

Muriel Darmon (2011)

Les transformations de la discipline dans un lycée... [précédé de B. Pudal, *Ordre symbolique et système scolaire dans les années 1960*]

Les événements de Mai 68 marquent une rupture de certains individus avec l'ordre établi. Mais la plupart des analyses ne font que décrire cette rupture à travers les événements de 68, qui n'est que le symptôme d'une évolution plus profonde. Autrement dit, ces analyses ne disent rien des logiques historiques de cette rupture. Pudal s'attaque à ces logiques en étudiant les transformations scolaires sur le temps long: "Une telle proposition impliquerait une histoire des transformations du système scolaire attentive aux dimensions symboliques dont il est l'enjeu, mais aussi à leurs effets sur les acteurs du monde scolaire, lycéens et étudiants en particulier."

A partir des années 1950, de plus en plus d'individus ont accès à l'école, en particuliers ceux issus des classes ouvrières. Cette démocratisation de l'école s'accompagne d'une unification des filières: alors qu'auparavant chacun était rangé très tôt dans la voie qui le destinait selon des logiques de reproduction de classe assez nette, désormais tous peuvent espérer, au moins en théorie, d'accéder aux différentes filières. A cela s'ajoute encore l'entrée en masse des filles dans le marché de la formation autrefois réservé aux hommes. Cela signifie que l'école fait face à une forte demande sociale d'éducation et une forte hétérogénéité des profils étudiants. Sans développer plus loin les propos de B. Pudal, le texte de M. Darmon permet de comprendre les évolutions du rapport à l'autorité scolaire sur cette toile de fond.

M. Darmon dépouille des archives de lycée (règlement, sanctions, conseil de discipline, etc.) pour y repérer des traces de transformations des rapports à l'ordre scolaire entre 1950 et 1970: "De la sanction comme dernier recours à la prise en compte de circonstances atténuantes, en passant par l'adaptation graduée de la mesure prise à la faute, c'est une autorité "compréhensive" qui se dessine. [...] Il est relativement aisé d'identifier la modification de la relation disciplinaire et des conceptions de la jeunesse à l'oeuvre entre ces deux textes, et elle correspond effectivement à l'instauration, prudente (on est loin de l'interdit d'interdire) mais réelle, d'une "pédagogie anti-autoritaire" [...]."

En ce qui concerne le XIXe siècle par exemple, on a pu montrer que l'adoucissement de la règle et de la discipline lycéennes devait beaucoup à deux facteurs: d'une part, aux réactions des familles bourgeoises chez qui se développaient un rapport plus affectif aux enfants qu'elles "confiaient" aux lycées et, d'autre part, à la surveillance exercée non plus seulement par les professeurs sur les élèves mais par l'Etat sur l'administration et par l'administration sur les enseignants. Cela signifie que pour comprendre ce qui se passe en classe, il faut également prendre en compte dans l'analyse les acteurs qui gravitent autour des élèves et des professeurs.

Ensuite, Darmon invalide deux hypothèses. 1/ Mai 68 serait la cause historique d'un changement des rapports à l'autorité scolaire. A cela, Darmon rétorque qu'on peut relever bien avant les années 1970 des notations ou expressions qui manifestent une nouvelle conception de la jeunesse: "Premier exemple, la disparition ou la moindre fréquence des sanctions de type "retenues" ou "consignes" est souvent rapportée à l'humeur anti-autoritaire de l'esprit de Mai. Cependant, dès 1948, c'est suite à l'instauration d'un "nouveau système", promu par le proviseur du lycée, que les

retenues.. disparaissent! [...] L'opposition à ce système finit pourtant par se faire jour. Elle provient, selon l'administration, de "quelques rares professeurs", qui se sont plaints "que, par ce système, certains élèves tenant une comptabilité précise des sanctions qu'ils ont encourues, s'arrangent pour éviter de nouvelles punitions quand ils sont près du total fatidique". Ainsi ce nouveau "système", s'il a beaucoup pour plaire à l'administration, peut en revanche priver les professionnels de la surveillance et les professeurs d'une de leurs armes principales, tout comme il suscite un nouveau type d'élèves stratèges en désobéissance, habiles à jouer avec et dans ce que le proviseur nomme les "limites de la clémence". C'est d'ailleurs explicitement le but recherché par l'administration : aux critiques des professeurs, le proviseur répond que "leur observation [est] la meilleure approbation possible du système en vigueur puisqu'il amèn[e] les élèves à éviter d'eux-mêmes de mal faire: les sanctions ne doivent pas, en effet, être considérées par ce eux qui les infligent et par ceux qui les subissent comme le paiement de la faute commise mais comme le moyen d'empêcher la récidive." 2/ L'autorité scolaire se serait effondrée, et ce n'est là qu'une tendance uniforme de l'histoire. A cela, Darmon rétorque que l'autorité scolaire, loin de s'effondrer, à simplement pris de nouvelles formes (plus discrète, moins autoritaire, axée sur l'autodiscipline) face à l'explosion des effectifs ; et que ce "paradigme" scolaire anti-autoritaire n'est pas le produit d'une évolution lente ou brutale, mais celui d'expérimentations avortées dans les années 1940 en raison notamment d'opposition de la part des professeurs, puis réinventée plus tard avec l'invention des "éducateurs et des animateurs" dans les années 1970: "A l'image d'une autorité institutionnelle qui aurait, graduellement et progressivement ou bien brutalement, cédé sous les coups de la contestation lycéenne, il faut donc substituer l'idée d'une renégociation des rapports d'autorité émanant en partie de l'institution elle-même."

Christophe Delay (2011)

Les classes populaires à l'école [et le principe d'individualisation de l'éducation]

« L'enfant bien élevé » c'est - du XIX siècle jusqu'au début des années 1950 - tout d'abord un enfant qui obéit à l'adulte « sans contestation ni réserve » (Prost, 2004, 1981). On ne discute pas son autorité car cela reviendrait à lui manquer de respect et le désigner comme un « mauvais parent ».

Pour s'imposer, l'autorité parentale dispose de trois moyens principaux : le recours à la punition, à l'intimidation et à la vexation.

Ce long travail de « civilisation des classes populaires » pour régler la question sociale » de l'époque a porté ses fruits. L'on peut dire que les classes populaires ont été normalisées au modèle bourgeois de la famille nucléaire, au sentiment de l'enfance qui y avait cours, à son obsession pour l'éducation des enfants.

Curieux paradoxe, c'est au moment où les classes populaires semblent avoir au moins partiellement) intériorisé les normes éducatives bourgeoises [imposée par les moralistes et l'école] que de nouvelles normes apparaissent, plus permissives, davantage centrées sur l'épanouissement de l'enfant, son autonomie, que les classes supérieures adoptent.

Petit à petit, notamment sous l'impulsion des conseils des psychologues et des médecins, les parents deviennent plus permissifs, en appellent à l'autonomie, à la

responsabilité et à l'intelligence de l'enfant, ce qui « interdit de le cantonner dans un statut à part, comme un inférieur qui n'aurait que le droit d'obéir et de se taire » (Prost, 2004, p. 138). Mais « poser des limites » et « expliquer les interdits » sont deux exigences du modèle des classes moyennes (Serre, 2009). L'enfant est constitué au sein des classes moyennes comme un récepteur de savoir « actif », un petit adulte avec lequel le parent doit constamment dialoguer [qui est une forme d'] « investissement parental dans le capital humain que représente l'enfant » tout en « appliquant la logique d'une gestion des ressources humaines à leur éducation » (De Gaujelac, 2005, 147), et ceci en vue de produire pour leurs enfants une rentabilité scolaire future. Mettre l'accent sur ce point signifie alors que la morale familiale promue par le corps enseignant du primaire n'est pas seulement un ethos professionnel mais relève aussi d'une position et d'une morale de classe. La morale familiale défendue par le corps enseignant fait une place prépondérante à la norme d'individualisation (Sene, 2009). Selon cette norme, l'enfant, quelque soit son âge a droit à une existence propre et distincte des autres membres de la famille. Il n'est plus seulement un membre qui se définit par son appartenance à la lignée familiale comme par le passé mais devient désormais un individu autonome [...] dont il faut révéler le potentiel

Dans les classes sociales inférieures, au contraire, l'enfant est davantage considéré comme un petit être plutôt « passif ». Les parents sont moins conscients des enfants qui reste à leurs yeux une portion de la famille plus qu'un être individuel. Le parent éducateur peut mettre en œuvre des sanctions-actes (punitives) pour se faire obéir, voire recourir à la correction physique, conformément à la valorisation de la force en milieu populaire (Bourdieu, 1979a) Bon nombre de familles fixent des règles « rigides » à leurs enfants qui sont autant de principes qui ne se discutent et ne se négocient pas. Elles s'imposent aux enfants sur un « mode impératif » (Bernstein, 1975, p. 209) et ces derniers doivent s'y soumettre sans les discuter. On se trouve dans ce milieu davantage sur le mode de l'autorité affirmée que sur le mode de l'autorité négociée Schwartz parle de « nécessité de l'enfant » dans les milieux populaires. Son existence est la source principale de légitimité autant masculine que féminine. L'identité de « mère » est valorisante et valorisée pour ces femmes qui n'ont pas d'ambitions professionnelles (car peu/ pas diplômées) : « Pour elles, le mariage et la fonction mère représentaient le seul programme positif disponible dans dans un univers qui les condamnait sans cela à l'impossibilité de s'appartenir » (Schwartz, 2002, p. 204).

Des conditions de trois types différents qui, en se cumulant, socialisent les parents et donnent au style éducatif « autoritaire », « rigide » et « adouci » tout son sens et son caractère d'évidence 1) le poids de l'habitus familial, notamment les origines rurales des parents interviewés 2) les caractéristiques de l'activité professionnelle en milieu populaire 3) les conditions de logement.

Les mères ne prennent que peu appui sur les savoirs scientifiques qui se diffusent à large échelle notamment dans les magazines éducatifs spécialisés. [Enquêtée] « Parce que j'ai essayé de m'inspirer des bouquins, je mentirais si je dis : « J'ai pas essayé », mais y a jamais de détail, y a jamais le vécu. Pour moi, le vécu ça apporte plus »

Pour comprendre les pratiques éducatives familiales, il ne suffit pas d'évoluer le passé familial des parents interviewés, il faut [...] tenir compte du poids des conditions d'existence présentes.

1/ les classes moyennes occupent des postes qui nécessitent la manipulation des symboles, des idées et des relations interpersonnelles, tandis que les classes populaires travaillent davantage au contact des objets et de la matière.

2/ les classes moyennes travaillent davantage de manière autonome, leur poste requérant une grande capacité d'initiative, alors que les membres des classes populaires sont plus clairement soumis au contrôle, à la supervision directe et à la standardisation de la production.

3/ alors que les classes moyennes dépendent davantage de leur situation personnelle pour accéder à l'ascension sociale, les classes populaires dépendent plus fortement, pour monter dans la hiérarchie sociale, de l'action collective, plus particulièrement dans le secteur de l'industrie.

Bon nombre de parents – notamment ceux qui disposent de peu de capital scolaire – se montrent très permissifs à l'égard de leurs enfants en matière de télévision. Trois indices témoignent de la grande liberté qu'ont les enfants dans leur usage de ce média : 1) tout d'abord, pour un certain nombre de parents, la télévision est allumée du matin au soir dans le salon sans interruption ; 2) ces parents ne fixent souvent pas de règles générales par rapport aux heures du coucher des enfants, ces derniers pouvant parfois prolonger leur soirée devant l'écran ; 3) de plus, peu de surveillance au contenu des émissions regardées. Reconnaisant les normes dominantes en matière de pratique télévisuelle plus qu'elles ne les connaissent, ces mères remettent alors en question leurs pratiques, dévalorisant certains aspects de leur culture et avouant indirectement être de « mauvaises mères ».

Pour bon nombre de parents qui ont « revu leurs ambitions à la baisse », sont « désillusionnés », sont devenus « réalistes » après avoir ajusté leurs aspirations scolaires aux probabilités objectives de les voir réaliser, l'avenir scolaire des enfants est perçu sur le mode du « fatalisme » et de l'absence de « projet » et de « perspective future ». Pour ces parents, le sens du sacrifice visant par exemple à prendre de son temps et de son argent pour (faire) soutenir les enfants à l'école en vue d'une réussite future – de plus en plus hypothétique – devient caduque.

L'on retrouve au sein des classes populaires les plus démunies de capital culturel (et particulièrement dans les familles dont les enfants sont en échec scolaire) l'immanentisme temporel qui implique le profiter des bons moments de la vie et de la prendre comme elle vient, disposition à l'hédonisme réaliste. C'est encore une sorte de calcul économique qui décourage de lire l'existence au calcul économique : l'hédonisme qui porte à prendre jour les rares satisfactions (« les bons moments ») du présent immédiat est la seule philosophie concevable pour ceux qui, comme on dit, n'ont pas d'avenir » (Bourdieu, 1979a, p. 203)

L'attachement des classes populaires à la télévision – notamment durant temps libre du weekend – tient avant tout à un besoin de « vivre avec les siens », de « rester entre soi » au sein du foyer et de recréer une ambiance chaleureuse autour du noyau familial, l'esprit de famille constituant une valeur des classes populaires. Par les

commentaires - plus que la discussion de type éducative - qu'elle génère, l'audiovision n'est nullement ce rapport de pure passivité que le mot de réception donnerait à croire. Les divers commentaires conversationnels, de l'usine au voisinage, achèvent la réception et l'appropriation selon les propres codes de communication et de communion des milieux populaires. La télévision sert ainsi de « support au rassemblement hédonique de la communauté familiale » (Passeron, 1970, p. 18). Raison pour laquelle les ouvriers pratiquent « l'en-télé-enfermement volontaire du dimanche » (Verret, 1996, p. 129)

Sur l'individuation (Joël Zaffran, 2010)

À l'adolescence, l'entrée dans l'individuation correspond à une construction de soi qui peut être en conflit avec la socialisation primaire et ses instances d'imposition de normes collectives. Il s'agit donc d'un travail personnel qui fait de l'adolescent un sujet (i. e. un acteur critique ayant une capacité de distanciation à l'égard des sphères sociales composant sa vie quotidienne et qui, du fait de cette distance, élabore un travail de reconstruction de l'unité de son action), mais qui est socialement construite dans l'hétérogénéité des logiques et des rationalités de l'action au sein d'un environnement offrant des ressources symboliques et culturelles, et qui impose aussi des contraintes, d'ordre temporel notamment.

Le bouffon est le bon élève à qui il faut ôter ses habits scolaires parce qu'il est trop discipliné, trop scolaire. Quand il répond aux attentes des enseignants, le bouffon marque de la distance entre l'univers scolaire et l'univers juvénile. Les autres élèves sont là pour lui rappeler qu'à trop faire le bouffon, on perd le sens de la vie, la « vraie vie » qui est ailleurs qu'à l'école. Cette vie que les adolescents veulent vivre leur donne les moyens d'exister comme des sujets. [et le conflit est le moyen par excellence pour assurer l'individuation puisqu'il implique une définition des règles du jeu propre aux adolescents qu'eux-mêmes ont conçus ainsi qu'un moyen de se distinguer en-dehors des normes adultes (performance scolaire)].