduit à une expulsion de la classe avec conduite devant le principal du collège...

On peut évoquer de nombreux autres cas où la manière d'être ou de faire des élèves suscite réprobation des enseignants et conduit parfois au conflit : élèves qui jettent leurs affaires scolaires sur le bureau plus qu'ils ne les posent, élèves qui se tiennent « avachis » sur leur bureau, élèves qui crachent sur le sol (dans la cour, parfois dans les couloirs...).

« Y a pleins de choses qui me choquent. Tout ce qui est au niveau des dégradations des installations, des dégradations volontaires... donc des gamins qui donnent des coups de pieds dans les portes, des gamins qui crachent par terre, qui balancent des papiers par terre, qui, qui se soucient peu de, l'environnement quoi du fait que c'est pas leur propriété tout ça, c'est des choses qui me choquent. » (enseignant d'éducation physique et sportive)

Le fait de manger en classe et surtout de mâcher du chewing-gum est aussi l'occasion d'interventions des enseignants ou d'incidents avec les élèves.

« Enseignant : J'interdis comme beaucoup de collègues la consommation de quoi que ce soit en classe en particulier des chewing-gums, donc je demande si on est rentré en classe avec qu'on le mette à la poubelle et de préférence on vienne sans mais pratiquement je, ce qui devient insupportable c'est si quelqu'un en jette un, un maintenant et que cinq minutes après je vois qu'il en a un autre, que j'estime c'est se moquer du monde.

Sociologue : C'est de la provocation

Enseignant : C'est de la provocation, donc voilà un exemple de chose banale et en même temps qui peut dégénérer aussi et on voit par exemple j'ai fait plusieurs échanges franco-allemand ce genre de chose est toléré dans la plupart des classes allemandes.

Sociologue : D'accord, les élèves peuvent mâcher un chewing-gum en classes /

Enseignant : / Peuvent manger un sandwich, peuvent mâcher un chewing-gum, peuvent boire un coca-cola, dans la classe, nous ici on est resté avec certaines euh, normes, alors est-ce que c'est grave, est-ce que c'est pas grave, en soi c'est pas grave mais quand on voit certains présentateurs de télévision en faire autant on se dit est-ce que ça vaut encore le coup de lutter là

contre, mais bon j'ai toujours été contre, on est d'accord apparemment avec tous les collègues pour continuer, donc on continue, vous voyez je cite cet exemple parce que justement parfois je m'interroge est-ce que le jeu en vaut la chandelle par rapport à tout le reste mais c'est vrai que bon si on commence à accepter le chewing-gum après il faudra lutter contre ceux qui font des bulles qui te les claquent pendant la classe et cetera, et, ça sera un autre niveau, alors je crois qu'y vaut mieux essayer de rester comme ça, donc c'est un exemple.» (enseignant de mathématiques)

Au cours des observations en classe, nous verrons souvent des enseignants demander aux élèves de jeter leur chewing-gum dans la poubelle, quelques-uns ordonnant systématiquement de le faire dès l'entrée en classe. Cette exigence, si elle renvoie à une norme scolaire la dépasse en ce sens qu'elle exprime des exigences sociales beaucoup plus larges dans les relations avec les autres.

« Moi je suis très très sensible mais... mais partout quoi, pas spécialement ici. Je suis très très sensible un p'tit peu si tu veux, à... une certaine tenue vis-à-vis des autres. C'est-à-dire que... je sais pas moi c'est pareil si je rentre dans une boutique et puis la vendeuse elle est, elle mâche du chewing-gum ça j'veux dire c'est quelque chose qui continue à me choquer. » (enseignant de français)

Ce qui dérange les enseignants ce n'est pas seulement le non-respect des règles scolaires mais une tenue, un comportement qui bafoue les codes de conduite auxquels ils sont attachés. Pour paraphraser Erving Goffman, la tenue des collégiens manifeste une absence de déférence à l'égard à la fois de la situation scolaire, de l'autorité pédagogique et de la personne des enseignants¹¹. Elle peut agir comme une offense à l'endroit des enseignants et de l'institution scolaire. Plusieurs enseignants soulignent leurs hésitations à sortir du collège avec leurs élèves quand ils craignent que les comportements de ceux-ci nuisent à l'image du collège. En outre, les manières d'être et de faire des collégiens en public peuvent susciter chez les enseignants un sentiment de gêne ou de honte comme dans l'exemple suivant.

« Ils étaient au musée ben comme ils sont dans les pires moment en classe, en train de, de s'invectiver les uns les autres, en train de se pousser, de se chamailler et cetera, et on s'est retrouvé... dans la salle du vingtième siècle, là les dernières salles qu'étaient ouvertes là y a pas longtemps... le point de mire de tout le monde, de tous les autres visiteurs, on était assis par terre devant un beau Matisse là, qu'était, enfin qui pour moi était beau et, et ben eux quand la

¹¹. Cf. Erving Goffman, *Les rites d'interaction*, Minuit, 1974, en particulier le chapitre intitulé « La tenue et la déférence ». Erving Goffman définit la déférence comme « un composant symbolique de l'activité humaine dont la fonction est d'exprimer dans les règles à un bénéficiaire l'appréciation portée sur lui, ou sur quelque chose dont il est le symbole, l'extension ou l'agent. » p. 51.

personne, l'animatrice leur posait une question, quelqu'un, et l'un d'eux donnait une réponse et bien les autres allaient l'invectiver, parce qu'ils étaient pas d'accord sur la réponse, et puis très fort comme ça, et on était devenu... on était assis par terre, et tous les spectateurs autour étaient là, puis bon s'arrêtaient pour regarder ces énergumènes qu'étaient par terre... Bon voilà, c'est vrai que bon c'est, c'est un peu... c'est un peu bon on sent on se sent pas bien... »
(enseignant d'arts plastiques)

Sans doute le malaise est-il dû au fait que les enseignants se sentent associés à leurs élèves dans la désapprobation des « spectateurs » parce qu'ils craignent d'être identifiés à leurs élèves¹² mais aussi parce qu'ils se sentent responsables de ces derniers et de leur conduite comme de l'image de l'établissement scolaire.

Parmi ce qui heurte les enseignants, le langage des élèves tient une large place. Comme l'écrit David Lepoutre, « l'apprentissage de la langue standard, "officielle", étant l'une des principales fonctions de l'école et la transmission de tout le savoir scolaire s'effectuant à travers cette même langue standard, l'école se trouve être inévitablement le lieu privilégié d'une lutte permanente d'imposition des normes linguistiques¹³ ». Cette lutte porte non seulement sur les enjeux pédagogiques d'acquisition de la maîtrise formelle du français standard mais aussi sur des enjeux éthiques (et du même coup sociaux). Autrement dit, au-delà des enjeux pédagogiques concernant l'acquisition de la maîtrise du français standard comme compétence, les enjeux de cette lutte symbolique comportent une dimension éthique avec en filigrane la question des manières de parler qui sont acceptables dans l'espace scolaire et plus largement la question des manières de parler convenables et « normales » pour un adolescent. Les différences entre les normes linguistiques des enseignants (indissociablement normes scolaires et normes liées aux catégories sociales auxquelles ils appartiennent) et les pratiques langagières de la plupart des collégiens observés sont telles qu'elles provoquent chez nombre d'enseignants une espèce d'incompréhension assortie d'une indignation morale. Le ton employé par les collégiens peut être à lui seul problématique et moralement dérangeant pour les enseignants. Les élèves crient souvent, s'interpellent bruyamment dans les couloirs, dans la cour et parfois dans la classe. Les prises de parole sont rarement réglées, la parole fuse davantage qu'elle n'est demandée... Autant de manière de parler que les enseignants réprouvent.

¹². Comme on se sent parfois gêné par le comportement extravagant ou inadéquat de quelqu'un qui nous accompagne...

¹³. David Lepoutre, « Le langage, l'École et la rue », *Critiques sociales*, n° 5-6, janvier 1994, p. 5.

« Et puis les règles je dirais de prise de parole, lever la main, prendre la parole, et cetera. Ne pas parler en même temps, le respect des autres, les insultes qui peuvent, si un élève coupe la parole à l'autre, une insulte qui peut arriver et cetera donc euh... voilà je sais pas, on peut préciser plus mais voilà en... quels sont les principaux problèmes quoi de vie en commun, et de travail en commun dans une classe. » (enseignant d'histoire-géographie)

Surtout, les enseignants déplorent la « grossièreté » et la « vulgarité » du langage des élèves, la profusion d'insultes et de « vanes »¹⁴ plus ou moins grossières qui émaillent les échanges langagiers des élèves constituant un outrage à leurs normes linguistiques et éthiques et sans doute à l'enseignant dans sa personne comme dans sa fonction même lorsque les paroles grossières ne sont pas des insultes à son égard ou ne s'adressent pas à lui.

Exemple de propos fréquents dans la bouche des collégiens des établissements étudiés : pendant un entretien qui se déroule dans une classe, on entend un élève qui se trouve dans le couloir s'adresser à un autre élève en criant, sans que ceci apparaisse comme une agression mais plutôt comme une interpellation amicale : *« Allez nique ta mère... allez viens bordel ! »*)

Ce langage mobilisant des mots grossiers et qui semble constituer l'ordinaire des échanges entre les élèves est particulièrement insupportable et résonne comme un outrage pour les enseignants.

« La grossièreté entre eux, et la grossièreté envers moi, je crois, parce que par moment ils, ils ne vont... ils vont être bon ils vont se, s'accrocher les uns les autres et j'interviens, et ce qui fait que en fait ils vont me répondre au même niveau. Donc là il faut vraiment prendre du temps pour, à dire "attends, t'es en colère contre lui, mais t'es pas en colère contre moi, moi j'ai rien fait dans l'histoire", c'est vrai qu'il faut prendre du temps parce que d'aut... c'est ça ça nous... moi ça m'arrive en plein nez tout le temps. » (enseignant d'arts plastiques)

« Du point de vue de ce qui se raconte, ben du point de vue de leur langage, je suis, je suis parfois choqué de ce que, de ce que j'entends... je suis choqué (...) Et alors ce qui est très amusant c'est, il m'est arrivé par exemple d'intervenir auprès de filles, auprès de filles qui venaient d'utiliser un vocabulaire archi ordurier, et de leur dire "écoutes mais vraiment tu... c'est d'une vulgarité insupportable", "moi vulgaire, mais pas du tout je suis pas vulgaire moi", ne mettant pas en quelque sorte, ne mettant, dans sous le mot vulgarité, les termes orduriers qu'elles emploient. Donc, y a un décalage, l'impression qu'y a un décalage. Alors, cet espèce de langage, que j'appelle le langage de la cours de récré, que personnellement je supporte vraiment de plus en plus mal, et dont je suis très content de me débarrasser pendant les

¹⁴. Dont on sait qu'elles peuvent avoir une fonction rituelle dans les groupes de jeunes des milieux populaires depuis les travaux de William Labov. Cf. notamment *Le parler ordinaire*, Minuit, 1978. David Lepoutre a récemment montré comment les joutes langagières ont encore une fonction sociale et symbolique importante chez les jeunes des quartiers populaires en France. David Lepoutre, *Coeur de banlieue. Codes, rites et langages*, Odile Jacob, 1997.

périodes de vacances hein, mais qui me rattrape parfois parfois hein, je me dis que, parfois je leur dis d'ailleurs, je me permets de leur dire, je dis "écoutez y a des, y a certains jours j'ai l'impression que je sors de là, j'ai l'impression d'être sale vous savez" » (enseignant de français)

« Dans cette classe du vendredi matin, les troisième B y a... y a deux élèves qui pourrissent la classe, en faisant des réflexions... ils ont réponse à tout et pis des réflexions de... de gamins que j'oserais... que j'oserais même pas tenir. Et pis... quand on leur dit "T'oses parler comme ça ?", ils ont toujours réponse à tout derrière. Ça devient usant et... c'est pas... c'est pas des fautes qu'on peut... qu'on peut punir, c'est pas... c'est peut-être pas punissable, c'est usant » (enseignant de technologie)

Ce langage qui choque les enseignants et qui semble les « salir » conduit des enseignants à qualifier leurs élèves de vulgaire, qualification qui, dans les propos suivants, englobe l'ensemble de l'environnement dans lequel ils vivent.

« Ce que je supporte quand même le plus difficilement je reconnais c'est, ben c'est leur vulgarité je pense. Mais je peux pas dire que j'en souffre en classe vraiment c'est, ou du moins en classe j'ai jamais l'impression qu'elle s'adresse à moi (...) Tu vois qui se passe des choses entre eux que tu supportes pas parce que c'est vrai qu'y a des mots qu'ils emploient, y a des attitudes physiques bon qui me choquent.

(...)

Ce que je craindrais carrément en habitant dans le quartier c'est vrai bon, c'est un quartier où vous avez quand même beaucoup de gens qui sont un peu vulgaires et tout donc ça j'aurais un peu, j'aimerais pas habiter dans un quartier où t'entends toujours tu vois parler comme ils parlent. » (enseignant de français)

Le langage qui choque les enseignants, c'est aussi la démesure et la violence dont il est porteur à leurs yeux : « parmi les difficultés rencontrées par les enseignants des écoles "de banlieue", la violence verbale à laquelle ils se trouvent confrontés quotidiennement dans leurs contacts avec les élèves en est une et non des moindres ¹⁵. » La « grossièreté » et surtout les insultes apparaissent porteurs d'une violence actuelle et potentielle.

« Alors ils s'insultent entre eux, ça aussi. Mais (soupir) dans les classes que j'ai cette année j'entends pas trop... ça. Peut-être un peu si, si si. On se demande si on s'habitue pas finalement quelque part... parce que vous voyez, vous me le dites effectivement oui, ils s'insultent entre eux, c'est... c'est pénible mais... (soupir) on arrive finalement à oublier.. Y a peut-être d'autres choses, plus graves... mais on devrait pas parce que c'est souvent peut-être à partir de quelques petites insultes qu'y a une violence plus grande qui se manifeste. » (enseignant d'histoire-géographie)

¹⁵. David Lepoutre, « Le langage, l'École et la rue », *Critiques sociales*, n° 5-6, janvier 1994, p. 5.

Un enseignant évoque une altercation entre deux élèves au cours de laquelle une fille dit à un garçon « *ferme ta gueule* ». Le garçon la menace et lui répond « *je vais te tuer* » en laissant entendre qu'il va régler l'affaire dans la rue. L'enseignant scandalisé se demande quel est le sens des mots et si les élèves sont bien conscients de ce qu'ils disent, de la portée de leur parole.

La perception d'une violence verbale dans les mots comme dans le ton employés entraîne fréquemment la perception ou le sentiment d'une violence diffuse ou générale au sein du collège alors que les actes de violence physique sont rares (mais pas inexistant).

« Je trouve qu'ici aussi c'est dur d'être une fille dans un collège comme ça, parce que c'est, c'est un collège qu'est violent, et la violence elle touche même les filles euh moi c'est vrai que j'avais pas l'habitude de voir ça. » (enseignant d'histoire-géographie)

Ce sentiment de violence se nourrit des bousculades fréquentes dans les couloirs et la cour, des simulacres de bagarres ou des jeux d'affrontements corporels que nous avons pu observer tout au long de notre présence dans les collèges.

« Tout ce qui est bagarre, ça c'est, et à chaque fois c'est "monsieur, on s'amuse", ça c'est aussi, c'est aussi des choses qui, que j'accepte pas du tout. Et c'est des comportements qui se passent sans arrêt aussi bien dans la cour que, que sur le trottoir » (enseignant d'éducation physique et sportive)

Ces joutes physiques auxquelles s'ajoutent les bagarres véritables qui explosent de temps à autre dans la cour ou à la périphérie des collèges ainsi que les réactions « explosives » de quelques élèves en classe concourent à ce que les collégiens (du moins une grande partie d'entre eux) soient perçus par les personnels des collèges comme agressifs et violents, perception qui touche aussi bien les filles que les garçons.

« Et puis ils passent leur temps à se disputer, à se chamailler... Ils se supportent pas, ils s'aiment bien, mais ils se supportent pas en classe. Je sais pas. Ils se sentent, je crois qu'ils sont... c'est des gosses qui se sentent constamment agressés. Ils s'agressent, ils se sentent agressés. » (enseignant de mathématiques)

« Quand on dit quelle est la différence entre les garçons et les filles, c'est vrai que ce qu'y a, moi je trouve que c'est à peu près les mêmes problèmes, parce qu'on a des filles d'abord bon qui sont plus mûres que les garçons au même âge, et qui sont aussi violentes quoi, je veux dire on n'a pas cette docilité où c'est des filles c'est pareil quoi j'veux dire la violence c'est la même chez les filles que chez les garçons. » (enseignant d'histoire-géographie)

Les conduites agonistiques, la valorisation de la force physique (bien sûr, d'abord par les garçons mais également par une partie des filles), l'affirmation de

la légitimité de son emploi pour régler un différend ou pour venger son honneur¹⁶ viennent heurter de plein fouet l'éthique de la maîtrise de soi¹⁷ et la règle selon laquelle nul n'est autorisé à se faire justice soi-même (règle affichée dans la salle des professeurs d'un collège) que défendent les enseignants. L'opposition est ainsi totale avec les garçons qui affirment et valorisent virilité et force physique à travers les expressions imagées de leur langage, à travers les affrontements physiques ou les nombreux simulacres de bagarres¹⁸. Cette tension est à son maximum lorsqu'un collégien se révolte ou « explose » et tente, pour faire face à l'autorité professorale, d'imposer ses propres termes ou ses propres modes de relation en cherchant l'affrontement physique et d'imposer des catégories langagières qui le valorisent (selon ses propres normes éthiques) et dévalorisent l'enseignant. Ainsi, nous avons observé une violente altercation au cours de laquelle un garçon de seize ans, hors de lui, hurlait à l'adresse d'un professeur masculin (puis des responsables de l'établissement) : « *Je vais te crever* » ; « *Je suis pas un pédé, moi !* » ; « *Je vais tous vous enc... !* » Ces propos relèvent d'une transgression des catégories légitimes mais aussi d'une inversion de la légitimité des protagonistes. En déniait toute virilité à l'enseignant, en l'affrontant sur ce terrain-là, le collégien tente de renverser le rapport de forces qui lui est institutionnellement défavorable. L'inversion et la transgression qui viennent télescoper l'ordre éthique de l'institution scolaire ne peuvent être perçues autrement que comme barbares par les enseignants et les autres agents de l'institution scolaire tant elles s'opposent à leur vision des relations entre individus.

On l'a vu, la question du langage employé par les collégiens soulève davantage que des questions scolaires au sens d'apprentissage et de maîtrise de la langue scolaire. De même, les pratiques et les manières d'être des collégiens dépassent les seules questions de la discipline scolaire entendue comme maintien d'un ordre permettant d'accomplir l'action pédagogique. Elle soulève également la question des rapports entre les individus. Pour les enseignants, le langage des élèves de quartiers populaires, leurs postures, leurs affrontements physiques qui

16. Concernant l'importance de l'honneur chez les jeunes des quartiers populaires, voir David Lepoutre, *Coeur de banlieue. ...*, op. cit.

17. L'idée que les collégiens ne parviennent pas à se maîtriser est bien illustrée par les propos de cet enseignant d'arts plastiques : « *Je me demande si avec leurs parents y a, y a ce genre de d'affrontement comme ça qui monte, qui monte, qui monte, et qui ne peut s'arrêter que par... oui que par une... il faut que physiquement ils sortent quoi* ».

18. Bien que cela puisse paraître paradoxal, il faut noter qu'une partie des filles manifestent un attachement semblable à la force virile. Elles soutiennent leurs camarades masculins dans leurs démonstrations viriles, dévalorisent les professeurs en leur déniait toute virilité, mobilisent parfois les mêmes catégories de forces et de virilité pour leur propre valorisation.

ne peuvent être perçus comme de simples jeux, expriment une absence de respect entre élèves voire une absence de respect pour l'institution scolaire et ses agents.

« Moi je crois que les comportements insupportables c'est les bagarres, c'est les bousculades, les gens qui passent en courant dans le couloir, bousculant les autres, élèves ou professeurs, sans s'inquiéter, donc ça je trouve que c'est le manque de politesse simple » (enseignant de mathématiques)

Ainsi, les enseignants, confrontés au « désordre » scolaire, aux comportements hétérodoxes des élèves (que ce « désordre » et ces comportements prennent une tournure excessive ou non) sont face à la question de « l'acceptabilité morale »¹⁹ des élèves. Au-delà de leurs difficultés d'apprentissages, de leurs « refus » de travailler scolairement, c'est la valeur morale des élèves qui semble en cause à travers les perceptions des enseignants. Le comportement, la tenue, le langage des collégiens sont interprétés par les enseignants, à partir de leurs propres catégories morales, comme inacceptables parce que contraires à leurs principes moraux et à la morale portée par la démarche éducative de l'institution scolaire.

3. Une mise en cause des enseignants

Les pratiques de certains élèves peuvent apparaître aux yeux des enseignants comme des transgressions quasi permanentes des règles morales souvent appelées aujourd'hui règles de civilité. Du même coup, elles participent à une mise en cause de l'identité des enseignants, identité personnelle comme identité professionnelle²⁰. L'image négative portée par certains élèves n'est sans doute pas sans effet sur l'image de soi des enseignants. Pour un professeur, le fait de ne pouvoir imposer ses règles langagières, corporelles et de ne pas parvenir à faire respecter l'ordre de la classe peut être vécue comme négation de son identité et de son autorité d'enseignant.

« On le prend tellement on a beau essayer de prendre du recul, de se dire, c'est pas moi personnellement qu'ils attaquent c'est le prof. Je suis ils me connaissent pas en tant que personne je suis un prof pour eux c'est tout. On a beau essayer de se raisonner. De se dire que...

¹⁹. Nous reprenons l'expression utilisée par Howard S. Becker à propos des institutrices des écoles publiques de Chicago confrontés aux élèves des quartiers pauvres de la ville. Howard S. Becker, « Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship », *Journal of Educationnall Sociology*, vol. 25, n°8, avril 1952, traduit dans Jean-Claude Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck, 1997.

²⁰. Nous avons traité ailleurs des questions de l'identité professionnelles des enseignants dans les quartiers populaires : Daniel Thin, « Les contradictions entre logiques ..., *op. cit.*

on va progresser qu'on va apprendre que... qu'ça se passera mieux. Mais c'est assez affreux quand même. C'est vraiment très dur ! » (enseignant de langues)

Cette mise en cause semble particulièrement forte pour les jeunes enseignants qui débudent avec des classes très réfractaires à l'ordre scolaire. Ainsi que le soulignent d'autres auteurs à propos du chahut, « la terreur d'être chahuté, massive chez les futurs enseignants, repose sur une représentation effectivement insoutenable, à savoir d'être à la fois victime et coupable »²¹. De fait, ne pas parvenir à s'imposer face aux comportements répréhensibles des élèves conduit à des interrogations sur ses propres capacités à enseigner et les jeunes enseignants que nous avons pu observer passent par une forte période de doute quand ils sont confrontés à des classes particulièrement rétives. Les entretiens sont également significatifs à cet égard.

« Mais j'en bavais, j'avais pas demandé à venir en zone sensible, j'étais en zone sensible, je comprenais rien à ce qui m'arrivait, j'avais jamais vu des mômes comme ça, et puis ils me testaient quoi manifestement. Et ils le font à tous hein. Et puis un jour euh... j'ai vraiment craqué, j'avais une classe de dingues, une classe de quatrième qui avait une réputation euh... affreuse. Mais dans cette classe, il y avait vraiment des durs quoi. » (enseignant d'histoire-géographie)

« La première année, vous arrivez dans un établissement... difficile, vous êtes jeune, sans trop d'expériences, vous êtes testé et... je suis sûr qu'en... ce qui s'est passé dans les... le premier quart d'heure, c'est bon, y a des choses que... qu'on vous pardonnera jamais ou qui, enfin que vous pourrez jamais retourner jusqu'à la fin de l'année. la première année, j'ai eu une classe de troisième, ils m'en ont fait baver... une classe de troisième et une classe de sixième, ils m'en ont fait baver toute l'année. » (enseignant de technologie)

Plus globalement, les difficultés rencontrées avec certains collégiens et certaines classes conduit nombre d'enseignants à s'interroger sur leurs propres pratiques pédagogiques et sur leurs propres comportements avec les élèves. L'association, que nous avons évoquée plus haut, des manières d'être des collégiens à des causes exogènes, n'empêche pas la plupart des enseignants de considérer qu'ils ont une part de responsabilité lorsqu'une ou l'autre séance se déroule plus difficilement. Cette responsabilité peut être de type pédagogique, les enseignants considérant qu'ils n'ont pas réussi à intéresser les collégiens.

« Par contre quand y a du brouhaha, des gamins qui sont pas intéressés, bon ma colère elle est, elle est pas vraiment légitime quoi,... parce que bon ben c'est aussi le cours qui, qui n'est pas

²¹. Patrick Boumard, Jean-François Marchat, *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Armand Colin, col. Formation des enseignants, Paris, 1993, p. 12.

intéressant quoi, (silence), et je pense que j'en suis... on en est tous conscients quoi quand même, et je me sens désarmé quoi. » (enseignant de mathématiques)

« C'est simplement que si le cours n'est pas très très bien orchestré avec... des séquences variées, pas trop longues. Avec... une explication vraiment très très nette pour être sûre que tous vont vraiment comprendre. Et... avec aussi une partie d'oral assez dynamique. Il est évident que très vite ... y a un flottement. Dans la classe. Et à ce moment je sens que, on sent resurgir des... ben de l'agitation... Et puis ça devient ... donc inattention évidemment agitation. Moi je sens revenir des choses que j'ai vécues au tout début où... j'étais dans une classe qui... qui se fichait royalement de ce que je disais. Que je n'intéressais pas du tout. Donc c'est ça en fait c'est... ne pas créer d'intérêt chez eux. » (enseignant de langues)

Il peut s'agir de problèmes d'organisation que l'enseignant pense ne pas avoir pu contrôler.

« Chaque fois que ça dispa, chaque fois qu'y a des choses qui disparaissent, on se rend compte aussi que c'est... qu'on n'a pas eu le temps de finir l'heure comme il faut... qu'on a... qu'on s'est fait déborder par le temps. » (enseignant de technologie)

Enfin, plusieurs enseignants avouent, en le regrettant, leur plus ou moins grande maîtrise d'eux-mêmes, leur plus ou moins grande capacité à accepter les comportements des élèves.

« Ça dépend des classes effectivement ça dépend également beaucoup de moi. Ça dépend beaucoup de... de... c'est très très variable ça dépend de mon humeur du jour. Je me rends compte que je suis pas toujours capable de supporter les mêmes choses ! Suivant le... suivant le jour, l'heure de la journée, ce qui m'est arrivé avant et ainsi de suite. » (enseignant de langues)

La mise en cause de ses pratiques, l'interrogation sur ses capacités à enseigner ou à faire face à ce type d'élèves, associés à un sentiment de responsabilité, voire de culpabilité est corollaire d'une difficulté à partager les difficultés rencontrées avec d'autres quand elles sont très importantes. Il semble que certains enseignants ont le plus grand mal à évoquer avec leurs collègues les difficultés rencontrées avec ces classes, en particulier lorsqu'ils débutent. C'est ce dont témoigne cet enseignant évoquant ses premières années dans un collège à la réputation bien établie en matière de « désordre » scolaire :

« Y a des moments où... on sait qu'on est grande difficulté dans sa classe, et on veut pas que les autres le sachent. On a honte. (...) C'est très difficile à vivre, on a besoin d'en parler. Mais en même temps on veut pas que les autres le voient... » (enseignant de langues)

La mise en cause de soi par le « désordre » scolaire et face aux autres collègues de l'établissement est manifeste également quand un enseignant, déjà « confirmé », nous demande d'observer sa classe pour que nous témoignions

ensuite que sa classe ne connaît pas davantage de problèmes de discipline que les autres. Pour une partie des enseignants, les difficultés à établir ou à maintenir l'ordre pédagogique dans la classe, quand elles deviennent trop fortes, sont indicibles. C'est dire que ces difficultés peuvent mettre en cause leur propre compétence pédagogique et au-delà leur identité d'enseignant.

4. Conclusion

Cette mise en cause de soi au plan professionnel et parfois au plan personnel ainsi que la question de l'acceptabilité morale des collégiens contribuent à construire une séparation ou une opposition de type « eux » / « nous » entre enseignants et collégiens. On a beaucoup écrit que les jeunes de milieux populaires sont pris dans des processus identificatoires qui les amènent à une vision du monde dans laquelle s'oppose leur propre groupe, « nous », aux « autres », en particulier les agents des institutions mais également les jeunes d'autres groupes de même catégorie sociale ou les jeunes d'autres catégories sociales²². On peut avancer que la question du « eux » et du « nous » se pose aussi pour les enseignants et les personnels des établissements scolaires. Ce rapport entre deux mondes qui sépare les agents de l'institution scolaire et les élèves doit peut-être se retrouver dans tout établissement scolaire. Dans le cas des collèges des quartiers populaires, il prend une connotation particulière car la césure entre élèves ou « jeunes » et « adultes » se double ici d'une opposition entre deux mondes, deux ensembles de « manières d'être » socialement construits.

Il serait cependant réducteur de définir le rapport des enseignants (et des autres agents de l'institution scolaire) aux collégiens des quartiers populaires par la seule « distance culturelle » qu'ils ressentent et qui traversent leurs relations avec ces collégiens. L'écart social bien réel a des effets jusque dans l'exercice du métier d'enseignant et se traduit par un écart entre ce que les enseignants doivent faire et ce qu'ils peuvent faire, entre leurs attentes pédagogiques à l'égard des collégiens et les pratiques et les comportements de ceux-ci. Cet écart social trame les pratiques pédagogiques au quotidien et concourt à l'interrogation fréquente des enseignants sur le sens de leur métier, interrogation qui s'enracine dans les changements déjà anciens de l'enseignement secondaire du point de vue des populations qui le fréquentent. Ainsi, Jean-Michel Chapoulie, en étudiant les

²². L'opposition au monde des « autres », celui des dominants, se retrouve fréquemment dans les groupes sociaux les plus dominés. Cf. par exemple Richard Hoggart, *La culture du pauvre*, Minuit, 1970.

collèges nés dans les années soixante-dix, pouvait noter : « Dans une partie des CES (ceux où, dans une forte proportion, les élèves étaient d'origine populaire), les professeurs ont rencontré ce qui leur est apparu comme des difficultés originales dans l'accomplissement de leur métier, qui impliquaient, à terme, une transformation plus ou moins complète de la définition de fait de l'exercice de celui-ci²³. » Le même auteur écrivait plus loin : « L'ensemble des comportements quotidiens d'une partie des élèves était considéré, par leurs professeurs, comme peu compatible avec l'établissement de relations pédagogiques conformes aux objectifs de l'enseignement du premier cycle²⁴. »

Ce qui interroge encore aujourd'hui les enseignants des collèges des quartiers populaires, c'est la distance qu'ils perçoivent entre les dispositions des collégiens, leurs comportements et les « prérequis » que supposent à leurs yeux l'action pédagogique et les apprentissages scolaires. « Plus largement, enseigner en ZEP, c'est sans doute devoir se poser explicitement le problème du rapport entre l'action et la spécificité de l'école et les conditions de son efficacité. Enseigner en ZEP ou en banlieue, c'est, en effet, être confronté à la nécessité de travailler explicitement à constituer ce qui, dans un état antérieur du système éducatif, ou dans d'autres conditions d'enseignement, pouvait (peut encore) être considéré comme allant de soi, ou comme un acquis à partir duquel l'action de l'école pouvait (peut) s'exercer. Et ce, sur au moins deux registres ; celui de la socialisation, soit de la constitution des enfants ou adolescents en élèves ; celui de la construction d'un rapport, non seulement de familiarité, mais de sens (de motivation disent souvent les enseignants), entre apprenants et contenus et activités d'apprentissage²⁵. » Nombre d'enseignants souhaiteraient des collégiens déjà constitués comme élèves, pour lesquels les règles de l'école iraient de soi et qui manifesteraient une appétence spontanée pour les apprentissages scolaires. Or, le travail d'institution des collégiens comme élèves demande ici non seulement à être accompli dans le cours même de l'action pédagogique mais ne porte que difficilement ses fruits et paraît sans cesse à recommencer, ses résultats étant toujours fragiles.

Les difficultés du métier d'enseignant dans les quartiers populaires viennent, pour nombre d'enseignants, en tension avec le discours sur l'attachement aux

²³. Jean-Michel Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement...*, op. cit., p. 317.

²⁴. Jean-Michel Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement...*, op. cit., p. 320.

²⁵. Jean-Yves Rochex, « Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue ? », Elisabeth Bautier (coord.), *Travailler en banlieue. La culture de la professionnalité*, L'Harmattan, 1995, p. 188.

collégiens, avec cette sorte d'engagement pédagogique perceptible dans les discours et observable également dans les pratiques. Cette tension fonde les doutes et les questions de chaque enseignant quant à son rôle social et professionnel. Elle fonde et alimente également les débats, les disputes fréquemment observées dans les collèges quant aux manières de faire face au « désordre » scolaire et de préserver l'action pédagogique de celui-ci.

IV. Faire face au « désordre » scolaire

Le sentiment d'impuissance relative qui peut se dégager des discours n'empêche pas les enseignants et les autres membres du personnel des collèges étudiés de « faire face » et de tenter de résoudre les problèmes posés par le « désordre » scolaire. Toute la vie des établissements n'est pas organisée par cette question. Beaucoup de temps est consacré aux activités pédagogiques, à la réflexion sur ces activités et sur leur organisation. Il reste que les questions du comportement des élèves, du « désordre », des infractions à la discipline, etc. tiennent une grande place, au moins dans les débats formels comme informels. Il est d'ailleurs intéressant de noter un écart entre d'une part le discours des enseignants qui laisse penser que le temps passé à régler des questions de discipline prend le dessus ou qu'il leur faut d'abord « socialiser » ou « éduquer » avant de pouvoir « enseigner » et d'autre part les pratiques dans la classe qui demeurent centrées sur les apprentissages même si ceux-ci sont « parasités » par le « désordre » scolaire. Cet écart montre à lui seul l'importance prise par les préoccupations liées au comportement des élèves et la forte dimension symbolique associée aux questions de « désordre » scolaire. Il montre également que les contraintes liées à ces questions (contraintes sur l'activité pédagogique, sur la vie du collège...) n'empêchent pas l'activité d'enseignement, la plupart du temps, mais concourent à donner une place sinon grandissante (comme le laissent penser les discours entendus dans les collèges) du moins remarquable aux questions de discipline, d'ordre, de règles... En outre, il existe une pression extérieure aux établissements qui contribue à focaliser une partie de l'attention sur ces problèmes et à constituer les pratiques des collégiens en problèmes. Ainsi, un conseiller général local, saisi par des habitants d'immeubles proches d'un collège, interpelle par courrier l'établissement en demandant en substance ce que les responsables de celui-ci comptent faire pour que les collégiens n'importunent pas le voisinage par leur présence ou leurs actes avant l'entrée des cours ou à la sortie du collège. Il reste que les comportements d'une part importante des collégiens des quartiers populaires, éloignés des normes scolaires et des attentes des enseignants, contraignent ces derniers à une série de pratiques cherchant à conquérir et à maintenir les conditions de possibilité du métier d'enseignant, à préserver l'ordre et l'espace scolaires des conduites hétérodoxes et à se protéger de ce qu'ils vivent comme des agressions. Dit d'une autre manière, il s'agit de constituer et de reconstituer les conditions tout à la fois morales et pédagogiques des activités d'enseignement et d'apprentissage.

1. « Gestion » de la classe

A l'intérieur des classes tout d'abord, le premier objectif des enseignants est d'obtenir que les collégiens adoptent des comportements d'élèves et en premier lieu qu'ils remplissent leurs tâches d'élèves comme être muni de son matériel scolaire, effectuer le travail demandé, noter ce que le professeur dit ou dicte, etc.

« En math c'est le problème du la... de l'équerre et du compas. Ah ! mais c'est très très, moi j'ai... j'ai un p'tit plan de classe, avec tous les noms des gamins et quand on fait géométrie, je suis tout le temps en train de passer dans les rangs, première chose au début de l'heure, je vérifie que tout le monde ait son matériel, et je mets des petites croix quoi. Mais je... je punis, quand y a vraiment un nombre de croix important quoi, mais le fait que je le note quand même, que je retienne, que je puisse leur dire après, ça fait trois fois que t'oublies, je pense que ça a quand même un, une petite influence sur eux (silence), donc oui bon ben le matériel de géométrie effectivement c'est très difficile de l'avoir. » (enseignant de mathématiques)

« Mon objectif c'est qu'ils travaillent (rires). Je veux recentrer toujours sur le travail. Je suis là pour ça. Donc les sanctions d'insultes, ils en font, ils en disent pas trop, j'entends pas trop. La sanction c'est "Tu travailles pas". A un moment donné j'ai pris le carnet "Tu ne travailles pas, tu es là pour travailler, donc si vraiment tu ne fais rien tu prends ton stylo, je te... je te mets une croix", ce que je fais presque jamais, mais bon ils savent très bien que quand c'est là (sur son bureau), à la fin de l'heure ils récupèrent, mais je peux plus au bout d'un moment. Mais quand même, supprimer le carnet ça les calme. Par exemple, il a pris son stylo, il avait rien fait d'autre, mais il a quand même pris son stylo¹. Y a ça, le travail. Je crois que... les punitions c'est le, c'est le travail, fait pas fait. » (enseignant de mathématiques)

« C'est vrai par exemple quand on a une classe où systématiquement il faut faire des vérifications pour pousser les élèves à avoir fait leur travail sinon on sait très bien que y en a très peu qui le feront c'est, c'est une grosse difficulté. » (enseignant de mathématiques)

Il s'agit ensuite pour les enseignants que la classe « fonctionne de manière collective » dans le respect des règles scolaires, c'est-à-dire qu'il y ait la place pour les questions et les réponses de chacun, que les comportements des uns n'empêchent pas les autres de travailler. On observe de nombreuses interventions pour que les élèves prennent la parole « à bon escient » scolaire, écoutent les autres, restent à leur place, etc.

Dans une classe de sixième, cours de mathématiques, le professeur interroge : « C'est quoi cette écriture ? » (c'est-à-dire : cinq sur six). Des élèves qui apparemment ne travaillaient pas, répondent (en étant « justes ») sans lever le doigt. Le professeur

¹ C'est-à-dire que cet élève a fait semblant de travailler. On voit que ce qui importe, d'une certaine manière, c'est que l'élève se mette en position de travailler (qu'il en prenne les attitudes et les instruments comme le stylo) et moins qu'il travaille « réellement » (ce qui n'est guère visible, vérifiable pendant le cours).

répète souvent qu'il faut lever le doigt et attendre qu'elle donne la parole. Myriam prend la parole, se moque d'un élève. Le professeur : « *Myriam, tu respectes la réponse des autres* ». Les réponses des élèves sur ce qu'est cinq sixième fusent sous la forme « *On divise une pizza ou un gâteau en six et on en prend cinq.* » Chacun y va de sa réponse sans attendre l'autorisation de l'enseignant et sans écouter les autres. Les élèves continuent alors que l'enseignante estime que les interventions sont suffisantes. Le professeur : « *Je signale qu'on a écouté les réponses de tout le monde, on continue* ». Un élève : « *On a des cartes, on en a six, on en prend cinq* ». Au bout de plusieurs minutes, le professeur estime : « *Vous avez fait le tour de tout ce qu'il y avait à dire* » et résume les notions clés à retenir.

« J'interdis... en classe qu'ils se lèvent, sous aucun prétexte, ils ont pas le droit de se lever. J'exige (dit dans un soupir) mais... bon, qu'ils lèvent le doigt avant de parler, quelques fois moi-même je m'y laisse prendre si je pose des questions, ça répond, je laisse faire. Bon, après je dis quand même "Faut lever le doigt". » (enseignant d'histoire-géographie)

« J'ai des exigences, qui sont jamais totalement respectées, mais qu'on essaye d'approcher, donc sur le fait d'abord de n'intervenir qu'après avoir levé le doigt, si possible sans dire "m'sieur, m'sieur, m'sieur" tous... Deuxièmement, d'intervenir, non pas pour me parler à moi, mais pour parler pour l'ensemble de la classe, parce que souvent vous en avez un là, qu'est juste devant vous, qui vous dit quelque chose et, persuadé que si vous, vous avez entendu, c'est, c'est le plus important, il comprend pas que c'est une conversation à vingt-cinq, ou plus, où chacun doit être entendu par tous les autres. Donc ça c'est un peu, mon exigence principale, au niveau de ces interventions, il n'empêche que dans le feu de l'action, on a parfois des élèves qui répondent vite et spontanément... si c'est trop fréquent, trop répété, et si c'est à la place d'autres qui ont levé gentiment le doigt, on leur reprochera, sinon, on peut pas passer son temps à faire tout le temps des reproches donc c'est vrai qu'y a, y a contradiction, entre le fait d'accepter parfois justement cette réponse spontanée, parce c'est vrai que si y a un élève unique, qui a compris, ou qui veut répondre à la question, ça gêne pas... Mais le problème c'est que justement qu'ils, qu'ils voient les limites, de la spontanéité, et du lever le doigt obligatoire, et attendre d'être interrogé. » (enseignant de mathématiques)

Pour parvenir à leurs fins, les enseignants les plus âgés, c'est-à-dire les plus expérimentés, mettent en oeuvre toute une panoplie de « trucs », selon l'expression de l'un d'entre eux, pour tenter d'obtenir des conditions d'apprentissage à peu près acceptables. Les différentes manières de faire ou les différentes ressources ne sont pas mobilisées par chacun des enseignants avec la même intensité. Tout se passe d'ailleurs comme si ces procédés, souvent des micro-procédés, ne pouvaient être découverts ou appropriés par les enseignants débutants qu'au prix d'une expérience parfois douloureuse et parsemée de déboires au cours de laquelle se constitue un véritable sens pratique de la manière d'agir et de réagir aux situations et actes a-scolaires. Comme nous l'avons vu, ce sens pratique est parfois mis en défaut par les événements que les enseignants

doivent affronter et l'interrogation sur les « bonnes » manières d'agir avec les collégiens des quartiers populaires est omniprésente. Quoi qu'il en soit, on peut distinguer un ensemble de tendances caractéristiques des pratiques dans les classes observées. Ces tendances ne s'opposent pas toujours les unes aux autres et se retrouvent bien souvent mêlées avec plus ou moins d'intensité dans les pratiques de nombreux agents de l'institution scolaire. Elles peuvent également constituer des lignes de partage entre agents sinon dans les faits du moins dans les débats.

a. Agir par les règles et la discipline

Pour de nombreux enseignants, « tenir » la classe, obtenir des conditions d'enseignement suffisantes ou tolérables passe par l'affirmation de règles et de limites qui se veulent précises et strictes bien qu'ils avouent souvent ne pas parvenir à les maintenir autant qu'ils le voudraient.

« Je crois qu'y a des limites assez strictes, j'veux dire par exemple les insultes, les choses comme ça, j'veux dire... c'est tout de suite, y a tout de suite quelque chose qui se passe quoi, moi j'ai... si, j'ai des limites quand même assez assez strictes quoi, si l'élève se déplace sans demander la permission, je le laisse pas faire euh... si l'élève arrive en retard sans un mot, si il rentre d'une absence sans un mot, il est renvoyé tout de suite, euh... si l'élève qu'est responsable du cahier n'a pas de cahier, il passera l'heure à le chercher, il rentrera pas en classe sans le cahier quoi, j'veux dire y a, y a des règles comme ça. Ou par exemple moi ce que je fais aussi c'est qu'ils s'assoient pas tant que j'ai pas dit de s'asseoir quoi, pour que tout de suite on perde pas de temps quoi et, ou même si on doit perdre du temps on le perdra mais qu'y ait un rappel quoi de... de l'ordre quoi j'veux dire... voilà quoi symbolique quoi, j'veux dire c'est moi qui leur dis de s'asseoir et d'entrer en classe quoi. » (enseignant d'histoire-géographie)

« Il y a autour de ça, tout un nombre d'interdits, "je n'ai pas le droit de me lancer sur une barre, de rebondir sur le trampoline, de me balancer dans un tapis, tant que le professeur n'a pas dit que le matériel était installé de façon correcte et vérifié", bon. Ensuite, quand, quand la séance commence, y a des consignes, "je deviens gymnaste, mais en devenant gymnaste, je me plie à un certains nombre de règles, c'est-à-dire je suis dans un groupe de quatre-cinq, j'ai mon tour de passage, je ne peux pas passer avant l'autre, euh, je ne coupe pas une course d'élan euh, je dois ressortir de telle façon du tapis, je ne peux pas prendre ma course d'élan tant que le camarade précédent n'est pas passé entre deux balises qui est le signal qu'il n'est plus en danger, je peux, je peux y aller". Y a tout un tas de choses et ça c'est, j'veux dire, tu peux pas déroger à ça, c'est pas possible. » (enseignant d'éducation physique et sportive)

Une partie des enseignants pratiquent la méthode consistant à affirmer avec force les règles qu'ils entendent appliquer et à être intransigeants concernant le respect de ces règles dès les premières séances de l'année. Il s'agit à la fois

d'affirmer et de fixer un « cadre » pour le restant de l'année scolaire et d'imposer dès le début l'autorité professorale sur l'ensemble de la classe.

« Moi je préfère, je préfère commencer, très sévère, oui, dure, sévère. Et puis après bon, on peut, plaisanter, dialoguer, relâcher, avoir des séances plus détendues, mais je crois que, en début d'année il faut mettre les gardes-fous tout de suite si on veut avoir une année... vivable, confortable, normale, si on veut travailler... On peut pas travailler dans le bruit, on peut pas travailler avec des élèves, qui sont, qui respectent pas certaines règles... Je suis désolée, j'en suis encore là et... je fonctionnerais je crois tout le temps comme ça parce que je pense que c'est, c'est obligatoire et nécessaire, pour tout le monde, pour eux et pour nous hein... Si ils ont pas un minimum de euh... de cadre. Ils n'arriveront pas à fonctionner. » (enseignant d'histoire-géographie)

« En général, bon, en début d'année les élèves ils te testent hein. Ils se disent "Lui, est-ce qu'il... si je le pousse un peu, je pousse ma pièce un peu et puis je vois. S'il accepte, je repousse". Alors moi, dès qu'ils commencent à pousser, enfin dès qu'ils commencent à me rentrer dedans, je leur rentre dedans. Et j'hésite pas à leur mettre des punitions, j'hésite pas à rencontrer les parents tout de suite pour voir un peu pour les cadrer, pour dire "Bon attends, il est où ? Il fait quoi ? C'est quoi sa famille ?". Donc je rencontre des parents, euh... j'hésite pas à donner des punitions, à me donner du travail en plus. Alors ils disent "Il est sévère le prof, il me fait copier... cent fois je dois pas... je suis plus un enfant et tout, si si tu es encore un enfant" ». (enseignant de mathématiques)

Cette logique de prise en main de la classe témoigne que l'autorité pédagogique n'est pas instituée d'emblée avec les collégiens des quartiers populaires. Elle n'est sans doute jamais complètement établie d'emblée avec toute sorte d'élèves même s'il existe une « légitimité d'institution [qui] dispense les agents de l'institution de conquérir et de confirmer continûment leur autorité pédagogique »². Dans le cas qui nous occupe, l'autorité pédagogique est d'autant plus à conquérir que la distance entre les logiques scolaires et celles des collégiens est plus grande. Pour beaucoup d'enseignants, par l'affirmation, dès les premiers contacts avec les élèves, de règles et de limites au respect desquelles ils veilleront avec sévérité, il s'agit de créer un rapport de forces symbolique qui leur soit favorable et qui ne permette pas (ou qui permette le moins possible) que d'autres logiques que les logiques scolaires puissent avoir cours dans la classe. Après ces préalables jugés nécessaires, le rappel des règles ou des « principes de vie de la classe » est fréquent tout au long de l'année, de manière continue ou lors des incidents qui ne manquent pas d'advenir.

². Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, 1970, p. 79.

Cours de mathématiques en sixième. A la seconde sonnerie, qui marque le moment où les élèves devraient être tous entrés en classe, il manque encore plusieurs élèves ; ils sont dans le couloir. L'enseignant s'assoit à sa table, garde le silence pour obtenir le calme ; les élèves entrent dans un brouhaha important, se lèvent, se retournent... Le professeur demande à un élève quelle est la « consigne » quand on entre en cours. L'élève répond : s'asseoir, rester tranquille, ne pas parler avec son voisin, sortir ses affaires. Le professeur fait remarquer que tous connaissent la consigne, mais ne l'appliquent pas.

Dans une salle de cours dédiée à l'anglais, une série d'interdits rédigés en langue anglaise est affichée au mur. Elle concerne les déplacements en classe, la demande de prise de parole, l'entrée en classe, etc.

L'affirmation et le rappel des règles scolaires font donc l'objet d'une action constante et répétée qui s'accompagne d'un travail de contrôle de la conformité des pratiques des collégiens à ces règles. Cette action et ce contrôle impliquent également d'autres agents de l'institution scolaire que les enseignants lorsqu'il s'agit par exemple de deux règles centrales dans les collèges, la ponctualité et l'assiduité.

Lors d'une réunion de début d'année avec les parents, un membre de l'équipe de direction d'un collège leur tient les propos suivants : « *Nous demandons aux enfants d'être à l'heure. C'est une de nos grosses bagarres* » ; « *Nous allons faire la chasse au retards* » ; « *En cas d'absence, je vous appellerai chez vous, si vous n'êtes pas là je téléphone à votre travail* ».

Sept heures cinquante-cinq à l'entrée d'un collège : le principal adjoint aidé d'un « aide-éducateur » presse les collégiens encore dans la rue d'entrer avant la fermeture du portail. Ceux qui arrivent après celle-ci doivent remettre leur carnet de liaison et se rendre en salle de permanence.

« *Deux-trois retards, etc., automatiquement, y a les autres qui suivent, oui. Ils sont très influençables entre eux. Et oui... ils traînaient à plusieurs, ils font autre chose, ils vont en... à la Part-Dieu, ils vont ailleurs quoi. Et c'est vrai qu'ici c'est très suivi le jour-même si on n'a pas un mot d'excuse le lendemain, on écrit à la famille. On écrit, et puis après ? Et puis au bout d'un certain temps bon y a un avertissement de... au niveau supérieur, que... tel enfant de telle famille n'est pas au collège...* » (enseignant de mathématiques)

« *C'est, c'est un travail de, un travail de policier hein, être constamment derrière, informer les familles tout de suite, par lettre, par téléphone, faire la chasse au gamin quand il revient au collège après une absence, lui demander des explications, avoir des règles contraignantes, fonctionnement des absences, faire un double appel, un appel par les prof, plus un appel par les surveillants. (...) Alors maintenant on a, dans la hiérarchie de sévérité, on a dit devant quatre retards, c'est une récupération d'une heure, donc le, le petit jeune qui est là-bas, comptabilise, quand y a quatre retards, on lui dit ben tu seras obligé de revenir une heure dans la semaine de*

ton emploi du temps, faire du boulot, faire du travail, ça les enquiquine aussi. » (conseiller principal d'éducation)

A travers ce travail pour affirmer et imposer dans la pratique des règles qui soient respectées par tous les collégiens, ce qui est en jeu c'est bien sûr la possibilité du fonctionnement de l'activité pédagogique. Au-delà, ce travail participe d'une logique de socialisation historiquement ancrée dans l'institution scolaire et qui semble particulièrement apparente dans les collèges des quartiers populaires étudiés. On retrouve ici les fondements de la forme scolaire comme forme de relations sociales et mode de socialisation qui reposent sur une socialisation à la règle et par la règle. « La soumission à des règles impersonnelles nous est apparue, en effet, comme l'une des caractéristiques de la vie scolaire »³ écrit Guy Vincent. L'affirmation des règles scolaires est également affirmation de règles collectives et de règles impersonnelles⁴ au sens à la fois où elles dépassent les relations inter-individuelles – les affinités ou inimitiés entre l'enseignant et tel élève par exemple – et à la fois où elles s'appliquent à tous quels que soient les situations ou les cas singuliers. Cette logique se manifeste parfois très explicitement dans les propos recueillis dans les entretiens.

« Je me réfère toujours à l'ensemble du groupe, au fait que c'est, que tout le monde a les mêmes droits, qu'il n'y a pas de droit particulier pour chacun, que les droits de chacun deviennent la, les droits de tous, donc je m'appuie, je suis ob... amené à me, à me référer régulièrement à ça, et à partir de là, donc je décide que si ce droit-là n'est pas respecté, je vais faire admettre que le droit en question n'a pas été... le droit des autres n'est pas respecté, qu'il y a un droit que un tel s'est arrogé et qu'il n'a pas à s'arroger, et donc que, il est pas, (...) qu'il se met donc d'une certaine manière hors la loi je crois, appelons hors la loi hein, mais que ça ne correspond pas à ce qui est la règle commue. Et donc il faut qu'il accepte la punition. Si je décide la punition, il faut qu'il accepte la punition. Et que tant que ce... tant que le comportement se manifestera de cette façon là, il y aura ce rappel à la punition. » (enseignant de français)

Cette logique de règles transcendantes aux individus et à leurs réactions particulières suppose que les règles s'appliquent également aux enseignants ou, en tout cas, qu'ils ne varient pas dans la mise en oeuvre des règles et des principes énoncés. Cela ne va pas sans poser de problèmes à plusieurs enseignants qui, comme on l'a vu plus haut, reconnaissent que leurs pratiques vis-à-vis des collégiens varient en fonction de leur capacité à résister aux pratiques

³. Guy Vincent, *L'Ecole primaire française. Etude sociologique*, P.U.L., 1980, p. 57.

⁴. « L'école, règne de la règle impersonnelle, s'oppose à toutes ces formes de pouvoir qui reposent sur la volonté ou l'inspiration d'une personne. », Guy Vincent, *L'Ecole primaire...*, op. cit., p. 264.

perturbatrices ou contraires à l'activité pédagogique. Pour que cette logique soit menée à son terme, il faudrait que les enseignants comme l'ensemble des agents de l'institution scolaire travaillant dans les collèges soient dotés de dispositions telles que leurs pratiques et réactions face aux comportements des élèves soient d'une stabilité difficilement concevable. Du coup, l'affichage de règles quasi intangibles, en tout cas destinées à être respectées par tous et tout au long de l'année, apparaît impossible à certains enseignants à la fois parce qu'ils savent l'instabilité ou l'inconstance de leurs pratiques et parce qu'ils craignent que les comportements des collégiens rendent intenable les règles annoncées.

« Je m'étais rendu compte que, annoncer une panoplie de règles très précises avec, pratiquement les sanctions assorties ou pas tout à fait mais presque, c'était invivable parce que je, parce que c'était ingérable au quotidien donc ça perd toute, ça perd toute efficacité si on annonce des règles qu'on ne suit pas quoi, qu'on est pas capable de suivre nous-mêmes. Donc, je les annonce mais de manière plus... plus comment, c'est plus nuancé plus... J'annonce qu'effectivement je... j'exige l'attention en cours et que je ne vais pas supporter le bavardage, que... le bavardage sera probablement sanctionné. Je dis pas : "Un mot, une punition" ! Parce que, enfin bon, c'est pas possible et puis, et puis parce que je sais aussi que c'est fluctuant parce que... J'essaye d'expliquer aussi aux élèves que... mais je suis pas sûr qu'ça marche ça, qu'ils ne s'étonnent pas. Si parfois je vais sanctionner peut-être rapidement alors qu'un autre jour je vais laisser passer plus de choses. J'essaye de leur dire "Comprenez bien que... y a des moments où je supporte plus de choses que d'autres. Je vais peut-être vous paraître injuste. Mais y a des jours, si je vous dis le jour en arrivant que... vous allez le sentir que... malheureusement que c'est un jour où que faut pas m'énerver." Et donc je sais que je peux être injuste mais y a des jours où je vais sanctionner plus facilement que d'autres. » (enseignant de langues)

b. Modes d'exercice de l'autorité

Cette question de la fluctuation des pratiques des enseignants renvoie à celle de leur manière d'imposer leur autorité, de garder le contrôle d'eux-mêmes dans les interactions avec les collégiens. En effet, comme plusieurs enseignants nous l'ont dit et comme nous l'avons observé dans les classes, imposer son autorité et un cadre ou un ensemble de règles et de repères ne suffit pas. La manière dont autorité et règles s'affirment semble très importante. Nous en avons eu la démonstration en suivant la même classe, d'enseignants en enseignants, et en comparant le comportement des élèves en fonction des enseignants. Les deux situations de classe suivantes témoignent de différences d'attitudes significatives⁵.

⁵. Afin de préserver l'anonymat des enseignants et de ne désigner aucun d'entre eux à la réprobation de leurs collègues qui pourraient nous lire, nous n'indiquons pas la discipline des

Avant que la séance ne commence, pendant que les élèves s'installent, l'enseignant crie de manière autoritaire : « *J'aimerais que l'on se taise ! Reprenez vos places de la dernière fois* ». Il lance sèchement à un élève qui lui fait face au premier rang : « *Ta trousse ouverte ! Ton manteau au portemanteau !* ». L'élève ne bronche pas, garde presque un demi-sourire. L'enseignant se penche en avant et hurle presque : « *T'es bouché ou quoi !* ». Un élève fait tomber le contenu de sa trousse. Le bruit attire l'attention des élèves. L'enseignant le regarde et crie sèchement : « *Écoutes ! Toi tu m'énerves ! Alors t'arrêtes et tu recommences pas comme l'année dernière et tu prends ton cahier !* » ; l'élève rétorque : « *Oui c'est bon je l'ai mon cahier* » (son cahier est ouvert sur la table) ; la réplique est cinglante : « *Tu réponds pas ou je vais prendre ton carnet !* ». Dans cette classe (et également dans une autre), l'enseignant crie fréquemment. Le plus souvent les élèves rient, s'interrompent provisoirement pour reprendre rapidement leurs interventions « perturbatrices ». Plusieurs fois des élèves protestent : « *C'est pas la peine de crier !* » ; « *On n'est pas sourd !* » ; « *Vous pouvez demander autrement !* »

Autre classe, autre ambiance. Ici, l'enseignant n'élève jamais le ton, lance quelques « *chut* » tranquilles quand le volume sonore augmente, s'interrompt en restant calme quand un incident plus important débute soit pour demander une explication dans un second temps, soit pour reprendre le cours après que les élèves se sont « ressaisis ». Un élève joue avec la fenêtre qui émet des grincements. L'enseignant se tourne vers lui et dit sur le même ton que celui utilisé pour faire le cours : « *Que fais-tu ? Je crois que tu n'es pas avec nous et tu me déranges.* » L'élève répond avec un sourire : « *J'ai chaud !* ». L'enseignant clôt la discussion : « *Si tu as chaud et si cela ne dérange personne, tu laisses la fenêtre ouverte mais tu ne joues pas avec elle. Maintenant, tu te tournes face à ta table et tu écoutes.* » L'élève obtempère sans protestation mais ne se remet pas vraiment au travail. Il ne dérange cependant plus le cours pendant vingt minutes.

Bien entendu, il ne s'agit pas de dire que les enseignants exerçant leur autorité de manière calme et résolue ne connaissent jamais de désordre dans leur classe ni de situations de tensions avec certains élèves. En outre, nous avons souligné que dans les classes apparemment plus calmes, les collégiens les plus réfractaires à l'ordre scolaire mettent en oeuvre des pratiques d'évitement ou d'esquive de la situation scolaire. Cependant, nos observations rejoignent les propos de nombreux enseignants qui soulignent qu'une des conditions pour éviter un trop grand désordre et des conflits qui s'enveniment repose dans la capacité des enseignants à garder la maîtrise d'eux-mêmes, à ne pas se laisser dominer par la colère ou à n'utiliser la manifestation de son mécontentement ou de sa désapprobation que de manière contrôlée.

classes observées et nous rappelons que nous avons réalisé des observations dans des collèges différents.

« L'idéal c'est de ne pas craquer quoi, de ne pas les engueuler, parce que, je suis assez persuadé que quelqu'un venant voir ça ne supporterait pas, tout ce qu'on peut supporter à certains moments, parce qu'on estime que c'est pas, c'est pas le moment d'intervenir, ça tomberait mal, ou ça enclencherait une activité qui ne serait pas positive, donc on intervient pas là, à ce moment-là mais on se fâchera après. L'idéal, c'est quand on est bien disponible, bien reposé, qu'on puisse bien voir tout ce qui se passe, et qu'on puisse se fâcher quand on le veut quoi, et ça c'est toute la difficulté, parce que quand on est un peu fatigué, on se fâche beaucoup plus vite, et on ne construit pas notre, notre réaction. » (enseignant d'éducation physique et sportive)

« Parce que finalement avec un élève quand on reste assez calme et cetera, quand on lui rappelle le règlement, et qu'on finalement, on fait qu'appliquer le règlement... ça se passe bien hein. Et ça commence à se passer mal quand on commence à... quand moi je commence à un peu m'énerver. » (enseignant d'histoire-géographie)

« Rester impassible devant les provocations euh des trucs comme ça. Ouais maîtrise de soi. Respect de l'élève. Faire attention aux mots qu'on emploie quand on parle. Toujours se maîtriser. C'est sûr que c'est l'idéal. (...) C'est très difficile ! C'est très très difficile et je sais que moi j'ai un gros défaut, c'est que... j'utilise trop l'ironie. Et, je me suis rendu compte toujours trop tard, que je suis allé trop loin des fois avec des élèves. » (enseignant de langues)

« Moi je crois que c'est être calme, enfin vraiment je le vois tout à fait sur moi, d'être calme c'est à dire surtout de pas de pas se laisser emporter par, ben par l'agacement, par l'énervement, par des choses comme ça, ou par la peur, ou par la crainte ou par l'agressivité, surtout, surtout pas. Et puis leur montrer que ce qu'on fait avec eux nous intéresse. » (enseignant d'arts plastiques)

De nombreux enseignants soulignent ainsi leur souci de combiner le respect de l'ordre de la classe avec le respect des élèves ou la manifestation de l'intérêt que l'on porte à leur travail comme à leur personne.

« Moi je pense que... tu obtiens beaucoup de choses, si les gamins ils sentent, à la fois que tu les rateras pas si, si ils font quelque chose tu vois, dont il a été convenu que c'était pas autorisé. Pas forcément parce que tu les puniras pas mais bon que tu le verras. Hein ! Tu sauras qu'ça a lieu. Y a ça qui est important. Et puis y a le fait que même quand ils font les imbéciles je crois que t'arrives à les gérer si ils savent que dans le fond tu les aimes bien. Que tu peux pas tu vois les détester ou à les craindre ou, je crois qu'il faut pas avoir peur d'eux c'est tout je crois que la... Le grand, le grand problème dans l'enseignement c'est quand les, y a des gens, des adultes en face de ces gamins qui ont peur d'eux finalement. Et qui, bon manifestent une autorité excessive. » (enseignant de français)

« Pour qu'il n'y ait pas de débordement, moi je pense d'abord qu'il faut... y a des règles simples et... banales. D'abord, ne jamais s'adresser à une classe collectivement en disant : "Vous travaillez pas ! Vous êtes des imbéciles ! Vous êtes ci..." Jamais ! Ça vraiment... Ne jamais non plus adresser une, un reproche injustifié à un élève. Ne jamais... injurier, enfin on n'insulte pas mais... ne jamais dire à un élève "Tu es un imbécile" des choses comme ça, ça c'est primordial, à mon avis, on on... évite des tas de débordements si on n'emploie jamais ce genre de termes. Dire : "Voilà, tu n'as pas travaillé, tu as pas réussi le devoir pour telles telles raisons",

mais jamais aller avec les... les choses à l'emporte-pièce, et... "T'es un imbécile, tu comprends rien, t'es bon à rien... t'es paresseux, t'es ci, t'es là". » (enseignant d'histoire-géographie)

Dans l'ensemble de ces propos et dans les relations qui se nouent au cours des interactions au sein de la classe, ce qui est en jeu ce sont les échanges symboliques entre les enseignants et les collégiens. Si, comme on l'a vu, les enseignants attendent davantage de « déférence » de la part des collégiens, ils soulignent également que leur action auprès des élèves doit aussi comporter de la « déférence » à leur égard. Si cette affirmation relève pour une part d'un discours ou d'une « philosophie » pédagogique générale qui défend à l'enseignant de se comporter de la même manière que les élèves en laissant libre cours à ses affects, elle s'articule également à la perception que les collégiens des milieux populaires sont (« paradoxalement » nous dit un enseignant) plus sensibles que d'autres à l'injustice et plus « réactifs » à ce qu'ils vivent comme agression. Cela conduit plusieurs enseignants à considérer que les situations conflictuelles avec un ou des élèves sont pour partie le produit de leur propre dérapage c'est-à-dire de leur non-maîtrise d'eux-mêmes.

« Mais, au fond de moi je me dis que j'ai été un peu fautif. Ça aurait été en début de cours, je me serais pas énervé. Je me serais pas énervé... Il faut jamais, nous, se mettre en colère et crier. On est foutu d'avance si on commence comme ça. Si on élève le ton, on est foutu. Si on... contrôle en permanence et qu'on leur parle toujours sur un ton calme... qui montre qu'on est... qu'on ne perd pas le contrôle de soi-même, on a le dessus chaque fois. Dès qu'on perd, nous, le contrôle de nous-mêmes on est foutu face aux élèves. (...) Là moi j'étais pressé avec ce gosse ce matin. C'était la fin du cours, y avait les autres élèves qui arrivaient euh... bon... je me suis dépêché, je me suis énervé, et ben... ça a pas... ça a pas manqué ! Il a, il a explosé le gamin. » (enseignant d'histoire-géographie)

« Ce qu'on disait aussi tout à l'heure, si on s'énerve trop facilement, si on... si ça les amuse, ça peut dégénérer, donc il faut arriver à rester le plus souvent possible calme, maître de soi, dans toutes les situations, c'est facile à dire comme ça, c'est pas toujours facile à tenir. (...) C'est pas toujours facile à tenir, mais c'est vrai que ça aide, si on est capable, ça aide. Tous, tous les collègues qui, comment dirais-je, montent sur leurs grands chevaux, et hurlent à tout instant, bon ça passe moins bien, ça passe moins bien. » (enseignant de mathématiques)

« C'est vrai que... quand moi je suis un peu agressif avec l'un d'entre eux, lui aussi il va monter dans l'agressivité et un moment il faut ben il faut dire stop quoi, bien sûr que ça arrive... ça arrive rarement heureusement. Mais quand ça arrive, bon là je suis assez intransigeant aussi, c'est, l'élève il est renvoyé. » (enseignant d'histoire-géographie)

Beaucoup décrivent des situations qui deviennent inextricables parce que les deux interactants, l'enseignant et le collégien, se sont enfermés dans une hostilité

réciproque, dans une situation d'où l'on ne peut sortir que par un « vainqueur » et un « vaincu ».

« Quand pour une raison x ou y je suis fatigué et que l'élève va me dire un truc, et me tenir tête donc moi je vais pas céder en face, et je sais très bien que si je... bon que si j'affronte comme ça face à face y aura rien, enfin, ça va automatiquement s'affronter de plus en plus, c'est-à-dire que, j'ai l'impression qu'y a des élèves que l'on a ici qui n'ont jamais appris à arrêter et à dire j'arrête j'obéis, y a toujours l'affrontement qui monte, qui monte, qui monte, qui monte jusqu'au moment où bon ben on va être obligé de les mettre dehors. » (enseignant d'arts plastiques)

« Je distribue des photocopies pour travailler sur des photocopies, puis un élève prend ma photocopie et qui ben... je crois qu'il la déchire ou quelque chose comme ça quoi, et là c'est tout de suite monté dans la violence quoi... Je lui dis mais t'es... j'ai commencé à l'engueuler et... et puis lui il s'est levé d'un coup comme ça là... et puis moi je dis... je crois que je lui ai mis une tape dans le dos et cetera et et... j'ai vu que ça allait commencer à devenir violent quoi parce que bon il commençait à... un élève de cinquième qui avait que, quel âge treize, quatorze ans. Donc là j'étais obligé de l'exclure. » (enseignant d'histoire-géographie)

Ici, d'une certaine manière, force reste à l'autorité scolaire mais pour beaucoup d'enseignants, s'imposer autoritairement pour sortir de l'impasse n'est pas satisfaisant. Cela risque de conduire à des enchaînements⁶ (les « tactiques de réciprocité » évoquées plus haut) de conflits avec le collégien et de se répercuter sur les cours suivants. Toute se passe comme si, dans ces situations, l'enseignant ne pouvait reculer sans perdre son autorité, son ascendant sur les élèves mais aussi comme si certains collégiens ne pouvaient davantage reculer sans perdre la face, en particulier devant les autres élèves. Ne pas en arriver à ce type de situations semble un souci partagé par nombre d'enseignants. Pour cela, il s'agit de rester maître de soi, de désamorcer les conflits ou de laisser une porte de sortie aux élèves comme le note Jean-Yves Rochex à propos d'un professeur de lycée⁷. Une des manières de « faire face » aux situations conflictuelles et de les prévenir est de ne pas tomber dans le piège de l'affrontement direct avec les élèves et en particulier avec ceux qui sont réputés les plus rebelles ou les plus agressifs.

« L'affrontement direct ça je suis sûre, mais je suis sûre qu'avec certains élèves, l'affrontement direct ça va arriver à quelque chose de dur quoi, de fort, qui sera aussi bien difficile après à retomber pour moi que pour, que pour lui... » (enseignant d'arts plastiques)

⁶. Un enseignant tient les propos suivants : « Chaque partie fait un peu c'qu'elle veut... La première qui déclenche les hostilités... justifie le... les représailles de la seconde quoi. »

⁷. Jean-Yves Rochex, « Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue ? », Elisabeth Bautier (coord.), *Travailler en banlieue. La culture de la professionnalité*, L'Harmattan, 1995, p. 197.

« Enseignant : *Faut pas chercher les rapports de force. Quand y a un problème... "Sortez, on verra plus tard"* (rires). *"Quand on sera, quand on sera calme", parce que... chaque fois que j'ai essayé de monter, de régler le problème dans la classe, ça a jamais été très positif.*

Sociologue : *Et vous le réglez comment alors en... après, à la fin du cours, ou... ?*

Enseignant : *Ben après l'élève... je demande à l'élève de revenir en fin de cours, à la fin du cours et pis bon... des fois il revient pas parce que... je pense qu'il se sent pas prêt, et puis... d'autres fois il revient et pis on demande pourquoi, on s'explique... et pis... même bien souvent je sanctionne pas. »* (enseignant de technologie)

Parfois le souci d'éviter un conflit frontal avec les collégiens les plus en rupture avec le jeu scolaire amène les enseignants à tolérer à leur endroit des pratiques qu'ils n'acceptent pas pour d'autres, rompant ainsi le principe d'un traitement égal de tous les collégiens.

En troisième, cours d'histoire-géographie : Une élève demande à descendre aux toilettes, le professeur accepte et lui dit de se dépêcher. Elle maugrée : *"Si on n'a plus le droit d'aller aux toilettes maintenant !"*. Il s'agit d'une élève qui se fait remarquer à plusieurs reprises pendant le cours et qui a une réputation de « dure ». Le professeur lui a fait signer en début d'année un « contrat moral » pour qu'elle n'insulte pas en classe, ne casse rien, etc. A part des réflexions, des discussions avec d'autres et des rires, elle ne fait rien pendant le cours.

Dans une classe de cinquième, une élève joue les « terreurs », crie, conteste les enseignants. En suivant cette classe, nous nous apercevons que plusieurs enseignants feignent d'ignorer ses « provocations » alors que d'autres la reprennent sans jamais pourtant s'affronter avec elle. Tous acceptent de sa part, des pratiques qu'ils ne tolèrent pas d'autres élèves comme sortir de la classe sous des prétextes divers.

L'évitement des affrontements directs devient ici « stratégies de survie »⁸ ou de protection qui peut aller pour quelques jeunes enseignants observés jusqu'à poursuivre leur cours dans un fort brouhaha et alors que les collégiens ne s'occupent quasiment pas de ce qu'ils font ou de ce qu'ils disent.

Pour éviter d'en arriver à des situations trop conflictuelles, la plupart des enseignants veillent à « tenir » leur classe en prévenant tout « dérapage ». Il s'agit de tenir l'attention de la classe et de chacun des élèves du début à la fin du cours.

Quatrième, cours de mathématiques. Un élève va jeter un papier dans la poubelle : le professeur ne dit rien mais le regarde fixement, l'élève s'empresse de jeter son papier et revient rapidement à sa place. L'enseignant se déplace sans arrêt dans la classe, regardant ce que font les élèves, les incitant à prendre le cahier, à écrire, répétant :

⁸. Peter Woods, « Teaching for Survival », in P. Woods et M. Hammersley (eds), *School Experience - Explorations in the Sociology of Education*, Croom Helm, 1977, traduit sous le titre « Les stratégies de "survie" des enseignants », Jean-Claude Forquin (textes rassemblés par), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck Université, 1997.

« *Aller, on y va* », ou personnalisant son « *Aller* » : « *Aller, Hayek* », « *Djamila, aller* », ou « *Aller, on écrit* », « *On y va, on devait faire deux exercices aujourd'hui* ».

On observe des enseignants qui multiplient les gestes, les signes en direction des élèves pour qu'ils ne se détournent pas de ce que l'enseignant est en train de dire ou de faire.

Dans plusieurs classes, nous observons des enseignants qui reprennent des collégiens pour leur comportement en moyenne toutes les trois ou quatre minutes. Des reprises brèves souvent, qui peuvent prendre la forme d'un silence associé à un regard appuyé vers les élèves qui gênent le cours ou la forme de remarques courtes : « *Tu écoutes ?* » ; « *C'est ici que ça se passe* » ; « *Tu ne me fais pas rire* »... ou de gestes de la main comme autant de signaux envoyés aux collégiens pour leur dire que l'enseignant voit tout et pour interrompre immédiatement tout début de désordre.

« *En montrant que on ne peut pas continuer, on ne peut pas continuer dans ces conditions, euh si les fauteurs de trouble sont concentrés à un seul angle de classe, en les observant, en les observant... avec un air d'être prêt à les foudroyer si ça continue (rires), ou si c'est pas trop méchant, si c'est un p'tit bavardage insignifiant, en les observant avec gentillesse, mais, en montrant bon que c'est à cause d'eux, qu'on a arrêté.* » (enseignant de mathématiques)

Un regard indiquant que l'enseignant n'est pas dupe de ce qui se trame ou de ce qui s'ébauche dans un coin de la classe, un énoncé court inséré dans le flot de l'exposé professoral (« *Tu es avec nous, Sonia ?* »), un geste désignant le livre sur lequel l'élève est censé suivre le cours, une élévation du ton employé pour dire le cours, une question posée à un élève, etc. constituent autant de micro-injonctions ou de micro-« stimulations » de l'attention des élèves. On se demande parfois si ces micro-injonctions ne sont pas mis en oeuvre par les enseignants à leur insu, c'est-à-dire de manière quasi automatique et sans qu'ils en aient conscience. On est là dans une logique d'anticipation visant à prévenir la dispersion de l'intérêt des élèves et le développement d'interactions contraires à l'activité pédagogique. Cette logique repose sur l'idée que l'on a affaire à des classes fragiles du point de vue de l'ordre pédagogique et à des élèves qu'il faut toujours encadrer, surveiller.

« Enseignant : *Ils sont pas réfractaires à l'apprentissage. Ils sont demandeurs. Après quand ils font les exercices, ils demandent, ils demandent qu'on leur explique, ils veulent savoir faire. Mais ils savent pas se diriger, se... se discipliner, se... c'est ça. C'est leur grand truc.*

Sociologue : *Ils sont plutôt réfractaires à... à la discipline, à la règle... ?*

Enseignant : *Oui c'est ça, à la discipline, à la règle de vie en groupe, là c'est autre chose. Là ils sont très réfractaires.* » (enseignant de mathématiques)

« *Donc c'est vrai que si on a des problèmes de discipline, on est sur le qui-vive, donc on écrit au tableau, mais on a un oeil presque tourné vers la classe, parce qu'on sait que ça peut partir d'un, dans un endroit à un autre, c'est vrai que c'est, c'est une tension différente. Alors quand*

on est en classe, où tout se passe bien, même si on a trois lignes à écrire au tableau, on parle en même temps aux élèves, et puis on écrit, sans souci. » (enseignant de mathématiques)

Elle repose également sur l'idée qu'un petit écart, un « dérapage » porte en lui la potentialité d'un « débordement » ou d'un engrenage dont on ne peut sortir sans affrontement et dont on sort rarement « gagnant » au plan de l'autorité pédagogique comme au plan de ce que l'enseignant tente de construire comme mode de fonctionnement de la classe.

« Moi je pense qu'il faut éviter le débordement. C'est primordial hein, de trouver tous les moyens qui permettent d'éviter le débordement, tout en maintenant quand même le calme et le travail dans la classe. Parce que... quand y a débordement... on n'est jamais gagnant hein. » (enseignant d'histoire-géographie)

« Et bien mes lascars les plus agités de la classe, eux ne traînent pas pour se mettre en tenue, enfin ils sont déjà en tenue, posent leur cartable et ils se mettent à courir à travers le gymnase pour aller se jeter sur les tapis par exemple (en riant). Bon ben cette chose-là, si je laisse faire, je suis foutu, donc je rentre, je siffle, et il se pile net au milieu, et il revient, je dis non, non. » (enseignant d'éducation physique et sportive)

Du coup, de nombreux enseignants insistent sur la nécessité dans laquelle ils se trouvent d'une vigilance et d'une surveillance constante, sans relâche qui suppose la mobilisation de beaucoup d'énergie.

« Mais y a des classes où je m'absente pas, je m'absenterais pas pour aller chercher une carte parce que je suis pas sûr de ce qu'il peut se passer quoi, mais pas question de matériel, mais question entre quoi, j'veux dire y a une chaise qui peut très bien voler parce que y en a un qui a dit une insulte et cetera, alors je reste là, je les quitte pas des yeux. (...) Ici on a beaucoup de classes qu'il ne faut pas quitter des yeux ouais, beaucoup d'élèves qui sont, qui ont pas de limites et qui sont capables je sais pas moi euh, oui de lancer une chaise à travers la... à travers la classe quoi parce que on a beaucoup d'élèves qui connaissent pas les limites ouais. » (enseignant d'histoire-géographie)

« Je surveille d'un côté ceux qui lavent, qu'ils essayent de pas tout gicler, je surveille d'un côté ceux qui posent un dessin par terre, pour qu'ils essaient de pas se faire... en théorie ils font attention à les poser puis quelquefois bon ben y a quelques... des méchancetés qui se font entre eux, y en a un qui marche sur la peinture, y en a un qui crache sur la peinture, donc... puis y a aussi ceux qui lavent, alors y a tout ça à gérer... » (enseignant d'arts plastiques)

« C'est une attention de tous les instants. Qu'il faut être à l'affût sans arrêt de... je sais pas, d'un p'tit bruit qui va commencer là-bas, ou d'une p'tite conversation dans un coin de... c'est vrai que c'est sans arrêt qu'il faut, sans arrêt faire des p'tits signes pour... pour les recentrer sur... sur le cours. Ah c'est certain que c'est sans arrêt. Y a pas de... y a pas de relâche. C'est pour ça que c'est fatigant. » (enseignant de langues)

« *Moi par exemple maintenant bon, maintenant je me rends compte que je ne suis jamais assis... Quatre cours de suite, je suis debout, je suis debout et en, en vigie constante quoi, en vigie constante.* » (enseignant de français)

Formulons deux remarques pour finir sur ce point. Il semble que lorsque les enseignants s'emportent, perdent le contrôle d'eux-mêmes le risque de réaction vive, de « rébellion » des collégiens et de conflits directs est bien réel. Au cours de nos observations, nous avons noté plusieurs situations où un collégien, plus souvent un garçon qu'une fille, réagissait avec virulence à une remarque ou à un geste par lequel l'enseignant laissait transparaître sa colère ou son exaspération⁹.

Dans une classe de quatrième, cours d'histoire et géographie. Un garçon se lève une fois de plus (sans doute une fois de trop pour le professeur) alors que l'enseignant se trouve à un mètre de lui. Celui-ci agrippe l'élève par un bras et le repousse vers sa chaise en lui disant avec colère : « *Ca suffit maintenant, tu restes assis ou alors...* » ; l'élève répond avec un regard de défi : « *Ou alors quoi ?* » ; le professeur : « *Tu ne réponds pas !* » ; l'élève : « *Lâchez-moi, vous n'avez pas le droit !* » tout en affrontant du regard l'enseignant. Celui-ci s'éloigne vers son bureau en demandant à l'élève d'apporter son carnet à la fin du cours. Le collégien, enfin assis, repousse son cahier et son stylo avec colère. Il ne travaille plus jusqu'à la fin du cours et affiche sur son visage un masque de révolte.

L'explication la plus couramment avancée est que les collégiens vivent mal l'agressivité des adultes, ce qui paraît paradoxal à nombre d'agents de l'institution scolaire tant ils perçoivent les collégiens comme agressifs. Nous proposons une autre explication ou une autre hypothèse. Lorsqu'un enseignant « craque » ou se laisse déborder par son exaspération, il sort du registre de rôle attendu et institué par sa fonction d'enseignant qui suppose une action selon des règles impersonnelles et non pas selon les humeurs du pédagogue. Du même coup, il se rapproche du registre des relations personnelles qu'entretiennent les adolescents entre eux. Ceci est patent dans l'événement que nous avons relaté plus haut au cours duquel un collégien parlait de « *crever* » un enseignant et le traitait de la même manière qu'il traite sans doute d'autres jeunes lorsqu'ils entrent en conflit. Le point de départ de l'incident est une remarque formulée par le professeur (remarque anodine à ses yeux) qui a été interprétée comme une insulte à l'égard d'un membre féminin de la famille de l'adolescent. Dans ce genre

⁹. Ces situations n'ont cependant pas été nombreuses au cours des observations. D'une part, les conflits et affrontements très violents ne sont pas présents à tout instant dans les classes. D'autre part, il est possible que la présence d'un observateur conduise les personnes observées, en particulier les enseignants, à un plus grand contrôle d'elles-mêmes.

de situation, les collégiens répliquent fréquemment dans le registre qui est celui qu'ils connaissent dans leur quartier ou dans la cour du collège, notamment le registre de l'honneur qui suppose que l'on réplique à l'offense ou à l'agression subie. Tout se passe comme si l'enseignant qui déroge aux règles scolaires associées à sa fonction « autorise » ou « provoque » une transgression en retour de la part du collégien et un déplacement de l'affrontement sur un terrain non-scolaire et selon des modalités elles aussi non-scolaires, plus proches des logiques d'affrontement des jeunes des quartiers populaires. En outre, quand un élève déclare « *Vous n'avez pas le droit !* », il effectue peut-être vraiment un rappel aux règles de la fonction pédagogique et montre par là qu'à défaut de maîtriser et de respecter les règles scolaires, il en connaît bien quelques-uns des principes au point de trouver insupportable que l'enseignant lui-même les enfreigne.

Par ailleurs, l'attitude que les enseignants jugent la plus adéquate et que les collégiens semblent attendre de leurs professeurs supposent que ceux-ci soient dotés d'une série de dispositions spécifiques. Tout d'abord, l'exigence de maîtrise de soi renvoie à une économie psychique constituée d'un système d'autocontraintes¹⁰ évitant que l'action soit mue par les pulsions ou impulsions de l'individu ainsi que d'une capacité à se distancier des événements en cours et/ou qui nous impliquent. Ensuite, le fait que les enseignants et une partie notable des collégiens ne donnent pas le même sens aux différentes situations et interactions dans le collège réclame de la part des enseignants des compétences interactionnelles leur permettant d'interpréter au cours même de l'action et de leurs échanges avec les collégiens ce qui est en train de se jouer pour les collégiens comme pour eux et d'adopter les modalités d'intervention les plus appropriées. La plupart du temps, il ne s'agit pas de « choisir » entre telle ou telle manière d'agir ou de réagir mais d'agir sans délai et donc de mobiliser un sens pratique de la situation qui ne s'acquiert sans doute pas dans les manuels de pédagogie.

¹⁰. Au sens où l'entend Norbert Elias : « A mesure que progresse l'interpénétration réciproque des groupes humains en extension et l'exclusion de la violence physique de leurs rapports, on assiste à la formation d'un mécanisme social grâce auquel les contraintes que les hommes exercent les uns sur les autres se transforment en autocontrainte. » Norbert Elias, *La Dynamique de l'Occident*, Calmann-Lévy, 1976, p. 198.

c. Survivre et protéger l'activité pédagogique au risque de la renonciation

Si le discours des enseignants et nos observations convergent quant à la vigilance mise en oeuvre pour contenir les écarts aux normes scolaires de comportement et prévenir l'installation d'un « désordre » scolaire, il ne faut pas en conclure que les enseignants ne tolèrent aucune incartade ou dérogation. Les collégiens ne leur laissent souvent pas la possibilité de maîtriser complètement le déroulement des cours, et, dans les classes les moins conformes aux exigences scolaires, le flot des comportements hétérodoxes déborde et parfois submerge la « vigie ». En outre, se développe la crainte de consacrer trop de temps aux problèmes de discipline sans améliorer au fond les comportements des collégiens.

« Enseignant : *On se dit : "Mais bon, si après on intervient sur... sur chaque déraillement, ben... on fait plus qu'ça".*

Sociologue : *On fait qu'intervenir...*

Enseignant : *On fait qu'intervenir, les élèves, la relation avec les élèves, c'est pas sûr qu'elle a... qu'on la rende positive, parce qu'on va se mettre... la moitié du collège à dos et pis l'autre moitié c'est pas sûr qu'ils voudront... Donc, c'est pas évident à trouver son chemin.* »
(enseignant de technologie)

A la vigilance pour maintenir les conditions de l'action pédagogique se mêlent généralement des concessions pour esquiver les tensions trop fortes et pour s'adapter aux comportements de tel ou tel élève ou de telle ou telle classe... Les enseignants sont ainsi conduits à moduler leurs exigences en fonction de leur appréhension¹¹ de ce que les collégiens peuvent accepter, sont capables de supporter et en fonction également du calme ou de la paix qu'ils veulent obtenir¹². La première concession, qui s'apparente parfois et peut-être vécue comme une capitulation, concerne le travail demandé aux collégiens, la récurrence et la multiplication du travail « non-fait » contraignant les enseignants à tolérer soit l'absence de travail soit des retards fréquents pour rendre les « devoirs », soit un simulacre de travail dont ils ne sont pas dupes.

¹¹. Le terme « appréhension » doit être ici compris au double sens de perception ou de compréhension et de crainte, d'inquiétude.

¹². Le problème n'est pas nouveau de ce point de vue puisque des travaux portant sur les enseignants des CES des quartiers populaires parviennent à des conclusions proches : « Placés dans ces conditions d'exercice, les professeurs se trouvaient contraints d'adapter les activités typiques de l'enseignement de leur matière aux capacités et aux intérêts des élèves, de constituer des critères d'évaluation applicables aux performances de ceux-ci ; il leur fallait également définir des repères pour décider quels étaient, du point de vue de la discipline, les comportements "tolérables". » Jean-Michel Chapoulié, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Maison des Sciences de l'Homme, 1987, p. 320.

« Quand j'ai des élèves que j'ai déjà punis, parce qu'ils avaient pas fait leur travail, puis je sais qui vont ne pas le faire très souvent, je vais pas les punir systématiquement, donc parfois je fais la concession suivante, c'est-à-dire bon, je remarque qu'il a pas fait, si au moment où on corrige il suit, qu'il note la correction, je dis bon, le but est partiellement atteint, rien à dire, si, il ne suit pas, si il parle au voisin, et qu'en plus, il n'avait pas fait son travail, là il est dans le cumul, qui fait que obligatoirement j'interviens, donc ma concession, c'est d'attendre justement ce cumul pour intervenir. » (enseignant de mathématiques)

« Je suis obligé de tolérer, je suis obligé de tolérer, ben le fait que, malgré les, les réprimandes, ou malgré les menaces, bon ben les choses qu'on... les choses qui doivent être rendues, sont rendues toujours avec du retard, donc je les accepte, on est obligé d'accepter énormément de choses. » (enseignant de français)

« J'y peux pas grand-chose quoi, et je m'en rends bien compte qu'y a des fois où le travail n'est pas fait réellement, même je les interroge je vois qu'ils ont pas compris par exemple, ils ont pas compris se qu'ils avaient fait, ils l'ont recopié, mais ça bon je laisse, je laisse courir quoi je... En fait, y a un espèce de pacte qui est que du moment qu'y a quelque chose d'écrit, bon je peux plus dire grand chose quoi. » (enseignant de mathématiques)

On retrouve ici l'idée que pour une partie des collégiens, les professeurs admettent que du moment qu'ils arborent des signes extérieurs du métier d'élève (un minimum d'écrit, une attention apparente, un stylo dans la main, etc.), on doit ou il vaut mieux les laisser tranquilles. Si la relation qui s'installe présente l'inconvénient de ne pas résoudre la question des apprentissages scolaires pour ces collégiens, elle offre néanmoins des avantages. D'une part, elle permet à l'enseignant de ne pas perdre la face en ne rendant pas public la renonciation qui s'opère même si, probablement, personne n'est dupe dans la classe. D'autre part, elle rend la situation scolaire vivable et participe des stratégies de survie des protagonistes : le professeur esquive les conflits qu'il juge perdus d'avance et le collégien échappe aux conséquences négatives de ses manquements aux devoirs d'élève.

« Enseignant : Parce que finalement un élève qui travaille pas, un élève qui travaille pas au bout de... et au bout de trois mois, on voit que y a rien qu'a évolué, j'veux dire on laisse... on baisse un peu les bras et l'autre qui travaille pas, qui fait rien, on l'a signalé aux parents, l'administration est au courant, il a été collé, bon à la limite, après le niveau d'exigence, après on en vient à des niveaux, c'est "laisse moi tranquille" quoi, et "je te laisse tranquille" quoi, et on en arrive là quoi. Et en classe, tu respectes les règles élémentaires, mais moi je, bon maintenant "je te laisse un peu tranquille, mais toi tu me laisses tranquille aussi" quoi et, et on arrive à trouver un équilibre quoi.

Sociologue : *Un statu quo pour qu'ça soit vivable pour tout le monde!*

Enseignant : *\oui, voila vivable pour tout le monde parce que sinon on peut pas s'acharner sur un élève qui a pas envie de travailler moi il me semble hein, mais bon... »* (enseignant d'histoire-géographie)

On observe ainsi la mise en place d'un pacte minimum, en général tacite, sorte de *modus vivendi* pour obtenir ou maintenir un semblant de paix dans la classe, en tout cas faire en sorte que les activités pédagogiques puissent se dérouler dans des conditions supportables pour tous.

« Mais sinon des... des élèves réputés difficiles avec, avec la connaissance ben on les... on leur concocte un p'tit traitement de faveur, on les prend à rebrousse-poil ou dans le sens du poil, je sais pas comment on peut dire, et pis... J'veux pas dire qu'on en fait, qu'on en fait des génies, pas du tout, mais... au moins ils nous foutent la paix, et ils foutent la paix aux autres. Déjà c'est déjà... quand on arrive à faire ça c'est vraiment... on est déjà content. » (enseignant de technologie)

« Bon l'attitude au bout d'un moment c'était "Je vous embêterai pas mais laissez travailler les autres". C'était un p'tit peu ça. Puisque en fait ils recherchaient l'affrontement. (...) Et... donc au bout d'un moment, ma manière de survivre entre guillemets, ça a été de ne rien exiger de ces élèves-là. C'est-à-dire qu'en fait c'était... ben pour que j'y arrive... faut pas, faut que je sois moins exigeante avec eux. Donc ceux là je les ai laissés faire ce qu'ils voulaient. Enfin ce qu'ils voulaient ! Tant qu'ils ne dérangent pas les autres je les ai laissés ne pas travailler du tout. » (enseignant de langues)

Au-delà des « arrangements » et des « accords » concernant les exigences scolaires, beaucoup d'enseignants affirment qu'ils sont souvent conduits à restreindre leurs objectifs pédagogiques à la fois pour adapter leur enseignement aux compétences et performances des collégiens et pour ne pas générer des tensions avec ceux-ci par le décalage entre leurs « attentes » ou leurs « intérêts » et l'enseignement proposé.

« Certainement que... y a moins d'exigence au niveau des, de choses abstraites, mais ce qui est compris de manière abstraite dans des classes plus faibles oui, plus difficiles oui, je vais moins, essayer de moins approfondir, ça ira plus vite on, ils passeront plus vite à quelque chose de manuel de, de concret. » (enseignant d'arts plastiques)

« Ah oui oui oui, c'est vraiment très très important... le fait que le contenu soit, enfin bon c'est... moi je pense que j'en ai, j'en ai rabattu énormément sur le contenu, mais en même temps j'ai été accompagné par les programmes aussi, parce que les programmes aussi en ont, en ont rabattu. (silence) Oui le fait de... quand je fais des choses, mais où ils peuvent réussir quoi... et je pense que ça c'est une chose très très importante pour les tenir. » (enseignant de mathématiques)

« On a des programmes euh... maintenant on a des programmes assez précis. On est obligé de les survoler. Et après ça c'est ma conception... en discutant avec les collègues euh... souvent on se recoupe, surtout en techno. Notre but c'est d'abord de... d'intéresser les élèves plutôt que de

faire le programme. On essayera plutôt d'avancer à leur vitesse que... que de leur imposer notre programme et de... et de les larguer. Alors qu'en... en survolant un peu plus mais en... restant à leur portée... on les intéresse et par là c'est sûr qu'on arrive à vaincre les problèmes de discipline en les intéressant davantage. Mais c'est pas, c'est loin d'être évident. C'est jamais gagné d'avance. » (enseignant de technologie)

A ce recul sur les contenus s'ajoute une tension autour des pratiques ou des styles pédagogiques. Plusieurs enseignants disent l'écart entre la manière dont ils aimeraient travailler avec les élèves, leurs convictions pédagogiques et les méthodes de travail en classe qu'ils sont amenés à mettre en oeuvre avec les élèves les plus réfractaires à l'ordre scolaire. Principalement, les enseignants renoncent aux pratiques qui supposent une forme d'autonomie des collégiens dans les apprentissages scolaires.

« Si vraiment une classe est abominable, au niveau de, du bruit, alors là je modifie totalement ma façon de faire le cours, je les fais écrire beaucoup. Parce que plus ils ont à écrire (...) plus ils sont obligés de se tenir tranquille, alors c'est bête, c'est contraire à ma pédagogie habituelle, mais je n'hésite pas, si vraiment ils sont infernaux, on écrit. » (enseignant de mathématiques)

« J'étais obligé euh... d'arriver... à des méthodes que j'avais jamais appliquées, c'est-à-dire à une discipline très très stricte, pas une minute de flottement pendant les cours, j'arrivais avec des fiches, des questions, avant qu'ils entrent en classe, je mettais au tableau ce qu'il y avait à faire, et y avait un quart d'heure de travail personnel, dix minutes de travail oral, un quart d'heure de travail personnel, tout était cadré, ciblé, tout. J'en suis arrivée à bout comme ça. Mais j'en ai bavé pendant... trois mois hein. » (enseignant d'histoire-géographie)

« On est bien obligé de constater quand je te disais qu'on en revient quelquefois à un enseignement plus classique et plus scolaire. Moi je constate, et ben qu'à partir du moment où mes gamins de cinquième tu vois qui sont (inaudible) et cetera. Et ben ils ont devant le nez une feuille de classeur, et que, bon même si on fait du travail oral, et ben que le... on marque quelque chose au tableau et puis que... il faut qu'ils copient un peu vite quelque chose et cetera, et ben y a une discipline qui s'installe tu vois avec un certain type de travail finalement. » (enseignant de français)

« C'est le gros risque, parce que quand une classe est trop trop trop pénible, bon ben ils vont avoir une feuille, une feuille de dessin, une boîte de feutres, parce que là ils bougent plus... donc là j'ai réso... je résous d'une manière le problème, c'est-à-dire que on est... j'assume, j'assume le calme à la classe par ce moyen-là, mais c'est, c'est pas bien satisfaisant pour l'art plastique. » (enseignant d'arts plastiques)

« Moi... j'essaye d'être... de faire en sorte qu'ils découvrent par eux-mêmes, les activités... ou... enfin... On a pas mal d'échange, j'essaye... Ils échangent entre eux... avec moi, et cetera. On essaye de découvrir des propriétés, des règles, et cetera. Après, ça dépend... en fonction du niveau et... du comportement. Si les élèves sont hyper agités, ce type d'enseignement où ils essaient de découvrir et tout, on va pas y arriver, parce que ça va partir dans tous les sens.

Donc là c'est... très directif. Alors pour une définition, et cetera. "C'est comme ça... Vous prenez ça pour argent comptant, faites-moi confiance". En général, enfin ils font confiance. J'ai quand même quelques années de plus. (...) C'est bien dommage, parce que je crois que c'est pour ces élèves qu'il faudrait faire du travail de groupe. Mais ils sont tellement peu sociables que... de toute façon, si tu les mets en groupe, il va y avoir une bagarre quoi. J'ai essayé une ou deux fois, tu t'aperçois que... ils sont tellement... enfin, à la fois ils sont soudés, ils sont copains, quand tu fais des groupes que de copains, et puis à la fois euh... y en a toujours un, un peu leader, qui veut écraser les autres, alors si tu le mets là-dedans, il va casser le groupe. Donc ça marche pas. C'est pas productif. (...) Bon, faut être un peu plus directif. Mais au début, j'essaye d'être constructivisme, comme on dit, pour faire en sorte qu'ils découvrent. Mais en général, quand c'est faible et... lorsque le comportement est... difficile enfin lorsque la classe est agitée, ça devient de plus en plus directif. » (enseignant de mathématiques)

Les enseignants sont confrontés à des collégiens qui ne sont pas autonomes au sens scolaire du terme c'est-à-dire qui ne se conduisent pas d'eux-mêmes selon les règles scolaires, sans contraintes extérieures d'un agent de l'institution scolaire. Nos observations confirment que les situations d'apprentissages conçues sur le mode de l'autonomie des élèves sont souvent l'occasion pour ceux-ci de développer des activités contraires aux attentes professorales. En outre, la « directivité » que plusieurs enseignants disent employer à regret se rapproche davantage du mode d'autorité familial fréquemment rencontré dans les familles populaires et qui suppose que l'autorité ne peut s'exercer que par un contrôle direct sur les pratiques des enfants¹³.

Concession ne signifie pas toujours capitulation et renonciation à tous ses objectifs pédagogiques. Certains enseignants tentent de maintenir leurs principes pédagogiques dans le double but de transformer le rapport des élèves au savoir et de transformer leurs comportements d'adolescents pour qu'ils parviennent à respecter les règles scolaires et sociales sans qu'il soit nécessaire de les surveiller sans cesse. Cependant, les contraintes d'interdépendance sont telles pour les enseignants qu'ils ne peuvent jamais complètement éviter de faire des concessions comme on l'a vu. Concessions et compromis participent de stratégies de survie des enseignants. On ne peut oublier que les enseignants ont aussi pour obligation de maintenir l'activité pédagogique, serait-ce au prix d'acommodation des règles scolaires et des principes pédagogiques avec quelques collégiens, pour permettre malgré tout aux élèves d'apprendre et permettre à ceux qui tentent de jouer le jeu scolaire ou sont moins réfractaires à celui-ci d'acquérir et de construire des savoirs.

¹³. Cf Daniel Thin, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, PUL, 1998.

L'action pédagogique est donc travaillée par une tension entre obtenir le respect des règles scolaires de chaque élève, appliquer les mêmes objectifs et les mêmes méthodes pédagogiques à chacun des collégiens et neutraliser, fût-ce au prix de renonciation, les collégiens les plus perturbateurs pour « protéger » à la fois leurs activités professionnelles et les élèves pour lesquels il leur semble encore possible d'être pédagogiquement utile.

« On est là, avec le paquet hein, avec le paquet à problème, et faut faire avec, alors quand il faut faire avec, quand on en est là, quand il faut faire avec ben, qu'est-ce que vous voulez qu'on fasse, on est obligé d'être comment dire dissuasif à tout prix, pour sauver, pour sauver le reste. »
(enseignant de français)

« Sauver le reste » peut conduire à isoler certains collégiens lorsque leur comportement menace les activités des autres collégiens, l'isolement pouvant être réalisé soit par l'exclusion provisoire de quelques activités de la classe soit par la séparation dans la classe et la réduction des contacts avec les autres élèves.

« Quand ça devient effectivement dangereux ou pour lui, ou pour les autres, mon, mon système c'est de le sortir du groupe. Alors je le sors du groupe avec, on se met d'accord, je lui dis "voilà tu vois, y a un certain nombre de choses que tu n'as pas respecté, tu deviens dangereux pour toi, pour les autres, tu vas sortir, et puis quand tu sens que ça va mieux, tu t'es calmé, tu as le droit de revenir, voilà donc". Il m'arrive aussi de, d'évacuer complètement pendant la séance un élève. » (enseignant d'éducation physique et sportive)

« Alors lui il est là-bas au fond de la classe, et au début de l'année, il avait donc deux copains de chaque côté, et moi, plutôt que de l'affronter lui, en face, et ben petit à petit, j'ai enlevé les copains, y en a un qui s'est mis là-bas, y en a un qui s'est mis là, donc il est tout seul, et il se supporte pas tout seul, il supporte pas être tout seul, donc à chaque début de cours, il se met à côté de quelqu'un d'autre, et à chaque début de cours, je lui dis "Karim, tu iras vers un copain quand tu m'auras prouvé que tu peux faire un travail tranquille, tout seul", chaque fois c'est comme ça. » (enseignant d'arts plastiques)

Outre l'isolement, pour « sauver le reste » plusieurs enseignants sont amenés à ne plus s'occuper, provisoirement ou définitivement, des collégiens qui ne respectent pas les consignes et ne se conforment pas aux exigences scolaires. Ceux-ci sont alors dans une sorte de « quarantaine » pédagogique, l'enseignant veillant simplement à ce qu'ils n'empêchent pas les autres élèves de participer et de suivre les activités scolaires.

« Vendredi dernier, j'ai expliqué à la classe de sixième cinq, que je commençais à mettre en pratique un truc que j'avais déjà annoncé, qui consistait tout simplement à ce que je ne m'occupe absolument pas des élèves qui n'avaient pas rendu le texte. Je m'occupe que des élèves qui m'ont rendu le texte, que moi même je rends. Et je vais auprès de ces, et puis je vais avec

eux je les aide à ranger leur, leur texte, les autres, je ne m'occupe pas d'eux. » (enseignant de français)

« Moi je sais que... je suis dans une position... "C'est ça, ben y a plus de contrat de votre côté, y en a plus du mien. C'est-à-dire que moi je fais cours pour les présents, je fais cours pour ceux qui veulent vraiment bosser, les autres je m'en fi, je m'en désintéresse totalement. A deux mois du brevet, je vais pas vous passer des documents, vous n'étiez pas là, vous n'étiez pas là, ben tant pis". » (enseignant d'histoire-géographie)

« Les gamins en, en même temps j'ai quand même l'impression qui me craignent un peu donc, j'ai pas vraiment l'impression qu'ils en profitent trop trop. Sauf quelques uns tu vois qui foutent rien nulle part quoi en gros c'est-à-dire que, que tu as un peu renoncé à, à récupérer. » (enseignant de français)

Ces pratiques consistant à « ne plus voir » les collégiens provoquant des perturbations de l'ordre de la classe que les enseignants ne parviennent pas à endiguer ou les collégiens auprès desquels l'action pédagogique semble s'épuiser sont pour une part renonciation et pratiques de protection symbolique de l'enseignant qui évite ainsi de perdre la face à chaque tentative avortée de remettre ces collégiens dans le « droit chemin » scolaire. Elles peuvent être également tentatives de provoquer une sorte de « réveil » selon l'expression d'un enseignant. Il ne s'agit plus alors de protéger l'action pédagogique et l'ensemble des élèves mais de placer le collégien dans une situation telle qu'il la jugera insupportable et transformera ses pratiques pour retrouver sa place dans la classe ou une attention professorale « ordinaire ». Ici, l'action de l'enseignant joue sur l'ambivalence des collégiens qui tout à la fois ne parviennent pas à accepter et à se soumettre aux règles du jeu scolaire, rejettent les contraintes scolaires et, ayant intériorisé la légitimité de la scolarisation et des agents de l'institution scolaire, n'ont pas ou pas encore complètement renoncé à toute reconnaissance scolaire qui pourrait les valoriser. Souvent pourtant le « réveil » ne vient pas et s'installe un *modus vivendi* provisoire permettant aux uns et aux autres de se supporter et de supporter la situation. Ce *modus vivendi* est précaire et « l'équilibre » facilement rompu soit que les collégiens gênent l'action pédagogique soit que l'enseignant ne supporte plus lui-même cette relation qui témoigne de l'échec de l'action pédagogique censée s'appliquer à tous les collégiens.

L'équilibre semble difficile à trouver et n'est jamais totalement atteint entre respect des règles scolaires et concessions face aux comportements hétérodoxes, entre objectifs pédagogiques concernant tous les collégiens et renonciation pour protéger et maintenir ces mêmes objectifs pédagogiques pour les collégiens qui conservent un comportement d'élèves.

d. Tenter de transformer les comportements des collégiens : convaincre, « responsabiliser »...

Toutes les pratiques des enseignants à l'égard des collégiens les moins soumis aux exigences scolaires ne se résument pas à la tension évoquée ci-dessus et aux compromis, concessions ou renonciation. Il faut évoquer d'autres pratiques qui tentent de construire avec les collégiens, y compris les plus rétifs, des relations ou des systèmes de contraintes « négociés » visant à la transformation des comportements dans le sens d'une plus grande conformité de ceux-ci aux règles de la vie scolaire.

On observe des pratiques visant à construire une attitude réflexive des élèves à l'égard du « fonctionnement » de la classe ou du comportement d'un ou plusieurs élèves. Les « heures de vie » animées notamment par le professeur principal de la classe sont l'occasion de revenir sur tel ou tel événement ou incident, de discuter de l'évolution du comportement de la classe, d'essayer d'amener les élèves à définir des règles ou un « contrat » avec les enseignants pour tenter de remédier au « désordre » scolaire.

« Donc le contrat, enfin, il arrive souvent que les élèves au bout de quinze jours, en septembre-octobre hein, ils reviennent à l'assaut, moi je leur dis "Et attends, là il y a un contrat qu'on a passé ensemble". Et, là j'essaye de le dire oralement, devant tout le monde. "Et ! On a un contrat". » (enseignant de mathématiques)

Quelques enseignants accordent un temps d'analyse du travail et de l'attitude des élèves en fin de cours ou pendant celui-ci lorsqu'il y a modification (le plus souvent « négative » mais parfois « positive ») du comportement de la classe ou d'une partie des élèves.

Premier cours d'EPS en quatrième après des petites vacances scolaires. La séance a été très agitée et la plupart des collégiens n'ont pas respecté les consignes de l'enseignant. Celui-ci prend le temps d'un bilan, leur rappelle qu'il parvenait davantage à construire les tâches demandées sans sa surveillance constante avant les vacances. En s'appuyant sur quelques exemples, il leur montre les différences de comportement qu'il a noté. Il insiste ainsi sur la toute dernière partie de la séance au cours de laquelle les collégiens ont mis deux fois plus de temps qu'à l'accoutumé pour ranger le matériel. Il leur demande de réfléchir à leur changement de comportement pour y remédier rapidement. Les collégiens écoutent relativement silencieusement et ne répondent pas. Au moment d'aller dans les vestiaires, une fille lance cependant, sur un ton un peu provocateur : « On n'a pas compris que c'était la rentrée. »

En cas de conflit plus global, de « désordre » généralisé à tous les enseignements ou de dissension forte entre un enseignant et toute une classe, l'intervention d'un membre de l'« administration » du collège peut également adopter la forme d'une « discussion » cherchant à créer une posture réflexive chez les élèves concernant leur propre comportement ou leur rapport avec tel ou tel enseignant.

« J'essaie de régler le problème, à ce moment-là, je prends un élève, je prends deux élèves, je prends trois élèves, je prends le délégué, et puis on essaye de trouver des solutions. J'ai eu l'occasion de convoquer des classes, après leurs heures d'emploi du temps un vendredi après-midi de trois heures et demie à quatre heures et d'mi... pour travailler au... y a des problèmes de fond du fonctionnement de la classe, ça m'est arrivé très souvent de le faire, je prends la classe, avec les délégués on discute, et on discute à... très ouvertement, je pose des règles en disant bon y a pas de, c'est pas l'CPE qui vient c'est, c'est quelqu'un qui vient et puis essaye de discuter un peu du fonctionnement de la classe, pourquoi la classe ne fonctionne pas, pourquoi certains élèves ont des comportements qui sont négatifs. Pourquoi certains élèves sont des provocateurs, pourquoi vous êtes passifs, pourquoi vous vous êtes excités, enfin on discute un p'tit peu tous les problèmes de vie de classe. » (conseiller principal d'éducation)

Cette démarche cherche à placer les collégiens à distance de leurs pratiques en classe, distance qu'ils ne sont pas réputés établir spontanément. Au-delà des explications ou des justifications qu'ils peuvent ou non fournir quant à ces pratiques, au-delà du rappel des principes scolaires de vie de la classe, il s'agit de tenter d'obtenir leur accord d'abord sur l'écart existant entre leurs pratiques et les pratiques scolairement attendues, ensuite sur la nécessité de changer les pratiques et les comportements. L'accord n'est pas facile à réaliser, les collégiens se défendant souvent des reproches qui leur sont adressés quand ils ne transforment pas les discussions, les heures de vie de classe en récriminations contre un ou plusieurs enseignants. En outre, l'accord réalisé dans ce contexte ne garantit pas une modification durable des comportements des collégiens. Quoi qu'il en soit, on a affaire ici à un type d'actions qui vise à obtenir l'adhésion des collégiens aux règles scolaires et à produire une sorte d'autorégulation des comportements individuels et collectifs.

Ces logiques, associées à celle du « contrat », se retrouvent particulièrement bien dans un dispositif mis en place dans un collège et qui consiste à imposer des « fiches de suivi » aux collégiens soulevant trop de problèmes en classe aux yeux des enseignants.

« Après cette réflexion, on a sorti cette fiche-là, qui oblige l'élève à montrer, à la fin de chaque cours inscrit dans l'emploi du temps, de toute la semaine, de montrer cette feuille au prof,

lequel prof porte une appréciation sur trois critères : attitude, écoute, travail, avec des notes, zéro pour insuffisant, un pour des élèves où le progrès reste à faire et deux. Mais l'obligation pour l'élève de présenter à la fin de chaque cours ce, cette fiche et d'entendre l'appréciation du professeur, à la fin de son cours, et cela pendant toutes les... pendant toutes les heures, y compris les heures de permanence, y compris les heures d'E.P.S, enfin tout, tout ce qui est inscrit à son emploi du temps. Et à la fin de la semaine, on se rencontre avec l'élève, on fait un bilan rapide... et on porte nous une appréciation, et on redonne le suivi hebdomadaire aux élèves en posant des conditions de plus en plus difficiles, c'est-à-dire, à partir de la deuxième feuille, en disant bon ben le zéro insuffisant qui, qui existe là, on va essayer de le faire disparaître, pour qu'il devienne un, et la semaine suivante, on dit bon ben ce un il va falloir qu'il disparaisse, qu'il devienne deux, et au bout de trois ou quatre semaines, on arrive effectivement à voir des élèves qui nous présentent des fiches, des fiches hebdomadaires avec pratiquement des deux, et on arrête, et on lui dit bon la semaine prochaine tu arrêtes.»
(conseiller principal d'éducation)

« On laisse gérer par l'administration les cas les plus graves, et souvent, on a constaté, que le simple fait... que justement, on appelle ça, fiche de suivi, que son attitude, son travail soit suivi de plus près heure après heure, ça le fait changer de comportement. Autrement dit... oui en bien, le fait qu'on s'occupe de lui, même pour le surveiller, le fait qu'on s'occupe plus de lui que du reste de la classe... ça fait changer. Donc c'est... c'est pas toujours efficace longtemps, longtemps, longtemps, mais c'est presque toujours efficace au moins quelques temps.»
(enseignant de mathématiques)

On est ici dans la logique d'un contrat unilatéral car les collégiens ne peuvent en décider ni s'y soustraire mais savent qu'ils pourront échapper à cette tutelle éducative s'ils parviennent à mieux se conformer aux exigences scolaires. On a bien une contrainte qui s'exerce puisque les collégiens sont amenés à rendre des comptes à un membre de l'« administration » scolaire chaque semaine et donc à s'« expliquer ». Certes, la démarche n'est pas officiellement assortie de sanctions en cas d'absence d'amélioration. Il reste que la possibilité de sanctions est toujours présente pour les collégiens dès lors qu'on leur signale que leur comportement ne convient pas au point qu'ils font l'objet d'une attention particulière. D'ailleurs, cette possibilité est souvent présente explicitement ou implicitement dans les propos des agents de l'institution scolaire qui évoquent les « fiches de suivi » avec les collégiens. La contrainte est présente dans le contrôle exercé par chacun des enseignants et par le membre de l'« administration » chargé d'établir le bilan hebdomadaire. Cette contrainte, qui se veut progressive car le degré d'exigence paraît augmenter de semaine en semaine, vise à obtenir un contrôle de l'élève sur lui-même. Se sachant surveiller, il doit « se » surveiller ; devant rendre des comptes, il doit « se » rendre compte de son comportement pour le changer... L'idéal ici est de parvenir à un élève « autonome », c'est-à-dire autocontraint.

Pour les collégiens pour lesquels ce dispositif produit un effet positif du point de vue de l'institution scolaire, il semble que ces fiches ouvrent la possibilité d'une « carrière positive », au moins momentanément, c'est-à-dire l'occasion de changer d'image aux yeux des enseignants ou des responsables du collège et d'inverser le cours d'une « carrière négative » qui conduit à l'habituel engrenage des sanctions. Pour quelques collégiens, cela peut être envisagé comme quelques jours ou quelques semaines de paix obtenus dans les relations avec les agents de l'institution scolaire. Pour d'autres, il peut s'agir d'une transformation, provisoire souvent, de l'image de soi et de ses capacités à se comporter en élève. En tout cas, la seule menace de sanctions n'explique pas les changements de comportement d'une partie des collégiens au cours de leur « suivi ». Il faut peut-être prendre en compte l'ambivalence déjà évoquée et l'intériorisation de la légitimité des exigences scolaires.

Cette action de suivi des collégiens les plus perturbateurs de l'action pédagogique exerce à son tour des contraintes sur le travail des enseignants et des autres agents de l'institution scolaire car elle suppose que chacun d'entre eux tienne à jour régulièrement les fiches, pense à demander ces fiches aux collégiens concernés s'ils ne les présentent pas spontanément. Cette contrainte, associée au fait que cette action ne semble pas parvenir à réduire radicalement le « désordre » scolaire¹⁴, explique sans doute l'essoufflement observé de cette action.

Cette dernière série de pratiques, consistant à « accompagner » (de manière contraignante) des transformations de comportement et à faire appel à la raison des collégiens pour qu'ils se conforment davantage aux exigences scolaires, ne sont pas prédominantes dans le quotidien des collèges et des classes. Plus précisément, les « heures de vie de classe », les « contrats », les « fiches de suivi » ne parvenant pas à endiguer le flot des pratiques hétérodoxes, contraires aux logiques scolaires, que mettent en oeuvre bon nombre de collégiens des quartiers populaires laissent la place aux tactiques professorales que nous avons évoquées au long de ce chapitre. Surtout, les vagues répétées des actes qui entravent l'action pédagogique, qui heurtent la morale éducative des agents de l'institution scolaire conduit à un poids, qui nous est apparu grandissant, de la logique des sanctions et de la « répression » pour faire face aux comportements des collégiens réfractaires à l'ordre scolaire.

¹⁴. L'action exercée trouve sa limite à la fois dans la socialisation des collégiens et dans les relations d'interdépendance dans lesquels ils sont pris et qui ont pour effet une faible durée et une faible stabilité des « améliorations » observées.

2. Discipline et sanctions

a. Une panoplie de sanctions

Pour faire face au « désordre » scolaire, au refus de jouer le jeu scolaire, les agents de l'institution scolaire ont à leur disposition toute une panoplie de sanctions pour tenter de contraindre les collégiens à se comporter autrement. Les instruments ici sont connus. Il s'agit tout d'abord du travail supplémentaire que le collégien doit réaliser chez lui et apporter la séance suivante. Cette punition classique semble constituer le premier degré de la sanction. Elle n'est pas sans contrainte pour les enseignants qui doivent vérifier lors des cours suivants la réalisation de la punition et qui veillent à ce que cette sanction n'alourdisse pas leur charge de travail.

« Dans un premier temps, des règlements à copier, parce que c'est quelque chose, c'est quelque chose qui leur permet de se calmer, puis quand ils parlent droits, devoirs de l'élève, c'est jamais mauvais en soi. Ça les embête bien, parce que ça demande une écriture. Pour moi c'est facile aussi, c'est, c'est facile à repérer, je vois jusqu'où ils ont écrit, donc le nombre de lignes, de pages d'écritures, pour moi c'est, c'est une punition qui me coûte pas, j'ai pas envie de punir des élèves, et d'avoir un travail supplémentaire à faire. » (enseignant d'éducation physique et sportive)

« Souvent je donne pas des maths, mais des conjugaisons, c'est plus vite vérifié, c'est plus vite... puis les maths, j'ai constaté que le plus délicat c'est que, du travail de mathématiques, si c'est pas de la copie, soit l'élève saura le faire, soit il ne saura pas, donc si vraiment il sait pas, il n'a pas fait sa punition, mais il ne savait pas faire l'exercice, est-ce qu'il est encore punissable, c'est difficile, ou bien très souvent, ils font ça de manière très superficielle, très très superficielle... Donc, je préfère donner des punitions écrites avec des, des conjugaisons, la plupart du temps, ce qui veut dire au moins ça leur apprend quelque chose, hein, quand il écrit la conjugaison d'un verbe à tous les temps, si ils le font bien, ça leur apprend quelque chose, si ils le font pas bien, je leur corrige hein, et si c'est vraiment massacré, je leur dis bon tu me refais ce temps-là, bien. Donc ça c'est le, au niveau de la première punition. Problème quand la punition n'est pas faite, bon ma première sanction c'est de la doubler, puis après on arrête, si ils ne la font toujours pas, on passe au stade suivant, c'est les heures de retenue. » (enseignant de mathématiques)

« En règle générale ils savent que moi je double quoi j'veux dire j'ai une règle bien précise, c'est-à-dire quand le travail supplémentaire n'est pas fait, j'en rajoute la fois suivante et cetera, au bout de trois fois, et puis au bout d'un moment quand je vois que ce n'est pas fait de toutes façons ils viennent les faire au collège, donc ils sont très rares ceux qui ne le font pas, ils sont très rares parce que ils savent que de toutes façons ça va s'amplifier et qu'un moment ils seront coincés au collège... Donc en règle générale ça se passe assez bien ouais, ils oublient une fois, je les relance ça suffit quoi parce que après, c'est l'inflation » (enseignant d'histoire-géographie)

Le carnet de correspondance apparaît comme un outil de sanction ou de menace fréquemment utilisé. Le principe général est le suivant : chaque enseignant ou autre agent de l'institution scolaire peut inscrire une croix lorsque le collégien est en infraction avec une règle scolaire dans les domaines notamment de la discipline, du travail à effectuer ou du matériel dont tout élève doit être doté. À la troisième croix, une ou deux heures de retenue sont automatiquement infligées à l'élève avec parfois un travail à réaliser pendant ces heures de retenue. Nous avons observé de nombreux cas d'enseignants menaçant de prendre ces carnets de correspondance (« *Si ça continue, je ramasse les cahiers de liaison* » ; « *Place ton carnet de correspondance bien en évidence à côté toi sur la table* »), ou entassant ceux des collégiens qui les dérangent le plus sur leur bureau, ultime menace pour obtenir le calme jusqu'à la fin du cours.

Sixième cours de mathématiques. Plusieurs élèves ne font rien. Le professeur énonce la première menace du cours (il est quatorze heures quinze). Il dit qu'il va prendre les carnets de correspondance et mettre une croix à ceux qui n'écrivent pas. Après quelques minutes, il prend le carnet de l'un d'eux, qui proteste légèrement en disant qu'il a perdu son stylo et que c'est la raison pour laquelle il n'écrit pas.

« Enseignant : *Alors ils aiment pas le baromètre.*

Sociologue : *Le baromètre,*

Enseignant : *Le baromètre. C'est qu'ils ont au milieu de leur carnet un baromètre, c'est-à-dire que y a toutes les matières, y a oublié de matériel, travail non fait et indiscipline. Et dans ce baromètre on met des croix. En dans toutes les matières... en études dirigées... en... EPS... dans les couloirs... tout ça et on met des croix. Et au bout de trois croix ils ont deux heures de colle le mercredi après-midi. La première fois une heure, la seconde fois deux heures, la troisième fois deux heures, et cetera. Et ça ils aiment pas. Le baromètre disparaît très souvent et les carnets disparaissent très souvent. Comme par enchantement. Donc ils aiment pas, parce que là c'est vraiment le, les parents comprennent ce fonctionnement. Les parents comprennent. Ils aiment pas qu'on demande rendez-vous avec leurs parents. » (enseignant de mathématiques)*

« Alors la manière dont je réagis, ça dépend, ça dépend beaucoup. Très souvent, surtout dans les p'tites classes, je leur demande leur carnet, (...) je leur dis "Il est là sur mon bureau, et puis maintenant c'est toi qui décides, c'est toi qui décides, si tu veux la signature tu continues, si tu la veux pas tu t'arrêtes", bon alors quelquefois ça suffit, puis quelquefois ça suffit pas. Et puis quand par exemple, j'ai dit avant une fois, deux fois, trois fois, quatre fois tel élève et "Tais toi, écoute", et puis qu'à la quatrième fois il écoute pas, ben c'est vrai que je vais prendre un carnet, que la signature va tomber tout de suite. Donc ça c'est aussi un bon je crois que je suis pas forcément très objective, ça va plutôt sortir comme ça. » (enseignant d'arts plastiques)

« De moins en moins. Mais ça arrive quand même. Il faut que ce soit quand même quelque chose de... de particulier pour que je le note sur le carnet, il me semble hein. Avant je le faisais trop. Donc ça perd complètement de... de son efficacité. Donc j'essaye de le faire si vraiment y

a... y a quelque chose qui s'est passé qui justifie que les parents soient au courant que... J'essaye que ce soit assez rare. » (enseignant de langues)

« Celui qui met la troisième normalement... donne le carnet de correspondance, au conseiller d'éducation, avec la punition à faire, et l'élève étant en retenue à une heure prévue dans son emploi du temps, et doit faire ce travail, donc ça, c'est un système, qui sur le papier est très bien, mais qui en réalité est un peu difficile, parce que d'abord, on n'a pas tous la même attitude, la même tolérance avant de passer à l'action, deuxièmement, y a parfois des collègues qu'ont pas compris que si ils mettaient la troisième, c'était à eux de rendre les carnets, de donner la punition et cetera, donc il y a parfois des flottements... » (enseignant de mathématiques)

La fonction répressive du carnet de correspondance entraîne de nouveaux conflits avec certains collégiens, ceux-ci refusant parfois de donner leur carnet, déclarant souvent l'avoir oublié ou perdu et le faisant quelquefois vraiment disparaître. Des collégiens sont ainsi refusés en cours ou cumulent les heures de retenue parce qu'ils ne présentent pas leur carnet de correspondance depuis plusieurs jours. En outre, comme le montrent les entretiens, on observe une forte variation de l'usage du « baromètre » selon les enseignants, variations en partie produites par la prolifération des occasions de rajouter une croix dans le carnet de correspondance.

Enfin, les heures de retenue complètent la panoplie de sanctions à la disposition des agents de l'institution scolaire pour tenter de contraindre les collégiens à respecter les règles scolaires et à se soumettre aux exigences scolaires. On l'a vu, les heures de retenue peuvent être la conséquence de l'application de la règle des trois croix dans le carnet de correspondance. Elles sont également distribuées directement par les enseignants quand ils estiment que les collégiens ont franchi les limites acceptables.

« Une fois que je considère que tel élève à, tel élève ou à, comment dire, a eu des sanctions de, que je distribue, en plusieurs, à plusieurs reprises, et que manifestement, son comportement ne s'est pas, ne s'est pas modifié, alors à ce moment-là je le mets, je prends, je prends, je prends directement une feuille de re... je le mets à la retenue. Je prends directement une feuille de retenue, et je lui fais faire un travail pendant le temps de la retenue. » (enseignant de français)

« Pour les récidivistes du travail non fait effectivement au bout d'un moment ça va être une heure de colle donc dans les heures qui sont prévues dans leur emploi du temps avec un travail. Souvent ça va être par exemple refaire des exercices ou des choses qu'ils n'ont pas faites... Reprendre des exercices qu'ils avaient bâclés ou... des choses comme ça des choses qui sont dans le cahier ou dans le livre. » (enseignant de langues)

« Enseignant : Je le fais là, je l'ai fait encore... avant-hier... bon c'était sa troisième, donc il a pris deux heures de colle. Ce que je fais, j'utilise un truc, je suis pas le seul d'ailleurs, la colle collective.

Sociologue : La colle collective ?

Enseignant : Je prends mes élèves en colle des fois le mercredi après-midi. Une heure de cours en plus. Donc ça les énerve parce que c'est plus... J'expliquais justement au délégué des quatrièmes là, qui est un bon élève, qui n'aura jamais de colle dans sa vie, que grâce à moi cette année il allait quand même découvrir l'un des, vu comme ça finalement ça l'a fait marrer. Il m'a dit : "Ouais, ouais...". Il est venu en cours aussi, donc c'était une heure de cours. Bon c'est le mercredi, ça les emmerde bien quand même. » (enseignant d'histoire-géographie)

Les heures de retenue collective sont utilisées quand il ne semble pas possible de désigner un ou deux responsables, quand l'ensemble des collégiens de la classe fait « bloc » face aux enseignants et refusent de dénoncer leurs camarades ou quand il apparaît que la classe tout entière a participé au « désordre » scolaire, à l'exemple de cette classe de sixième qui aurait jeté des chaises lors d'une permanence et qui se retrouve « collée » collectivement. S'il arrive que les enseignants appliquent immédiatement une sanction face à un acte ou une parole qui les dérange ou les choque particulièrement, le plus souvent, c'est l'accumulation qui conduit à la sanction. Une suite d'avertissements à un collégien, l'usure de la résistance de l'enseignant face à actes perturbateurs ou provocateurs répétés précède souvent la sanction.

« Quand j'ai l'impression qu'on se moque de moi et que ça fait... ça fait trois fois que je demande quelque chose et que l'élève ne l'a pas encore fait. Donc ça peut être... ça peut être une croix pour quelque chose de minable, pas du tout... quelqu'un qui... quelqu'un qui bavarde, enfin qui dit juste un mot, deux mots, et puis ça fait trois fois que je lui dis de se taire qu'il le fait pas, là je sanctionne. (...) Bon, pour eux ils ont été sanctionnés pour le chewing gum, mais non... ils ont été sanctionnés parce que ça fait trois fois qu'on leur dit de le cracher. » (enseignant de technologie)

« Bon l'élève qui dérange un cours plusieurs fois de l'heure, bon ben la troisième fois, je lui dis si y a une quatrième t'as une punition, et puis si je lui ai dit ça, si y a vraiment une quatrième, la punition tombe, là y a plus de, de sursis, mais souvent c'est la répétition, hein une première chose, je me contente d'un p'tit reproche, donc c'est la répétition, qui fait qu'à un certain moment, je mets la menace, puis l'exécution. Donc sinon les sanctions pour travail non fait, ou pour des choses comme ça, pareil, j'attends le cumul de plusieurs reproches, ou la répétition pour donner une sanction. » (enseignant de mathématiques)

b. Limite des sanctions

Le système de sanctions que l'on rencontre dans les collèges ne parvient pas à résorber durablement le « désordre » scolaire et à obtenir un investissement dans le travail scolaire conforme aux attentes des enseignants.

« Par contre au niveau du comportement ça... pour certains ça marche. Quand même hein, c'est plus facile en classe de... de travailler. Mais le problème c'est que on va arriver à une situation où les élèves vont griffonner quelque chose, histoire d'avoir fait quelque chose, ne pas être sanctionné et puis c'est pas très... C'est pas suffisant pour euh... enfin c'est pas ce genre de sanctions qui va les faire travailler et... leur faire comprendre pourquoi faut travailler. C'est évident ça. » (enseignant de langues)

Plusieurs d'enseignants insistent sur le fait que les sanctions, pour nécessaires qu'elles soient, ne résolvent pas le problème de fond, le rapport des collégiens à leur scolarité. Les sanctions permettent pour une part (et pas toujours) d'obtenir un calme relatif et précaire mais ne permettent que rarement d'obtenir une transformation des comportements à long terme. A la limite, pour quelques enseignants, les sanctions peuvent aggraver des situations de collégiens perçus comme porteurs d'une somme de problèmes « sociaux » ou « individuels ».

« Ce qui est ennuyeux, c'est que les gamins qu'on finit par exclure, finalement ça tombe, ça tombe sur des gamins... Je pense à celui que j'ai renvoyé tout à l'heure, bon ben c'est un gosse qui a des tas de problèmes par ailleurs, qui est complètement instable, qui a tellement d'autres problèmes que le fait d'être exclu... ça doit pas être... ça rajoute un truc, ça, ça rajoute une difficulté à sa situation sans... sans être très très... par contre ça a une valeur d'exemple quoi. » (enseignant de mathématiques)

Les limites des sanctions semblent déjà présentes dans leur mise en oeuvre. Tout d'abord, la multiplication des sanctions impose un accroissement des tâches des enseignants et des autres agents de l'institution scolaire. Nos observations, confirmées par les entretiens, mettent en évidence l'existence de tout un travail de gestion des punitions que les enseignants sont conduits à effectuer avec de nombreuses classes. Il s'agit de vérifier l'exécution des punitions, de ne pas oublier de communiquer le carnet de correspondance au conseiller principal d'éducation à la « troisième croix », de contrôler que tel collégien est bien allé voir les surveillants comme il lui a été ordonné, etc. Du coup, plusieurs enseignants reconnaissent qu'ils ne parviennent pas toujours à tenir leur « comptabilité » avec rigueur et ainsi à être strict dans l'application des sanctions.

« Alors les autres sanctions, y a... un travail supplémentaire, moi j'arrive plus à faire ça, j'arrive plus à faire... je le faisais au début, j'arrivais : travail non fait, travail supplémentaire. J'arrive plus, j'arrive plus à compter. Donc je fais le tour de temps en temps, tout le monde. Alors maintenant je mets une croix, et puis je sais plus, je me perds dans mes croix. Y en a

trop ! Y en a trop. Ça fait trop. Trop trop. On peut plus gérer tout ça. Moi j'arrive plus à gérer hein. » (enseignant de mathématiques)

« Alors je fais conjuguer ce verbe, à, aux différents temps de, aux différents temps de, de l'indicatif par exemple, et en leur demandant de rapporter le travail le cours suivant, faut que je pense à le noter quelque part. Donc y a toute une à comptabilité à mettre en place... » (enseignant de français)

« Il faut déjà bien que je pense moi à les, à les réclamer... donc ça c'est, c'est important de... Si depuis le début de l'année ils voient que mes fameuses lignes, je les réclame tout le temps bon ben après ça se sait dans la classe, et puis ils me les rendent, par contre si j'oublie une ou deux fois, après ça effectivement, ça devient un peu la débandade. » (enseignant de mathématiques)

Pour partie liée à cette question de l'alourdissement des tâches associées aux sanctions, on observe une forte variation entre enseignants quant à l'application de sanctions. Par exemple, le carnet de correspondance peut être utilisé systématiquement pour sanctionner les comportements les plus « répréhensibles ». Il peut être une sorte d'épée de Damoclès qui plane systématiquement sur la classe sans que les menaces de l'utiliser aille jamais à leur terme. D'autres enseignants refusent d'utiliser le carnet de correspondance et passent immédiatement aux heures de colle, etc. Cette forte variation suscite de nombreux débats entre agents de l'institution scolaire dans les collèges. La volonté affichée par une partie d'entre eux d'harmoniser les sanctions se heurte aux différences de résistance des enseignants aux pratiques des collégiens, aux différentes manières d'exercer son autorité, etc. En outre, la multiplication des occasions de sanctionner conduit à épuiser l'efficacité des sanctions en même temps que la fermeté des enseignants en ce domaine.

« Si on est vraiment féroce, ils ont vite fait d'obtenir trois croix, pour beaucoup dans... de nos élèves. Ouais, y a X années, je pense qu'on aurait... ça aurait été un truc suffisant, pour bien combattre les quelques récalcitrants, alors que là, y a trop trop de cas... d'élèves qui reviennent sans tel cahier, d'élèves qui n'ont pas fait tel exercice, d'élèves qui n'ont pas leur équerre ou leur compas quand c'est des maths, et cetera... » (enseignant de mathématiques)

En outre, pour une partie des collégiens, minoritaire mais significative, la crainte des sanctions semble sans effet, même à court terme. Non seulement le cumul des sanctions banalise celles-ci au point que ces collégiens n'y prêtent guère d'importance mais les sanctions peuvent devenir de véritables trophées qui valorisent le jeune dans ses relations avec ses pairs, une sorte d'attestation de non soumission à l'institution scolaire et à ses règles, et du même coup de loyauté à l'égard du groupe de pairs et de ses logiques.

« Pour certains, c'est bien, des élèves qui sont fiers d'avoir une double page vierge de croix, et puis y en a d'autres au contraire, oulala, "Toi t'en as eu dix-sept, moi j'en ai eu quinze", et ils cherchent à en avoir d'autres, c'est la compétition dans l'autre sens, donc c'est un peu, un peu gênant d'en avoir, de voir ces cas-là, et justement, ces cas-là, qu'on leur mette ou pas, ça change rien à leur attitude, à leur manque de travail, donc y a un moment je pense où ça sert plus à rien. » (enseignant de mathématiques)

Dans le même sens, les heures de retenue distribuées en grand nombre conduisent parfois à des situations où certains collégiens seraient « collés » pendant plusieurs mois. Là encore, l'inflation réduit l'efficacité attendue. Les heures de retenue se transforment en lieu de rencontre où s'épanouit la sociabilité juvénile des collégiens, où se prolongent les relations propres aux quartiers populaires et antinomiques avec les règles scolaires. Loin de contribuer à « redresser » les comportements scolairement répréhensibles, les heures de retenue peuvent devenir alors un nouveau moment de « désordre » scolaire.

« Il existe la page de petites croix, où on accumule des croix, puis au bout de trois croix le gamin est collé le mercredi alors, mais là enfin j'ai, on en a tellement discuté, on a tellement vu qu'ça... ça fait plusieurs années qu'on le fait, ça vient vraiment à une limite à plus être, à plus être valable du tout, les surveillants expliquent que ces colles les mercredis, c'est affreux, ils savent pas... ils savent pas quoi faire avec les gosses quoi. » (enseignant de mathématiques)

« On a mis en place les retenues du mercredi après-midi, pour les obliger à revenir exprès. Donc les heures de retenues ont été mises le mercredi après-midi de treize heures trente à quinze heures trente. Et d'années en années, on s'est aperçu que les gamins aimaient venir en retenue... parce que c'est... ils retrouvaient les copains, ça leur donnait un mobile pour sortir de chez eux, et p'tit à p'tit c'est devenu un, presque un lieu de réunion quoi, et c'était toujours un peu le même club quoi. Les quinze élèves réguliers, quinze, vingt élèves bon qui se retrouvent régulièrement en retenue, ils se retrouvaient le mercredi après-midi, et alors c'est, c'était l'enfer pour les surveillants. C'était invivable, parce que malgré qu'ils aient du travail, ils le faisaient en dix minutes et puis c'était terminé. » (enseignant d'éducation physique et sportive)

Les sanctions trouvent principalement leurs limites dans la résistance objective des collégiens c'est-à-dire dans l'impossibilité dans laquelle ils sont d'accepter les règles et le jeu scolaires même lorsqu'ils essayent d'éviter les sanctions. On a vu plus haut les contraintes qui pèsent sur nombre d'entre eux et qui déterminent pour une large part leurs comportements. On sait que les logiques dans lesquelles ils sont socialisés dans leurs familles, dans le quartier avec leurs pairs se heurtent aux logiques scolaires. Bien qu'une partie des collégiens, comme on vient de le voir, s'accommodent des sanctions en les détournant des objectifs que leur assigne l'institution scolaire, la crainte de sanctions scolaires agit sur de nombreux élèves mais sans parvenir à transformer

de manière durable leurs comportements dans l'espace scolaire. Loin d'agir comme une autocontrainte, la crainte des sanctions produit surtout des logiques d'esquives ou d'adaptation qui n'empêchent pas les infractions aux règles scolaires dès que la menace de sanctions s'éloigne (par exemple parce qu'aucun agent de l'institution scolaire se trouve à proximité) et qui n'empêchent pas le « désordre » scolaire des collégiens les plus éloignés des logiques scolaires.

c. Disciplinarisation, pénalisation

Les difficultés à endiguer et à réduire le « désordre » scolaire, à maintenir une action pédagogique conforme aux canons scolaires, le sentiment partagé par nombre d'agents de l'institution scolaire d'une « dégradation » des conditions d'enseignement et des comportements des collégiens des quartiers populaires participent à la production de ce qui nous semble être des tendances de la façon de « faire face » au « désordre » scolaire dans les établissements.

On note d'abord une tendance au recours à d'autres instances ou d'autres institutions extérieures au collège pour régler les problèmes de « rupture » et de « désordre » scolaires.

D'une part, les recours à l'institution policière ou judiciaire ne sont pas rares, non seulement en cas de délit de type vol mais également en cas d'insultes à enseignants ou autre membre du personnel du collège. Ainsi, un élève passant devant le collège interpelle un membre de l'administration qui se trouve dans la cour et crie : « X, fils de p... ». L'établissement porte plainte pour outrages à fonctionnaire. Des insultes et des menaces proférées à l'encontre d'un professeur conduisent également à un dépôt de plainte avec demande de dommages et intérêts symboliques. Autre exemple : le vol de cent francs dans une salle de cours conduit la direction de l'établissement à faire venir la police pour élucider l'affaire. L'insistance dans les discours (dans les établissements scolaires et à l'extérieur) sur le « rappel à la Loi » semble se confondre avec le recours aux instances chargées de faire respecter les lois¹⁵. Du même coup, tout se passe comme si la résolution des problèmes internes au collège devait, dans les situations les plus aiguës (et pas seulement), passer par l'intervention d'une autorité extérieure à l'établissement.

¹⁵. Si nous distinguons la Loi et les lois c'est qu'il semble souvent régner dans les discours sur cette question une confusion ou un mélange entre la Loi pris en son sens anthropologique comme fondement des relations entre humains, donc des liens sociaux et les lois que se donne à un moment donné de son histoire une société particulière. La confusion conduit à une substantialisation de la notion de loi en oubliant le double caractère nécessaire et contingent associé à cette notion.

Ceci n'est sans doute pas sans lien avec le sentiment d'impuissance que nous avons évoqué plus haut.

D'autre part, quand un élève est jugé trop a-scolaire ou trop insupportable, etc. pour pouvoir être gardé dans le collège, on recherche des organismes susceptibles de le prendre en charge, que ce soit des établissements de l'« éducation spécialisée » ou le dispositif de socialisation et d'apprentissage...

« Je pense qu'une structure comme ça, pour un secteur, pour plusieurs collèges, donc où on ait des psychologues et des enseignants capables de faire en sorte que ces élèves qui rejettent l'institution, qui ne sont pas équilibrés psychologiquement, puissent trouver une solution à leurs problèmes, en étant aidés, moi je crois qu'ça serait la solution. Et la solution aurait un double avantage, de eux, essayer de les remettre dans le droit chemin, et inversement, de d'apurer les... le collège des gens trop gênants, qui risquent d'être copiés par d'autres. »
(enseignant de mathématiques)

Dans le même sens, l'évocation du DSA¹⁶ avec un autre enseignant produit les propos suivants : *« Je vais, c'est peut-être un peu cynique, mais j'ai l'impression que pour nous l'intérêt c'est surtout de se débarrasser des gamins en questions. »* On rencontre ici la logique de l'exclusion comme mode de régulation de la vie de l'établissement. On voit également que pour les agents de l'institution scolaire exerçant dans les collèges, il existe des collégiens pour lesquels ils ne peuvent rien, soit que leurs comportements perturbent trop la vie des établissements, soit que leurs manières d'être relèvent à leurs yeux de spécialistes et de compétences dont ils sont dépourvus.

Globalement, on peut parler d'une orientation que nous appellerons la tentation disciplinaire, tentation disciplinaire qui semble s'accroître au fur et à mesure que le « désordre » scolaire prend de l'ampleur ou qu'il est vécu comme s'amplifiant et qu'il est moins bien supporté par les enseignants et autres membres des établissements. Sans doute s'accroît-elle également sous l'effet des pressions extérieures aux collèges, que ce soit les pressions locales et directes comme on l'a vu pour un des établissements étudiés, que ce soit des pressions plus globales et plus diffuses à travers la constitution politique et journalistique du problème social appelé « violences scolaires » associé à ce qui est appelé « violences urbaines »¹⁷.

¹⁶ Rappel : le DSA mis en place dans l'Académie de Lyon participe des classes-relais créées par le ministère de l'Éducation nationale pour prendre en charge les collégiens les plus réfractaires aux logiques scolaires.

¹⁷ Il serait tout à fait intéressant et important de comprendre comment et pourquoi des phénomènes de « désordre » et de « rupture » scolaires qui ne sont pas nouveaux, qui se sont développés avec la massification scolaire, paraissent être découverts comme une nouveauté inquiétante, constitués comme problèmes sociaux cruciaux et de plus en plus institutionnalisés et,

Elle prend diverses modalités : multiplication des règles, augmentation de la surveillance parfois jusqu'aux abords immédiats de l'établissement (à l'entrée du collège), développement du système de sanctions, recours plus fréquent aux conseils de discipline comme le montre l'étude des dossiers de conseils de discipline conservés par les services académiques. Dans les collèges étudiés, la question des sanctions est au coeur de nombreux débats, souvent associée au discours de plus en plus fréquent sur le nécessaire rappel de la « loi » face à des jeunes réputés hors de toute « loi ». S'il y a débat, c'est que tous ne partagent pas l'idée qu'il faut renforcer les sanctions pour résorber le « désordre » scolaire. Cependant, l'idée est fortement présente, associée au souci de protéger les établissements scolaires et de préserver l'action pédagogique pour la plupart des collégiens.

Cette opinion va de pair avec l'hypothèse, très présente dans les discours, que l'élimination des élèves les plus réfractaires à l'ordre scolaire permettrait aux collèges de retrouver des conditions plus favorables de fonctionnement. Nous avons souvent entendu des enseignants ou d'autres agents de l'institution scolaire déclarer qu'il suffirait d'enlever du collège quelques-uns des collégiens les plus perturbateurs pour que la vie de l'établissement s'en trouve transformée. Nous avons eu connaissance de fortes tensions entre enseignants et chefs d'établissements lorsque ceux-ci répugnent à exclure les collégiens coupables d'actes particulièrement contraires aux règles scolaires ou dont les enseignants ne savent « *plus quoi faire* ». En fait, on peut affirmer qu'une manière de « réguler » la vie des collèges des quartiers populaires passe par des exclusions provisoires fréquentes de collégiens. Dans la salle des professeurs, sur le tableau à l'entrée de la salle où sont indiqués tous les renseignements relatifs à la vie des classes, il n'est pas rare que plusieurs collégiens soient exclus simultanément quelques jours pour des bagarres, des insultes, des refus réitérés de présenter leur travail ou leur carnet de correspondance, etc. Certains trimestres, nous avons noté au moins un collégien exclu presque chaque semaine¹⁸. Par ailleurs, les conseils de discipline semblent de plus en plus souvent synonymes d'exclusion. Nombre d'enseignants insistent sur la nécessité d'exclure des collégiens lorsque leur comportement est jugé dangereux ou néfaste pour les autres collégiens ou pour le fonctionnement de

du même coup, amplifiés du point de vue de leur visibilité publique et de leur résonance politique.

¹⁸. Exemple d'une journée d'octobre où l'on pouvait lire sur le tableau : X 4e4 exclu jusqu'aux vacances ; Y 5e5 exclu jusqu'aux vacances ; Z exclu en attendant le conseil de discipline ; XX 5e4 exclu ; YY 6e exclu ; ZZ 3e3 conseil de discipline ce jour.

l'établissement, l'exclusion servant à la fois de « soupape de sécurité » pour le collège et à la fois d'exemple pour les autres collégiens.

« Enseignant : *Le conseil de discipline c'est bagarre dangereuse.*

Sociologue : *Ah c'est vraiment quand y a danger,*

Enseignant : *C'est vraiment quelque chose de danger, quand il y a du danger. Quand la vie du co... moi je pense que quand la vie des enfants du collège est en danger, il faut faire un conseil de discipline. Y a eu dans ma classe, dans la classe de troisième, la semaine dernière on a fait un conseil de discipline pour un enfant qui était dangereux pour les autres. Donc on s'est bagarré, le collège, c'était des profs, on s'est bagarré pour le conseil de discipline, pour qu'il ne soit plus dans le collège.*

Sociologue : *Il menaçait les... les élèves ?*

Enseignant : *Pour les filles il était dangereux. Pour les filles, sexuellement.*

Sociologue : *Ah bon ?*

Enseignant : *Mais il pourrait être dangereux pour les filles, c'est un gamin très très perturbé. Donc y avait des plaintes, y avait des... en classe on pouvait vraiment pas travailler en sa présence, c'était imp, c'était en quatrième, c'était pas en cinq, en troisième. C'était en quatrième. On ne pouvait pas travailler en sa présence, il passait son temps à être renvoyé des classes, on ne pouvait plus le garder. Il pouvait être violent et dangereux. Il pouvait arriver à devenir dangereux et pour les filles il était dangereux. C'est pas, c'est un enfant on a dû, on pouvait pas le garder. Il était totalement impossible. Donc y a eu une solution qui a été trouvée, on s'est vraiment bagarré pour qu'il y ait le conseil de discipline. Mais c'est vraiment un enfant qui était dangereux pour le collège. Mais, on... Maintenant les conseils de discipline c'est, on n'arrive plus à avoir des conseils de discipline. Il faut qu'on garde tous les enfants. C'est la politique... en haut lieu qui dit aux principaux : "Vous ne faites pas de conseil de discipline". Donc quand on en veut un, il faut faire une pression énorme.» (enseignant de mathématiques)*

« *Si vraiment c'est du domaine de l'indiscipline, y a un moment où il faut arriver, comme on est arrivé l'an passé, avec un élève de sixième, au conseil de discipline, et transfert dans un autre établissement, tout en sachant quand on en transfère un de notre collège vers un autre, ça donne le droit au principal de l'autre collège de nous en réexpédier avec le même type, mais le simple fait qui y ait eu, cette, ce conseil de discipline et ce changement, on peut toujours espérer qu'ça puisse mettre du plomb dans la tête à celui qui est transféré, et puis surtout, y a une chose certaine c'est qu'ça fait de l'effet à tous les autres qu'étaient autour, de dire bon si on exagère, finalement, on peut être virés de l'établissement, et je crois que bon, faut l'utiliser avec beaucoup de doigté, avec parcimonie, mais de temps en temps, il faut l'utiliser. Et ça c'est du domaine du chef d'établissement plus que du prof, mais quand on est tous d'accord sur le fait que la situation dans une classe est invivable à cause d'un élément particulier, il faut en arriver à ça. Le problème c'est que pour en arriver à ça nos supérieurs exigent des rapports écrits sur des faits précis et graves. Et le problème c'est que parfois y a des élèves qui arrivent à être des élèves impossibles, sans qu'on puisse jamais rien leur reprocher de très grave, et ça c'est délicat, y en a qui sont très malins pour ça. Toujours à la limite de l'impertinence, à la limite et qui, si*

on consigne un rapport écrit sur leur fait et geste, y a jamais rien de grave, mais à longueur d'heure, avec tous les professeurs ils seront pénibles. » (enseignant de mathématiques)

Dans les entretiens, plusieurs enseignants regrettent qu'il soit difficile d'exclure un collégien et nous aurons l'occasion d'observer de fortes tensions avec un chef d'établissement réticent à employer l'arme de l'exclusion définitive, les enseignants estimant qu'une attitude à leurs yeux laxiste les fragilise et fragilise l'établissement. Le souhait de ne pas garder ou de « se débarrasser » les collégiens les moins appréciés dans l'espace scolaire ne se manifeste pas seulement dans les discours sur l'exclusion et les conseils de discipline. Au cours de conseils de classe de fin d'année, plusieurs agents de l'institution scolaire expriment ostensiblement leur soulagement de voir partir certains collégiens : « *J'espère qu'on ne le reverra plus* » ; « *Il faut absolument lui trouver une place dans un lycée professionnel pour qu'on ne le revoie pas l'année prochaine* » ; « *Enfin, Sylvain s'en va !* ». Quand certains collégiens ne trouvent pas de place dans les établissements d'enseignement professionnel qu'ils ont demandé et qu'ils souhaitent revenir dans le collège, la réticence des enseignants est forte malgré la pression de l'inspection d'Académie. « *On était arrivé à se débarrasser d'un ou deux...* » Enfin, on a noté plus haut la propension à attendre d'autres instances, d'autres dispositifs qu'ils déchargent les collèges des collégiens les plus réfractaires à l'ordre scolaire.

Les tendances évoquées nous conduisent à formuler plusieurs remarques. En premier lieu, l'hypothèse que l'élimination des collégiens les moins respectueux des règles scolaires permettrait aux collèges des quartiers populaires de résoudre leurs problèmes d'ordre scolaire semble peu vérifiée. On observe en effet que les collégiens exclus sont souvent remplacés par des collégiens exclus d'autres collèges. Il existe une sorte de marché entre les établissements qui consiste à « *se refiler les patates chaudes* » pour reprendre une expression maintes fois entendue. On observe surtout qu'à l'intérieur même de chaque collège paraît s'opérer un renouvellement des plus « perturbateurs », des élèves jusque-là moins repérés pour leur comportement prenant la relève de ceux qui ont été contraints de quitter l'établissement. L'objectif d'épurer les collèges s'apparente alors au travail des Danaïdes condamnées cette fois à vider un tonneau qui se remplit indéfiniment. Si le tonneau ne peut « se vider » c'est que la production et le renouvellement du « désordre » scolaire trouvent leurs fondements dans les contradictions et les tensions vécues par les collégiens de familles populaires au cours de leur propre scolarité.

Ensuite, le processus d'exclusion ou d'envoi de collégiens vers des dispositifs censés plus adaptées à leur « cas » est un processus de catégorisation par défaut. Les collégiens sont dirigés vers un dispositif spécialisé parce qu'ils ne correspondent pas au modèle d'élève attendu dans les collèges ou parce que les collèges sont dépourvus (ou se sentent dépourvus) des compétences permettant de faire face et de « traiter » les problèmes qu'ils rencontrent et qu'ils posent. Il faut noter que dans les dispositifs plus spécialisés dans la prise en charge de ces collégiens le même processus est à l'oeuvre. Ainsi, au dispositif de socialisation et d'apprentissage, on discute également des cas qui sont « acceptables » et ceux qui ne le sont pas... On a pu observer des cas de sorties du DSA parce que l'équipe estimait ne plus pouvoir rien faire pour le jeune ou parce qu'une grosse partie des membres de l'équipe ne voulaient plus avoir affaire à un jeune, etc., sorties soit vers la « vie active » c'est-à-dire le chômage et la rue, soit vers les services de la protection judiciaire de la jeunesse. N'a-t-on pas là une chaîne, un enchaînement de décisions, de classements qui poussent des collégiens hors de l'institution scolaire, chaque maillon considérant qu'il ne peut rien pour eux ? Chaque « maillon » de la chaîne, chaque dispositif ordinaire ou extraordinaire devant trouver le public¹⁹ qui lui est adapté, pour lequel il peut quelque chose, avec lequel il peut travailler... tend à produire ses « ingérables », ses « pour lesquels on ne peut rien », finalement ses « infra-éducables ». On rejoint ainsi Francis Bailleau lorsqu'il affirme : « L'arrivée de certains jeunes dans le système pénal est autant, si ce n'est plus, due à des rejets successifs des autres institutions de socialisation qu'à des comportements mettant en cause gravement l'ordre public²⁰. » En outre, à travers cette « carrière de déviant »²¹ que construit pour une part l'institution elle-même, d'une certaine manière, c'est le principe d'éducabilité cher aux pédagogues qui est mis à mal. Ce principe est également ébréché si on observe qu'avec la « pénalisation » croissante s'opère une sensible disjonction entre la sanction et l'éducatif. Les sanctions sont d'abord appréhendées dans ce qu'elles produisent sur l'ordre de la classe ou du collège ou dans ce qu'elles punissent une infraction aux règles ou aux lois en particulier lorsqu'il est fait appel au pénal. Dans ce sens, la tendance observée dans les établissements scolaires rejoindrait celles que l'on

¹⁹. Ce public étant par définition toujours plus ou moins en redéfinition compte-tenu du fait que les pratiques varient également avec le public accueilli.

²⁰. Francis Bailleau, « Délinquance des mineurs : question de justice ou d'ordre social ? », *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n° 29, 1997, p. 80.

²¹. Pour reprendre l'expression de Howard Becker, *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Métailié, 1985.

observe dans notre formation sociale dans son ensemble lorsqu'il s'agit d'évoquer la « délinquance » ou les « violences urbaines »²².

3. Le « hors-classe »

La question de ce qui se passe dans l'espace du collège en dehors de la classe, ce que nous appelons le « hors-classe », est intéressante à plusieurs titres. Elle éclaire sous un autre angle les manières de « faire face » ou de « faire avec » les comportements des collégiens des différents agents de l'institution scolaire. Elle rappelle ou montre que les enjeux autour du « désordre » scolaire et des collégiens réfractaires à l'ordre scolaire dépassent la seule scolarité et les seuls apprentissages scolaires. Elle révèle des enjeux concernant l'espace scolaire dans son ensemble dans la confrontation entre les logiques scolaires et les logiques des collégiens des quartiers populaires.

Rappelons d'abord rapidement ce qu'il en est du comportement de ces collégiens dans le « hors-classe ». Les couloirs, comme la cour du collège apparaissent comme les lieux où se déploient l'exubérance et la sociabilité juvéniles des collégiens, où se développent le plus intensément des pratiques et des comportements éloignés de la morale scolaire.

Dans les couloirs, que nous avons observés soit en suivant un groupe de collégiens, soit en accompagnant un professeur jusqu'à sa classe, les déplacements d'une classe à l'autre sont l'occasion d'une forte activité des collégiens. Le bruit est élevé, non seulement parce que les élèves discutent et rient mais également parce qu'une partie d'entre eux crient. Les cris peuvent n'avoir aucun sens apparent hormis l'expression du plaisir d'avoir quitté un cours²³. Souvent, ils participent au jeu des vanes et joutes verbales entre pairs et l'on retrouve alors le langage « fleuri » des jeunes des quartiers populaires, langage qui heurte la morale des agents de l'institution scolaire. Beaucoup de collégiens courent dans les couloirs bousculant ceux qui se trouvent sur leur chemin. Aux joutes oratoires s'ajoutent les joutes physiques. Si nous n'avons jamais

²². Cette tendance semble d'ors et déjà marquée dans le traitement par les tribunaux des jeunes « délinquants » : « Face au modèle tutélaire, où l'enfant est pensé en termes d'incapacité et de protection dans le cadre de la catégorie de minorité juridique, le modèle contractuel semble s'imposer. Celui-ci s'articule autour du rétablissement de l'enfant "en tant que sujet de droit", de sa responsabilisation et d'une capacité juridique retrouvée. Le modèle contractuel a cependant son corollaire en matière pénale pour les jeunes les plus proches de la majorité : le retour de la responsabilité du mineur délinquant, au détriment de l'éducatif, correspond à une repénalisation dans les tribunaux des enfants. » Marc Bessin, « La catégorie de minorité juridique : principes, pratiques et enjeux », *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n° 29, 1997, p. 50.

²³. De manière similaire à ce que nous avons noté il y a de nombreuses années dans une usine. Une partie des ouvriers (notamment, mais pas uniquement, les plus jeunes) hurlaient dans les vestiaires des sons ou des mots sans sens apparent, sortes de cris libérateurs après 8 heures de travail à la chaîne.

observé de « vraie » bagarre, en revanche, les jeux qui procèdent d'échanges de coups, de luttes physiques sont nombreux. Quelques élèves profitent même de notre présence pour exhiber leur virtuosité en la matière quand ils ont compris que nous ne sommes pas là pour les surveiller.

Observation de la cour : nous retrouvons nombre des comportements que l'on trouve dans les couloirs. Les garçons et les filles sont nettement séparés : si on trouve des filles et des garçons dans tout l'espace observable, ils sont assemblés en une multitude de groupes sexuellement homogènes. Les échanges entre ces groupes sont rares et sporadiques, le plus souvent pour « chahuter », se provoquer. Pour l'essentiel, les filles « papotent » et rient. Une partie des garçons jouent au « pitch »²⁴. Nombre d'entre eux se livrent à des simulacres de bagarres, se poussent, prennent des positions de karatékas. Sous le préau, un collégien passe en courant entre deux joueurs de « pitch ». Ceux-ci protestent et l'insultent. Après un échange d'insultes, deux collégiens se battent et se roulent par terre. Un surveillant intervient rapidement pour les séparer. Il devra veiller pendant plusieurs minutes à ce que la bagarre ne reprenne pas.

a. Le « hors-classe » hors de l'espace d'action des enseignants ?

Les agents de l'institution scolaire qui sont présents dans la cour, plus généralement dans le « hors-classe », sont les surveillants et les « aides éducateurs », suivis des ou du conseiller principal d'éducation. C'est essentiellement sur eux que reposent le contrôle de ces espaces, le maintien du comportement des collégiens dans des limites acceptables. Nos observations nous conduisent à conclure à une faible présence des enseignants dans le hors-classe et à des interventions très limitées de leur part dans cet espace. Il faut noter ici une difficulté d'interprétation que nous avons rencontrée. En effet, à l'encontre des conclusions de nos observations, une bonne part des enseignants que nous avons interrogés déclarent intervenir en dehors de leur classe quand ils jugent que les comportements des collégiens posent problème. L'écart pourrait être dû ici à la différence d'appréciation entre l'observateur et les enseignants quant à ce qui mérite l'intervention d'un agent de l'institution scolaire. Nous pensons avoir évité ce piège en comparant ce que les enseignants disent réprouver dans les couloirs ou dans la cour et ce qu'ils tolèrent malgré tout lorsqu'on circule avec eux dans ces espaces. Tout se passe comme si le seuil de tolérance était repoussé, non pas parce que les enseignants trouvent normal ce qu'ils entendent ou voient dans les couloirs mais parce que cela finit par faire partie de leur paysage ordinaire ou plutôt parce que la multiplicité des cris, des insultes, des bousculades, etc. dans les

²⁴. Objet volant de fabrication collégienne avec lequel on doit jongler avec les pieds.

couloirs et dans la cour empêche sans doute d'intervenir pour chaque acte et conduit à accepter ce que l'on condamne par ailleurs.

« Des élèves qui... qui avaient un p'tit, un p'tit mot doux qui passait. J'veux dire, je suis sûr que maintenant je l'entends pas. Alors qu'avant je l'entendais tout de suite et j'intervenais, ouais. Et maintenant je suis sûr que... que... consciemment je l'entends pas, je suis sûr. » (enseignant de technologie)

Il y a donc bien des interventions d'enseignants dans le « hors-classe » mais celles-ci sont limitées et rares sont les enseignants qui interviennent systématiquement.

« Il m'est arrivé d'intervenir, de les séparer, de dire : "Vous vous calmez". Parce que là vraiment, c'est vraiment décisif. Et j'essaie d'avoir un œil dans ma salle et un œil dans... alors je reste en fait dans l'entre-porte, je regarde là et là. Oui des élèves qui se chamaillent, qui se bousculent, etc. » (enseignant de mathématiques)

« Enseignant : Il m'arrive très souvent de reprendre des élèves et nous essayons d'ailleurs tous là de de faire en sorte que les élèves acceptent d'être repris par un professeur qui n'est pas le leur, en dehors de la classe.

Sociologue : *A quelles, à quelles occasions ?*

Enseignant : *Ben à cause de bagarres, à cause de bagarres, ou d'insultes, ou de mauvais traitement dans les couloirs, des bousculades, de choses comme ça. Ca moi je laisse jamais rien passer hein, c'est sûr. »* (enseignant de français)

« Oui oui, dans les couloirs où ils sont souvent très bruyants. Alors c'est pareil, le bruit est ambiant, mais si on en a un qui vous crie à trois mètres, on fait signe bon ça suffit. Bon y en a parfois qui obtempèrent, d'autres fois, pas du tout, ils continuent à s'invectiver, à trois mètres l'un de l'autre, donc ça c'est, c'est un peu fatiguant, c'est pas grave en soi même, mais bon quand je peux un peu, avoir une influence j'essaie. » (enseignant de mathématiques)

« Quand je suis dans le couloir oui. Quand je suis en classe non. Ou alors si vraiment y a trop de bruit je sors. Mais... si je suis en cours et que j'entends du bruit dans les couloirs, si c'est pas... plus que d'habitude, je ne sors pas. Si je suis dans les couloirs et qu'y a de la bagarre ou du bruit, j'interviens. J'interviens si les élèves sont à portée de ma main, mais je leur cours pas après, parce que là aussi je me ferais avoir, je les aurais jamais. » (enseignant d'histoire-géographie)

Un obstacle à l'intervention des enseignants en dehors de la classe réside dans le sentiment d'une faible efficacité de leur action alors qu'ils ne sont que de passage dans le « hors-classe ».

« Quand on intervient, là on a très très peu d'autorité je trouve, autant on peut arriver à en avoir dans la classe, quand le... ce rapport, mais sur des élèves qu'on connaît pas, auprès de qui on passe dans la cour, moi je me sens complètement euh... Pour le principe je leur dis quelque chose, les gamins qui se foutent, qui se... qui, je sais pas, qui se balancent de l'eau par exemple... je vais passer, ils s'amuse beaucoup avec l'eau là à côté des WC, quand on passe, quand on

descend et qu'on rejoint la salle des profs, on passe devant et puis, c'est au printemps hein surtout, on les voit beaucoup qui jouent avec l'eau, et donc bon ben je dis, je dis, je dis quelque chose, je leur dis d'arrêter, mais je sais pertinemment que je vais passer la porte, et ben ça va recommencer derrière, donc... Je sais pas, je dis un peu pour le principe, pour que ce soit pas dit qu'un adulte soit passé devant sans rien dire, mais je me dis que vraiment j'ai plus rien quoi maintenant. » (enseignant de mathématiques)

Cette efficacité semble d'autant plus réduite lorsque les collégiens commettant des actes répréhensibles ne sont pas des élèves du professeur qui s'interpose, ce qui conduit plusieurs enseignants à ne pas intervenir ou à n'intervenir qu'en cas de force majeure face à des collégiens qu'ils n'ont pas en charge dans un de leurs enseignements.

Un enseignant avec qui nous descendons les escaliers au milieu de collégiens qui courent et se bousculent nous dit combien il déplore ces comportements et sa crainte d'un accident. Cependant, il n'intervient pas. Il faut dire que le nombre d'élèves qui courent est assez impressionnant. En outre, il nous dit qu'il ne peut intervenir si les collégiens ne sont pas ses propres élèves : « *Si j' l'ai pas en classe, je suis son ennemi personnel* ».

« Oui moi pour intervenir dehors, faut vraiment quelque chose de grave qui se passe, je vais pas intervenir pour un, pour une petite chose qui soit disant... surtout (...) surtout si c'est pas mes élèves quoi. J'veux dire, je le connais pas le gars donc je connais pas son nom et cetera, c'est vachement plus dur de... d'intervenir quoi, tandis quand je connais l'élève c'est plus facile, c'est vrai quand c'est un élève que je connais y a des choses, c'est plus facile d'intervenir. » (enseignant de mathématiques)

« J'essaye quand même de participer à la vie en dehors de la classe bien sûr quand les élèves ont... alors ça pose aucun problème avec les élèves que je connais. Bon j'en connais beaucoup, parce que j'ai pratiquement... et je connais pas les élèves de S.E.G.P.A, et c'est vrai que, quand je m'adresse à un élève que je ne connais pas, il réagira pas du tout pareil, il m'obéira beaucoup moins... Les élèves que je connais, bon ben ils sont en train de se battre, ils s'arrêtent, si ils font une bêtise, ils s'arrêtent et puis hein, y en a que je connais pas ça... c'est pas du tout du tout la même chose. » (enseignant d'arts plastiques)

Cette crainte de ne pas être écouté rejoint en la renforçant l'idée déjà rencontrée qu'il faut éviter de créer des situations dont on ne serait pas maître et au cours desquelles on risquerait de perdre son autorité ou de perdre la face. Il s'agit donc d'éviter d'entrer dans des conflits dont l'enseignant ne pourrait sortir que de deux façons, soit vainqueur d'un rapport de forces dans lequel il place tout le poids de l'autorité que lui confère l'institution et il mobilise les sanctions qui sont à sa disposition, soit affaibli par l'échec de la tentative d'interrompre les actes prohibés et par l'humiliation subie.

« Ça dépend desquels il s'agit, si je les connais bien, j'insisterais toujours, si c'est des que je connais pas, si j'y arrive pas du premier coup, je dis bon, je vais pas insister, puisque parfois j'ai été remballé par certains élèves, je vais pas créer des conflits (...), d'autant plus, qui dit conflit, dit que il faut montrer qu'on est le plus fort, statutairement, donc il faut aller jusqu'au bout. Alors bon, on fait le reproche, puis on fait semblant de croire, qu'il a mis les sourdines, même si c'est pas vrai. » (enseignant de mathématiques)

Ce qui est en cause, c'est la légitimité de l'intervention des professeurs en dehors de la classe. Les collégiens semblent ne plus beaucoup reconnaître l'autorité professorale lorsqu'ils sont sortis de la classe. Les enseignants de leur propre classe doivent parfois insister pour se faire entendre dans les couloirs comme si d'une part les logiques propres à la sociabilité juvénile reprenaient leur droit dès la porte de la classe franchie et d'autre part l'autorité de l'enseignant devait être bornée par cette même porte. En outre, pour une partie des collégiens cette autorité ne semblant effective que dans le rapport d'enseignement, ils ne peuvent la reconnaître à ceux qu'ils n'ont pas comme professeurs. Du coup, les enseignants tentent de « se protéger » et on note une forte séparation entre la classe et les autres espaces du collège. Bien sûr, il existe une division du travail dans les collèges, division qui réserve la gestion du hors-classe au personnel non-enseignant mais la faible implication des enseignants dans cet espace relève également d'une crainte de ne pouvoir faire face ou de perdre la face au cours d'incidents se déroulant dans des lieux où l'autorité professorale semble moins efficace. Nombre d'entre eux évitent ainsi de se trouver confrontés aux situations du « hors-classe », particulièrement lorsqu'ils débutent.

« J'ai beaucoup changé en fait depuis le début où je suis ici. Je pense qu'au début que j'étais... que quand je suis arrivée ici ça, j'intervenais pratiquement pas quand... J'avais plutôt tendance à foncer dans ma classe, et à me dépêcher d'y aller, alors que maintenant effectivement je passe parmi eux, puis bon on en a beaucoup parlé entre nous ici, entre collègues, donc j'ai un peu modifié aussi mon attitude par rapport à ça, à cause de ça, et c'est vrai quand je passe parmi eux bon ben j'essaye de regarder un p'tit peu ce qui se passe de tous les côtés quoi. » (enseignant de mathématiques)

« Je me protège un peu. Parce que, souvent enfin je suis un peu fatigué par le bruit ou par et cetera. Donc, je ne traîne pas dans les couloirs, je ne traîne pas trop dans la cour. Et c'est vrai que... l'administration aimerait bien tu vois qu'on soit quelques fois, même les profs tu vois un peu plus présent. Moi je dis que... physiquement tu vois non ! Je... je veux pas à la fois aller passer du temps dans la cour, tu vois, au milieu des gamins qui jouent au pitchki et cetera. Et puis après faire des cours et puis après tu vois c'est trop. » (enseignant de français)

Ils limitent le plus souvent leur présence à la salle de classe ou à la salle des professeurs. La salle des professeurs apparaît comme un refuge pendant les

récréations, un lieu où l'on se protège de l'extérieur occupé par les collégiens, un lieu également où l'on tente de se débarrasser des tensions des cours précédents, notamment en échangeant plaintes et griefs à l'encontre de tel ou tel collégien (et parfois de tel ou tel autre membre du personnel de l'établissement). Nous aurons parfois l'impression que la salle des professeurs est vécue comme un havre de paix avant et après la bataille²⁵, en tout cas un lieu où l'on est préservé des relations directes avec les collégiens.

« Bon j'aime bien quand je viens dans la salle des profs là, que les élèves soient pas chez eux non plus tout le temps dans la salle des profs tu vois j'ai pas envie non plus, de les voir tout le temps. » (enseignant de français)

Nous aurons l'occasion d'observer dans l'un et l'autre collège que la moindre entrée d'élèves dans ce refuge est vécue comme une intrusion ou la violation d'un sanctuaire et entraîne de vives protestations.

b. Le « hors-classe » : un « no man's land » ou un espace éducatif ?

Associé à cette séparation marquée entre classe et « hors-classe », le « hors-classe » soulève également la question du temps passé au collège par les élèves quand ils n'ont pas ou plus cours. Dans un collège, cette question a suscité de nombreux débats que l'on peut résumer de la manière suivante. De nombreux collégiens manifestent le souhait de demeurer dans l'établissement après leurs cours ou d'y venir avant l'heure de leur premier cours. Faut-il leur permettre de rester dans l'espace scolaire sans activité éducative ou scolaire ? Faut-il imposer des activités encadrées liées aux apprentissages scolaires ou de type « socio-éducatives » ? Faut-il à l'inverse prohiber toute présence de collégiens qui n'est pas prévue par l'emploi du temps lié aux enseignements de la classe ?

Le souci de la sécurité, la crainte du « désordre » dans les parties de l'espace scolaire les moins encadrées par les agents de l'institution scolaire conduit non seulement à proscrire la présence des collégiens en dehors de leurs heures de cours mais aussi à considérer que cette présence est une infraction à la règle scolaire.

Dans la salle des professeurs une affiche est placardée : « A compter du 1er octobre, les élèves présents dans le collège alors qu'ils n'ont pas ou qu'ils n'ont plus cours seront reconduits au portail avec un travail à rendre pour le lendemain. »

²⁵. Une « paix » toute relative si on considère qu'elle est aussi le lieu de débats parfois vifs entre différents agents de l'institution scolaire.

L'interdiction de rester au collège permet d'éviter les incidents, de limiter le nombre d'élèves qu'il faut surveiller et de désigner clairement un sens à donner au collège : c'est le lieu du travail scolaire.

A cette logique de réduction du temps passé dans les « interstices » de l'espace scolaire, s'articule une logique de contrôle voire de quadrillage de l'espace pour surveiller les collégiens et leurs actes. Il s'agit de contrôler les allées et venues, de ne jamais laisser de collégiens sans surveillance ou encadrement.

« Je pense quand même qu'il faut qu'on fasse attention, de contrôler effectivement les entrées, l'entrée du collège, je pense que le travail qui est fait là, les assistants scolaires y sont beaucoup beaucoup maintenant à la porte du collège, et puis ils surveillent, les portails sont fermés très très régulièrement et tout, je pense quand même que c'est nécessaire. C'est vrai que c'est, c'est dommage aussi. Je suis pas sûr que les élèves ils vont avoir accès... les assistants scolaires sont là pour les aider dans leur boulot aussi, et moi je préférerais qu'ils aient quand même un accès assez facile à la salle des assistants partout quand ils en ont envie, quand ils en ont besoin. J'ai peur qu'on leur, j'ai peur qu'on leur ôte l'envie quoi. Parce que si ils doivent être contrôlés, chaque fois qu'ils entrent, il faut qu'ils aient une raison ou que, je sais pas qu'ils... qu'ils fassent contrôler par les surveillants ou quelque chose, ou si il faut qu'ils entrent et qu'ils restent toute une heure... Mais enfin je... ça fait rien, je crois qu'on est quand même absolument obligé effectivement de... de surveiller les entrées. » (enseignant de mathématiques)

« Moi je comprends bien qu'on puisse pas tolérer les ados là tel qu'ils sont, sans surveillance dans le collège... Sans ouais, sans surveillance, et sans occupation, mais je crois qu'en fait, bon y a quand même... ils ont quand même en fait maintenant, pas mal de lieux où aller, depuis qu'il y a les emplois jeunes, là ça fait quand même pas mal d'endroits, entre le foyer, donc les salles de travail, le C.D.I. Je suis pas sûr que nous... que les élèves là que l'on a sont... mais peut-être même les élèves d'autres... à d'autres endroits, quand, à partir du moment où ils sont dix, quinze mis dans un coin tout seuls, ne fassent pas rapidement des bêtises... donc je crois que c'est un vrai problème. » (enseignant d'arts plastiques)

Pour ceux qui sont hostiles à une présence sans contrôle et sans encadrement des collégiens dans le collège, le souci n'est pas uniquement lié aux risques de pratiques de « désordre ». Il est plus largement « éducatif » au sens où l'espace scolaire ne peut être un simple lieu de rencontre des jeunes mais doit être un espace de socialisation scolaire. Il faut donc que cet espace et le temps qui passent les collégiens soient utiles du point de vue des objectifs éducatifs de l'institution scolaire. La présence de jeunes inoccupés dans le collège, c'est-à-dire inoccupés à des activités de type éducatif est alors perçu comme une négation du sens de l'espace scolaire.

« Je considère qu'un jeune comme ça, si on le laisse... il va, il va s'effondrer, il fera rien, un gamin comme ça, oui enfin le type d'élève qu'on a dans ce quartier si on ne les prend pas en

charge, si on ne le prend pas en charge, si on ne le conduit pas, on fera rien... Et c'est là, où je suis pas d'accord avec les collègues qui eux disent, si il a envie de rouiller, il a qu'à s'asseoir là-bas et qu'il rouille et qu'il passe ses journées, moi je dis non, je dis on a un devoir vis-à-vis de ce gamin ici... Il faut qu'il soit pris en charge, je sais pas, on peut pas le laisser, on peut pas le laisser, parce que lui il ne fera rien, rien, rien, rien, rien, et c'est comme ça que je le sens, et c'est comme ça que je le perçois, c'est comme ça que je le vis avec les gamins. (...) Alors là, c'est un p'tit peu ma méthode un p'tit peu dirigiste qui ressort c'est... quand je vois des gamins comme ça, je leur dis non, vous allez soit chez les assistants, soit au C.D.I, (...) soit en salle de détente, demander un jeu de dames ou demander quelque chose à un surveillant, faites quelque chose, ne restez pas à rouiller, et puis je trouve que ce mot rouiller est très juste, il est très très juste, ils rouillent sur place, c'est vrai hein. Moi là un gamin comme ça, ça me gêne de le voir assis comme ça là. » (conseiller principal d'éducation)

La « rouille », expression des jeunes eux-mêmes et qui n'a pas nécessairement une connotation négative dans leur bouche, devient le symbole de l'oisiveté des jeunes, oisiveté toujours plus ou moins suspecte, en particulier quand il s'agit de jeunes des milieux populaires. On retrouve ici la vieille obsession pédagogique « d'un remplissage du temps »²⁶ et l'idée qui s'est développée à partir du XVI^e siècle que « l'enfant ne peut jamais être laissé à lui-même »²⁷.

Pour une partie des membres du personnel du collège, l'encadrement dans des activités et la surveillance peuvent être un obstacle à l'appropriation du collège par les collégiens et le souhait de rester dans l'espace scolaire peut être interprété positivement comme un attachement et une forme d'appropriation du collège par les collégiens.

« Enseignant : Je ne supporte pas le fait qu'on mette les élèves à la porte quand ils n'ont plus cours. Je ne supporte pas le fait qu'ils aient pas un lieu pour eux. Qu'ils aient pas l'autorisation de vivre dans ce collège en dehors de leur cours. Ça ça m'irrite profondément. On s'étonne qu'ils aient pas envie de venir au collège alors que ils y viennent le portail est fermé... Quand il faut qu'ils sonnent pour pouvoir sortir ou pour pouvoir rentrer. (...) Je me trompe peut-être hein, je comprends bien le, le souci de surveillance parce que y a un souci de responsabilité... Je comprends bien qu'on puisse pas laisser les élèves comme ça sans surveillance que c'est prendre peut-être de trop grands risques. Mais... mais ça me gêne que qu'on puisse pas les laisser vivre un p'tit peu, au collège. (...) Ben moi en fait les deux me paraissent importants. Déjà je trouve bon apparemment c'est en train de bouger un p'tit peu mais je trouve qu'y a pas assez de... d'activités extra-scolaires. Que... on peut faire beaucoup pour qu'un élève se sente mieux en... en le faisant participer à une activité qui est autre que le cours. Et... bon dans une sorte de club

²⁶. Roger Chartier, Marie-Madeleine Compère, Dominique Julia, *L'Éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, S.E.D.E.S. / C.D.U., 1976, p. 114.

²⁷. Roger Chartier et al., *L'Éducation en France...*, op. cit., p. 120.

hein c'est... ça me paraît important. Pour, je sais pas pour qu'ils se sentent mieux pour qu'ils réussissent dans quelque chose pour que, pour qu'ils découvrent des choses où ils réussissent, qu'ils découvrent des choses qui les intéressent que... Ça ça me paraît important. Mais il me semble aussi important qu'ils aient le droit de venir sans, sans devoir forcément...

Sociologue : *Pour rouiller comme ils disent.*

Enseignant : *Mais pourquoi pas ? Plutôt que de courir dans la rue après tout. Non mais, moi il me semble que ça serait bien qu'ils aient un lieu à eux. Et... bon une grande salle, une salle de foyer une salle agréable où ils puissent aller jouer ou simplement bavarder ou écouter de la musique ou... Mais quelque chose qui, un lieu qui soit à eux ! » (enseignant de langues)*

Dans cette perspective, il s'agit d'« ouvrir » le collège aux collégiens comme alternative à la rue de leur quartier où ils sont réputés passer le plus clair de leur temps. Il s'agit également que se développe un rapport positif au collège dès lors que celui-ci ne serait plus perçu comme un lieu où règnent seulement les contraintes scolaires.

c. Le « hors-classe » révélateur d'enjeux centraux

D'une certaine façon et en élargissant, à travers ce débat, c'est aussi le sens du collège qui est en débat. L'autorisation de rester au collège à la seule condition qu'ils acceptent des activités « éducatives » ou « culturelles » s'inscrit dans une logique de « socialisation » et d'encadrement des jeunes dont il faudrait éviter l'oisiveté (la « rouille ») que ce soit dans la rue ou dans l'espace scolaire. Le droit d'être dans le collège sans autre activité que celle d'être avec d'autres collégiens permet une appropriation « non scolaire » de l'espace scolaire par les collégiens et certains agents de l'institution scolaire pensent pouvoir s'appuyer sur cette appropriation pour pouvoir transformer le rapport des collégiens au collège. Au coeur de ce débat se trouve la tension entre le sens du collège pour les agents de l'institution scolaire et le sens du collège pour les jeunes des quartiers populaires. Pour les premiers, le collège est d'abord le lieu des apprentissages et de la socialisation scolaire, même si tous ne sont pas d'accord quant aux modalités de ces apprentissages et de cette socialisation. Pour les collégiens, le sens du collège est beaucoup plus ambivalent. En effet, si pour nombre d'entre eux, il est le lieu des apprentissages scolaires, il est également le lieu de leur sociabilité et pour une partie d'entre eux, il est surtout un lieu de sociabilité juvénile. Nombre d'enseignants s'accordent pour dire l'attachement des collégiens à leur collège et nous en aurons plusieurs témoignages. Mais pour une part, cet attachement ressemble à l'attachement manifesté à l'endroit du quartier. D'ailleurs, il leur arrive de défendre le collège de la même manière qu'ils défendent leur quartier :

En fin d'année, les policiers, îlotiers du quartier, viennent rendre visite à l'administration du collège. Les collégiens encore présents s'attroupent et protestent : « *Qu'est se qu'ils veulent ceux-là ?* » ; « *Ils n'ont rien à faire ici, c'est pas chez eux* » ; « *Ils ont pas le droit d'entrer dans le collège* », etc. Il faut toute l'autorité du principal du collège pour ramener le calme et convaincre les collégiens qu'il ne s'agit ni d'enquête à leur égard, ni d'ingérence dans le collège.

Les policiers apparaissent ici comme des intrus et les collégiens manifestent plus que leur attachement au collège mais leur appropriation de celui-ci. On rejoint les observations de David Lepoutre qui souligne les fortes attaches des jeunes des quartiers populaires à l'égard de leur quartier, jeunes qui développent un fort « sentiment d'appartenance et même de propriété territoriale, lequel peut s'exprimer à l'encontre de toutes les personnes non résidentes, et pas seulement des jeunes »²⁸.

Si les collégiens « aiment » le collège c'est peut-être parce que c'est un de leurs espaces, un espace de leur sociabilité juvénile avec ses modalités propres alors que les « éducateurs » veulent en faire d'abord un espace de l'éducatif... Les collégiens tentent d'introduire dans l'espace du collège leurs pratiques et les formes de relations propres aux groupes de pairs des jeunes des quartiers populaires (la « rouille », les jeux « virils », les conflits du quartier ou entre quartiers...). Ils tentent également de constituer dans l'espace de l'établissement des lieux et des moments à l'abri des règles et de l'autorité scolaires. D'une certaine manière, c'est la définition et les limites mêmes de l'espace scolaire qui sont ici enjeu. Pour les agents de l'institution scolaire, l'espace scolaire et ses règles dépassent souvent les limites physiques de l'établissement : on observe leurs interventions au pourtour immédiat du collège ; on sait combien la question de la tenue des collégiens est importante lors de sorties hors du collège ; certains enseignants interviennent dans les transports en commun lorsqu'ils rencontrent des élèves de leur établissement qui ont des pratiques allant à l'encontre de la morale éducative, etc. A l'inverse, les collégiens, s'ils reconnaissent un minimum de règles scolaires dans l'espace scolaire tentent de circonscrire l'espace scolaire et l'autorité qui s'y exerce au seul espace du collège et parfois au seul espace de la classe : on a vu que l'autorité des professeurs est peu reconnue par une partie des collégiens en dehors de la classe ; des sanctions prises à l'encontre de collégiens se battant dans la rue ont été fortement contestées par ceux-ci (et par un des pères)

²⁸David Lepoutre, *Coeur de banlieue. Codes, rites et langages*, Editions Odile Jacob, 1997, p. 49.

au prétexte que cela ne se passait pas dans le collège ; des agents de l'institution scolaire intervenant hors de l'établissement auprès des collégiens font la cruelle expérience de la perte de leur autorité dans ce contexte²⁹. On le voit, dans et autour de l'espace scolaire se joue une tension entre logiques scolaires et sociabilité juvénile. Si le débat entre agents de l'institution scolaire ne peut être définitivement tranché, c'est que l'imposition totale des règles et des logiques scolaires est sans doute impossible et rendrait les collèges invivables alors que l'acceptation des formes de sociabilité des jeunes des milieux populaires fait courir le risque pour l'institution scolaire d'un détournement ou d'une altération de l'espace scolaire.

²⁹. Un professeur nous narre cette anecdote qui a conduit des collégiens devant le conseil de discipline : « Y a eu un autre cas l'an dernier, où le prof s'est fait insulter dans le bus parce qu'elle a repris, elle a amené une classe de 6ème au centre de Lyon. Elle prend le bus à côté, elle tombe sur des élèves qui fumaient. Elle leur dit : "Ecoutez bon vous éteignez votre cigarette dans l'bus quand même". "Ouais espèce de salope, on n'est pas au collège" et tout. »

Conclusion

Loin de reprendre dans cette conclusion l'ensemble des analyses présentées dans ce rapport, nous essayerons surtout d'insister sur les conditions et les difficultés de l'action face au « désordre » scolaire dans les collèges et de les mettre en rapport avec ce que nous avons pu observer dans le Dispositif de Socialisation et d'Apprentissage.

Il semble difficile de parvenir à une logique d'action stable et à un accord dans les établissements autour de l'attitude à adopter à l'égard des collégiens des quartiers populaires et particulièrement des plus réfractaires à l'ordre scolaire. Il existe de nombreuses divergences entre les différents membres du personnel. Le sens attribué aux comportements des collégiens diffère selon les agents de l'institution scolaire : les collégiens peuvent être décrits comme des perturbateurs qui « jouent » à déranger l'enseignement et la vie du collège ; leurs pratiques peuvent être interprétées comme une sorte d'appel, les collégiens cherchant à ce « qu'on s'occupe d'eux » ; ils sont parfois présentés comme des victimes de situations sociales qui produisent chez eux une « haine de l'école » et des autres institutions ; ils sont encore vus comme des délinquants potentiels ou actuels à mille lieux des exigences et de la morale scolaires, etc. Discours psychologisants, sociologisants, politiques, pédagogiques, normatifs... se croisent, s'entremêlent et construisent des oppositions parfois cristallisées dans des positions arrêtées, souvent variables au gré des événements. Du coup, les manières de « faire face » ou de traiter le « désordre » scolaire, les « solutions » envisagées varient d'un agent à l'autre selon la perception et l'analyse des comportements des collégiens et de leurs causes. D'ailleurs, l'oscillation entre telle ou telle posture concerne souvent chacun des acteurs qui peuvent varier au gré des difficultés rencontrées ou des améliorations constatées. L'instabilité des logiques d'actions mises en oeuvre ou projetées est d'autant plus grande qu'aucune des actions tentées, des « solutions » adoptées ne porte entièrement ses fruits, ne résout complètement et définitivement les problèmes de « désordre » scolaire. En conséquence, les débats sur les manières de « faire face » sont récurrents et la contestation des options adoptées tend à être permanente. En outre, les divers événements ou incidents, plus ou moins graves, qui émaillent la vie des collèges conduisent à des inflexions dans un sens ou dans l'autre, les agents de l'institution scolaire étant parfois amenés à agir à rebours des décisions ou des orientations « fixées » antérieurement pour faire face à ces événements dans l'urgence.

Les divisions et les divergences entre agents des collèges, et en fait toute la vie des collèges, sont tramées par une tension qui peut s'énoncer comme tension entre ordre scolaire, éducation ou « socialisation » et apprentissages des savoirs scolaires. Bien entendu, il existe de nombreux recoupements entre les trois pôles de cette tension mais la distinction de chacun d'entre eux n'est pas un pur effet de typologisation sociologique. Dans de nombreuses discussions mais aussi dans les choix opérés par les uns ou les autres apparaissent des priorités différentes et divergentes.

Priorité peut être donnée à la discipline et aux sanctions comme moyen d'assurer la paix scolaire et de bonnes conditions d'apprentissages en imposant le respect des règles scolaires ou en éloignant les élèves les plus « perturbateurs », les moins conformes aux attentes et exigences scolaires. Cette priorité participe d'une tendance, que nous avons relevée, à la pénalisation et à la « disciplinarisation » des pratiques.

Priorité peut-être accordée à ce qui est appelé « socialisation » et qu'il conviendrait mieux d'appeler éducation aux normes et aux règles de l'institution scolaire et plus largement aux normes et règles dominantes dans notre formation sociale. Ce travail d'éducation est assez souvent envisagé comme préalable aux activités d'apprentissages que ce soit pour valoriser ce préalable ou que ce soit pour déplorer sa nécessité et ses conséquences, réelles ou supposés, en termes d'appauvrissement des apprentissages des savoirs formels.

Priorité peut être donnée aux apprentissages, à la transmission ou à la construction des savoirs. Un certain nombre d'enseignants sont amenés à considérer qu'ils ne doivent pas se détourner des tâches pour lesquelles ils ont été recrutés, à la limite en s'en tenant à la matière dont ils sont les spécialistes (cas plutôt rares)¹. La tendance est alors à renvoyer les autres tâches aux autres membres du personnel de l'établissement dans une sorte de coupure entre maintien de l'ordre et activités pédagogiques.

Bien que cela ne soit pas systématique, on observe une tendance à séparer ces différentes dimensions, voire à les opposer chaque dimension étant extérieure à l'autre sur le modèle évoqué par Jean-Yves Rochex : « La "motivation" à l'apprentissage qu'il s'agit de créer par là ne semble dès lors pouvoir être pensée

¹. Un enseignant nous dit ainsi en substance qu'il aimerait bien être un jour enseignant alors que dans le collège dans lequel il exerce il ne se sent que très secondairement enseignant... Un autre déplore la place prise par d'autres tâches ou d'autres fonctions que l'enseignement : « *Là on fait beaucoup de choses, très peu d'enseignement et beaucoup de socialisation* » et souhaite se centrer exclusivement sur ses cours.

que comme extérieur aux contenus mêmes de l'apprentissage, de même que, dans le domaine de la "vie scolaire" et du "climat" des écoles et établissements, l'apprentissage est la plupart du temps pensé comme ne pouvant prendre place que sur la base d'une socialisation préalable à laquelle il [l'enseignant] ne saurait lui-même participer². »

Rares, sont ceux qui développent l'idée que les modalités d'apprentissages doivent et peuvent non seulement créer les conditions de l'action pédagogique mais également être vecteur de « socialisation ». Il s'agit ici de considérer que maintien de l'ordre scolaire et « socialisation » ne sont pas extérieurs à l'action d'enseignement mais doivent être « traités » ou « réalisés » dans le cours même de l'action de transmission ou de construction des savoirs. Cette orientation, peu fréquente dans les discours et moins encore dans les actes, se veut une manière de résoudre la tension entre les trois pôles que nous évoquons, résolution qui s'opérerait dans le cours même de l'action pédagogique.

Le point de vue selon lequel un travail de « socialisation » préalable à toute action d'enseignement est nécessaire avec nombre de collégiens des quartiers populaires est largement répandue dans les collèges comme dans les dispositifs qui leur sont périphériques.

Dans les collèges, cette opinion s'accompagne souvent³ de discours renvoyant cette « socialisation » hors des compétences et des rôles de l'établissement et nombre d'enseignants considèrent que ce travail de « socialisation » n'est pas de leur ressort. Un certain nombre de collégiens sont donc tenus pour « inenseignables » car n'étant pas dotés des « pré requis » comportementaux exigés par l'organisation et le travail pédagogiques au collège.

A l'inverse, dans les classes-relais, cette question de la « socialisation » préalable semble centrale et mise au principe de l'action conduite avec les collégiens pris en charge, c'est-à-dire avec les collégiens les plus réfractaires à l'ordre scolaire⁴. C'est en tout cas ce que note Elisabeth Martin : « Dans les classes-relais, encore plus que tout autre, il est important de savoir comment est perçu le rapport entre socialisation et apprentissage. Or, beaucoup d'acteurs rencontrés qu'ils soient

². Jean-Yves Rochex, « Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue ? », Elisabeth Bautier (coord.), *Travailler en banlieue. La culture de la professionnalité*, L'Harmattan, 1995, p. 189.

³. Mais pas exclusivement comme nous venons de le voir.

⁴. Du moins, une partie d'entre eux puisque les classes-relais, officiellement décrétées au printemps 1996, doivent se distinguer des classes de SEGPA, des classes d'insertion, des dispositifs de traitement des « cas » psychologiques ou des « délinquants », notamment du point de vue des collégiens accueillis.

enseignants ou éducateurs attribuent une antériorité à l'objectif de socialisation. Cet objectif devant être, selon eux, premier afin de préparer le jeune à l'apprentissage des contenus de savoirs. Sans ce préalable, les acteurs estiment que la relation pédagogique ne peut s'établir⁵.» D'une certaine manière, cette insistance sur la « socialisation »⁶ est inscrite dans le projet même des classes-relais puisqu'il s'agit officiellement de transformer le rapport des jeunes à la scolarisation ainsi que leurs comportements afin de les réintroduire dans des établissements scolaires ordinaires en ayant des comportements d'élèves, c'est-à-dire compatibles avec les exigences de l'organisation et de l'action pédagogique des collèges ou des lycées professionnels. Le primat de l'action de « socialisation » est ainsi patent dans l'action du Dispositif de Socialisation et d'Apprentissage (DSA)⁷ tel que nous l'avons observé entre 1995 et 1997.

Dans l'intitulé du dispositif, deux termes sont couplés : « socialisation » et « apprentissage ». Si dans l'esprit des promoteurs et des membres du dispositif, les deux termes de « socialisation » et d'« apprentissage » sont également importants, le terme de « socialisation » apparaît cependant primordial. Le travail de « socialisation » et de « rescolarisation », c'est-à-dire le travail par lequel les règles de la vie scolaire sont inculquées et imposées (de manière progressive et négociée) aux jeunes, est premier au sens où il est un préalable à toute transmission de connaissances et la condition de tout travail scolaire ainsi que le montre l'analyse des étapes que les jeunes doivent franchir. Ce travail est premier également au sens où il traverse, trame les temps d'apprentissages, de transmission de connaissances eux-mêmes ainsi que les rapports entre enseignants et enseignés. Il ressort de ce que nous avons relevé au cours des réunions de l'équipe que le

⁵. Elisabeth Martin, *Recueil de données sur les classes-relais*, ronéoté, Centre Alain Savary, juin 1997, p. 27.

⁶. Notons que du point de vue sociologique qui est le nôtre, le fait que les jeunes ne se plient pas aux règles et aux lois, que leurs pratiques soient hors normes ne signifie pas qu'ils soient « désocialisés ». Ils sont impliqués dans des relations sociales avec les membres de leur famille, avec leurs pairs, avec les enseignants et d'autres membres de l'institution scolaire, comme avec diverses institutions. Ils sont donc toujours socialisés mais d'une manière antinomique avec l'ordre scolaire, sous une forme anémique c'est-à-dire contraire aux normes et règles sociales prédominantes dans notre formation sociale et plus spécifiquement à l'école. L'action de « socialisation » évoquée dans l'intitulé du DSA doit en conséquence être comprise comme une action visant à transformer les jeunes et leurs pratiques afin qu'ils soient conformes aux exigences de la vie scolaire et qu'ils se soumettent aux règles dominantes concernant la vie des « adolescents » dans notre société. Cette tentative ne s'effectue pas à partir d'un néant social et culturel mais à partir d'une socialisation contradictoire et antinomique avec les objectifs éducatifs du DSA et plus largement de l'institution scolaire. C'est du reste cette caractéristique qui rend la tâche entreprise particulièrement ardue.

⁷. Dispositif mis en place dès 1994 à Lyon et qui se rattache aujourd'hui au dispositif général des classes-relais.

rattrapage scolaire est fortement imprégné de cette logique socialisatrice. Si la question du niveau scolaire des élèves est traitée avec soin, elle est rarement isolée et, la plupart du temps, elle est mise en relation avec la question du comportement de l'élève et de son rapport au travail scolaire.

Le processus mis en place avec les jeunes est caractérisé par une logique de soumission progressive à la règle qui est présente et traverse chacune des étapes. Lorsqu'un jeune est admis au DSA, il se trouve devant une série d'étapes qu'il devra franchir pour quitter le dispositif et retrouver un statut plus ordinaire dans l'institution scolaire. Les principes de l'organisation en étapes peuvent se résumer de la manière suivante. Il s'agit d'une part d'amorcer une action en partant de ce qu'est le jeune pour l'amener progressivement et par paliers à (re)devenir un élève, c'est-à-dire un jeune doté des dispositions requises pour la scolarisation. D'autre part, la succession des étapes suppose une progression qui doit être sanctionnée positivement et symboliquement afin que le jeune reçoive une gratification et une reconnaissance de ses efforts comme des transformations opérées dans son comportement.

A chaque étape le niveau de contrainte augmente, en particulier en matière d'emploi du temps, l'objectif étant que le jeune parvienne progressivement à accepter et à supporter des horaires équivalents à ceux d'un collègue. De même, le cheminement dans les étapes introduit peu à peu des activités d'apprentissages scolaires visant non seulement à permettre au jeune de rattraper son retard scolaire mais également à lui redonner, sinon le « goût », du moins un minimum d'intérêt pour ces activités de telle sorte qu'il soit capable de suivre les cours lors de son retour au collège. Au-delà de cette démarche progressive, ce qui caractérise le processus mis en place avec les jeunes, c'est une logique de soumission à la règle⁸ qui est présente et traverse chacune des étapes. Si les modalités de participation du jeune au DSA sont discutées et négociées, elles le sont dans le cas de règles formellement énoncées et qui ne doivent pas être transgressées. Le passage d'une étape à l'autre est conditionné par cette soumission à la règle. Les règles sont fréquemment rappelées, justifiées, expliquées dans le but d'obtenir une observance des règles qui ne soient pas le simple résultat d'une contrainte

8. Soumission à la règle dont on peut rappeler qu'elle constitue une des caractéristiques majeures de la forme scolaire dès son apparition au XVI^e-XVII^e siècles ainsi que l'a montré Guy Vincent : «La soumission à des règles impersonnelles nous est apparue, en effet, comme l'une des caractéristiques de la vie scolaire.» ; «L'école, règne de la règle impersonnelle, s'oppose à toutes ces formes de pouvoir qui reposent sur la volonté ou l'inspiration d'une personne.», *L'Ecole primaire française. Etude sociologique*, P.U.L., 1980, p. 57 et p. 264.

extérieure mais qui passe par un accord du jeune avec la règle et la nécessité de la respecter.

Parmi les règles, l'une d'entre elles est spécialement importante : la règle du respect des engagements. L'engagement des jeunes est généralement formalisé par un « contrat » écrit qui oblige également les adultes. Le « contrat » est discuté et négocié mais une fois adopté il est intangible et l'enjeu est d'obtenir que les pratiques du jeune soient conformes aux clauses du « contrat » qu'il a accepté. Il faut observer que la discussion des termes du « contrat » n'a pas lieu entre deux contractants égaux, disposant de la même liberté d'action et du même pouvoir l'un sur l'autre. L'adulte a le pouvoir et le devoir de maintenir le « contrat » dans le cadre et les limites du règlement du DSA et des objectifs éducatifs de l'équipe. Dans ce sens, la négociation de « contrats » avec le jeune relève d'une démarche pédagogique cherchant à obtenir son adhésion aux règles du DSA (et de l'institution scolaire) et à fixer les modalités d'application des règles en tenant compte de sa situation spécifique.

L'importance donnée à la règle et à la mise en oeuvre de pratiques conformes aux règles et aux engagements désigne le sens de l'action avec et sur les jeunes admis au DSA. Le sens premier est bien de « rescolariser » les jeunes, d'en (re)faire des élèves c'est-à-dire des individus ayant des pratiques, des comportements, un rapport aux études, aux autres élèves, aux enseignants et à l'autorité pédagogique, aux règles de l'école, etc. plus conformes aux exigences de la vie scolaire et plus propices à l'acquisition des savoirs nécessaires à la réussite scolaire. Mais au-delà et pour parvenir à cet objectif, l'action entreprise a une dimension éducative plus profonde dont la finalité objective est de produire des jeunes plus conformes aux normes et règles sociales ainsi qu'à la morale dominante dans notre formation sociale. Ceci transparaît dans la logique de l'engagement et du « contrat » au coeur de laquelle on trouve une morale qui privilégie le respect de la parole donnée et du serment, une morale du devoir que l'on doit accomplir pour tenir ses engagements, une morale enfin qui insiste sur la maîtrise de soi, de ses pulsions, de ses impulsions⁹. La logique du « contrat » est une logique de transmission par la pratique de cette morale. L'empreinte d'une morale est perceptible encore dans la référence fréquente au respect d'autrui et du

⁹ Emile Durkheim souligne que de son point de vue l'éducation doit avoir pour objectif, entre autres, « la modération des désirs et la maîtrise de soi ». Emile Durkheim, *L'éducation morale*, P.U.F., 1992, p. 112.

bien collectif ou public, référence associée à la notion de réparation de la faute ou de l'offense commises. Elle est présente encore dans l'importance accordée à la valorisation des jeunes par l'accomplissement de ce que dans quoi ils sont engagés, accomplissement qui suppose persévérance et effort.

On peut dire que l'action éducative à l'oeuvre au DSA dépasse donc la seule « rescolarisation » ou alors que le terme de « rescolarisation » doit être pris au sens fort c'est-à-dire non seulement de permettre que les jeunes retournent dans de bonnes conditions dans un établissement scolaire mais surtout d'obtenir d'eux des dispositions à accepter les règles du jeu scolaire qui ont fort à voir avec les règles du « jeu social », de parvenir à des modifications qui affectent l'ensemble de leurs pratiques sociales pour les rendre conformes aux lois et aux normes dominantes dans notre monde social¹⁰.

Au DSA, on a donc un travail régulier sur les règles qui repose sur la possibilité d'adaptations pour soumettre (ou, si l'on veut, faire accepter) progressivement les collégiens à ces règles. Confrontés à des jeunes réfractaires aux règles scolaires, les membres du DSA mènent un travail de négociation avec chaque jeune pour évaluer avec lui ce qu'il est capable d'accepter comme contraintes, étant entendu que les contraintes doivent devenir progressivement plus importantes et les écarts aux règles de moins en moins possibles. Il faut noter ici des différences sensibles avec les collèges. D'une part, si la question du respect des règles scolaires est importante dans les collèges, un travail sur ce point est rarement systématiquement mis en oeuvre. On sait les contraintes liées aux programmes d'enseignement, à la transmission des savoirs scolaires pour laquelle les enseignants ont été formés ou, du moins, recrutés. On a vu comment les enseignants sont conduits à alterner répression des infractions, compromis voire renoncement pour pouvoir enseigner aux élèves qui leur semblent aptes à suivre « normalement » la scolarité et leurs cours. Si l'adaptation ou la soumission progressive aux règles scolaires est tentée dans les collèges avec, par exemple, les fiches de suivi de certains collégiens, les règles ne sont pas et ne peuvent peut-être pas est l'objet de discussion permanente et d'ajustements itératifs. Si l'adaptation et l'ajustement de la règle à chaque situation sont possibles dans un dispositif comme le DSA ou, plus généralement, dans les classes-relais, avec un petit nombre

¹⁰. Ceci nous rappelle que la scolarisation ne peut jamais être réduite à l'opération de transmission de savoirs. Elle comporte une dimension socialisatrice fondamentale qui, indissociablement, passe à travers la transmission des connaissances et est une des conditions de cette transmission.

de jeunes et un grand nombre d'adultes, sans obligation de réaliser un programme, etc. cela semble beaucoup plus complexe et délicat dans les collèges soumis aux contraintes du nombre, aux exigences de résultats scolaires et fonctionnant conformément au principe selon lequel tous doivent être soumis aux mêmes règles du jeu.

Une autre différence peut être notée ici concernant la discipline et les sanctions. On a vu l'importance des sanctions dans les collèges ainsi que la tendance à la pénalisation à l'endroit des actes jugés les moins acceptables par l'institution scolaire. Le DSA mobilise également des sanctions, met en oeuvre parfois des démarches pénales pour sanctionner les illégalismes ou civiles pour obtenir réparation pour un des membres de l'équipe éducative affecté matériellement ou symboliquement par les actes des jeunes admis au DSA. Ce qui différencie le DSA des collèges, c'est le travail systématique sur les sanctions et sur les démarches engagées avec les jeunes concernés et l'ensemble des membres du DSA (enseignants comme éducateurs spécialisés). Non seulement, sanctions et démarches sont longuement discutées mais elles entraînent souvent des modifications dans le « contrat » que doivent respecter les jeunes impliqués. On observe ainsi une moindre disjonction entre sanction et éducatif que celle observée dans les collèges.

Enfin, il faut évoquer un autre clivage entre le DSA et les collèges observés qui concerne la question de la division du travail entre les membres des établissements. L'instabilité des logiques d'action et la tendance à séparer les dimensions de l'action pédagogique dans les collèges ne sont pas sans rapport avec la division du travail à l'intérieur des établissements¹¹. Elles traduisent pour une part des différences et des oppositions entre membres des collèges occupant des fonctions différentes à l'intérieur de ceux-ci, elles les alimentent et concourent à les construire. Abordons ici rapidement cette question de la division du travail dans les collèges¹². Notons d'abord une césure assez marquée entre ce qu'il est convenu d'appeler l'« administration » et les enseignants. Si l'« administration » est une notion extensive pouvant englober du principal, de son adjoint et du

¹¹. En même temps, ce découpage qui opposerait par exemple enseignants et « administration » ne suffit pas à rendre compte des clivages. En effet, ceux-ci traversent également les différents sous-groupes constituant le personnel des établissements. Et la tension que nous évoquons est sans doute vécue individuellement par de nombreux membres des collèges au cours de leurs propres pratiques et activités.

¹². Nous ne faisons qu'effleurer cette question qui n'était pas au coeur de notre recherche mais n'est pas sans imbrication avec la question du « désordre scolaire ».

conseiller principal en éducation aux surveillants selon les agents et les circonstances, le terme en lui-même institue une division quant aux tâches dans le collège, et, pour ce qui concerne notre objet, quant au « désordre » scolaire. On a noté la séparation relativement accentuée entre l'intérieur de la classe et ce que nous avons appelé le « hors-classe » : l'ordre à l'extérieur de la classe semble relever principalement des membres de l'« administration » alors que les enseignants se veulent ou se doivent d'être les garants de l'ordre pédagogique dans leur classe. Cependant, la division du travail ne s'arrête pas vraiment à la porte de la classe. En effet, l'« administration » doit également contribuer à l'ordre dans la classe car ce sont ses membres qui « gèrent » ou mettent en oeuvre une partie des sanctions décidées par les enseignants au sein de leur classe, car il est fait appel à eux lorsque surviennent des problèmes de discipline grave ou mettant en cause l'autorité de l'enseignant au sein d'une classe, etc. D'une certaine manière, une partie importante du travail de maintien de l'ordre scolaire ou de répression du « désordre » scolaire est renvoyée vers l'« administration » et ses membres comme le souligne également Jean-Paul Payet¹³ en suggérant qu'il y aurait une tendance dans les collèges des quartiers populaires à abandonner le « sale boulot »¹⁴ aux non-enseignants. Notons que si cette opposition entre tâches « nobles » d'« enseignement » ou d'« éducation » et tâches « moins nobles » de maintien de l'ordre scolaire a une part de pertinence pour les collèges que nous avons observés, elle ne recouvre pas entièrement le sens que l'on peut donner à la division du travail. En effet, plusieurs discours d'enseignants ou d'autres agents de l'institution scolaire¹⁵ ainsi qu'un certain nombre de pratiques semblent donner aux responsables de l'« administration » un rôle de recours ou d'autorité suprême : les principaux ou les conseillers principaux en éducation sont présentés comme étant ou devant être une sorte de référence morale garante de l'ordre et de la justice scolaires ainsi que de l'intégrité des différents individus vivant dans l'établissement. Quoi qu'il en soit, la division du travail ne va pas sans produire des dissensions ou des conflits entre les différentes fonctions dans les collèges. Si l'on a pu écrire qu'« aux prises avec des individus qui *n'ont plus le sens du jeu*, les enseignants font souvent corps avec les agents administratifs (surveillants,

¹³. Jean-Paul Payet, « La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école », *Revue française de pédagogie*, n°123, avril-mai-juin 1988, p. 21-34.

¹⁴. L'auteur s'appuie ici sur les travaux d'Everett C. Hugues concernant l'étude des métiers, en particulier dans les hôpitaux. Cf. Everett C. Hugues, *Le regard sociologique. Essais choisis*, EHESS, 1996.

¹⁵. Discours dans les entretiens mais aussi discours tenus aux élèves ou au cours des réunions dans les établissements.

conseillère, adjoint au principal et principal) »¹⁶, cela ne doit pas occulter les critiques croisées que peuvent s'adresser, en tout cas dans les collèges observés, les enseignants et les membres de l'« administration ». Ainsi, les enseignants qui ont recours fréquemment à l'« administration » pour régler des problèmes de « désordre » scolaire dans leurs classes sont soupçonnés ou accusés de ne pas savoir « tenir » ou intéresser les collégiens et de se décharger de leurs propres difficultés sur l'« administration ». A rebours, nous aurons l'occasion d'entendre de nombreuses critiques à l'égard des chefs d'établissements lorsque ceux-ci paraissent aux yeux des enseignants trop laxistes et rechignent à exclure les collégiens les plus perturbateurs ou lorsque plus généralement ils ne répondent pas aux attentes des enseignants en matière d'action contre le « désordre » scolaire. Soulignons enfin que les tensions entre les différentes fonctions à l'intérieur du collège paraissent s'aggraver au fur et à mesure des incidents avec les collégiens, les incidents récurrents et notamment les plus graves d'entre eux semblant agir comme des coups de boutoir qui aiguisent les dissensions¹⁷.

Du côté du DSA, il existe bien une division du travail, notamment entre enseignants et éducateurs spécialisés. Ces derniers sont davantage chargés de l'accueil des jeunes, des relations avec les parents, de régler les conflits lorsqu'ils adviennent, etc. Les enseignants, quant à eux, tentent de transformer le rapport des jeunes aux apprentissages scolaires, construisent avec eux des cours ou des séances de formation individualisée, etc. Cependant, cette division du travail est beaucoup moins prononcée ou, plutôt, elle ne se traduit pas par un partage entre « spécialistes » de la « socialisation », « spécialistes » des sanctions, « spécialistes » des savoirs scolaires, etc. qui conduit parfois à la méconnaissance des actes ou des décisions des uns par les autres¹⁸ ou aux désaccords affichés concernant ces actes ou à des conflits de « territoire »¹⁹. La question de la « socialisation » est prise en charge par chacun des intervenants du DSA qui sont tous garants du

¹⁶. Patrick Bruneteaux, « Les institutions et les paumés : les logiques de la surenchère », *Critiques sociales*, n° 5-6, janvier 1994, p. 110.

¹⁷. A l'inverse, on peut se demander quels sont les effets des désaccords entre agents de l'institution scolaire sur les collégiens et le « désordre » scolaire. Question à laquelle nous ne pouvons répondre dans le cadre de cette recherche.

¹⁸. L'organisation des collèges (les enseignants passant d'une classe à l'autre) et la division du travail entre enseignants et « administration » a pour conséquence que les enseignants ne sont pas toujours au courant des raisons de la disparition d'un élève dans une classe, de son absence éventuellement prolongée... ainsi que nous avons pu l'observer.

¹⁹. Ceci n'empêche par les débats, les désaccords et les ajustements difficiles entre professionnalités différentes comme le note Elisabeth Martin à propos de plusieurs classes-relais, notamment dans la phase de leur mise en place. Cf. Elisabeth Martin, *Recueil de données sur les classes-relais...*, *op. cit.*

fonctionnement et de l'ordre scolaire du dispositif. Chaque adulte se veut concerné par l'ensemble du comportement des jeunes et on observe une moindre coupure pour les jeunes entre les différents adultes. Le faible nombre de jeunes et le taux d'encadrement élevé favorisent une prise en charge collective des différents problèmes rencontrés. Ceux-ci sont traités lors de réunions régulières et fréquentes de l'ensemble de l'équipe, réunions qui sont également l'occasion de « réguler » ou de régler les différends ou les écarts entre les pratiques des uns et des autres. Ce mode de fonctionnement a plusieurs conséquences. Nous en retiendrons deux.

Tout d'abord, il induit un encadrement « serré » des jeunes. Non seulement leur prise en charge est incessante quand ils sont dans le dispositif mais l'ensemble de leur comportement est connu par tous les « éducateurs » (éducateurs spécialisés comme enseignants). Il est discuté, apprécié, analysé collectivement et les sanctions positives ou négatives de ce comportement se veulent des décisions de l'ensemble du dispositif engageant l'ensemble de ses protagonistes.

Ensuite, le fonctionnement du DSA semble permettre une distanciation de ses membres par rapport à la pratique, aux difficultés vécues, aux situations de tension, etc. Nous avons noté combien plusieurs enseignants regrettaient de ne pas toujours avoir une maîtrise de soi dans les situations de conflits avec les collégiens ainsi que l'isolement qu'ils ressentaient face aux difficultés rencontrées. On peut faire l'hypothèse que la prise de distance par rapport aux urgences de l'action pédagogique face aux collégiens, prise de distance organisée dans des dispositifs comme le DSA, permet pour partie de répondre à ces problèmes soulevés par les enseignants. Si l'organisation d'une petite unité éducative telle que le DSA et les autres classes-relais autorise ce travail collectif, l'organisation des collèges rend celui-ci beaucoup plus difficilement possible.

Ces quelques remarques effectuant une comparaison sur quelques points du DSA et des collèges observés ne doivent pas amener à penser que le DSA ou plus généralement les classes-relais offriraient un mode d'organisation et d'action pédagogique plus favorable à la résolution des questions de « rupture » et de « désordre » scolaires que les établissements scolaires ordinaires. D'une part, il ne nous appartient pas de porter ce genre de jugement. D'autre part, il semble que pour nombre de collégiens pris en charge dans les classes-relais, celles-ci jouent surtout le rôle de sas vers la sortie du système scolaire et les réintroductions de ces collégiens dans les collèges ou dans des lycées professionnels sont souvent précaires. Les classes-relais sont confrontées à la même contradiction de fond

entre les logiques scolaires et les logiques des jeunes des quartiers populaires produites par leurs conditions sociales d'existence comme par leur expérience scolaire et leur socialisation familiale.

Il reste que les classes-relais ont pour objectif officiel de « resocialiser » et de « rescolariser » les collégiens qui leur sont confiés et partant de tenter de les produire comme élèves alors qu'il semble que les collèges attendent des collégiens qui soient déjà des élèves c'est-à-dire qui aient les caractéristiques comportementales correspondant aux exigences scolaires. Face à des jeunes qui sont peu des élèves au regard des normes de l'institution scolaire, il existe pour simplifier trois postures : soit on se donne d'abord pour objectif de préserver la paix scolaire et les conditions favorables à aux apprentissages scolaires et on peut être tenté par une logique disciplinaire accompagnée de pratiques d'éviction ou d'exclusion des collégiens jugés « irrécupérables » ; soit on considère que les comportements des jeunes sont le fait seulement d'une incapacité à se couler dans le moule des normes scolaires et il s'agit de les faire entrer dans ce moule par l'éducation aux normes scolaires ou par les sanctions (les deux pouvant être articulés) ; soit on considère que la situation scolaire en elle-même est aussi un facteur de production des comportements « a-scolaires » et alors on est conduit à envisager (aussi) d'autres options consistant à travailler également sur cette situation scolaire, son organisation, ses logiques, sur les modalités de l'action pédagogique. Comme nous l'avons souligné, le débat est loin d'être tranché dans les collèges et l'accroissement des difficultés ou du sentiment d'une aggravation des conditions d'enseignement semble contribuer à favoriser la tendance à vouloir se protéger du « désordre » scolaire par une action d'abord de type « disciplinaire ».

BIBLIOGRAPHIE

Bailleau Francis, « Délinquance des mineurs : question de justice ou d'ordre social ? », *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n° 29, 1997.

Bautier Elisabeth, Charlot Bernard, Rochex Jean-Yves, *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Armand Colin, Paris, 1992.

Becker Howard, « Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship », *Journal of Educationnall Sociology*, vol. 25, n°8, avril 1952, traduit dans Jean-Claude Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck - INRP, Paris, 1997.

Becker Howard, *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Métailié, Paris, 1985.

Bessin Marc, « La catégorie de minorité juridique : principes, pratiques et enjeux », *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n° 29, 1997.

Boumard Patrick, Marchat Jean-François, *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*, Armand Colin, col. Formation des enseignants, Paris, 1993.

Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Paris, 1970.

Bruneteaux Patrick, « Les institutions et les paumés : les logiques de la surenchère », *Critiques sociales*, n° 5-6, janvier 1994.

Castel Robert, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Fayard, Paris, 1995.

Chapoulie Jean-Michel, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 1987.

Charlot Bernard et Emin Jean-Claude (coord), *Violences à l'école. Etat des savoirs*, Armand Colin, Paris, 1997.

Charlot Bernard, « Violences scolaires : représentations, pratiques et normes », in Charlot Bernard et Emin Jean-Claude (coord), *Violences à l'école. Etat des savoirs*, Armand Colin, Paris, 1997.

Chartier Roger, Compère Marie-Madeleine, Julia Dominique, *L'Éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, S.E.D.E.S. / C.D.U., Paris, 1976.

Chauveau Gérard, Rogovas - Chauveau Eliane, « Violences et stigmatisations », *Migrants-formation*, n°92, mars 1993.

Debarbieux Eric, « Insécurité et clivages sociaux. L'exemple des violences scolaires », *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 75, juin 1997.

Debarbieux Eric, « Le professeur et le sauvageon : violence à l'école, incivilité et postmodernité », *Revue française de pédagogie*, n°123, avril-mai-juin 1998, p. 7-19.

Debardieux E., *La violence en milieu scolaire : état des lieux*, Tome 1, ESF, 1996, Paris

Demailly Lise, *Le collège. Crise, mythes et métiers*, Presses Universitaires de Lille, 1991.

Dubet François, « Les figures de la violence à l'école », *Revue française de pédagogie*, n°123, avril-mai-juin 1998, p. 35-45.

Durkheim Emile, *L'éducation morale*, P.U.F., Paris, 1992.

Grignon Claude et Passeron Jean-Claude, *Le Savant et le Populaire. Misérabilisme et Populisme en sociologie et en littérature*, Hautes Etudes / Gallimard / Le Seuil, Paris, 1989.

Hoggart Richard, *La Culture du pauvre*, Minuit, Paris, 1970.

Hugues Everett C., *Le regard sociologique. Essais choisis*, EHESS, Paris, 1996.

Labov William, *Le parler ordinaire*, Minuit, Paris, 1978.

Lahire Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de «l'échec scolaire» à l'école primaire*, P.U.L., Lyon, 1993.

Lepoutre David, « Le langage, l'École et la rue », *Critiques sociales*, n° 5-6, janvier 1994.

Lepoutre David, *Coeur de banlieue. Codes, rites et langages*, Odile Jacob, Paris, 1997.

Martin Elisabeth, *Recueil de données sur les classes-relais*, ronéoté, Centre Alain Savary, juin 1997.

Norbert Elias, *La Société des individus*, Fayard, Paris, 1991.

Payet Jean-Paul, « La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école », *Revue française de pédagogie*, n°123, avril-mai-juin 1998, p. 21-34.

Payet Jean-Paul, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Méridiens Klincksieck, Paris, 1995.

Rochex Jean-Yves, « Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue ? », Elisabeth Bautier (coord.), *Travailler en banlieue. La culture de la professionnalité*, L'Harmattan, Paris, 1995.

Testanière Jacques, « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, VIII, n° spécial 1967.

Thin Daniel, « Les contradictions entre logiques populaires et logiques scolaires au coeur des spécificités du métier d'enseignant dans les quartiers populaires », in Bourdoncle Raymond et Demailly Lise (coord.), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Presses du Septentrion, Lille, 1998.

Thin Daniel, « *Tant qu'on a la santé...* ». *Des familles populaires et de la santé de leurs enfants*, rapport de recherche, GRS-Université Lyon 2, ronéoté, octobre 1997.

Thin Daniel, *Quartiers populaires : l'école et les familles*, P.U.L., Lyon, 1998.

Vincent Guy, *L'Ecole primaire française. Etude sociologique*, P.U.L., Lyon, 1980.

Willis Paul, « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales* n°24, 1978.

Woods Peter, « Teaching for Survival », in P. Woods et M. Hammersley (eds), *School Experience - Explorations in the Sociology of Education*, Croom Helm, 1977, traduit sous le titre « Les stratégies de "survie" des enseignants », Jean-Claude Forquin (textes rassemblés par), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck Université - INRP, Paris, 1997.

Woods Peter, *L'ethnographie de l'école*, Armand Colin, Paris, 1990.