



Quelle vie scolaire pour les élèves ?

par Agnès Cavet

La loi d'orientation de 1989 a marqué un tournant symbolique en affichant la volonté de placer l'élève « au centre du système éducatif ». Si ce principe a été taxé par certains de démagogie et remis en cause par des politiques ultérieures, la place de l'élève au sein de l'école a pourtant bel et bien évolué depuis vingt ans.

L'élève est devenu un sujet pourvu de droits, un « usager », mais aussi un personnage investi d'un rôle puisque l'école attend de lui qu'il exerce son « métier » d'élève, qu'il soit « acteur » responsable de sa propre scolarité. Les pédagogies nouvelles tendent à placer l'élève en situation de (re)découvrir lui-même les savoirs. L'histoire individuelle, la personnalité, la parole, voire le point de vue de l'élève ont acquis une certaine reconnaissance dans l'espace scolaire. Ce n'est plus seulement la formation intellectuelle mais aussi la socialisation et l'épanouissement de l'élève en tant que personne que revendique le projet scolaire. Le système éducatif français va jusqu'à inclure la « vie scolaire » des élèves dans ses attributions, avec la vocation ambitieuse de rendre éducatifs tous les lieux, temps et activités qui ne relèvent pas de la stricte mission d'enseignement.

Dans le même temps, l'élève en tant que tel est aussi devenu un sujet d'observation pour les chercheurs. Des monographies consacrées aux élèves sont apparues, nourrissant une sociologie de « l'expérience scolaire ». Les enquêtes interrogeant le « sentiment » des élèves sur leur vécu scolaire se sont également multipliées.

Dans quel cadre la « vie scolaire » des élèves est-elle conçue et organisée ? Quelle place est-elle offerte à l'expression et à la participation des élèves et comment ces derniers s'impliquent-ils dans la vie des établissements ? Qu'est-ce qui motive les jeunes à se rendre à l'école, au-delà de la stricte obligation scolaire ? Comment perçoivent-ils la place qui leur est faite et les traitements qui leur sont réservés dans les établissements ? Quelles valeurs les élèves revendiquent-ils dans l'espace scolaire ? À quels apprentissages de la vie sociale les élèves se frottent-ils – se brûlent-ils, parfois – dans leurs rapports avec les personnels scolaires comme avec leurs pairs ?

Telles sont les questions auxquelles ce dossier tente d'apporter quelques éclairages, en s'appuyant sur des travaux de recherche récents.

[L'élève au centre... de la cible ?](#) | [Le cadre de la « vie scolaire »](#) | [Expression et participation des élèves](#) | [L'expérience scolaire des élèves](#) | [Perceptions et attentes des élèves](#) | [Les élèves à l'école de leurs pairs](#) | [Le « Pastoral care » des pays anglo-saxons](#) | [Conclusion](#) | [Bibliographie](#).

Avertissements au lecteur :

- la plupart des liens renvoient vers les fiches correspondantes de notre [base bibliographique](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution) ;
- sauf indication contraire, toutes les traductions comprises dans ce Dossier d'actualité ont été réalisées par le rédacteur ;
- vous pouvez faire part de vos réactions à ce Dossier en laissant un commentaire sous l'[article](#) correspondant dans notre blog : « Écrans de veille en éducation ».

L'élève au centre... de la cible ?

Quelle place notre société accorde-t-elle aujourd'hui à l'enfant et quelle est celle que l'institution scolaire réserve à l'élève ? Le philosophe Jean-François Dupeyron (2005) met en lumière le caractère paradoxal des réponses à ces questions.

« Si la modernité a forgé une représentation de l'enfant comme un sujet, une personne, la post-modernité occidentale cloue ce sujet sur la cible de problématiques scolaires, psychologiques et sociales ». De nouveaux droits sont reconnus à l'enfant : la dignité, la singularité et la liberté, cependant que l'image de l'enfant-sujet s'inscrit dans l'individualisme post-moderne. Mais il apparaît qu'en valorisant l'importance de l'enfant, « les adultes se sont parallèlement délestés d'une partie du poids de leur responsabilité éducative », car les jeunes sont « sommés de faire leur vie, de se construire à côté des adultes » et non en s'appuyant sur eux. La reconnaissance de l'enfant-sujet se réalise souvent « sur un mode égoïste ou narcissique » qui scelle l'opposition entre les finalités collectives de la société et les finalités personnelles de l'individu. Placé « au centre du système scolaire », l'élève devient « un sujet autour duquel l'institution doit s'affairer pour aider au développement de sa personnalité et à l'éclosion de son projet de formation initiale ». « En étant très critique, on dira que l'élève est placé au centre du système scolaire comme au centre d'une cible ». Mais, et c'est là le paradoxe, la reconnaissance de l'individu se construit « contre les institutions et les obligations sociales sans lesquelles l'individualité ne pourrait pourtant pas se développer ». Aussi, « l'école risque de passer d'une situation où l'institution écrasait l'individu à une situation où l'institution est fragilisée par l'individu, voire corrompue par l'individualisme ». Le « consumérisme scolaire » en est une manifestation. Il s'ensuit une incessante friction entre l'école et son public, car les nouvelles revendications en faveur de l'enfant-sujet se heurtent à une tradition scolaire plutôt autoritariste. « Écrasé entre ces deux poids lourds idéologiques, l'élève ne sait plus à quel soi se vouer » entre la revendication de sa différence et son aspiration à se fondre dans la masse scolarisée. « Sommé de décider précocement de son projet d'études, acculé à la réussite, chargé très tôt de la pression des résultats, l'élève a-t-il toujours le temps d'être lui-même et de vivre sa propre vie ? ».

Le cadre de la « vie scolaire »

Définition et enjeux

Selon Vandevoorde (2005), l'expression « vie scolaire » n'a jamais été véritablement définie au plan institutionnel. Elle constitue « un champ d'action plutôt qu'un concept ou une notion », ce que confirme l'absence d'expression équivalente dans d'autres pays que la France. Concept du quotidien, la vie scolaire est pour Vitali (1997) une notion floue, polysémique, qui apparaît au premier abord comme une « auberge espagnole », chacun y voyant ce qu'il y apporte. En effet, élèves, parents, enseignants, conseillers d'éducation et chefs d'établissement ont de la vie scolaire des visions et des expériences bien différentes. Elle se situe « à l'intersection de deux exigences fondamentales : l'organisation de l'établissement scolaire, d'une part, et l'élaboration d'un projet éducatif, d'autre part ».

Pour Alain Bouvier (2007), la vie scolaire est « un système baroque, fait de bric et de broc accumulés tout au long de ces trois décennies ». Christian Obin (2007) y voit encore une « notion élastique » : « est-ce un lieu, un service, un domaine d'organisation, une spécialité professionnelle, un concept ? ». Il la définit comme « le cadre normatif et les événements spécifiques à la vie collective en milieu scolaire ». Et ces normes s'appliquent dans trois champs : l'organisation de l'établissement, l'éducation des élèves et les relations avec la société.

François Le Goff (2007) recense quant à lui huit domaines d'attribution de la vie scolaire : accueil-intégration, hébergement, restauration ; contrôle de l'assiduité et lutte contre l'absentéisme ; élaboration, diffusion et application des règles ; animation en milieu scolaire ; développement de la vie civique scolaire ; orientation et insertion socio-professionnelle ; suivi pédagogique, psychologique et social des élèves et enfin prévention des conduites dangereuses. Ainsi, la vie scolaire recouvre l'aménagement du temps et de l'espace, les règles de la vie commune et les questions matérielles du *vivre ensemble ici et maintenant*, qui relèvent de l'éducation du citoyen et du respect des personnes et de l'État de droit (Vitali, 1997).

Pour Obin (2007), la prise en compte de la vie scolaire témoigne d'un souci de ne pas réduire l'école à un rôle d'enseignement, mais d'assumer plus largement une mission d'éducation. Or, si la mission d'enseignement s'inscrit dans un cadre de référence scientifique et didactique, la mission d'éducation relève quant à elle de problématiques d'ordre moral et politique, toujours sujettes à débats. D'où la difficulté de concevoir des contenus pour la vie scolaire, dans sa **triple dimension d'éducation culturelle, civique et morale**. La vie scolaire oscille donc entre deux écueils : d'un côté l'autoritarisme et l'imposition de convictions personnelles aux enfants, et de l'autre l'abdication de l'autorité par les adultes. Picquenot (2009) situe les principaux enjeux de la vie scolaire dans la **responsabilité et l'autonomie des élèves**.

Pour Perrenoud (2007) « dès lors que l'Éducation nationale s'empare de ce concept, il perd son statut descriptif : la vie scolaire devient non plus un simple fait, mais une dimension de la réalité à organiser, normaliser, "piloter". Bref, l'affaire d'inspecteurs, de chefs d'établissements et de conseillers d'éducation qui deviennent "responsables de la vie scolaire" ». La vie scolaire est alors rapportée à une prescription, un idéal de vie bien structurée, studieuse, pacifique, respectueuse des biens et des personnes, modèle qui ne peut qu'entrer en conflit avec la « vraie vie » des élèves.

L'éducation : affaire de spécialistes ou mission normale de l'enseignant ?

En France, les professeurs des écoles assument conjointement les missions d'enseignement et d'éducation vis-à-vis des élèves du primaire. En revanche, dans l'enseignement secondaire, ces deux missions sont dévolues à des corps professionnels différents : les professeurs sont en charge de la transmission des connaissances alors que la mission d'éducation revient à des personnels spécialisés : conseillers principaux d'éducation, assistants d'éducation... L'organisation et la gestion de la « vie scolaire » correspondent précisément à cette mission éducative.

Pour Jean-Pierre Obin (2006 ; 2007), il y a bien en France une séparation des missions, qui est loin d'être la norme dans tous les pays, ce qui explique pourquoi le concept de « vie scolaire » est difficile à comprendre en dehors de nos frontières. En Grande-Bretagne et dans les pays nordiques, les enseignants sont aussi des éducateurs. C'est en particulier le cas **en Finlande**, pays dont les élèves affichent d'excellents résultats dans les enquêtes PISA. Jean-Michel Leclerc (2009) y voit un premier facteur essentiel pour expliquer la qualité de la vie et du climat scolaire des écoles nordiques, et ce d'autant qu'il se conjugue avec la pratique du *leadership* partagé. Le partage du *leadership* apparaît même comme la condition d'efficacité de cette organisation. « **Dans une équipe éducative soudée par le leadership, où la spécialisation ne doit exclure ni la disponibilité ni l'entraide, chacun de ses membres considère comme normal d'assumer le double rôle d'enseignant et d'éducateur** ». Leclerc relève cependant d'autres facteurs favorables : des bâtiments accueillants ; des relations de proximité, de confiance et de respect avec les professeurs, qui ne craignent pas de perdre leur autorité ; un cadre d'autodiscipline qui accorde d'importantes marges de liberté aux élèves.

Une médiation nécessaire entre élèves et professeurs ?

Noëlle Monin (2007) analyse l'émergence de la fonction de conseiller principal d'éducation (CPE), venue se substituer au surveillant général d'autrefois. Dans les années 1970, la création du corps des CPE lui apparaît comme « *l'indicateur du désarroi face au chancellement de la souveraineté professorale* ». « *La médiation qui définit l'identité professionnelle du CPE atteste de ce terrain scolaire volcanisé, les conseils prodigués aux parties en conflit jouent en effet le rôle d'«entremetteur en vue de trouver un accord» (Larousse) sans bouleverser l'ordre établi* ». À l'aide de données statistiques, Monin montre les différences de profils entre les populations respectives d'enseignants et de CPE : les premiers sont généralement d'anciens bons élèves, issus des classes moyennes tandis que les seconds étaient des élèves moyens, venant en majorité de milieu populaire, pour qui l'accès à cette fonction représente une promotion sociale. Ces caractéristiques prédisposent les CPE à jouer un rôle d'intermédiaire, de médiateur, entre les élèves et les professeurs, mais elles contribuent aussi à la « *position symboliquement dominée du CPE dans le champ scolaire* », car « *le métier de CPE n'appartient pas aux fonctions nobles de l'établissement* ». Dans le partage des tâches, le CPE hérite de ce que nombre d'enseignants considèrent comme « *le «sale boulot» : il a non seulement à traiter avec la misère matérielle et sociale, qu'affiche une partie des élèves dont il a la charge, mais sa fonction élevée au rang d'une «mission» l'oblige à un rôle d'urgentiste et d'interventionniste dans des espaces extra-scolaires, auprès des familles, des services sociaux, de la justice ou de la police. Par cette démarche, il côtoie les diverses formes de souillures et tragédies sociales que révèlent les absences, l'échec et le désinvestissement scolaire, les incivilités et violences dans l'école* ».

Perrenoud (2007) montre que **le CPE doit bien souvent assumer un rôle « passeur » : « expliquer les élèves aux professeurs et les professeurs aux élèves »**. En effet, « *le métier d'enseignant pousse à percevoir certains élèves comme des obstacles, ceux qui empêchent de commencer à l'heure, de travailler pacifiquement et dans le calme, d'étudier, d'avancer dans le programme. Le métier d'élève pousse à percevoir le professeur comme une source de contrainte et de contrôle, quelqu'un qui n'a de cesse de demander de la présence, de la concentration, de l'intérêt, de l'investissement* ». Deux métiers qui peuvent devenir antagonistes puisque « *l'un incarne le principe de réalité, la raison, le long terme, l'autre le principe de plaisir, le désir, l'instant présent* ».

Pour les élèves, le CPE doit pouvoir être perçu comme un interlocuteur avec lequel « parler de la vie ». Ni juge ni psychologue, le CPE doit susciter ce qu'il faut de confiance « *pour que la conversation ait du sens, pour qu'elle ne débouche pas dans les trois minutes sur un conseil paternel, une incitation au travail, un rappel à l'ordre ou une leçon de morale* ». L'intervention du CPE permet souvent « *de recadrer le problème, de dédramatiser, [...] de casser un cercle vicieux ou une escalade dans un affrontement* » et de rechercher une solution plutôt qu'un coupable ou un bouc émissaire. Elle doit plutôt se porter sur « *la représentation des faits, l'interprétation des conduites et des paroles, les explications avancées, bref la construction de la réalité* ». Et vis-à-vis des enseignants, le CPE peut être amené à jouer le rôle d'un « ethnologue en mission sur la planète des jeunes », un « éclairer professionnel » qui les encourage « *à émettre un «message-je» plutôt qu'un jugement normatif* », à ne pas se dérober devant les élèves et à se comporter en personnes vraies, sans chercher à masquer toute émotion.

□ Voir aussi

- BARTHÉLÉMY Véronique (2005). *Histoire de la vie scolaire : De son évaluation à la construction d'un mode de management collégial*. Paris : L'Harmattan.
- DELAHAYE Jean-Paul, BARBIER Christophe & DURAND Fabienne et al. (2009). *Le Conseiller principal d'éducation : De la vie scolaire à la politique éducative*. Paris : Berger-Levrault.
- GAUSSEL Marie (2007). « [Leadership et changements éducatifs](#) ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 24.
- ROBERT Paul (2008). *La Finlande : un modèle éducatif pour la France ? Les secrets de la réussite*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Expression et participation des élèves

Dans cette partie, nous évoquons les différentes formes d'expression et de participation des élèves au sein des établissements scolaires. Certaines, comme l'heure de vie de classe et la représentation démocratique aux différents conseils, sont institutionnalisées dans le cadre de la vie scolaire ; d'autres comme les médias lycéens relèvent de la libre initiative. Quelques études sur l'attitude des élèves face à la vie sociale et à l'engagement démocratique viennent aider à comprendre le point de vue des jeunes. Enfin, nous nous intéresserons à l'évaluation des comportements sociaux et civiques des élèves que vise la « note de vie scolaire ».

La vie de classe et ses heures

En France, les « heures de vie de classe » ont été instituées au lycée en 1999 puis généralisées au collège en 2000. Actuellement, le programme annuel prévoit 10 h obligatoires de la 6^e à la 4^e ainsi qu'au lycée. En 3^e, le rythme passe à une heure par quinzaine et cette heure est dédiée plus spécifiquement à l'orientation. Les heures de vie de classe sont placées sous la responsabilité du professeur principal mais peuvent accueillir d'autres personnels de l'établissement. Fait notable, cette réforme portée par des personnalités telles que Philippe Meirieu et François Dubet (voir [entretien](#) dans le [dossier spécial](#) du Sceren paru en 2004) a officialisé des pratiques venant du terrain, inspirées des pédagogies actives (Freinet, pédagogie institutionnelle..).

Selon les textes, ces heures visent à « *permettre une prise de parole des élèves et un dialogue avec un ou plusieurs adultes* », pour aborder « *toute question liée à la vie de la classe, à la vie scolaire ou tout autre sujet intéressant les [élèves]* ». Elles visent également à « *prévenir les problèmes de comportement* », à « *éduquer au respect des autres, à la maîtrise de l'écoute des autres, apprendre à articuler les arguments* » ([BO n° 21 du 27/05/99](#) et [supplément au BO n° 23](#) du 10/06/99).

Moments d'échange, de réflexion et de proposition, les heures de vie de classe (HVC) sont investies de multiples fonctions et attentes : apprentissage du « métier d'élève », définition des règles du « vivre ensemble », résolution de conflits, discussion autour d'un projet de classe (voyage), information sur l'orientation... Dans les faits, leur mise en place donne lieu à de grandes variations selon les établissements, ces heures étant tantôt très investies au service de la politique de l'établissement ou au contraire reléguée ou détournée. Un dossier des *Cahiers pédagogiques* restitue diverses pratiques et expériences en la matière (Castincaud & Guyon, [2007](#)).

Dubois (in Castincaud & Guyon, [2007](#)) dresse **un bilan foncièrement positif de l'heure de vie de classe** et de ses effets. L'HVC offre au professeur principal un temps privilégié pour mieux rencontrer ses élèves, pour les voir autrement, en brisant les images qu'il peut avoir (« bon » ou « mauvais » élève, par exemple). Aux élèves, l'HVC offre l'occasion de « *se laisser travailler par la parole de l'autre* » et à l'enseignant, celle de sortir de sa position de surplomb pour s'exprimer comme individu. À tous, elle permet d'apprendre à se taire pour écouter. Le rendez-vous que constitue l'HVC permet aussi d'apprendre à différer, à ne pas traiter toujours les questions dans l'urgence. Par ailleurs, l'HVC vient renforcer l'éducation à la citoyenneté dans sa dimension pratique : en l'occurrence, travail sur le règlement intérieur, sur l'élection des délégués et sur « *la difficulté de représenter les autres* ». Enfin, **elle valorise la médiation et ses effets sont visibles à l'échelle de l'établissement**.

À propos des résistances manifestées par certains enseignants, Dubois y voit la résurgence du « *vieux conflit entre professeur et éducateur* ». Les jeunes enseignants, en revanche, acceptent volontiers que l'animation de l'HVC soit partie prenante de leur mission. « *À un moment où l'école apparaît "sans loi", où des "élèves bolides" mettent en échec toutes les tentatives des adultes, l'heure de vie de classe offre la possibilité de la réinscription de la loi symbolique, seule capable de soutenir un possible vivre ensemble* ». Finalement, bien des enseignants seraient favorables à l'idée d'instituer pour les personnels des temps d'échanges collectifs similaires aux HVC des élèves...

Une parole formative : le « dispositif d'expression collective des élèves » (DECE)

Le [dispositif](#) mis en place par l'Association pour l'expression collective des élèves (APECE) est expérimenté depuis plus de vingt ans dans des collèges et lycées, en France, en Belgique et en Argentine. Ce dispositif **permet aux élèves d'échanger entre eux sur leur vie scolaire, hors de la présence des enseignants**, dans un cadre prédéterminé : droit égal de parole et devoir d'écoute pour tous, proscription des attaques personnelles, justification de la parole énoncée, acceptation et travail des contradictions... Chaque moment d'échange débouche sur une synthèse, pour le groupe lui-même. Le groupe rédige ensuite des points qu'il souhaite faire remonter aux enseignants et choisit un élève médiateur. Les enseignants se réunissent ensuite et écoutent le médiateur. De la même façon, ils discutent entre eux des points soulevés et formulent des réponses, qui seront retransmises au groupe des élèves par le médiateur. Le plus souvent, la mise en place et le suivi du dispositif sont assurés par un conseiller d'orientation psychologue.

Selon Françoise Inizan-Vrinat ([2007](#)), le DECE conjugue différents intérêts. Pour les élèves, c'est un moyen : de faire exister leur parole dans l'institution scolaire ; d'améliorer la communication avec les enseignants (en amenant ces derniers à entendre et comprendre le point de vue des élèves et, inversement, à mieux appréhender le leur) ; de se responsabiliser dans leurs actes ; de développer leurs capacités d'autodiscipline et d'autocensure mais aussi leur force de proposition... Pour les enseignants, hors de toute présence hiérarchique, la réunion guidée par les seules remarques des élèves est d'un type nouveau et enrichissant. Ils en viennent d'ailleurs souvent à souhaiter instituer pour eux-mêmes un dispositif d'expression collective des enseignants.

« *Les chefs d'établissement savent bien que les élèves accrochent mieux à leur scolarité, à la vie de l'établissement, quand ils sont consultés* ». Le DECE peut également être un moment favorable pour permettre aux lycéens de préparer collectivement les réunions du Conseil de la vie lycéenne. Il semble plus fructueux que l'heure de vie de classe, laquelle « *souffre que son animateur est un enseignant qui, de plus, est impliqué dans le groupe* ». Si

ce dispositif peut susciter des inquiétudes de la part des équipes pédagogiques, l'expérience montre que « *les élèves n'ont pas la critique aussi acerbe que les enseignants le craignent [...] et certaines de leurs remarques sont fort pertinentes* ». **Loin de ruiner l'autorité disciplinaire et pédagogique des enseignants, « l'échange avec les élèves la rend au contraire plus acceptable, estompant sentiment d'arbitraire et d'absolu ».**

Attitudes des élèves à l'égard de la vie sociale et civique

Une étude de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) s'est intéressée aux compétences sociales et civiques des élèves à l'issue du cycle primaire, d'une part, et à l'issue du collège, d'autre part. L'enquête (Yacoub *et al.*, 2007) porte sur un échantillon de 15 000 élèves provenant de 500 établissements scolaires, auxquels une centaine de questions ont été posées en vue d'évaluer leurs attitudes à l'égard de la vie en société.

En fin de CM2, les écoliers apparaissent d'abord soucieux de l'écologie et de l'environnement ; ils sont très attachés à la tolérance et accordent une grande valeur aux normes de la vie scolaire ainsi qu'aux lois et règles. L'adhésion est en revanche plus faible en matière de solidarité, de défense des libertés publiques et surtout de comportements avec leurs pairs. En fin de troisième, la tolérance contre toute discrimination prend le pas sur l'écologie. Les collégiens se montrent également très attachés aux libertés publiques et à la solidarité. Cependant, ils se montrent nettement moins respectueux des lois et des règles comme des normes scolaires par rapport à leurs cadets. Les comportements au sein du groupe de pairs restent la valeur qui remporte l'adhésion la plus faible. L'étude met en évidence de petites différences selon l'établissement dont les élèves sont issus. Ainsi, chez les élèves de ZEP/REP, la solidarité et le respect des lois, règles et normes de la vie scolaire sont plus valorisés qu'ailleurs tandis que la tolérance l'est moins. En revanche, ces tendances s'inversent chez les élèves du privé. Un clivage plus net apparaît selon le sexe des élèves. Les filles sont en effet plus attachées au respect des règles ainsi qu'aux valeurs de solidarité et de tolérance, alors que les garçons les devancent sur le terrain des libertés publiques. Pour certaines questions, une comparaison a pu être établie avec une enquête antérieure. On observe ainsi que **les écoliers actuels sont plus ouverts aux autres mais moins disposés à obéir aux lois et aux règles qu'il y a dix ans. Quant aux collégiens, ils font preuve d'un moindre respect des normes scolaires** que ceux de la décennie précédente.

Participation démocratique et représentation

Une autre enquête nationale réalisée pour la DEPP par Guillaume et Verdon (2006) interroge cette fois les pratiques citoyennes des lycéens, dans et hors de l'établissement. Elle met en évidence plusieurs points :

- si les lycéens participent volontiers à des activités associatives, dans le cadre des foyers socio-éducatifs, des maisons des lycéens ou à l'extérieur du lycée, ils sont beaucoup moins intéressés par une participation aux instances représentatives du lycée : Conseil des délégués pour la vie lycéenne (CVL), Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), Conseil d'administration (CA). Ces instances souffrent d'ailleurs d'une large méconnaissance, malgré les informations systématiques. Seule la fonction de délégué de classe bénéficie d'une image relativement positive ;
- **les lycéens perçoivent mal le lien direct qui peut exister entre leur comportement civique et les contenus et méthodes enseignés** dans le cadre des cours **d'enseignement civique, juridique et social (ECJS)** ;
- plus alarmant : **les enseignants d'ECJS perçoivent plus mal encore ce lien que leurs élèves**. Ils invoquent leur manque de maîtrise des techniques du débat argumenté et leur manque de formation juridique, tout en souhaitant partager cette éducation avec des enseignants d'autres disciplines ;
- la valeur ajoutée que peut apporter un comportement participatif sur le parcours scolaire d'un élève et la nécessité de fournir une reconnaissance, une valorisation à cet engagement civique sont bien perçues par les lycéens effectivement impliqués, mais beaucoup moins par les autres, qui sont aussi les plus nombreux. En revanche, les CPE sont largement convaincus des effets bénéfiques d'une telle participation, à laquelle certains donnent déjà reconnaissance sous la forme d'une attestation ou d'une mention spéciale sur le bulletin scolaire des élus ;
- malgré l'approche de leurs 18 ans, beaucoup de lycéens connaissent encore mal les droits et devoirs que confère la majorité civique. S'ils sont nombreux à vouloir participer aux scrutins, un tiers des élèves de terminale reste pourtant très indécis sur cette implication civique.

Des lycéens peu enclins à s'engager pour l'école

Comme cela a été souligné par de nombreux auteurs, les droits qui ont été accordés aux élèves depuis quinze ans, suite à des mobilisations lycéennes, ont été perçus comme des réponses politiques plutôt que la satisfaction de réelles revendications des intéressés. C'est le cas en particulier des textes qui prévoient la représentation des lycéens dans les Conseils de vie lycéenne aux niveaux des établissements, des académies et de la nation.

Ce point est encore confirmé par Patrick Rayou, lors d'une séance du séminaire « De la culture commune au socle commun » organisé par l'INRP en mai 2009. Pour Rayou, le principe de « l'élève au centre » et les pédagogies participatives ont développé chez les jeunes un **besoin d'expressivité auquel l'école ne concède que peu de place**. La plupart des lycéens ne se sentent pas reconnus dans leur établissement car une part importante de leur vie n'est pas prise en compte. En réaction, ils cloisonnent la vie scolaire des autres sphères de leur existence (vie familiale et vie amicale). Les jeunes savent fort bien changer de comportement en passant d'une sphère à l'autre et éviter que les règles de l'une n'interfèrent dans l'autre.

Selon Rayou, si **la plupart des lycéens ne veulent pas ou plus se présenter aux instances de représentation**, c'est qu'ils estiment que **les enseignants ne les y légitiment pas et que certains sujets restent**

tabous. D'autre part, la participation jouit d'une mauvaise réputation chez les lycéens, ceux qui s'engagent passant pour des « collabos ». Ainsi peut-on assister à des élections de délégués associant par exemple l'élève le plus drôle et l'élève le plus sage, les lycéens manifestant par là leur façon de « squatter » l'institution en prenant à contre-pied les attentes du système scolaire. Les lycéens ne sont pas pour autant une « bof génération ». Ils s'engagent volontiers dans l'humanitaire. Le programme [Envie d'agir](#), par exemple, aide les jeunes de 11 à 30 ans qui souhaitent s'impliquer dans un projet de « *solidarité internationale ou de proximité, [d]animation sociale et culturelle, [de] développement durable [ou de] création d'entreprise...* ». S'ils sont prêts à s'y investir, les lycéens ne cherchent pas à être évalués pour ces actions.

Pour Rayou, l'attitude des lycéens procède du « conséquentialisme » par le fait que leur adhésion à des valeurs morales s'opère en fonction des conséquences qu'elles produisent. Ce « conséquentialisme » s'exprime à travers trois principes partagés par les lycéens :

- se développer librement soi-même (en cela, le modèle de l'élève au centre leur convient bien) ;
- respecter la réciprocité entre pairs, c'est-à-dire ne pas empêcher l'autre de se développer. Par exemple, les lycéens n'éprouvent pas de culpabilité à tricher, sauf si leur geste porte atteinte à un ou plusieurs pairs ;
- ne pas mettre en tension le groupe des pairs. C'est en vertu de ce principe que beaucoup d'élèves s'empêcheraient d'être bons ou très bons en classe, évitant ainsi de se démarquer du reste de la classe.

La fuite de l'engagement des lycéens n'est pas une fuite de l'engagement en soi mais plutôt un refus d'assumer les injustices scolaires (voir supra). Les lycéens disent ainsi à demi mot : « *ne nous demandez pas de porter la responsabilité de la fragmentation de notre communauté en prenant des responsabilités dans l'établissement* ».

Enjeux et limites de la « démocratie à l'école »

Audigier (2007) pointe la grande **ambiguïté des attentes des adultes** lorsqu'ils invoquent les notions de démocratie à l'école ou dans l'école, partagés qu'ils sont **entre la volonté de « reconnaître les élèves comme sujets de droits » et le souci de « l'ordre scolaire »**. En France, les résistances restent fortes, tant de la part des acteurs éducatifs que des responsables politiques, et **la crainte des débordements l'emporte souvent sur la confiance**. Les réformes, pourtant bien réelles, intervenues depuis dix ans en matière de vie scolaire portent la marque de ces résistances, dans la mesure où elles se sont concentrées sur des dispositifs institutionnels, sur lesquels les adultes peuvent garder la maîtrise : droit d'association des lycéens, représentation des lycéens dans les conseils, introduction des heures de vie de classe... Faut-il alors s'étonner que ces réformes soient restées davantage inscrites dans les textes que dans la réalité ; qu'elles apparaissent aux lycéens comme parcimonieuses, trop formelles, trop éloignées de leurs intérêts... ? Audigier confirme l'observation que l'ECJS « *reste étonnamment éloignée [...] voire indifférente* » aux initiatives, dispositifs et occasions censées mettre en œuvre la participation civique des élèves à la vie de leur établissement. En outre, le chercheur déplore que la notion de « démocratie à l'école » réfère trop souvent à « *une conception sociétale de la démocratie, au détriment de sa dimension politique* ». Elle vient alors surtout servir l'apprentissage du « vivre ensemble » et le maintien de l'ordre scolaire, négligeant un travail sur la construction des concepts socio-moraux, dont le sens et les usages « *sont placés sous la responsabilité des citoyens, en relation avec les choix que font ces derniers* ». Audigier insiste enfin sur le fait que « **l'exigence démocratique [...] pèse en priorité sur les personnels dépositaires d'une autorité publique**. Il n'y a rien de plus contre-éducatif que de répéter aux élèves la nécessité de respecter les valeurs et les lois alors qu'ils observent que les détenteurs d'une parcelle plus ou moins grande de cette autorité publique agissent en contradiction avec elle. Les enseignants aussi sont dépositaires de cette autorité publique ».

Dubet (2003) considère que « *la démarche démocratique est la chose la moins naturelle qui soit* », et que **ni les élèves ni les enseignants ne souhaitent spontanément installer « une vie démocratique qui les oblige à participer à ce qui les concerne [...] et à se sentir responsables des règles »**. En revanche, **c'est à l'autonomie qu'aspirent les uns comme les autres**, pour pouvoir disposer d'une sphère personnelle dans laquelle exister et s'épanouir de façon plus authentique au sein de l'école.

Médias lycéens : des « ateliers de démocratie » ?

La revue *Médiamorphoses* (2005) a consacré un numéro à la presse lycéenne, qui fait ressortir non seulement la richesse des journaux et radios produits par des lycéens, mais également les effets positifs qu'ils engendrent pour les élèves qui s'y investissent et, plus largement, pour l'établissement scolaire au sein duquel ils sont produits.

Jaques Gonnet (2005), ancien directeur du Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information (CLEMI), montre notamment comment la production d'un média peut répondre à trois attentes fondamentales des adolescents : la recherche de pouvoir, la recherche du sens de son existence et la recherche d'une famille. En effet, « *faire un journal donne du pouvoir* » : le pouvoir d'être lu des autres, d'y être vu à travers quelque chose qu'on a créé, mais aussi « *le pouvoir de dire certaines vérités, donc de se présenter non plus en position d'enfant ou d'adolescent mais en position d'adulte, en position de pouvoir et de savoir* ». Faire un journal, c'est aussi exister par soi-même et mettre en interrogation la place qui nous est attribuée par la société. C'est encore se mettre en recherche d'une « *famille idéale, famille nouvelle, d'adoption, qui permettra de se construire, de grandir* ».

Gonnet distingue les « journaux scolaires », dont l'initiative revient à des adultes (enseignants, chef d'établissement) et les véritables « journaux lycéens », créés à l'initiative des jeunes (souvent portés par un petit groupe de lycéens). Il montre à quel point la responsabilité des lycéens dans l'initiative est importante. Et s'il faut parfois susciter et encourager une telle initiative, **il est important que le média reste celui des lycéens, et non un organe sous contrôle des adultes**. Gonnet fait ressortir la richesse que recèle cette expérience pour des lycéens. La production d'un média fait vivre, au sein du lycée, un « atelier de démocratie » et

constitue « *une parfaite initiation à la responsabilité* ». L'entreprise est particulièrement formatrice car elle nécessite de connaître les règles juridiques liées à la liberté d'expression et au respect de la propriété intellectuelle. Par ailleurs, elle induit « *une véritable initiation sociale* », permettant de « *découvrir des fonctionnements qui autorisent plusieurs prises de parole, les structurer jusqu'à en faire des argumentaires* » : autant de « *pratiques dont une société a besoin pour ne pas exclure ses membres mais au contraire les intégrer dans un travail collectif* ». Elle entraîne encore les lycéens à faire eux-mêmes la critique de leur travail et à se confronter à celle des autres : si le journal n'est plus acheté, il ne peut plus être édité, la sanction est immédiate. Pour Gonnet, « *quel que soit le support, du journal à la radio ou au multimédia, on constate ce "désir d'intervenir", ce "désir d'infléchir" qui caractérise le questionnement des jeunes qui sont investis dans la production* ». Aussi conclut-il sur « *la formidable tonicité que ces productions apportent à une éducation active aux médias* ».

De son point de vue de proviseur de lycée, Françoise Onteniente (2005) confirme que « *plus les élèves s'investissent et s'approprient un espace dans l'établissement, plus on leur donne la possibilité de s'exprimer, moins il y a d'actes d'incivilités et plus la scolarité fait sens pour eux* ».

Évaluer la vie scolaire ?

La « note de vie scolaire » a été introduite au collège en septembre 2006. Selon le [BO n° 22 du 01/06/06](#), cette note « *mesure l'assiduité de l'élève et son respect des dispositions du règlement intérieur. Elle prend également en compte sa participation à la vie de l'établissement et aux activités organisées ou reconnues par l'établissement* ». Elle doit être attribuée « *par le chef d'établissement, sur proposition du professeur principal de la classe et après avis du conseiller principal d'éducation* ».

Voyant dans la note de vie scolaire (NVS) un moyen de valoriser et de fournir une reconnaissance officielle à certains aspects de la vie scolaire négligés jusqu'alors, Claude Thélot n'était pas opposé à l'idée « *d'évaluer des comportements qui relèvent du vivre ensemble* ». Mais pour Philippe Watrelot (2006), la NVS serait « *une fausse bonne idée* », « *un élément de plus dans un arsenal répressif déjà bien lourd* », car cette notation porte en elle d'importants risques de dérives, d'autant plus dangereuses qu'il s'agit justement d'évaluer un comportement. En effet, la note de vie scolaire n'offre aucune garantie d'objectivité, ce qui est d'autant plus problématique lorsqu'on évalue une personne plutôt qu'un résultat. Watrelot questionne également la finalité de cette note vis-à-vis des élèves : vise-t-elle à orienter les comportements ou à sanctionner les actes déviants ? Ce serait là « *confondre sanction et éducation, respect des règles et engagement citoyen* ». Car si l'on veut évaluer les comportements citoyens et l'engagement des élèves, encore faut-il que ceux-ci puissent se développer dans les établissements, autrement dit que les collèges soient eux-mêmes des lieux de vie citoyens et d'apprentissage de la démocratie. L'auteur propose cependant quelques pistes pour donner un sens positif à une telle évaluation : gestion de la NVS sous forme de « permis à point », implication des élèves dans l'élaboration des critères, voire dans la notation elle-même.

En mai 2009, nous avons recueilli les propos de Rachel Gasparini, intervenant au sujet de [la note de vie scolaire](#) dans le cadre du [séminaire](#) « De la culture commune au socle commun » organisé par l'INRP. L'introduction de la NVS au collège apparaît comme la réponse donnée par le système éducatif français aux incitations européennes du Conseil de Lisbonne, visant à mieux reconnaître les « nouvelles compétences de base » des élèves. Certains pays (Belgique, Italie, Grande-Bretagne) ont choisi de valoriser des compétences entrepreneuriales et des initiatives coopératives ou humanitaires alors que la France a opté pour des compétences de civisme et de socialité interpersonnelle – avec ce que cela comporte de moralisme, commente Gasparini.

Derrière l'interrogation fondamentale, « **peut-on évaluer, chiffrer la valeur d'un comportement ?** », la NVS apparaît porteuse de risques : écarts de notation liés à la subjectivité intrinsèque d'une telle évaluation, risque de « double peine » pour les élèves dont le comportement a déjà fait l'objet d'une sanction, risque de dilution de la notion de bien commun... En outre, la NVS tend à transformer l'enjeu de la fonction de délégué de classe d'une façon paradoxale, induisant un intérêt individuel dans ce rôle pourtant dédié à l'intérêt collectif. Il y a également paradoxe dans le fait que, si la vie scolaire fait l'objet d'une note, **les attendus sont rarement explicités de façon claire**. En effet, dans bien des établissements, le règlement intérieur énumère les interdits et les devoirs de l'élève mais non ses droits ni ce que l'on attend positivement de lui.

Gasparini a enquêté auprès des personnels et des élèves de 3^e de plusieurs collèges de quatre académies. Il en ressort d'abord une très grande variété dans les interprétations et modes d'attribution de la NVS, selon les établissements. Largement défendue par les chefs d'établissements et, dans une moindre mesure, par les CPE, la NVS est en revanche mal perçue par nombre d'enseignants, qui la jugent inutile, coûteuse en temps, et inefficace par rapport aux problèmes de discipline. Du côté des collégiens, au contraire, la NVS est reçue de façon nettement positive : ils la considèrent comme importante puisqu'elle est prise en compte dans leur moyenne scolaire. **Les élèves acceptent bien l'idée d'être « récompensés » par une note qui porte non pas sur un résultat académique mais sur les efforts accomplis**. Un quart des collégiens enquêtés estiment que la NVS constitue un aiguillon efficace sur le comportement – alors que les personnels déclarent ne pas percevoir d'effet de la NVS sur l'attitude des élèves. Quant à la « justice » de cette note, les avis se partagent entre les élèves qui y voient un moyen de compenser des notes plus faibles dans d'autres matières et ceux qui pointent les risques de subjectivité dans la notation. Ces perceptions favorables doivent cependant être mises en perspective avec le fait que, jusqu'à présent, la NVS est attribuée avec clémence : la moyenne nationale s'élève à 15 sur 20. L'enquête révèle encore que collégiens et professionnels se focalisent sur les répercussions individuelles de la NVS, négligeant ses enjeux au plan collectif. La plupart des élèves estiment d'ailleurs que les compétences sociales s'acquièrent dans la famille et non à l'école. Les collégiens sont pour-

tant sensibles à la vie sociale au sein des établissements, mais ils considèrent qu'elle ne leur accorde pas assez d'autonomie, observation qui apparaît paradoxale pour Gasparini puisque la NVS est justement censée promouvoir l'autonomie. Les valeurs promues par l'école n'entrent pas nécessairement en conflit avec celles valorisées par les élèves (amitié, solidarité...), mais c'est leur institutionnalisation qui suscite méfiance ou rejet. Ainsi, la fonction de délégué, peu convoitée par les élèves, est maintenant englobée par l'école, via l'évaluation. Faut-il être délégué pour donner la preuve que l'on joue le jeu social de l'école, s'interroge finalement la chercheuse ?

□ Voir aussi

- Democratisation-scolaire.fr, le site du Groupe de recherches sur la démocratisation scolaire.
- DUPUIS-DÉRI Francis (2006). « Les élections de conseils d'élèves : méthode d'endoctrinement au libéralisme politique ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 3, p. 691-709.
- GASPARIINI Rachel (2006). « Les conseils d'élèves : la parole des enfants face à une tentative d'organisation institutionnelle de leurs relations sociales ». In Sirota Régine. *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- MARSOLLIER Christophe (dir.) (2005). *Le conseil d'élèves : pour apprendre à vivre ensemble*. Paris : L'Harmattan.
- ROUDET Bernard (2006). « Les jeunes, les valeurs de la démocratie et l'école ». In Becquet Valérie & De Linares Chantal (dir.). *Quand les jeunes s'engagent. Entre expérimentations et constructions identitaires*. Paris : L'Harmattan.

L'expérience scolaire des élèves

Plus théorique, cette partie rend compte de recherches sociologiques centrées sur l'expérience scolaire des élèves. Sont d'abord interrogés les ressorts de la motivation des élèves. Deux défis apparaissent ensuite comme majeurs dans l'expérience scolaire : l'inscription des élèves dans la culture scolaire, puis leur inscription dans la compétition qu'elle instaure. Les réactions à ces épreuves mettent en lumière une typologie des « figures » de l'élève. Elles permettent également d'analyser l'expérience douloureuse de l'échec scolaire.

Un domaine de recherche plutôt récent

Selon Valérie Caillet (2008), la sociologie de l'éducation a longtemps négligé l'étude des acteurs scolaires, et plus particulièrement celle des élèves. Il a fallu attendre les années 90 pour que la recherche, elle aussi, place l'élève au centre de ses investigations et qu'elle interroge son « expérience scolaire ». François Dubet a été l'un des premiers, avec la publication de son ouvrage de référence sur *Les lycéens* en 1991. Pour lui, « **l'expérience des élèves est l'unité élémentaire à partir de laquelle on peut essayer de penser l'éducation, puisque c'est là que se mesure ce que l'école "fait" réellement. Il faut donc se demander comment des individus rencontrent l'école et comment cette rencontre les forme et les transforme** » (Dubet, 2008). Les travaux sur l'expérience scolaire tentent donc d'interroger le sens que les élèves donnent à leur scolarité, leur rapport à l'institution, leur façon de s'y adapter ou de s'y opposer. Ils reposent sur le postulat méthodologique que « *chaque élève peut être traité comme un "sujet", une personne qui n'est pas réductible aux contraintes qui s'exercent sur elle* » (Caillet, 2008). Le recours à des enquêtes qualitatives, des observations ethnologiques et des entretiens avec des élèves signe la reconnaissance de la parole des enfants et des adolescents ainsi que leur capacité de réflexion sur eux-mêmes, qui dénote souvent un sens critique bien développé. Une large place est accordée aux sentiments des élèves, à leurs arguments et justifications ainsi qu'aux récits par lesquels s'exprime leur expérience.

Motivation des élèves pour l'école

La transformation des populations scolaires issues de la massification de l'enseignement a rendu nécessaire la révision du modèle de Bourdieu articulé entre les figures de l'« héritier » et du « boursier ». En effet, pour Dubet (2008), « *la plupart des nouveaux élèves ne sont ni des héritiers, nés pour étudier, ni des boursiers, précocement sélectionnés pour réussir. Ces nouveaux élèves ne sont plus des "croyants" déjà motivés pour faire des études. Ils doivent accomplir une acculturation scolaire plus intense que leurs aînés* ».

Qu'est-ce qui soutient alors la motivation des élèves pour l'école ? Dubet identifie trois registres capables de l'alimenter :

- le premier registre est celui de la **culture scolaire comme moyen d'identification** du sujet élève. Si cette culture scolaire est déjà partagée, valorisée et véhiculée au sein des familles de milieux favorisés et de classes moyennes, tel n'est pas le cas dans les familles populaires, dont le capital social et culturel est plus faible. Aussi, pour les jeunes qui en sont issus, l'accès à ce registre nécessite qu'ils combent la distance entre les cultures sociales et juvéniles dans lesquels ils évoluent et la culture scolaire ;
- le deuxième registre de mobilisation est l'**utilité des études pour l'intérêt individuel** de l'élève. Ce dernier est sans cesse renvoyé à l'affirmation dominante selon laquelle les études sont le principal vecteur d'intégration, de mobilité et de réussite sociales. Toutefois, avec l'allongement des études, l'utilité de la scolarité « *est l'une de ces évidences macroéconomiques dont bien des élèves ne peuvent faire l'expérience immédiate : comment se motiver quand on ne perçoit pas vers quels types d'activité et de statut social conduisent les études ?* » ;
- le dernier registre est l'**intérêt pour le savoir lui-même**, qui permet de se développer intellectuellement. « *Les élèves sont très attachés à cette dimension, mais elle n'est pas facile à réaliser car souvent les*

connaissances scolaires sont perçues comme purement scolaires, n'apportant pas de réponses aux questions que se posent les individus ». De plus, bien des élèves ne choisissent pas véritablement les études qui leur plaisent mais subissent plutôt la sélection opérée par l'orientation scolaire. « *Dans ce cas, l'intérêt intellectuel pour les études n'est pas donné, il doit être conquis par l'élève* ».

Pour Caillet (2008), l'expérience scolaire est bien sûr influencée par des déterminants tels que la position sociale, le parcours scolaire et l'âge de l'élève. « *Mais la cohérence des expériences scolaires dépend aussi des ressources internes à l'école elle-même, de son climat, de sa politique scolaire, des relations pédagogiques, en bref de sa capacité à réduire les tensions de l'expérience* », tensions qui vont croissant au fil de la progression de l'élève dans son parcours scolaire. À l'école primaire, c'est le souci d'intégration qui domine les élèves, « *tant dans l'acceptation de la toute puissance du maître que dans la conformité aux jugements du groupe* ». Au collège, « *le lien entre classements scolaires et avenir professionnel pose des problèmes de motivation* » et « *la consolidation d'une culture adolescente, opposée à la culture scolaire, conduit à une rupture entre l'élève et l'adolescent* ». L'expérience scolaire des collégiens oscille « *entre authenticité et conformisme* », ce qui peut expliquer qu'ils ne soient « *jamais pleinement les membres ou les citoyens de leur établissement* ». Au lycée, la subjectivation s'intensifie : « *les lycéens doivent réduire les tensions et trouver des logiques de distinction. L'instrumentalisme et les stratégies ou, à l'opposé, le narcissisme issu du souci de soi exacerbé sont les formes extrêmes de cette réorganisation de l'expérience* ». Aussi la plupart des lycéens sont-ils rétifs à laisser l'institution scolaire se mêler de leur jeunesse.

Inscription de l'élève dans la culture scolaire

Christian Delory-Momberger (2005) analyse la figure de l'élève comme le produit de la ritualisation scolaire : **l'école est en soi une culture, et ce que l'enfant ou l'adolescent y apprend, c'est d'abord l'école elle-même**. « *En même temps qu'elle désigne une position et une fonction dans l'institution, [la figure de l'élève] établit une injonction biographique, qui entre en confrontation avec les figures de soi et l'expérience biographique des individus-élèves* ». **Les rituels de l'école** (organisation du temps, de l'espace, règlements, modalité des cours et des contrôles...) **visent d'abord à instituer les élèves en tant qu'élèves**, dans leur corps, dans leur rapport à l'espace, dans leur parole et son usage protocolaire, dans leurs gestes... « *L'élève est ainsi requis à une attitude constamment performative par laquelle il doit afficher qu'il fait bien son métier d'élève, au double sens du terme : à la fois qu'il réponde au rôle qu'on attend de lui, qu'il y conforme son image et en manifeste les signes, et qu'il donne satisfaction dans le travail d'acquisition et de restitution des connaissances que réclame de lui chaque discipline scolaire* ».

Dubet (2008) montre que l'appropriation de la culture scolaire ne saurait se résumer à la maîtrise de codes, d'habitudes et de comportements conformes aux attentes. Encore faut-il que les apprentissages eux-mêmes fassent sens.

L'enquête [Baromètre Trajectoires](#) 2009 a interrogé 397 enfants du primaire et du collège bénéficiant d'un accompagnement à la scolarité par un étudiant de l'AFEV. **Les difficultés de compréhension face aux attentes de l'école apparaissent comme un problème majeur** : ces difficultés sont fréquentes pour 20 % des élèves interrogés, et occasionnelles pour 64 %. Elles motivent « *des attitudes de repli et de faible participation en classe, ne favorisant pas leur apprentissage* ». 37% des écoliers et collégiens interrogés déclarent qu'ils ne lèvent pas très souvent, voire jamais le doigt en classe. Les raisons invoquées à cette faible participation en cours tiennent à l'ignorance des réponses (38%), la peur de se tromper (25%), l'indécision (20%) ou la peur de parler en public (17%). Seuls 44% des élèves interrogés déclarent faire appel à l'enseignant lorsqu'ils ne comprennent pas. Les autres préfèrent s'adresser à un camarade (29%), continuer à travailler (20%) ou s'arrêter de le faire (7%). Ces résultats sont encore plus marqués parmi les collégiens : seuls 32% sont enclins à solliciter leurs professeurs. 44% déclarent ne lever le doigt en classe que rarement ou jamais. Pour 41% d'entre eux, c'est par peur de se tromper.

Se fondant sur le suivi d'une vingtaine d'élèves de familles populaires repérés comme potentiels décrocheurs à l'issue du CM2, Stéphane Bonnéry (2006) estime que ce qui passe pour une « *crise de la transmission scolaire* » relève davantage pour ces jeunes d'un problème d'*appropriation* inégale des savoirs. Il montre que **l'école contribue à cette crise parce qu'elle ne prend pas en charge l'appropriation par les élèves de la logique cognitive indispensable à la réussite scolaire**. Cette logique, de l'ordre de l'implicite, est naturellement véhiculée dans les familles « *imbibées* » de culture scolaire, mais non dans les familles populaires. L'école entretient un double malentendu cognitif : celui de **l'élève**, qui « *travaille à côté des enjeux d'apprentissage alors qu'il croit faire ce qui est demandé* » ; celui du professeur qui, « *parce que l'élève travaille, croit que celui-ci s'engage dans l'activité intellectuelle pertinente* ». S'appuyant sur plusieurs exemples d'observation de tâches, Bonnéry met en cause les dispositifs d'enseignement qui consistent à faire « *redécouvrir les savoirs* », estimant qu'ils tendent à induire en erreur les élèves de milieux populaires, parce que le savoir y est « *complètement déconnecté du patrimoine culturel et scientifique qui le porte* ».

Plus largement, tous les élèves sont soumis à la concurrence, au « *parasitage* » qu'exercent les cultures de masse sur la culture scolaire. Barrère & Jacquet-Francillon (2008) expliquent que, si l'école se définissait autrefois par la production d'homogénéité culturelle, elle « *est aujourd'hui confrontée à des formes culturelles qui ne lui sont ni favorables ni hostiles, mais tout simplement indifférentes. Elle est désormais en lutte, larvaire ou déclarée, contre des formes culturelles qui l'ignorent. [...] Plus l'"élève global", c'est-à-dire l'enfant ou l'adolescent, est reconnu comme tel à l'intérieur de l'école, ce que rappellent les textes officiels depuis une vingtaine d'années, plus il y amène un ensemble de désirs et d'usages (musiques, télévision, cinéma, ordinateur,*

etc.), qui avaient toujours été étrangers voire exclus des institutions éducatives ». Le maintien des élèves dans la culture scolaire nécessite donc qu'ils puissent distinguer les différents registres culturels de leur environnement et trouver dans cette culture scolaire un enjeu qui fasse sens pour eux.

Inscription de l'élève dans la compétition scolaire

Dupeyron (2005) montre que l'élève est entraîné très rapidement dans la compétition scolaire. « *L'enfance scolarisée ferait [...] l'objet d'une pression sociale qui tend à déstabiliser ses comportements et à ôter tout sens véritable aux études et à l'expérience scolaire. Face à l'ascèse exigée pour obtenir la réussite scolaire, les jeunes adoptent une attitude de coping (du verbe anglais to cope = ajuster, adapter, faire face) pour tenter de s'adapter tant bien que mal à la situation dramatisée qui leur est faite, à la réalité de la compétition scolaire et de l'instrumentalisation excessive des savoirs* ».

Pour Christian Delory-Momberger (2005), tout au long du cursus scolaire, l'école institue des modèles types de réussite scolaire, où la performance se traduit « *par des modes d'étiquetage codifiés et restrictifs de ce que font et de ce que sont les individus-élèves et par des typisations construites sur un critère quasi exclusif de réussite/échec dans les apprentissages scolaires* ». **Une grande part de l'expérience scolaire des élèves consiste à négocier**, pour eux-mêmes, pour leur famille ou pour leurs pairs, **les étiquetages que l'école porte sur eux**.

Ainsi certains d'élèves, pourtant « bons » ou « très bons », vivent-ils dans le stress et l'angoisse les années de lycée, et plus encore celles qui suivent, dans les classes ou années préparatoires de concours ou de formations sélectives. Surinvestis dans la poursuite d'un objectif d'excellence, ils intériorisent une représentation familiale et sociale de la réussite, face à laquelle ils se trouvent toujours en infériorité ou en insuffisance. Certains découvrent parfois tardivement et douloureusement que, pour ne pas décevoir les attentes dont ils se sont senti investis, ils sont passés à côté de leur propre désir.

Mais, pour Delory-Momberger, la rigueur de ce défi incite au contraire nombre d'élèves à se refuser au jeu de la compétition, pour se protéger de ses effets, allant jusqu'à renverser l'échelle des valeurs. Pour eux, « *la figure de l'élève et le monde de l'école ne sont plus reconnus et ne sont plus investis comme éléments positifs et valorisés de construction de soi. Selon un renversement significatif des valeurs, celui qui fait son "métier" de collégien ou de lycéen, celui qui se prête au jeu imposé par l'école, est déconsidéré auprès des autres : l'élève devient le "pitre", le "bouffon", celui qui est dans la fiction, dans le faux-semblant, sinon dans le mensonge de l'école* ».

Caillet (2008) montre ainsi que, chez les lycéens, **la « logique de frères » prend le pas sur la « logique de concurrents »**, qui justifie « *une non-adhésion aux normes qui régissent l'univers scolaire et une volonté d'affirmer l'authenticité de leur vie et de leur socialité juvénile* ». On rejoint ici la remarque de Patrick Rayou sur ces élèves qui s'empêchent d'être bons ou très bons par loyauté envers le groupe des pairs.

« Figures » de l'expérience scolaire

En résumé, Dubet (2008) trace deux **figures entre lesquelles oscille l'expérience scolaire des élèves**, selon leur situation et l'évolution de leur parcours.

□ L'élève acteur de sa scolarité

Ce sont les élèves bien pourvus en capital social et culturel qui parviennent le plus facilement à construire leur expérience scolaire en se constituant comme sujets, acteurs de leurs études. « *Ces élèves savent pourquoi ils travaillent à l'école, ils sont en mesure d'établir un lien entre leurs investissements et les bénéfices escomptés, ils jouent le jeu d'une formation qui leur permettra de maintenir ou d'améliorer leur position sociale. Ils sont capables de se projeter dans l'avenir. Enfin, ces élèves adhèrent subjectivement au modèle culturel de leurs études* », résume Dubet (2008).

□ L'élève étranger au jeu scolaire

À l'inverse des précédents, les élèves dont le bagage social et culturel est le plus faible ont de grandes difficultés à se construire positivement à travers leur expérience scolaire. « *Pour eux, la tension entre la culture juvénile et sociale d'une part, et le monde scolaire d'autre part, est irréductible. Souvent même, les élèves ne veulent pas "trahir" le groupe de pairs en "collaborant" avec la discipline scolaire* ». Ces élèves sont progressivement gagnés par le sentiment que les études ne servent à rien, sinon à différer un avenir voué au chômage. Ne pouvant éprouver l'utilité et le sens de la culture scolaire, ils la perçoivent comme étrangère et ne peuvent s'y identifier. Ce sentiment d'extériorité, ainsi que l'échec et la relégation qu'il produit dans l'espace scolaire viennent affecter ces élèves dans leur image de soi et leur dignité, ce qui les pousse à adopter deux types de stratégies en réaction :

– L'élève simple figurant

La première stratégie est celle du retrait : ces élèves se retirent du jeu. Ils n'ont plus d'attente envers l'école et le travail qu'ils y fournissent n'a d'autre enjeu que d'assurer leur maintien dans l'école. « *Subjectivement, ces collégiens, ces lycéens ou ces étudiants ne sont plus des élèves, ce sont des jeunes qui ne participent pas au destin qui leur est tracé, ils conçoivent l'école comme un décor et se préservent ainsi le plus possible des jugements scolaires. [...] Ils s'efforcent de préserver le cadre scolaire, mais le cadre est vide et sans contenu* » (Barrère, citée par Dubet, 2008).

– L'élève rebelle

La seconde stratégie est celle de l'opposition : ces élèves refusent « *les stigmates et les jugements qui les invalident et combattent avec plus ou moins de violence le monde scolaire* ». En choisissant le conflit, ils se constituent « *contre l'école, contre les enseignants perçus comme des ennemis, contre ceux qui leur font perdre la face. Une grande partie des violences antiscolaires s'explique de cette manière* » (Dubet, 2008).

Douloureuse expérience de l'échec scolaire

Mathias Millet (2007 ; 2005) a mené une étude approfondie sur une vingtaine de collégiens de milieu populaire en rupture scolaire, s'entretenant avec eux ainsi qu'avec leurs parents, enseignants et éducateurs. Il montre que les parcours scolaires de ces jeunes cumulent « *un enchevêtrement de processus et d'événements familiaux, scolaires et juvéniles qui, dans leurs recoupements mutuels, créent les conditions favorables* » à la rupture scolaire. Le parcours de ces jeunes est marqué par des difficultés d'apprentissage cumulées depuis le primaire, qui induisent peu à peu des pratiques de renoncement : absences, devoirs non rendus... et leur valent d'être assignés à une place de « mauvais élève ». « **La répétition des verdicts scolaires négatifs fonctionne comme un processus de disqualification symbolique de toute la personne (et pas seulement de l'élève)** ». Ils affrontent alors les situations scolaires comme « *des situations périlleuses, potentiellement humiliantes, où ils risquent de perdre la face* » et intériorisent le stigmate de leur « indignité ». Le travail à la maison importe les difficultés scolaires dans l'espace familial et « *y réactive le sentiment de dévalorisation de soi* ». « *Dans certains cas, cet évitement confine à la dépression* », remarque Millet. « *Ces processus scolaires alimentent également un sentiment d'injustice qui entretient une sensibilité à fleur de peau, notamment lorsque leurs tentatives, souvent décalées, pour se maintenir dans l'activité scolaire sont sanctionnées comme impertinentes* ». Certains enseignants refusent en effet de répondre à leurs sollicitations ou utilisent avec eux un ton exaspéré, qui conforte chez ces collégiens un sentiment d'abandon qui se mue en hostilité. Une exclusion ou un conseil de discipline sont encore des expériences particulièrement douloureuses, malgré l'indifférence apparente qu'affichent le plus souvent ces jeunes. Ils vivent le conseil de discipline comme « *un tribunal devant lequel leurs arguments ne sont pas entendus, leur défense inexistante ou de toute façon inopérante et où leur sort est joué d'avance* ». Leurs parents, dépourvus des légitimités qui permettraient à leurs arguments d'être entendus, se sentent discrédités par le conseil de discipline sous les yeux de leurs enfants et voient rejaillir sur eux la honte de la sanction. Lorsqu'ils sont exclus du collège, ces jeunes vivent très mal leur relégation vers les secteurs « *censés apporter une prise en charge adaptée aux difficultés des collégiens* » : classes relais, CLIS ou SEGPA, qui les soumet à une stigmatisation d'élèves « délinquants » ou « limités intellectuellement ». Un déshonneur supplémentaire qui représente souvent un « *drame personnel et familial* ». Millet montre ensuite comment, **d'élèves « en difficulté », les catégorisations institutionnelles les transforment en « élèves difficiles », « inenseignables », « réfractaires aux logiques scolaires », responsables de « désordres scolaires », donc « jusqu'à un certain point responsables de leur situation et de son évolution** ». Orientés en classes-relais, ces élèves sont alors soumis à une prise en charge croisant dimensions scolaire, judiciaire et éducative.

Brandibas et Fourasté (2005) ont coordonné une approche plurielle de cette fraction d'élèves qui deviennent des « accidentés de l'école », par échec scolaire, par opposition – aux enseignants, aux institutions, aux parents, aux systèmes de valeurs – ou encore par inadaptation. Est-ce l'élève qui est en cause ou est-ce l'école qui est en question, tentent-ils de comprendre ? L'enquête menée par Leclercq et Dupont auprès de collégiens décrocheurs belges conforte les résultats observés par Millet. Pour Dubet, « *l'école, avec la meilleure volonté du monde, produit des accidentés qu'elle enferme dans des destins spécifiques* ». Déroulant la métaphore des accidents de la route, il remarque que la réponse qui s'impose en la matière réside plus dans une politique orientée vers la sécurité routière que vers l'amélioration des services d'urgence hospitaliers. Or, **dans le domaine scolaire, « on reste dans un modèle individualisant » : la cause de l'échec est imputée à celui qui échoue** « *car il n'est pas question de remettre en cause les conditions de production de l'échec ; trop d'intérêts sont en jeu et notamment ceux des groupes qui s'engagent dans la compétition scolaire* ». Contre « *l'acharnement psychologique, scolaire et thérapeutique dont sont victimes les élèves qui échouent* » et qui tend à « *détruire les élèves en voulant les aider* », l'auteur nous invite à remettre en question « *la nature de la compétition et des apprentissages scolaires* » (Dubet ; Leclercq & Dupont, in Brandibas et Fourasté, 2005).

« *Élève gai mais triste élève* », selon l'un de ses anciens professeurs... de français, Daniel Pennac (2007) s'est repenché sur son passé de « cancre ». [Chagrin d'école](#) n'a rien d'un traité scientifique. Par le biais du récit de l'élève d'autrefois, ponctué des remarques de l'enseignant qu'il est devenu, cet ouvrage réveille le souvenir de situations dont, un jour ou l'autre, chacun a pu faire l'expérience. Malentendus, incompréhensions, blocages, affrontements, suscitant honte, humiliation, découragement, rancœur, isolement, impuissance... Sous la façade de l'« élève gai », se cache en fait la figure sombre et les souffrances du « mauvais élève », qui le poursuivent de l'école à la maison. L'intérêt de ce livre tient au fait qu'il sait exprimer quelque chose d'universel de l'expérience du « cancre » d'hier et d'aujourd'hui, qui a rarement les mots pour le dire. C'est aussi un message d'espoir puisqu'on y voit se déjouer un pronostic funeste grâce à l'intelligence, à la patience et aux encouragements d'un enseignant qui a permis à l'« *adolescent installé dans la conviction de sa nullité* » de rompre le cercle vicieux de l'échec.

❏ Voir aussi

- (2006). « [La motivation scolaire : approches récentes et perspectives pratiques](#) ». *Revue française de pédagogie*, n° 155.
- (2008). « [La culture des élèves : enjeux et questions](#) ». *Revue française de pédagogie*, n° 163.
- ANDRÉO Christophe (2005). *Déviance scolaire et contrôle social : une ethnographie des jeunes à l'école*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- BONNÉRY Stéphane (2009). « [Comprendre l'échec scolaire](#) » un entretien filmé avec Stéphane Bonnéry.
- CAREIL Yves (2007). *L'expérience des collégiens : Ségrégations, médiations, tensions*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- DANIC Isabelle, DELALANDE Julie et RAYOU Patrick (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- DUBET François et MARTUCCELLI Danilo (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.

- ESTABLET Robert, FAUGUET Jean-Luc & FELOUZIS Georges (dir.) (2005). *Radiographie du peuple lycéen : Pour changer le lycée*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- GAUSSEL Marie (2007). « [Sorties sans diplôme et inadéquation scolaire](#) ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 28.
- IMBERT Francis (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec : Ouvrir des chemins*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- MABILLON-BONFIS Béatrice (2009). « [L'adolescent face à la relation d'emprise scolaire](#) : entre adaptations secondaires et arrangements ordinaires ». *Adolescence*, n° 68, p. 447-459.
- MOIGNARD Benjamin (2008). *L'école et la rue : Fabriques de délinquance*. Paris : Presses universitaires de France.
- RAYOU Patrick (1998). *La cité des lycéens*. Paris : L'Harmattan.
- SARRAZIN Philippe, TESSIER Damien & TROUILLOUD David (2006). « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : L'état des recherches ». *Revue française de pédagogie*, n° 157, p. 147-177.

Perceptions et attentes des élèves

L'enquête [Baromètre Trajectoires](#) 2009 fait apparaître que **66% des jeunes interrogés n'aiment « pas » ou « peu » aller à l'école**, chiffre en augmentation depuis l'enquête 2008. « *Ceci peut s'expliquer par le fait qu'une majorité (53%) des enfants ou adolescents interrogés s'ennuie à l'école* » : 37% s'ennuient « quelques fois » et 16% « souvent », voire « tout le temps ». « *À cela s'ajoute le constat que l'école [...] demeure un facteur de stress pour une part significative des [élèves] interrogés* ». Ainsi, plus du tiers (36%) déclarent avoir « parfois » ou « souvent » mal au ventre avant d'aller à l'école ou au collège.

Sentiments des élèves sur la justice et l'équité à l'école

Marie Duru-Bellat (2009) observe que la recherche s'est longtemps focalisée sur les inégalités sociales « objectives ». L'idée est plus récente d'en interroger les perceptions et les effets selon le point de vue subjectif des acteurs sociaux, en l'occurrence ici des élèves. « *On peut estimer que c'est seulement l'injustice ressentie qui produit des effets. Mais on peut aussi considérer que ce qui produit des effets psychologiques ou civiques à long ou moyen terme est l'injustice réelle* ».

La plupart des travaux sur le sentiment de justice des élèves prennent en compte trois critères : l'égalité de traitement entre tous ; la gradation des récompenses selon le mérite ; le respect de la personne et de son autonomie. Dans les enquêtes internationales, il apparaît que **c'est le respect qui contribue le plus au sentiment de justice des élèves, devant l'égalité de traitement et le mérite** (Desvignes & Meuret, 2009).

Friant, Laloua et Demeuse (2008) rendent compte d'une enquête menée auprès de 12 500 élèves de 15 ans, scolarisés dans cinq pays : Belgique, République tchèque, France, Italie et Angleterre. Les résultats montrent d'abord que « *les élèves ne rejettent pas l'école comme un lieu d'injustice flagrant* ». La plupart estiment que « *l'école est relativement juste, que les punitions sont méritées, que leurs opinions sont respectées et que les enseignants sont attentifs aux besoins des élèves* ». **Les élèves valorisent le principe de la compensation des besoins**, mais s'ils sont favorables au fait qu'un enseignant aide un élève en difficulté, l'idée d'un meilleur traitement réservé aux élèves les plus travailleurs s'oppose à leur sens de la justice. Peu de variations sont observées selon les pays. Les écarts se lisent plutôt selon le niveau scolaire des élèves. Les « bons élèves » se sentent traités de façon plus juste, estiment davantage mériter leurs notes et punitions et se sentent mieux respectés que ne l'indiquent les élèves plus faibles. En outre, ces derniers dénoncent les meilleurs traitements réservés aux bons élèves, alors que leurs propres efforts et de leurs propres besoins sont peu ou mal pris en compte. Si les garçons donnent la primeur au mérite, les filles valorisent davantage le respect, tout comme le font les élèves d'origine étrangère. Enfin, les jeunes de milieux favorisés sont plus conscients que les autres des inégalités dans la façon dont les enseignants traitent les élèves. Ces résultats confirment globalement ceux d'une précédente enquête européenne (Smith et Gorard, 2006 ; Gorard, 2007).

Desvignes et Meuret (2009) se repartissent des données des enquêtes PISA pour opérer une **comparaison internationale** plus large. **Une corrélation apparaît entre le modèle de relation enseignant-élèves et le sentiment d'injustice éprouvé par les élèves**. Ainsi, les pays anglo-saxons et nordiques qui valorisent le modèle d'un enseignant attentif, « *qui permet à chacun de développer au mieux ses capacités et d'apprendre le mieux possible compte tenu de son équation personnelle* » sont justement ceux dans lesquels les élèves éprouvent le moins l'injustice. **A contrario, les élèves éprouvent davantage l'injustice** dans des systèmes qui promeuvent le modèle d'un enseignant investi du savoir et de la raison, impartial, entretenant la même distance vis-à-vis de tous les élèves. C'est le cas **en France, pour 30% des élèves**. Les deux chercheurs s'intéressent ensuite aux effets du sentiment d'injustice sur le bien-être des élèves, ce qui les conduit à distinguer :

- les élèves « endurcis », chez qui le sentiment d'injustice n'empêche pas un relatif bien-être à l'école. Ils représentent 20% des effectifs en France mais seulement 10 % dans les pays anglo-saxons ;
- les élèves « souffrants », dont le bien-être scolaire est affecté par le sentiment d'injustice. 10% des effectifs relèvent de cette catégorie en France, en Italie et en Hongrie, alors qu'ils sont 5 % dans les pays anglo-saxons.

Les auteurs émettent l'hypothèse que « *les élèves souffrants seraient, en Amérique du Nord, de bons élèves estimant ne pas être gratifiés à proportion de leur mérite alors qu'il s'agirait en France d'élèves estimant ne pas être traités avec respect* ». En Amérique du Nord, les élèves dont l'origine sociale est la plus faible se retrou-

vent parmi les « endurcis » alors qu'en France, ils se retrouvent parmi les « souffrants », « *comme si l'injustice envers les plus pauvres suscitait là-bas plutôt de la résistance et ici de la souffrance* ».

En France, Valérie Caillet (2006 ; 2009) a enquêté auprès d'élèves et d'enseignants de primaire, de collège et de lycée, en menant une centaine d'entretiens compréhensifs. Elle a aidé chaque élève interrogé à construire un récit de ce que pouvait être son expérience vécue de l'injustice à l'école. Elle a donc pris le parti méthodologique de considérer comme injuste ce qui était déclaré tel par les élèves, sans chercher à établir l'objectivité des faits, le but étant de saisir les représentations des élèves. Il ressort d'abord que **les élèves ont des attentes fortes de justice envers l'école qui ne sont pas satisfaites**. Au contraire, le sentiment d'injustice est très largement partagé et constitue un point de sensibilité exacerbé. La chercheuse explique cela comme une résultante du projet paradoxal de l'école issue de la massification qui se doit, d'un côté, de garantir l'égalité de tous les élèves et, de l'autre, de sélectionner ces derniers selon leur mérite : « *deux principes de justice qui s'avèrent difficiles à concilier* ».

Dans le vécu quotidien des élèves, nombreuses sont les situations qui éveillent un sentiment d'injustice. Dubet (2003) a observé que **les élèves ne sont pas réfractaires à la discipline** dans le cadre scolaire. Par contre, **ils supportent mal que celle-ci soit appliquée de façon inégale**, donc injuste, accordant des traitements différenciés selon les élèves ou entre élèves et enseignants. Ils pointent ainsi des dysfonctionnements lorsque, de la part d'un élève, un retard ou une attitude insultante donne lieu à sanction alors que, de la part d'un enseignant, elle passe pour « une petite habitude » ou « un trait de personnalité ».

Mais pour Valérie Caillet (2006), ce sont **les situations de jugements scolaires**, lourdes d'enjeux, qui **engendrent des effets** les plus **dommageables sur de nombreux élèves**, qui les ressentent comme injustes. La notation est en effet source d'un malentendu récurrent chez les élèves **qui estiment que les notes ne rendent pas compte de leur mérite ni des efforts qu'ils ont fournis**. « *La confusion entre performance et investissement est entretenue par les enseignants eux-mêmes puisque, à note égale, un élève pourra "passer" alors qu'un autre redoublera* », le potentiel de progression de l'élève étant considéré à l'arrière-plan. Le mérite a ainsi un coût : « *il expose l'élève à des déceptions, l'épuise lorsqu'il n'est pas reconnu et peut à long terme le décourager, jusqu'à l'arrêt du travail* ». Ce coût est encore plus sévère lorsque le mérite justifie des traitements différenciés de la part des enseignants. Émerge alors un sentiment de mépris, de relégation et d'humiliation, né de « *la confusion entre le jugement sur le travail et le jugement sur la personne* ».

Tous les élèves ne réagissent pas de la même façon aux épreuves de l'injustice. Caillé distingue deux modalités d'adaptation :

- la construction d'un **système de protection**. L'élève se perçoit avant tout comme victime et « *le sentiment d'injustice est utilisé comme un "art martial" pour se protéger* » ;
- la **violence** dirigée contre l'institution et les enseignants, « *pour se libérer des injustices et des humiliations endurées tout au long de leur parcours scolaire, pour exprimer leur frustration. Refusant de s'en prendre à eux-mêmes, [ces élèves] signifient ainsi qu'ils ne supportent plus le poids des jugements scolaires et qu'ils ne sont pas non plus favorables à une tentative d'apaisement* ». Le recours individuel à la violence est favorisé par la difficulté à dépasser le ressentiment et à organiser une contestation collective. Il ne concerne cependant qu'un nombre limité d'élèves.

Caillet conclut à la nécessité de « *mise en œuvre collective d'une justice scolaire, dans les situations les plus ordinaires* », justice qui doit combiner égalité, mérite et respect, et « *aider les vaincus à garder leur dignité* ». Ainsi, « *il faut moins penser en termes d'autorité et de discipline qu'en termes de justice et d'équité scolaire* ».

Sans doute peut-on relier l'importance du sentiment d'injustice à l'observation d'une détérioration des relations enseignants-enseignés dont rend compte Catherine Blaya (2006). En effet, 21,4% des élèves estimaient en 2003, entretenir des relations médiocres ou mauvaises avec leurs enseignants, contre 17,8% en 1995. Cet écart est plus accentué encore chez les élèves de ZEP : 26,6% en 2003 contre 20,9% huit ans plus tôt.

Sentiments des élèves sur leur orientation et leur avenir

Partant d'un panel de 13 000 élèves qui ont fait l'objet d'un suivi par la DEPP depuis la classe de 6^e, Jean-Paul Caille (2007) a étudié les perceptions de ces jeunes sur le système éducatif, et plus particulièrement sur leur orientation et leurs projets d'avenir, sept ans après leur entrée au collège. Son étude fait ressortir d'importantes disparités dans les positions et perceptions des jeunes selon qu'ils sont ou non issus d'une famille immigrée. Il apparaît d'abord que, sept ans après la 6^e, la position des jeunes issus de l'immigration est nettement moins « favorable » que celle des autres jeunes : ils sont plus nombreux en lycée professionnel ou technologique, et moins nombreux en lycée général. Interrogés sur leur orientation, près des deux tiers des enfants d'immigrés scolarisés en lycée professionnel estiment que celle-ci a été contrainte par des résultats insuffisants (contre 39% chez les autres jeunes) ; un tiers de cette même population considère que le conseil de classe a été injuste avec eux (contre 18%) mais les trois quarts souhaitent poursuivre des études supérieures (contre 60%).

Jean-Pierre Zirotti (2006) a consacré une étude au jugement des élèves issus de l'immigration sur les décisions d'orientation scolaire et les conditions de leur scolarisation. Il est frappé par la **spécificité des élèves maghrébins à travers leur capacité à développer des points de vue argumentés et des raisonnements sociologiques sur l'univers scolaire** et l'insertion professionnelle. Pour la plupart, ils expriment le projet d'obtenir un diplôme bac + 2, BTS ou DUT, alors qu'ils sont le plus souvent orientés vers des formations professionnelles non souhaitées. Ils réclament « *le droit à une insertion professionnelle digne* », fondée non pas sur une discrimination positive mais plutôt sur la correction des inégalités. « *Qu'importe qu'une décision*

d'orientation soit construite de manière réglementaire si elle a pour conséquence de renforcer, par exemple, le confinement visible, connu de tous, des élèves maghrébins dans la filière la moins valorisée ; elle s'expose alors à perdre toute légitimité ». Zirotti parle de « surinvestissement » des effets sociaux de la scolarité, l'institution scolaire étant assignée à la réalisation d'un « idéal de justice ».

Publiée en 2008, une [enquête internationale](#) de la Fondation pour l'innovation politique rend compte des perceptions de jeunes de 16 à 29 ans sur leur avenir. Bien qu'il ne s'agisse pas précisément du public scolaire, on peut toutefois noter que les jeunes français apparaissent comme les plus « isolés et pessimistes », devançant les jeunes britanniques. Pour remédier à cette situation, les auteurs recommandent aux pouvoirs publics d'orienter leur action vers l'autonomie, la participation, l'équilibre et la concertation des projets pour la jeunesse.

❏ Voir aussi

- « [Adolescents-adultes : deux regards sur ce que réussir veut dire](#) ». Enquête IPSOS / Fondation Wieth pour la santé de l'enfant et de l'adolescent, mars 2009.
- ENDRIZZI Laure (2007). « [Les politiques de l'orientation scolaire et professionnelle](#) ». Dossier d'actualité de la VST, n° 25.

Les élèves à l'école de leurs pairs

Dans cette partie, nous nous intéressons aux relations que les élèves entretiennent entre eux dans le cadre de l'école. La cour de récréation est le premier théâtre d'une socialisation essentielle entre pairs. Nous évoquons ensuite les phénomènes de violence entre élèves. Enfin, nous revenons sur les copains d'école, avec lesquels se partage la vie scolaire au quotidien.

La récréation : une expérience culturelle et sociale intense

Selon Vitali (1997), le temps récréatif représente environ 28% du temps de présence à l'école, entre les récréations, les pauses d'intercours et le moment du repas. Temps nécessaire pour répondre aux besoins de modulation de l'activité scolaire, selon le rythme biologique, la récréation est aussi le seul moment où les élèves sont entre eux et ne sont pas assignés à une tâche.

La documentariste Claire Simon et l'ethnologue Julie Delalande se sont chacune mises en posture d'observation d'élèves de maternelle et/ou de primaire à l'heure de la récréation. L'une a produit le film [Récréations](#), l'autre un ouvrage anthropologique, [La cour de récréation](#). Toutes deux ont tenté d'approcher au plus près ce qui se joue dans ce moment essentiel où les jeunes enfants apprennent à se frotter à la micro-société de leurs contemporains, hors de la conduite des adultes. Réunies à l'occasion d'un entretien (Delalande et Simon, 2006), la chercheuse et la cinéaste s'accordent à penser qu'en récréation, « entre une logique de désir et une logique du social, les enfants apprennent dès l'école maternelle à être acteurs pour s'en sortir ». Delalande (2003) met bien en évidence le fait que les enfants entre eux sont parfaitement capables d'instaurer des règles et qu'ils n'ont nul besoin d'un adulte pour savoir réguler leurs interactions. Derrière le désordre apparent de la cour de récréation, ils parviennent dès la maternelle à structurer leurs relations et à développer des formes de sociabilité. La croyance selon laquelle les enfants ne sauraient que ce que les adultes leur ont appris est largement démentie par les observations. Il apparaît au contraire que **les savoirs ludiques**, avec leur technicité, leur vocabulaire, leurs règles spécifiques **et le savoir-vivre qui va avec sont des connaissances fondamentales qui s'acquièrent et se transmettent entre pairs**, notamment dans la cour de récréation, et qui sont constitutifs de la culture enfantine puis des cultures juvéniles.

Dès la maternelle, les enfants déploient beaucoup d'énergie à s'intégrer parmi leurs pairs. Ils expérimentent le fait qu'une compétence dans un jeu permet de conquérir une place dans le groupe. Ils sont incités à déployer des stratégies d'insertion, quitte à accepter un rôle secondaire et à se plier aux exigences d'un chef. Les plus jeunes découvrent les jeux en observant et en imitant les aînés. Mais ils ne se contentent pas de s'inscrire dans une tradition conservatoire. Ils s'approprient le jeu, le réinterprètent et l'adaptent à leur propre groupe. Si les aînés ont un rôle dans la transmission, l'apprentissage des jeux dans la cour de récréation se déroule en priorité entre enfants de même âge. « Tout autant qu'ils se transmettent un savoir ludique, les enfants diffusent une idéologie du jeu qui concourt à asseoir un ordre social et à leur construire une identité collective. À partir d'un environnement culturel global, les enfants composent leurs propres normes sociales et culturelles ».

Car le savoir-jouer ne suffit pas : il faut également acquérir les règles élémentaires du savoir-vivre reconnues par le groupe. Du point de vue de la plupart des adultes, « le groupe de pairs n'est pas conçu comme participant à l'éducation [aux règles de vie avec autrui], d'abord parce que les enfants n'ont pas entre eux d'intention éducative et ensuite parce que l'on pense plus couramment à l'entre-enfants comme un lieu de contre-pouvoir, ou tout au moins de "défouloir", face aux contraintes imposées par les adultes ». La cour de récréation révèle au contraire que **les enfants mettent beaucoup d'investissement à se soumettre entre eux à des règles et à des formes d'autorité**. « Ils reprennent ainsi quelques-unes des valeurs introduites par l'éducation ». Mais elles « sont vécues comme celles du groupe et non comme des normes imposées par l'adulte ».

Un chef s'impose par son habileté à mener et dynamiser le jeu, à distribuer un rôle à chacun des participants et à soumettre le groupe à ses règles. Mais un vrai leader n'est pas un despote. Il est respecté pour son savoir-vivre et fait accepter au groupe des valeurs de respect et de politesse. Il protège le jeu des élans individualistes tout en conservant le meilleur rôle, du fait de sa domination. Parce qu'ils sont en situation d'égalité de statut, les enfants apprennent ainsi à être acteurs des rapports de force et des règles de vie qui permettent l'action

partagée, le « faire ensemble ».

Delalande remarque encore que la récréation donne l'occasion « *d'expérimenter ce que provoque la confrontation à l'autre sexe (désir ou rejet, image de soi)* », que les écoliers apprennent à gérer socialement à travers le jeu. À la maternelle, ils partagent couramment leurs activités alors qu'à l'école élémentaire, « *l'évitement est plus systématique* ». Le clivage entre les sexes soude, du même coup, les relations au sein du groupe. « *Mais, tout au long de la scolarité, les rapports de sexes sont le centre d'une dynamique sociale qui stimule le jeu* ».

Violences ordinaires entre élèves

En France, deux types d'enquêtes fournissent des données statistiques sur la violence en milieu scolaire : les [recensements](#) du ministère via l'application Sivis (qui fait suite à Signa), fondés sur les actes de violence signalés par les établissements, et les enquêtes de « victimation » réalisées par des chercheurs, qui interrogent les usagers de l'école sur les actes *perçus comme violents* qu'ils ont subis ou commis. Des différences très importantes apparaissent entre ces deux types d'enquêtes, tant sur la quantité que sur la nature des faits. Nous privilégions ici les enquêtes de victimation, qui sont principalement le fruit du travail de l'équipe d'Éric Debarbieux, synthétisé dans un ouvrage de Catherine Blaya (2006). Surmédiatisées, les violences qui prennent pour cible des personnels scolaires restent peu fréquentes, à la différence des violences « ordinaires » qui se déroulent entre jeunes.

Selon Blaya, **ce sont les violences verbales et symboliques qui dominent largement entre pairs**, vécues comme des « manques de respect ». Viennent ensuite les détériorations et vols d'affaires, les chantages, les coups et le racket. Contrairement à ce que laisse apparaître Sivis, les violences physiques ne sont pas dominantes dans l'expérience des élèves. Les victimes en sont le plus souvent des garçons, alors que les autres types de violence touchent indifféremment les deux genres. Le racket envers les filles semble se développer. Les actes de violence se déroulent dans la cour de récréation, les escaliers et les couloirs, mais aussi dans ce lieu peu surveillé que sont les toilettes. Le racket s'exerce plutôt à l'extérieur, aux abords de l'école. En comparaison avec la situation observée huit ans plus tôt, le nombre de victimes tend à décroître mais ces victimes subissent des violences plus intenses et plus fréquentes. Les auteurs de violences sont aussi ceux qui en sont le plus victimes, ce qui témoigne de processus de revanches et de surenchères. On observe également que les relations entre jeunes contribuent au creusement de la fracture sociale, avec une ethnicisation croissante des conflits et une détérioration du climat dans les établissements défavorisés. **L'exclusion sociale** apparaît donc comme un facteur important qui **favorise la violence, mais** elle ne constitue pas une fatalité. En effet, certains collègues parviennent à contredire la prédiction sociale, témoignant qu'**un « effet établissement » positif peut efficacement prévenir et déjouer la montée des tensions** entre élèves, tout comme celle entre élèves et enseignants.

Si la plupart des violences surviennent dans le secondaire, principalement au collège, Carra *et al.* (2006) montrent que les écoles primaires ne sont pas à l'abri du phénomène. Là encore, l'« effet école » peut être observé. Pour Benoit Galand, « *les problèmes de cohésion sociale, l'échec scolaire, le manque de cohésion et de projet pédagogique clair entre les éducateurs d'un établissement sont des facteurs favorisant la violence dans les écoles* » (cité par [D'Haeyer](#), 2009).

Les copains d'abord !

Tout au long de ce dossier, l'importance du groupe des pairs et des relations qui s'y nouent est fréquemment ressortie comme essentielle. L'idée de « retrouver les copains » constitue sans doute le plus fort stimulant qui entretient chaque jour l'envie d'aller à l'école, ou qui du moins rend celle-ci acceptable, supportable.

Claire Bidart et Anne Pellissier (2002) ont enquêté sur les « copains d'école » et l'évolution des modes de sociabilité d'une cohorte de jeunes en lycée général (section ES) ou en lycée professionnel. Se basant sur les propos de ces jeunes, les chercheuses observent que leur socialité « *s'organise dans le cadre de groupes de pairs, dont le dénominateur commun semble être le partage d'un même environnement, en l'occurrence scolaire* ». Ces groupes constituent des « unités intermédiaires » entre la classe et les individus. **La formation des groupes précède l'émergence des liens d'affinité** entre ses membres. « *C'est donc le groupe qui génère les copains et non ces derniers qui, en se rassemblant, "font groupe"* ». Parfois même, le groupe prime sur les individus qui le composent : le fait de « faire des choses ensemble » devient plus important que les possibles relations que l'on pourrait y nouer. Le groupe domine alors les individus, qui s'identifient à travers lui. Cette identification au groupe formé à l'école « *semble se substituer à des identités plus officielles, pour une part extérieures aux "petits mondes" des jeunes* ». Cependant, l'appartenance à un groupe n'est pas exclusive : elle n'interdit pas la fréquentation d'autres groupes. « *Le groupe de copains peut mêler plusieurs registres affectifs* » : condisciples, copains, amis, amoureux(SES), etc. Ce mélange des genres affectifs se double d'une multiplicité d'activités au sein du groupe. Ce dernier ne se forme généralement pas autour d'un intérêt particulier ou d'un engouement partagé mais plutôt autour d'une « vie en commun », qui est rendue possible par le fait que « *la sociabilité scolaire n'est que peu concurrencée par les autres engagements qui contraignent la sociabilité adulte* ». L'ancrage social des jeunes dans les relations avec leurs pairs n'en est que plus fort. « *Les activités partagées ne le sont pas tant sous l'effet d'une décision* » : **il s'agit** plutôt là de « **traverser ensemble une période de vie** ». Réinterrogés 3 et 6 ans après la sortie du lycée, ces mêmes jeunes disent à quel point cette vie en commun liée à l'école n'était pas « préméditée ». Ils se souviennent de « l'absence de retour sur soi » qui caractérisait les relations avec les copains d'école, la communauté d'expériences primant sur l'approfondissement subjectif. Et si le passage de l'adolescence à l'âge adulte tend à transformer le réseau social et à privilégier peu à peu une socialité « intensive et élective » plutôt qu'une socialité de groupe, il apparaît pourtant que « *les études représentent la première source d'amitiés, soit en moyenne un quart des amis. [...] Avec le temps,*

elles se perdent bien sûr, mais les amis que l'on avait connus sur les bancs de l'école ou à l'université représentent encore, à plus de 65 ans, près de 12% des amitiés [...]. La longévité de cette amitié est une caractéristique originale par rapport aux autres sources d'amis » (Pan Ke Shon, cité par Bidard & Pellissier, 2002).

❑ Voir aussi

- (2004). « Copains, copines ». *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 55.
- BELLER Roland & COSTA-PRADES Bernadette (2002). *Comment survivre à l'école*. Paris : Albin Michel jeunesse.
- GRÉZES-RUEFF François et LEDUC Jean (2007). *Histoire des élèves en France. De l'Ancien Régime à nos jours*, Paris : Armand Colin.
- LEPAGE Caroline, MARCOTTE Diane, FORTIN Laurier (2006). « [L'intimidation et la dépression à l'école](#) : analyse critique des écrits ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 1, p. 227-246.
- MUSSET Marie et THIBERT Rémi (2009). « [Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ?](#) ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 48.
- RAYNAUD Jean-Philippe, GUILBERT Danièle & CÉBULA Jean-Claude (2006). « [Les copains](#) : liens d'amitié entre enfants et entre adolescents ». *Enfances & Psy*, n° 31, p. 6-8.
- VIENNE Philippe (2008). *Comprendre les violences à l'école*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Le « Pastoral care » des pays anglo-saxons

En contrepoint des parties précédentes, qui ont accordé une place prédominante à la France, et en guise de mise en perspective, nous proposons un regard sur le « *pastoral care* », notion qui s'approche quelque peu de la « vie scolaire » française mais se définit plutôt dans les pays anglo-saxons comme le « **soin apporté au bien-être personnel et social des élèves** ». Dans chaque établissement, il y a un bureau et des éducateurs attachés au *pastoral care*, qui fournissent aux élèves diverses formes d'assistance et mettent en œuvre des programmes qui relèvent plus ou moins des « éducation à » la santé, la sécurité, au développement personnel...

C'est dans ce cadre que sont apparus depuis une dizaine d'années des **programmes de prévention ou de remédiation centrés sur les « compétences sociales et émotionnelles »** (*social and emotional « skills »* ou « *literacy* ») qui répondent à différentes appellations : *Social and emotional learning* (SEL), *Skills for life* (SFL) en Amérique du Nord et en Australie, *Social and emotional aspects of learning* (SEAL) au Royaume-Uni. L'objectif commun consiste à travailler sur les comportements et émotions qui peuvent faire obstacle à la disponibilité et à la réceptivité des élèves aux apprentissages scolaires ainsi qu'à leur bien-être au sein de l'école. Il s'agit donc de développer « *la conscience de soi, l'estime de soi, la gestion des émotions, l'empathie, la motivation et les compétences sociales* », de « *promouvoir les comportements positifs* », d'aider les élèves à admettre que « *l'intimidation est un tort* », de les encourager à être des citoyens responsables, etc., peut-on lire sur le site gouvernemental du programme britannique [SEAL](#) (qui s'inscrit dans le cadre plus large du projet [Every child matters](#)). Sont particulièrement ciblés les enfants exposés à la violence, qui constituent une population à fort risque d'inadaptation et de décrochage scolaire, qu'il s'agit d'armer pour qu'ils développent une attitude de résilience.

L'une des techniques les plus utilisées s'appelle [Circle time](#). Popularisée par Jenny Mosley, elle puise ses racines dans la dynamique de groupe et les techniques psychothérapeutiques. En maternelle et en primaire, elle se décline comme un moment privilégié où le groupe s'installe en cercle pour partager des chants et des comptines, faire des exercices rythmiques, lire une histoire, faire des jeux de doigts et de mouvement ou encore des activités de détente. *Circle time* vise à développer l'écoute et l'attention, à favoriser la communication orale et l'apprentissage de compétences : mémoire auditive, expériences sensorielles, socialisation. Pour les élèves plus âgés, d'autres approches sont privilégiées, souvent fondées sur des jeux de mise en situation ou des jeux de rôles, comme le montrent Hromek et Roffey (2009).

Ecclestone et Hayes (2009) récapitulent les formes que peut prendre l'éducation sociale et émotionnelle (ESE) en milieu scolaire :

- dispositifs collectifs tels que *Circle time*, [Philosophy for children](#), parrainage entre pairs, ateliers de jeu dramatique... ;
- enseignements : *Learning to learn*, *Assessment for learning* ;
- services individuels par des personnels d'appui : conseillers, assistants, répétiteurs, auxiliaires de vie pour les handicapés. Des ateliers de gestion du stress aux examens sont aussi organisés ;
- pour les élèves présentant des problèmes de comportement avérés : groupes d'épanouissement (*nurture groups*), cercles d'amis, groupes de conseil parents-enfants, accompagnement psychologique individuel. À un élève dépressif, il peut être proposé de prendre soin d'un animal « support émotionnel ».

Les auteurs décèlent également des traces de l'ESE dans le curriculum caché, à travers les sujets et méthodes d'enseignement disciplinaire. Par exemple : cours d'anglais orienté vers la maîtrise du vocabulaire des émotions, invitant les élèves à exprimer leur histoire et leurs sentiments à l'écrit ou à l'oral, et à manifester une empathie mutuelle ; cours d'histoire abordés à travers des documents biographiques qui mettent en avant les émotions des acteurs et témoins, intérêt pour l'histoire familiale et locale ; cours de biologie sur la physiologie des émotions et leur action sur le cerveau, la pensée et le comportement ; cours d'art orientés vers l'expression des émotions, à la façon de l'art thérapie...

La *Fundación Marcelino Botín*, organisme sous l'égide du ministère de la Culture espagnol, a publié en 2008 un rapport d'analyse internationale (disponible en [espagnol](#) et en [anglais](#)). Il développe les principes de l'ESE puis s'intéresse à son implantation dans six pays. C'est aux États-Unis que les programmes SEL et SFL ont pénétré le plus en profondeur le système éducatif : ils sont intégrés de façon systématique dans le curriculum, du *Kinder-garten* jusqu'à la fin du secondaire. Depuis cinq ans, le Royaume-Uni a amorcé une démarche similaire, d'abord introduite aux niveaux préscolaire et primaire, avec le programme SEAL, dont l'application dans les écoles reste toutefois sur la base du volontariat. Actuellement, 60 % des écoles primaires et 15% des établissements secondaires britanniques ont intégré ce programme, dans le cadre des enseignements obligatoires d'éducation à la citoyenneté et de *Personal, social and health education*. Aux Pays-Bas, un programme SFL a été expérimenté en 1989 puis disséminé à travers le pays, mais il n'est pas inscrit dans le curriculum officiel. En Suède, en Espagne et, plus récemment, en Allemagne, l'éducation sociale et émotionnelle se développe de façon hétérogène sur la base d'initiatives propres aux établissements.

Le rapport présente ensuite une revue de 76 études scientifiques – principalement états-uniennes – analysant les effets de programmes d'éducation sociale et émotionnelle. Il en ressort un bilan globalement très positif pour les enfants et adolescents. L'auteur conclut avec emphase : « *Le refus d'adopter et de soutenir les programmes SEL / SFL [...] équivaut à priver les enfants et les jeunes de possibilités cruciales pour leur développement personnel, social et scolaire, dont les résultats sont démontrés scientifiquement. Ce serait une violation flagrante de la Convention des Nations Unies pour les droits de l'enfant. [...] Ces pays et gouvernements privent également leur société de futurs citoyens socialement et affectivement bien développés, à la personnalité bien équilibrée, capables d'apporter un riche potentiel au fonctionnement, au développement et au bien-être de leur communauté* ».

Ecclestone et Hayes (2009) ne partagent pas cet enthousiasme. Ils développent une argumentation critique contre le « dangereux » glissement vers une « éducation thérapeutique » :

- l'ESE procède d'une approche comportementaliste d'autant plus contestable que ces comportements sont assimilés à des « compétences » normées ;
- l'ESE a pu apparaître comme une réponse *ad hoc* aux changements culturels et sociétaux mais elle est à présent portée par l'appareillage théorique de la psychologie positive, qui procède d'une logique circulaire : elle universalise les besoins psychologiques des individus et systématise la réponse thérapeutique, tout en générant une dépendance sans fin vis-à-vis d'elle. La psychologie positive sous-tendrait en creux une vision misanthropique de l'être humain ;
- produit d'une culture centrée sur l'individu, l'ESE offre une vision très réductrice du sujet humain, confiné dans une subjectivité qui lui dénie l'objectif et les moyens d'être un agent actif capable d'agir sur le monde dans lequel il vit. Cette approche évacue la visée humaniste de l'éducation en lui substituant une visée curative et humanitaire ;
- si certains exercices de dynamique de groupe peuvent indéniablement aider à développer un meilleur climat scolaire et mettre les élèves dans des dispositions favorables à l'apprentissage, l'infiltration croissante de l'émotionnel dans les contenus d'enseignement et dans la pédagogie est plus inquiétante. Il y a danger pour l'homme comme pour le savoir lorsque l'accès à la connaissance devient conditionné par son emprise dans une relation affective, lorsque la connaissance elle-même est traitée comme une matière subjective. Ainsi certains, sous couvert d'anti-élitisme, en viennent à considérer que l'abstraction intellectuelle est inutile à la vie de la plupart des gens, qu'apprendre à penser n'est pas la priorité de l'école et qu'il est plus important de former des sujets « sains » et socialement conformes ;
- l'attention portée à la fragilité émotionnelle des élèves dans les écoles et, plus généralement, des individus dans la société tend à entériner la confusion entre bien-être et justice sociale...

□ Voir aussi

- (2009). « [Well being in schools](#) ». *Oxford Review of Education*, vol. 35, n° 3.
- DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES (2008). [Childhood Wellbeing Qualitative Research Study](#). London : DCSF.
- ENDRIZZI Laure et REY Olivier (2008). « [L'évaluation au cœur des apprentissages](#) ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 39.
- OCDE (2007). [Understanding the Social Outcomes of Learning](#). Paris : CERI ; OCDE.

Conclusion

L'importance des facteurs culturels et des spécificités du système éducatif national dans la compréhension de la vie scolaire nous a conduit privilégier un regard sur la France... et ses quelques 12 millions d'élèves. Si certaines observations sont sans doute valables hors de nos frontières, l'exemple du *Pastoral care* anglo-saxon fait bien ressortir le poids et la complexité des référents sous-jacents, propres à chaque pays ou chaque aire culturelle.

Le choix français de doter la « vie scolaire » d'un cadre formel ne semble se fonder que comme conséquence historique de la spécialisation des professeurs du secondaire dans la mission d'enseignement. C'est donc pour prendre en charge la mission éducative de l'école qu'ont été institués des personnels de vie scolaire. Le CPE apparaît alors comme un médiateur utile, sinon nécessaire pour compenser les difficultés de communication que peuvent mutuellement éprouver certains élèves et enseignants. Cette difficulté n'a pas lieu d'être, en revanche, dans les pays comme la Finlande où les enseignants font également fonction d'éducateurs et où la responsabilité de l'ordre scolaire est assumée par chacun, au sein d'une équipe soudée par un *leadership* partagé.

En matière d'expression et de participation des élèves, l'« heure de vie de classe » consacrée aux échanges entre élèves et professeur principal sur le « vivre ensemble » dans l'établissement a fait la preuve de son intérêt, auprès des élèves comme d'un grand nombre d'enseignants. Elle offre à tous une reconnaissance de la parole et de l'écoute mutuelle comme moyen de réguler efficacement les situations et incidents de la vie collective. En revanche, la question de la participation à la vie de l'établissement met au jour un hiatus important entre les attentes de l'école et celles que manifestent les élèves. Les premières semblent focalisées sur la dimension de représentation démocratique et de responsabilisation « citoyenne » des élèves, alors que ces derniers s'y refusent massivement, peu enclins à reprendre à leur charge, donc à cautionner, les rouages d'un système qui ne leur offre pas une reconnaissance suffisante et décide trop souvent à leur place. Les collégiens et plus encore les lycéens aspirent bien davantage à l'autonomie qu'à la démocratie. Participer non pas aux structures mais à la négociation de leurs conditions de travail et de vie dans l'établissement : emplois du temps, rythme des évaluations, matières, programmes... Être plus autonomes, c'est aussi avoir la possibilité d'organiser entre eux des activités sans la régulation d'adultes. La richesse des journaux lycéens vient ici donner la preuve qu'ils en sont largement capables, pour peu qu'on leur accorde confiance. Et il semble que l'école ait tout à y gagner en termes d'amélioration du climat scolaire. D'ailleurs, les enseignants sont nombreux à souhaiter pour eux-mêmes des temps de régulation (à l'image des heures de vie de classe) et une plus grande autonomie, tant leur pèse la difficulté de toujours légitimer l'institution face aux élèves alors même qu'ils se sentent entravés par elle en bien des occasions.

Fondé sur des travaux de terrain, le courant de recherche sur l'expérience scolaire des élèves propose une lecture sociologique des déterminants qui influent sur la construction des enfants et adolescents en tant qu'élèves et sur le déroulement de leur scolarité. Cette approche fait en particulier ressortir le poids des facteurs culturels qui caractérisent l'environnement familial et social de chaque élève et conditionne son accès à puis son appropriation de la culture scolaire. À tous les élèves, l'école demande d'apprendre à distinguer culture de masse et culture scolaire, pour mettre cette dernière à profit et devenir « acteurs » de leur scolarité, en limitant l'impact de la première dans l'espace de l'école. Mais tous les élèves ne sont pas égaux face à cette exigence, loin s'en faut. Les élèves des classes moyennes et supérieures n'ont aucun mal à s'inscrire dans la culture scolaire et à se l'approprier comme un moyen pour forger leur propre subjectivité et leur propre destin, car leur environnement familial est déjà imprégné de cette culture. En revanche, les élèves des classes populaires, moins bien dotés, doivent opérer un saut plus important et difficile pour parvenir à se construire réellement dans et avec la culture scolaire. Car il ne s'agit pas seulement d'adopter les codes, habitudes et comportements du rituel scolaire. Au-delà de la forme, c'est au *sens* qu'il s'agit d'accéder pour que la scolarité acquière tout son intérêt, tant social qu'individuel. Or, bien des élèves ne parviennent pas à être gagnés par ce sens, qui est aussi une direction à donner à leur vie. Ils comprennent bien les attentes formelles que l'école leur adresse et s'y plient *a priori* volontiers, mais certains peinent à saisir ses attentes implicites, en termes de processus cognitifs et de « rapport aux savoirs ». Et lorsque ces malentendus s'accumulent et se pérennisent en échecs, trop souvent dans la honte, l'humiliation et le découragement, ces petits écoliers « en difficulté » risquent de se muer en collégiens « difficiles ». La plupart se maintiennent dans un rôle de figurant du théâtre scolaire, se protégeant derrière une apparente indifférence, érigée en valeur constituante d'une solidarité entre pairs. Mais pour les plus blessés et/ou les plus sensibles, le retrait va jusqu'au rejet de l'école sous une forme agressive, dirigée vers les représentants de l'institution ou vers eux-mêmes. Ainsi « élèves fantômes », « décrocheurs » et autres « accidentés de l'école » sont condamnés à subir leur orientation et à remplir les filières de relégation ou les dispositifs « relais », ces derniers cumulant l'étiquetage scolaire d'élèves « inadaptés » au marquage judiciaire de délinquant potentiel, de jeunes « à risques » donc.

Si l'école ne peut être tenue responsable des inégalités sociales et culturelles de ses publics, elle a cependant un rôle à jouer pour ne pas accentuer ces inégalités. Prendre en considération les perceptions et les attentes des élèves peut ouvrir des pistes et pointer les domaines vers lesquels l'effort pourrait être porté. Équité et justice se révèlent être les valeurs auxquelles les jeunes sont les plus attentifs dans le fonctionnement quotidien de la vie scolaire. Les enquêtes internationales montrent que le respect, l'égalité de traitement, la reconnaissance du mérite et la compensation des besoins des élèves sont les quatre critères qui donnent sens à la justice au sein de l'école. En France, les évaluations et les décisions d'orientation sont vécues comme porteuses d'injustices par les élèves en difficulté, estimant qu'elles ne rendent pas correctement compte de leurs efforts ou de leurs désirs. Les commentaires et attitudes de certains enseignants peuvent aussi contribuer au sentiment des élèves que c'est leur personne elle-même qui est jugée négativement, et pas seulement leur travail. Si la « note de vie scolaire » bénéficie d'une assez bonne image auprès des collégiens, c'est en partie parce qu'elle offre un espace de reconnaissance à un autre type de compétences que le travail scolaire. Enfin, très vigilants à l'égalité de traitement entre tous, les élèves admettent mal que le règlement intérieur s'applique différemment aux élèves et aux enseignants, contrevenant ainsi aux principes de citoyenneté qui leur sont inculqués.

Mais l'école n'est pas seulement le support d'une relation entre adultes et élèves. C'est aussi un lieu essentiel pour la socialisation des enfants et des adolescents au contact de leurs pairs. L'observation de la vie qui se joue dans la cour de récréation est à cet égard très révélatrice : dès la maternelle et plus encore à l'école élémentaire, les enfants élaborent entre eux, hors de l'intervention des adultes, une véritable culture, centrée sur le jeu, assortie d'un ensemble de règles sociales qui leur permettent de « vivre ensemble » et de forger leur identité dans le groupe. Peut-être oublie-t-on trop souvent la valeur de cette éducation mutuelle à travers laquelle les enfants se construisent et grandissent au sein de leur classe d'âge ?

Cette socialité entre élèves, égaux par leur statut, c'est aussi la déclinaison de toutes les modalités de la relation humaine ; la violence en fait partie. Mais il semble bien que le véritable moteur qui permet de traverser la vie

scolaire, ce sont aujourd'hui comme hier, les copains d'école. À l'adolescence, le groupe apparaît clairement comme le noyau central, et c'est à travers lui que se nouent peu à peu des amitiés, dont certaines peuvent durer la vie entière...

Bibliographie

- (2005). « La presse lycéenne ». *Médiamorphoses*, n° 13.
- (2009). « La vie scolaire : Pour un élève autonome et responsable ». *Éducation et devenir*, n° 2.
- AUDIGIER François (2007). « Limites des analogies ». In Castincaud Florence & Guyon Régis (dir.). *Des heures de vie de classe, pour quoi faire ?* Paris : CRAP - Cahiers pédagogiques.
- BARRÈRE Anne & JACQUET-FRANCILLON François (2008). « La culture des élèves : Enjeux et questions ». *Revue française de pédagogie*, p. 5-13.
- BIDART Claire & PELLISSIER Anne (2002). « Copains d'école, copains de travail : évolution des modes de sociabilité d'une cohorte de jeunes ». *Réseaux*, n° 115, p. 17-49.
- BLAYA Catherine (2006). *Violences et maltraitements en milieu scolaire*. Paris : Armand Colin.
- BONNÉRY Stéphane (2006). « À propos de la crise de la transmission scolaire ». *Pensée plurielle*, n° 11, p. 75-82.
- BOUVIER Alain (2007). « Et si la vie scolaire n'allait pas de soi ? ». In Picquenot Alain & Vitali Claude (dir.). *De la vie scolaire à la vie de l'élève*. Dijon : Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de Bourgogne.
- BRANDIBAS Gilles & FOURASTÉ Raymond (dir.) (2005). *Les accidentés de l'école*. Paris : L'Harmattan.
- CAILLE Jean-Paul (2007). « Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés ». *Éducation et formations*, n° 74, p. 117-142.
- CAILLET Valérie (2006). « Le sentiment d'injustice, un facteur de risque ». *Ville-école-intégration Diversité*, n° 147, p. 39-44.
- CAILLET Valérie (2008). « Expérience scolaire des élèves ». In van Zanten Agnès (dir.). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- CARRA Cécile, GARNIER Alix & COL Christophe *et al.* (2006). « Les violences à l'école primaire vues par les élèves : une face peu connue du phénomène ». *Spirale*, n° 37, p. 49-62.
- CASTINCAUD Florence & GUYON Régis (dir.) (2007). « Des heures de vie de classe, pour quoi faire ? Pratiquer en classe le conseil et d'autres formes de paroles utiles ». CRAP - Cahiers pédagogiques : Paris. En ligne : <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article3240>> (consulté le 4 novembre 2009).
- DELALANDE Julie (2003). « Culture enfantine et règles de vie ». *Terrain*, n° 40, p. 99-114.
- DELALANDE Julie & SIMON Claire (2006). « Enfants scénaristes, enfants acteurs sociaux : Rencontre de deux regards sur la cour de récréation ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 2, p. 89-104.
- DELORY-MOMBERGER Christine (2005). « Espaces et figures de la ritualisation scolaire ». *Hermès*, n° 43, p. 79-85.
- DESVIGNES Sophie & MEURET Denis (2009). « Les sentiments de justice des élèves et pourquoi ». In Duru-Bellat Marie & Meuret Denis (dir.). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- DUBET François (2003). « L'école est bien plus vivante qu'on ne le croit souvent ». In Amel Michèle, Etienne Richard & Presse Marie-Christine (dir.). *Apprendre et vivre la démocratie à l'école*. Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens.
- DUBET François (2008). *Faits d'école*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- DUBET François (2009). « Conflits de justice à l'école et au-delà ». In Duru-Bellat Marie & Meuret Denis (dir.). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- DUPEYRON Jean-François (2005). « L'enfant au centre de la cible ». *Ville-école-intégration Diversité*, n° 141, p. 17-23.
- DURU-BELLAT Marie & MEURET Denis (dir.) (2009). *Les sentiments de justice de et sur l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- ECCLESTONE Kathryn & HAYES Dennis (2009). « Changing the subject: The educational implications on developing emotional well-being ». *Oxford Review of Education*, vol. 35, n° 3, p. 371-389.
- FRIANT Nathanaël, LALOUA Elsa & DEMEUSE Marc (2008). « Sentiments de justice des élèves de 15 ans en Europe ». *Éducation et formation*, n° 288, p. 7-23.
- GONNET Jacques (2005). « Journaux lycéens : Un atelier de démocratie ». *Médiamorphoses*, n° 13, p. 51-54.
- GORARD Stephen (2007). « Justice et équité à l'école : Ce qu'en disent les élèves dans les études internationales ». *Revue internationale d'éducation - Sèvres*, n° 44, p. 79-84.
- GUILLAUME Jean-Claude & VERDON Roseline (2007). *Pratiques citoyennes des lycéens dans et hors de l'établissement*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
- HROMEK Robyn & ROFFEY Sue (2009). « Promoting social and emotional learning with games: "it's fun and we learn thinks" ». *Simulation & Gaming*, n° 40, p. 626-644.
- INIZAN-VRINAT Françoise (2007). « Quand la parole devient acte ». In Castincaud Florence & Guyon Régis (dir.). *Des heures de vie de classe, pour quoi faire ?* Paris : CRAP - Cahiers pédagogiques.
- LECLERC Jean-Michel (2009). « Qualité de l'éducation et qualité de la vie scolaire : Le cas de la Finlande ». *Éducation & Devenir*, n° 2, p. 75-78.
- LE GOFF François (2007). « De l'évaluation de la vie scolaire à l'inspection du travail du CPE : Éléments pour un cahier des charges ». In *De la vie scolaire à la vie de l'élève*. Dijon : Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de Bourgogne.

- MILLET Mathias (2005). « Des élèves "victimes des inégalités sociales" aux élèves "perturbateurs de l'ordre scolaire" : L'exemple de collégiens en ruptures scolaires ». In Baron Cécile, Dugué Elisabeth & Nivolle Patrick (dir.). *La place des jeunes dans la cité. Tome 1 : de l'école à l'emploi ?* Vol. 1. Paris : L'Harmattan.
- Millet Mathias (2007). « "Souffrances" d'école : Entre vulnérabilités sociales et vulnérabilités scolaires ». In Chauveau Frédéric (dir.). *Histoires de la souffrance sociale. XVIIe XXe siècles*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- MONIN Noëlle (2007). « Crise de l'école et division des tâches dans l'enseignement secondaire : La position du Conseiller principal d'éducation ». *Éduquer*, n° 15.
- OBIN Jean-Pierre (2006). « La question de l'éducation dans l'école française ». *Revue de l'inspection générale*, n° 3, p. 76-84.
- OBIN Jean-Pierre (2007). « La vie scolaire, l'éducation et la pédagogie ». In *De la vie scolaire à la vie de l'élève*. Dijon : Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de Bourgogne.
- ONTENIENTE Françoise (2005). « De la difficulté de faire vivre la démocratie ». *Médiamorphoses*, n° 13, p. 99-101.
- PERRENOUD Philippe (2007). « La vie scolaire et son double ». In Picquenot Alain & Vitali Claude (dir.). *De la vie scolaire à la vie de l'élève*. Dijon : Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de Bourgogne.
- PICQUENOT Alain & VITALI Claude (dir.) (2007). *De la vie scolaire à la vie de l'élève*. Dijon : Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de Bourgogne.
- SMITH Emma & GORARD Stephen (2006). « Pupils' views of equity in education ». *Compare*, vol. 36, n° 1, p. 41-56.
- VANDEVOORDE Pierre & SELLIER Michelle (2005). « Vie scolaire ». In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz.
- VITALI Christian (1997). *La vie scolaire*. Paris : Hachette.
- WATRELOT Philippe (2006). « La note de vie scolaire : une fausse bonne idée ». *Actualité éducative*, vol. 441. CRAP - Cahiers pédagogiques : Paris. En ligne (consulté le 10 novembre 2009) : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2228>.
- YACOB Saïd, DOS SANTOS Séverine & GIBERT Fabienne (2007). *Les attitudes à l'égard de la vie en société des élèves en fin d'école primaire et en fin de collège*. Les dossiers Enseignement scolaire, n° 186. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- ZIROTTI Jean-Pierre (2006). « Les jugements des élèves issus de l'immigration sur les décisions d'orientation scolaire et les conditions de leur scolarisation ». *Cahiers de l'URMIS*, n° 10-11.

Rédactrice : Agnès Cavet

Ce *Dossier d'actualité* est une publication mensuelle de la Veille scientifique et technologique.
Institut national de recherche pédagogique,
membre associé de l'université de Lyon. © INRP

- Vous abonner ou vous désabonner <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm>
- Nous contacter <http://www.inrp.fr/vst/Contact.php?nouveau=oui>
- Consulter les nouveautés http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php

Veille scientifique et technologique

Institut national de recherche pédagogique

19, allée de Fontenay – BP 17424 – 69347 Lyon cedex 07
Tél. : +33 (0)4 72 76 61 00 – Fax. : +33 (0)4 72 76 61 93