

ELEVE ET CITOYEN : DES STATUTS INCONCILIABLES ?

Résumé : *Cette communication est principalement fondée sur une recherche par questionnaire menée auprès de 668 collégiens scolarisés en 5^e et 3^e. Les résultats d'une enquête qualitative de type crayon-papier sur les droits des élèves sont aussi sollicités. L'analyse de l'expérience des sanctions et de l'humiliation par les élèves montre les tendances répressives de l'institution scolaire. Le fréquent sentiment d'injustice suscité par des pratiques jugées arbitraires et l'expérience souvent négative de l'exercice des fonctions de délégués dans les conseils constituent des obstacles à l'appropriation par les élèves de la notion de citoyenneté à l'école et des pratiques de participation.*

Le droit à l'école a connu en France un essor sans précédent au début des années quatre-vingt dix, évolution liée à un contexte sociopolitique. La Convention internationale des droits de l'enfant de New-York en 1989 a accéléré la réflexion sur les droits des élèves avec, pour corollaire, la clarification de leurs devoirs. Cette question du droit est d'autant plus cruciale que les nouveaux « consommateurs d'école » que sont les élèves résistent à la traditionnelle soumission à l'institution et ont des revendications individuelles fortes que l'école ne peut plus ignorer (Ballion, 1982 ; Dubet, 2003).

Ainsi, en tant que sujets de droit, les élèves sont censés accéder à des modalités d'exercice d'une citoyenneté scolaire. La place grandissante de l'éducation à la citoyenneté, avec notamment la création d'instances participatives impliquant les élèves, par exemple le conseil des délégués pour la vie lycéenne ou le conseil académique de la vie lycéenne, est une réponse institutionnelle au constat de la trop faible participation des élèves au fonctionnement de l'institution scolaire. Cet élargissement et ce renouvellement des formes d'exercice des droits des élèves modifient-ils pour autant les conditions nécessaires à l'engagement des élèves ? Suffit-il de créer de nouvelles instances de participation pour transformer l'élève en élève-citoyen ?

Cette recherche s'appuie sur deux enquêtes : une enquête auprès de 668 collégiens scolarisés en 5^e et 3^e (cf. annexe 1) et une enquête qualitative de type crayon-papier sur les droits des élèves. L'objet de la recherche est de confronter les droits formels des élèves et leur expérience de ceux-ci.

I. L'expérience négative de l'école par les élèves : une négation de leur citoyenneté

L'enquête quantitative menée auprès des élèves permet d'appréhender l'expérience négative de l'école de plusieurs manières. D'abord, l'usage de sanctions proscrites atteste de l'arbitraire à l'œuvre dans les établissements. Les déclarations des élèves, d'une part sur leurs expériences de l'humiliation, d'autre part sur leurs sentiments d'injustice, indiquent également la difficile reconnaissance des élèves comme sujets de droits par les enseignants.

Les pratiques de sanction non réglementaires

Les pratiques de sanctions non conformes à la réglementation sont précisées dans une circulaire de juillet 2000 : « Les punitions infligées doivent respecter la personne de l'élève et sa dignité : sont proscrites en conséquence toutes les formes de violence physique ou verbale, toute attitude humiliante, vexatoire ou dégradante à l'égard des élèves [...] Les lignes et les zéros doivent également être proscrits ». Ces sanctions proscrites sont cependant usuelles et fondent en partie l'expérience négative de l'ordre scolaire par les élèves.

La réglementation ministérielle est insuffisante pour modifier des habitudes professorales marquées par une tradition répressive. Ainsi, si les châtiments corporels à l'école sont proscrits depuis une circulaire du ministère de l'Instruction Publique du 19 janvier 1887, certaines pratiques perdurent, comme le montrent les travaux de Douet pour le primaire (1987) ou de Debarbieux pour le secondaire (1996). La jurisprudence montre également qu'il existe une tolérance en matière de punitions corporelles en France. Le « droit de correction » peut être reconnu aux enseignants par les tribunaux, notamment lorsque l'innocuité du geste pour l'enfant est avérée et que le but poursuivi est le maintien de l'ordre scolaire (Hénaff, 2005). L'exercice de la force physique par les enseignants peut aussi être toléré par les principaux, notamment dans les établissements difficiles (van Zanten, 2001).

Si les punitions corporelles sont exceptionnelles, d'autres sanctions non réglementaires appartiennent au quotidien. Ainsi, les « lignes à copier » sont réglementairement interdites depuis 1890. Pourtant, à la question « As-tu eu cette année des lignes à copier ? », près d'un tiers des élèves enquêtés répondent positivement, et même plus de 60 % des élèves dans le collège sensible. Foucault (1975) évoque une « mécanique de dressage » pour qualifier la pratique des pensums.

TABLEAU 1 : La fréquence des « lignes à copier » selon le collège

Proportion des élèves ayant eu au moins une fois des lignes à copier					
Collège de banlieue favorisée	Collège ZEP	Collège sensible	Collège de banlieue difficile	Collège de zone rurale	Moyenne
9 %	29 %	61 %	38 %	32 %	31 %

Lecture : 61 % des élèves du collège sensible ont eu au moins une fois des lignes à copier sur la période étudiée (6 mois).

Légende : Lorsque la dépendance par ligne est significative au seuil de 5%, les pourcentages les plus éloignés de la valeur théorique sont encadrés.

Note : Seuls 4 élèves n'ont pas répondu à la question.

D'autres types de sanctions non réglementaires font partie de l'ordinaire collégien comme les devoirs collectifs ⁽¹⁾ et les peines infâmantes (coin, piquet) (Debarbieux *et alii*, 1999). L'expérience par les collégiens des sanctions scolaires est ainsi fortement marquée par des pratiques arbitraires qui relèvent davantage du « fait du Prince » que d'une application de la loi (Debarbieux *et alii*, 1999 ; Merle, 2001). Les analyses déjà anciennes qui dénonçaient un système disciplinaire apparenté à un « contre-droit » (Foucault, 1975)², c'est-à-dire une organisation des relations de pouvoir qui place les acteurs sociaux dans un rapport « domination-soumission », demeurent d'actualité. Le bafouement des droits des élèves, la négation des impératifs de justice et de la notion d'exemplarité inhérents à la notion de démocratie s'opposent ainsi à l'émergence d'une conscience démocratique chez les collégiens. La citoyenneté scolaire, fondée sur les droits et devoirs des adultes comme des élèves, est désavouée.

Le sentiment d'humiliation en classe

Le sentiment d'être humilié en classe est également une composante essentielle de l'expérience négative des élèves de la discipline scolaire. Quel que soit le type d'établissement, entre 20 et 30 % des élèves se sentent humiliés « de temps en temps » ou « souvent » : le sentiment d'humiliation est une expérience scolaire banale. Il varie selon les établissements, sans rapport évident avec le type de recrutement social et scolaire (cf. tableau 2). Les pratiques humiliantes semblent ainsi être davantage un mode de relation

¹ Les punitions collectives, en partie autorisées depuis une circulaire de 2004, étaient proscrites lors de l'enquête menée par Debarbieux.

² Foucault M. (1975), *op. cit.*, p. 224.

enseignant-élève relevant d'une question interpersonnelle ou d'une culture d'établissement, qu'une conséquence de la forme et de l'intensité des troubles occasionnés par les élèves.

TABLEAU 2 : Le sentiment d'humiliation déclaré par les élèves

	Collège de banlieue favorisée	Collège ZEP	Collège sensible	Collège de banlieue difficile	Collège de zone rurale	Moyenne
Jamais	37 %	43 %	59 %	36 %	31 %	40 %
Rarement	33 %	28 %	20 %	30 %	40 %	31 %
De temps en temps	19 %	18 %	15 %	17 %	20 %	18 %
Souvent	11 %	10 %	7 %	17 %	9 %	11 %

Lecture : 37 % des élèves du collège de banlieue favorisée n'ont jamais eu le sentiment d'être humiliés en classe.

Légende : Lorsque la dépendance par ligne est significative au seuil de 5%, les pourcentages les plus éloignés de la valeur théorique sont encadrés.

Note : Seuls 6 élèves n'ont pas répondu à la question.

Les pratiques humiliantes des enseignants sont en général motivées par des questions d'ordre en classe : résultats scolaires non conformes aux attentes et indiscipline notamment. Les humiliations peuvent ainsi se traduire par des remarques caustiques aux élèves recevant une copie sanctionnée par une note basse. Merle évoque également le cas d'un enseignant de mathématiques mettant systématiquement les plus mauvaises copies à la poubelle, les élèves devant venir à la fin du cours les récupérer parmi les détritres (Merle, 2005). La gestion des désordres en classe par l'humiliation peut quant à elle prendre des formes très diverses, de la réflexion cinglante à l'élève gênant le cours par ses remarques à la relégation sur une table isolée face au mur.

L'usage de l'humiliation par les enseignants comme mode courant de régulation des relations en classe est en complète contradiction avec la notion de citoyenneté scolaire qui inclut celle du respect des personnes et de leur travail, principale demande des élèves en termes de droits (Ballion, 1998). Les pratiques humiliantes sapent ainsi les fondements du sentiment citoyen chez les élèves.

La prégnance du sentiment d'humiliation dans l'expérience collégienne favorise enfin le rejet de la culture scolaire au bénéfice de l'influence du groupe de pairs. Les humiliations quotidiennes sont ainsi le terreau de modes d'opposition aux adultes : chahuts, loi du silence, etc., contrariant de fait le rôle intégrateur de l'école alors que la notion de citoyenneté scolaire est indissociable du sentiment d'appartenance des élèves à la communauté scolaire.

Le sentiment d'injustice

Le constat de sanctions illégitimes courantes et d'un sentiment d'humiliation fréquent chez les élèves pose la question du sentiment d'injustice. Conformément aux travaux antérieurs (Debarbieux *et al.*, 1999), l'enquête élève indique que le sentiment d'injustice des collégiens est fort (cf. tableau 3) : 47 % considèrent les sanctions « injustes » ou « plutôt injustes ». Toutefois, les disparités sont importantes selon les établissements. Les évaluations des élèves des trois collèges « difficiles » sont similaires, avec autour de la moitié des élèves ayant un sentiment d'injustice. En revanche, les élèves du collège de banlieue favorisée se distinguent par un sentiment d'injustice plus rare et ceux du collège de zone rurale par un sentiment d'injustice plus fréquent. Ce dernier résultat peut sembler en contradiction avec la répartition des fréquences de sanctions (cf. annexe 2, tableau 4). En effet, alors que les sanctions touchent nettement moins les élèves du collège de zone rurale, ils sont plus critiques quant au bien-fondé des sanctions reçues que les élèves des collèges dits « difficiles ». Mais la valeur symbolique de la sanction est d'autant plus forte que cette dernière est rare. Moins fréquentes dans le collège rural, les sanctions pourraient affecter davantage les élèves, ce qui expliquerait qu'ils les acceptent plus difficilement que dans les autres collèges. A l'inverse, une banalisation des sanctions dans les collèges « difficiles » pourrait être à l'origine de leur moindre contestation.

TABLEAU 3 : Le sentiment de justice ou d'injustice déclaré par les élèves

	Collège de banlieue favorisée	Collège ZEP	Collège sensible	Collège de banlieue difficile	Collège de zone rurale	Moyenne
Justes	21 %	28 %	27 %	24 %	6 %	21 %
Assez justes	44 %	26 %	24 %	28 %	36 %	32 %
Assez injustes	23 %	20 %	26 %	23 %	41 %	27 %
Injustes	12 %	26 %	22 %	25 %	17 %	20 %

Lecture : 21 % des élèves du collège de banlieue favorisée estiment « justes » les sanctions qu'ils reçoivent.

Légende : Lorsque la dépendance par ligne est significative au seuil de 5%, les pourcentages les plus éloignés de la valeur théorique sont encadrés.

Note : 41 élèves sur 668 n'ont pas répondu à la question.

La question du sentiment d'injustice des élèves est toutefois une question complexe. Il en est en effet malaisé de distinguer dans ce sentiment ce qui relève d'injustices réelles des incompréhensions élèves/adultes.

Ainsi, l'individualisation des sanctions liées au manque de travail des élèves est souvent incomprise. Les règles de travail ne sont pas toujours adaptées aux élèves en situation de décrochage scolaire. Leur très faible niveau, mais surtout les attitudes qu'ils développent pour survivre à la stigmatisation et à la dévalorisation de soi, évitement, perturbations de l'ordre de la classe etc., permettent difficilement le maintien des exigences. Toutefois l'enseignant qui individualise les exigences prend le risque de ne pas être compris par certains élèves, qui peuvent ressentir ce laxisme vis-à-vis des élèves asscolaires comme une injustice. Inversement, les enseignants font souvent preuve d'une plus grande sévérité à l'égard des élèves plus faibles, *a priori* dans un souci de les faire progresser. La plus grande vigilance des enseignants quant à leur travail scolaire accroît les risques de sanction en cas de manque d'attention ou de travail non fait (Grimault-Leprince, 2008). Si l'intention de faire progresser les élèves faibles est louable, ces enseignants prennent le risque que leur attitude soit ressentie comme de l'acharnement par les élèves en difficulté et qu'un sentiment d'injustice s'instaure.

Ensuite, l'injustice ressentie par les élèves peut aussi provenir de l'asymétrie de l'information. Dans les faits, l'enseignant ne peut tout voir et les punitions à l'encontre des élèves pris en faute peuvent paraître injustes au regard de l'impunité d'autres élèves pouvant avoir eu des comportements plus répréhensibles. Ces injustices propres à l'école sont douloureuses pour les élèves.

Enfin, l'injustice ressentie par les élèves peut aussi ne pas avoir de réel fondement. Elle est alors révélatrice d'une incompréhension. Dans leur analyse des relations enseignants-élèves, Dubet et Martuccelli (1996) concluent que du point de vue des élèves, il existe une confrontation entre deux mondes, « eux » et « nous ». Dans cette perspective, les punitions sont perçues comme la manifestation de la « méchanceté » des enseignants, usant d'un pouvoir « arbitraire et pervers ». Plus les tensions enseignants-élèves sont fortes et les sanctions nombreuses, plus la probabilité croît que les élèves adhèrent à cette vision des rapports adultes-adolescents. Le sentiment d'injustice est alors exacerbé.

En revanche, les élèves ne confondent pas arbitraire et différenciation des pratiques selon les enseignants. Ce qu'ils n'acceptent pas, c'est qu'un même enseignant ait des pratiques hétérogènes pour des situations *a priori* similaires. C'est de ce type d'incohérences que naît chez les élèves le sentiment d'injustice (Geer, 1968).

L'opposition entre un sentiment d'injustice largement partagé par les collégiens et l'émergence d'une citoyenneté scolaire est patente. Le sentiment d'injustice peut être à

l'origine d'attitudes rebelles quand la citoyenneté scolaire suppose une collaboration avec les adultes. Par ailleurs, l'expérience de l'injustice peut favoriser l'intégration de logiques antidémocratiques (loi du plus fort, avantages de la dissimulation et de la triche, perversion du rapport à la loi...).

Après avoir analysé comment l'expérience scolaire négative constitue de fait une négation de la citoyenneté des élèves, il convient d'étudier la modalité d'exercice de cette citoyenneté la plus emblématique : la délégation.

II. L'expérience de la délégation : un obstacle à l'engagement citoyen³

L'exercice de la délégation dans les établissements scolaires revêt deux modalités essentielles. D'une part, dans l'enceinte de la classe, lorsque les délégués contactent un professeur pour lui faire part de problèmes particuliers. D'autre part, à l'extérieur de celle-ci, dans les nombreuses instances intégrant des délégués élèves (le conseil de classe, le conseil d'administration, la commission permanente, le conseil de discipline, les conseils de la vie lycéenne aux différents échelons de l'administration, le conseil supérieur de l'éducation, etc.). Parmi ces instances, l'investigation se limite à l'étude du rôle des délégués au conseil de classe en raison de l'importance des décisions prises en son sein et du nombre très restreint de délégués concernés par les autres instances. Le conseil de classe a également une importance symbolique considérable. Une expérience négative des délégués les détourne des autres instances de participation. Quel constat est-il possible de réaliser de cette expérience de la délégation dans le quotidien maître-élèves en classe et hors de la classe ? Quels sont les liens entre cette participation et l'engagement citoyen ?

Les élèves délégués : une expérience négative de la participation

A l'intérieur de la classe, les élèves et leurs délégués prennent contact avec leurs professeurs pour aborder des problèmes liés au calendrier des contrôles, jugés trop rapprochés ; au niveau des notes vécues parfois comme décourageantes ; à la quantité de travail à faire chez soi estimée trop importante ; aux sanctions individuelles et collectives...

³ L'étude se limite aux effets de la délégation. La question de la participation en général est un sujet beaucoup plus vaste. Il faudrait inclure tout ce qui est associatif (foyer socio-éducatif, maison des lycéens), mais aussi la participation des élèves aux journées portes ouvertes, au comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, etc.

Dans ces domaines, chaque enseignant dispose d'une liberté considérable et peu contrôlée (Merle, 2007 ; Grimault-Leprince & Merle, 2008). Ainsi, le professeur fixe ses contrôles et donne la quantité de travail qu'il juge utile sans généralement prendre en considération le travail donné par les autres enseignants de la classe. Cette liberté pédagogique est nécessaire et tout autant problématique si elle s'exerce sans entrave, sans possibilité d'échanges réflexifs y compris avec les élèves. Ceux-ci, dans de nombreuses enquêtes, font part de leurs difficultés à discuter avec leurs professeurs sur ces sujets.

- « Les profs prennent des décisions sans trop nous demander, surtout par exemple pour reporter les devoirs, des trucs comme ça, on n'a rien à dire. Si on a trois DS (devoirs surveillés) le même jour, bon c'est comme ça. Faut aller se plaindre aux profs après. Certains changent, ça dépend des possibilités et des gens aussi. Il y en a qui ont fait le petit planning à eux et ils ne le changeront pas (...) Ils nous considèrent pas comme... Eux sont les profs et nous c'est les élèves, quoi. Ils nous écoutent mais ils font pas trop attention à ce qu'on dit. » (Merle, 2001).

Au-delà des approches qualitatives, globalement convergentes (Dubet, 1991 ; Rayou, 1998 ; Merle, 2005), les approches quantitatives, bien qu'insuffisantes, permettent d'avoir une estimation de la faiblesse du dialogue : 70% des délégués élèves interrogés considèrent que les professeurs ne sont pas prêts à « accepter la critique » (Ballion, 1998). C'est en effet une rengaine classique des délégués parents et des délégués élèves (mais de façon plutôt discrète pour ces derniers) que d'indiquer, aussi bien au collège qu'en lycée, un travail mal réparti dans la semaine, un cumul de plusieurs contrôles dans la même journée... et une réponse attendue des enseignants ou chefs d'établissement que d'indiquer que l'élève doit pouvoir "s'adapter", être capable parfois de "donner un coup de collier", etc. Réponse ordinaire d'un dialogue de sourds.

Sur ces questions, l'idée que les enseignants puissent se concerter est admise ; l'idée qu'ils puissent être contraints par des règles collectives et par un résultat paraît presque indécente. L'existence de droits individuels des élèves bute sur la liberté individuelle des enseignants constituée par une sorte de *no man's land* réglementaire. Dans l'enquête de Ballion (1998), les deux tiers des délégués élèves considèrent que l'influence qu'ils exercent sur le calendrier des contrôles est faible, irrégulière ou nulle. Cette proportion approche les 95% pour ce qui est de la notation. La vraisemblance des réponses des élèves est confirmée

par la position des professeurs interrogés sur ces questions : 56% considèrent que les élèves ne doivent pas être consultés et que l'on ne doit pas tenir compte de leur avis quand il est question d'organisation des contrôles. Cette proportion est de 95% quand il est question de notation...

A l'extérieur de la classe, pendant les conseils de classe, le problème rencontré par les élèves est de même ordre et débouche sur une interrogation sur le rôle effectif des délégués. Trois extraits d'entretiens (Merle, 2005) permettent d'illustrer des situations scolaires relativement classiques.

- « Délégué : ça sert pas à grand chose. On dit, mais ça sert à rien. Quand on défend un élève de toute façon ça changera rien, même si on dit quelque chose pour lui ça sert à rien. Quand on propose une idée, c'est jamais fait, ça ne sert pas à grand chose. Cette année, comme c'était pressé le conseil de classe, on n'a pu rien dire. Il y avait pas le temps, on n'a pas eu la parole. On était dégoutté, mais on savait pas trop quoi dire ».

- « Ils nous écoutent pas vraiment, on est surtout là pour faire pot de fleurs (...). En fait, on fait passer l'information entre l'administration et les élèves, c'est tout (...). Ça m'est arrivé de forcer la voix et de répéter trois fois la même chose parce qu'ils ne voulaient pas m'écouter».

- « Au conseil de classe, il y a certains trucs que j'ai eu du mal à faire passer. C'était un problème avec un prof que personne n'a voulu admettre... Il y avait trois profs de sport dans notre classe et il y avait une partie de la classe qui avait ce prof là, et on avait tous des notes très basses, nettement inférieures aux autres. Les autres avaient tous 13 de moyenne et nous, c'était 8, et donc pour le bac, on était totalement désavantagé et donc j'ai essayé de le faire comprendre. Le proviseur a dit oui, oui on fera quelque chose et rien n'a été fait (...). Le prof d'éducation physique c'est pas possible de parler avec lui. Il ne voulait rien entendre. »

Plus globalement, des approches monographiques ont montré que le conseil de classe n'est guère un espace de débats (Boumard 1997 ; Merle, 1996). Le sentiment de ne pas être écouté est tout aussi présent parmi les membres des associations de parents d'élèves telles que la FCPE et la PEEP : « On est toujours confronté à... à des gens qui ne vous entendent pas » (Barthélémy, 1995). Dans le dernier extrait d'entretien, celui des notes en EPS, le problème évoqué par le délégué élève est celui de l'égalité de traitement par rapport au baccalauréat et

celle-ci est très clairement non respectée. La légitimité de la demande des délégués ne débouche pourtant pas sur la prise en considération de celle-ci.

Si les délégués élèves ou parents évoquent en conseil de classe des questions relatives aux sanctions ou à des propos déplacés de la part des professeurs, il est usuel de la part du chef d'établissement de considérer que ces questions n'ont pas à être abordées au cours du conseil de classe alors que de telles remarques relatives au fonctionnement de la classe seraient sans objet dans d'autres instances telles que le conseil d'administration. Le droit d'expression est donc formellement reconnu tout autant que restent inconnues les instances réglementaires dans lesquelles ce droit pourrait légitimement s'exercer. Il existe souvent une peur diffuse du droit d'expression des élèves à l'origine d'une conception monopolistique de la parole des représentants de l'institution, notamment le chef d'établissement : « Si on leur laisse vraiment la parole, il est fort à penser qu'ils ne nous la rendront plus... ou alors difficilement, après des négociations à n'en plus finir » (Condette-Castelain, 2009).

Participation, identité scolaire et engagement citoyen

La réticence, voire la crainte, de la parole des élèves et de leurs délégués soulève au moins deux interrogations. Toutes les questions des élèves et délégués sont-elles légitimes ? Dans quelle mesure ces participations spécifiques sont-elles une dimension de l'engagement citoyen ?

Alors qu'elles renvoient à des pratiques dont les logiques ne semblent pas comparables, les questions de l'organisation du travail et du niveau des notes sont souvent abordées de façon identique par les élèves et délégués. La première renvoie pourtant à une perspective syndicale ordinaire de défense des conditions de travail. La question de l'évaluation relève en revanche nettement d'une expertise professorale : quelle notation pour quel niveau de maîtrise des compétences ? Toutefois, au-delà de la dissemblance de ces questions qui explique pourquoi massivement, à hauteur de 95%, les professeurs considèrent que la note ne doit pas être négociée alors que la charge de travail peut être éventuellement discutée, ces revendications des élèves relèvent aussi du même registre : la possibilité de maintenir leur statut d'élève. Si le travail est trop important ou trop complexe, ceux-ci se retrouvent en situation d'échec. Il en est de même si les notes sont trop basses : leur statut d'élève est remis en cause et les conditions de leur mobilisation scolaire ne sont plus réunies.

Les revendications des élèves sur ces questions relèvent en partie d'une crainte du déclassement scolaire, de la peur du décrochage et du statut « d'exclus de l'intérieur ».

Cette question du statut est indissociable de l'identité de l'élève « pour soi » et « en soi ». La première expression renvoie à la représentation que l'élève a de lui-même ; la seconde exprime son statut objectif. Ces identités pour soi et en soi sont les conditions premières et incontournables de la participation de l'élève en classe et de l'engagement citoyen. Le fait a souvent été observé sans en tirer les conséquences : le délégué élève est peu fréquemment un élève « faible ». La raison en est double : il est trop discrédité à ses propres yeux et son statut d'élève est trop précaire pour qu'il souhaite représenter ses pairs ; il est trop peu représentatif de ceux-ci pour être choisis par eux. La revendication des élèves relative à leurs notes n'est pas seulement une demande syndicale de type salarial, de l'ordre du gagner plus, elle est aussi une question identitaire. Fondée sur une équivalence ordinaire entre l'avoir et l'être, l'élève définit ce qu'il est par sa valeur scolaire, à la fois dans la classe et hors de celle-ci vis-à-vis de ses camarades et de ses parents. Il n'existe pas d'apprentissage de la citoyenneté scolaire sans prise en compte de ce continuum d'expériences scolaires entremêlant notation assurant une valeur scolaire minimum, absence de pratiques dévalorisantes telles que l'humiliation, relations interpersonnelles favorable à la construction d'une identité pour soi et en soi. En l'absence de cette double identité, à quel titre et avec quel statut, pour soi et les autres, l'élève participerait-il ? Dissocier les pratiques évaluatives et pédagogiques propres à l'élève du statut de l'élève citoyen constitue une négation des conditions identitaires nécessaires à l'émergence des pratiques citoyennes. En France, 45% des élèves se sentent à leur place en classe contre 81% en moyenne dans les pays de l'OCDE. Ce record en "mal-être à l'école" est sans aucun doute un obstacle à l'engagement des élèves.

Plus largement, il faut s'interroger sur la compatibilité entre le souhait de favoriser les pratiques citoyennes de l'élève et des didactiques descendantes où l'élève, à rebours du joli aphorisme de Montaigne, est assimilé à un vase qu'il suffirait de remplir ⁽⁴⁾. Celui-ci ne peut pas être alternativement, selon qu'il soit dans la classe ou hors de celle-ci, objet ou sujet, soumis ou indépendant, contraint au silence ou libre de sa parole. Inévitablement, la demande

⁴ « Enseigner, ce n'est pas remplir un vase, c'est allumer un feu ».

implicite et principale de l'institution scolaire, celle qui s'adresse à l'élève en classe, l'emporte sur la demande secondaire relative à l'élève citoyen.

Toutes les questions et revendications des élèves sont-elles pour autant légitimes et relèvent-elles de l'engagement citoyen ? La référence au droit, en l'occurrence à la convention internationale des droits de l'enfant, apporte une réponse dénuée d'ambiguïté. Celle-ci qui stipule que les États membres « garantissent à l'enfant qui est capable de discernement *le droit* d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité » (art. 12 de la convention adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unis le 20 novembre 1989). Un élève est aussi un enfant et les droits du premier s'ajoutent à ceux du second. Toutes les questions concernant l'élève relèvent donc de son droit d'expression, y compris celles relatives à ce que les professeurs ou chefs d'établissement définissent parfois comme leurs « domaines réservés » : la notation, la pédagogie, les sanctions... ⁽⁵⁾

Si toutes les questions abordées par les élèves, dans la classe et hors de celle-ci, même sur des sujets sensibles, sont légitimes ; relèvent-elle pour autant de l'apprentissage de la citoyenneté ? Cette participation basique des élèves et délégués a la spécificité d'être fondée sur des intérêts collectifs. La dimension en quelque sorte syndicale de ces intérêts n'amène-t-elle pas à les envisager comme une forme seconde de la citoyenneté ou, plus simplement, comme une activité revendicative sans rapport avec l'engagement citoyen ? Cette perception de la participation des élèves est usuelle dans les établissements. Une telle interprétation est erronée. Les prises de parole ordinaires des élèves et délégués constituent la première forme d'action collective, la modalité originelle d'accéder à l'ordre politique de la cité scolaire en pensant celle-ci à partir de la défense de leurs intérêts communs. Tocqueville défend clairement cette conception de la citoyenneté à partir de l'éloge du fédéralisme américain, c'est-à-dire du niveau de représentation des individus le plus proche du citoyen. Dans l'analyse de Tocqueville, le niveau communal est le lieu privilégié de l'apprentissage de la représentation politique permettant de concilier intérêt personnel et intérêt général : « les institutions communales sont à la liberté ce que les écoles primaires sont à la science; elles la

⁵ Le décret du 8 novembre 1968 instituant les conseils de classe dans les établissements et, avec eux, les délégués élèves, stipulait que le conseil « examine les questions pédagogiques intéressant la vie en classe » (article 25), formulation déjà très extensive.

mettent à la portée du peuple, elles lui en font goûter l'usage paisible, et l'habituent à s'en servir ». Le délégué élève dans la classe est, au niveau des institutions politiques, l'équivalent de l'élue municipal. Il accède aux dimensions de la cité, à la prise de conscience du collectif en représentant les individus proches dont il connaît et défend les intérêts.

Si le droit d'expression n'est pas limité, la question sensible est celle des instances d'échanges et de négociation. Le conseil de classe n'est pas forcément l'instance la plus adéquate. Au-delà d'un face à face professeur - élève(s) susceptible de tourner court, il reste des lieux de médiation, voire de recours, à constituer. En partant de leurs expériences scolaires, quelques collégiens et lycéens développent une analyse assez élaborée des questions soulevées par la question de leurs droits d'expression en pointant la nécessité d'un véritable arbitre aux conflits élèves-professeurs. Avoir des droits, droits d'expression en l'occurrence, serait de « dire ce qu'on pense des profs à l'administration ». Les droits imaginés par ces élèves consistent aussi à libérer le droit d'expression des élèves de sa tutelle administrative et professorale en créant un lieu de réunion dans lequel les rôles des élèves et des professeurs seraient l'inverse de ceux observés dans les conseils de classe : « Le conseil de classe, c'est pour les élèves. Y'a jamais de réunion pour discuter des profs, ce serait pas une mauvaise idée que ça. Ça ferait partie du droit des élèves ».

L'absence de lieu de parole *ad hoc* explique l'émergence de méthodes d'expression des élèves. Dans certaines expérimentations, le COP (conseiller d'orientation psychologue), seul avec les élèves, organise leur prise de parole sur les « problèmes » rencontrés par eux. Le COP transmet par la suite les remarques des élèves aux professeurs de la classe, voire à l'administration de l'établissement (Rueff, 1997). L'intérêt de la démarche par rapport au conseil des délégués élèves présidé par le chef d'établissement tient à ce que le COP a un statut de tiers par rapport aux conflits. L'élève préserve ainsi son anonymat. Celui-ci est absente de « l'heure de vie de classe » mise en place à la rentrée 1999 dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté et à la santé. Au lycée, les heures de vie de classe, inscrites à l'emploi du temps de tous les élèves, sont parfois, de surcroît, détournées de leur fonction et transformées en heures de cours.

Conclusion : Individualisme scolaire et engagement citoyen

L'expérience scolaire ordinaire des élèves, globalement mitigée, voire négative, éloigne les élèves du modèle de la participation démocratique. La question des droits n'est soulevée essentiellement que lorsque des atteintes liées au respect de la personne sont ressenties (humiliation, vexation, injure). En dehors de ces situations spécifiques et celle relative à la notation, la question des droits n'est pas fréquemment formulée en tant que telle : elle demeure, pour une part, extérieure aux préoccupations scolaires quotidiennes de élèves et, de ce fait, est rarement posée en termes de participation aux instances décisionnelles.

Sur la question de la participation, les élèves ont une position voisine de celles des étudiants (Le Bart et Merle, 1997). Il existe au moins trois « bonnes raisons » de ne pas s'engager. D'une part, les élèves font assez vite l'expérience de la faible efficacité de la participation. D'autre part, les rares profits collectifs de la participation sont vite perçus comme peu utiles dans un contexte global de concurrence entre élèves : un professeur à la notation sévère peut être accepté, en dehors de la classe de terminale, dans la mesure où il ne crée pas d'inégalité dans la concurrence que se livrent les élèves. Le rapport aux études est surdéterminé par l'obsession de la sélection si bien que l'éventuel bénéfice collectif n'a plus de consistance faute de constituer aussi un bénéfice individuel. Ainsi, les élèves se battent à peine pour avoir un enseignement de bonne qualité alors qu'ils sont prêts à faire des démarches individuelles pour obtenir auprès des enseignants des "tuyaux" - précieux car individuels donc distinctifs - sur les sujets de l'année passée, ou pour figurer dans le groupe de TD qu'ils croient le plus rentable (meilleure notation, meilleure préparation à l'examen de fin d'année, etc.).

Ensuite, pour les élèves, la crainte d'être jugé plus sévèrement par les professeurs envers lesquels s'exerce la prise de parole incite au silence. Le monde scolaire est un lieu d'interconnaissance forte : l'anonymat n'existe pas ou guère et les délégués ont le sentiment qu'ils s'exposent personnellement, notamment à des notations plus sévères. Il s'agit, pour les élèves, d'une limite importante au droit d'expression individuel ou collectif. Ceux-ci sont assez loquaces sur ce sujet : « En cours, on peut rien dire, il faut finir le programme. A la fin du cours, il y a le délégué tout seul contre la prof, c'est difficile (...) parce que le délégué, après il est saqué ». La position des parents est identique. Bien des comportements des professeurs leur paraissent critiquables, mais la crainte de comportements discriminants

envers leur enfant limite leur contestation, les incitent au silence ou au changement d'établissement.

Élève et citoyen constituent deux statuts souvent peu conciliables. La perception du « salut » et du « destin » est d'abord individuelle. Il est plus facile de triompher du système que de le transformer. L'institution scolaire favorise davantage la « sortie » et l'apathie (Bajoit, 1988) que la « prise de parole » si bien que les stratégies d'« exit » sont, pour reprendre la terminologie de Hirschman, plus payantes que les stratégies de « voice ». Pris entre la crainte de la relégation - le redoublement, le décrochage scolaire - et l'espoir de triompher de la sélection, les élèves, jamais installés comme tels dans leur statut, ne peuvent s'identifier au groupe, que pourtant ils constituent, au point de se sacrifier pour lui ou, plus simplement, investir dans celui-ci.

Le modèle dominant de l'école est celui de l'individualisme. Il est en ce sens très semblable à l'individualisme des sociétés démocratiques analysé par Tocqueville. Dans une société d'égalité des conditions, le sentiment de l'utilité d'autrui se perd. L'individualisme devient une attitude intellectuelle. L'égalité politique favorise l'envie qui pour Tocqueville est un sentiment typiquement démocratique : les sociétés démocratiques « développent un haut degré le sentiment de l'envie dans le cœur humain » (tome 1). Cette envie explique pourquoi les individus négligent leur rôle de citoyen et se détournent de la chose publique : ils préfèrent accroître leur confort matériel. Leur « désintérêt pour les affaires publiques » prend la forme de l'abstentionnisme et favorise, outre l'individualisme, la centralisation des pouvoirs. Comment l'institution scolaire peut-elle favoriser l'engagement citoyen et dépasser l'individualisme de l'élève, que par ailleurs elle encourage au quotidien, constitue une interrogation totalement ouverte et problématique.

BIBLIOGRAPHIE

Bajoit G. (1988), Exit, Voice, Loyalty... and Apathy. Les réactions individuelles au mécontentement, *Revue française de sociologie*, 29-2, pp. 25-345.

Ballion R. (1982), *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.

Ballion R. (1998), *La démocratie au lycée*, Paris, ESF Éditeur.

Barrère A., Martuccelli, D. (1998), La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique, *Revue française de sociologie*, 39-4, pp. 651-671.

Barthèlemy M., Des militants à l'école : les associations de parents d'élèves en France, *Revue française de sociologie*, XXXVI, 1995, 439-472.

Boumard P. (1997), *Le Conseil de classe*, Paris, Presses universitaires de France.

Condette-Castelain S. (2009), L'implication des élèves dans la vie de l'établissement : regards croisés des chefs d'établissement et des conseillers d'éducation, *Carrefours de l'éducation*, p. 53-64.

Debarbieux E. (1996), *La violence en milieu scolaire. 1 - État des lieux*, Paris, ESF.

Debarbieux E., Garnier A., Montoya Y., Tichit L. (1999), *La violence en milieu scolaire 2. Le désordre des choses*, Paris, ESF.

Douet B. (1987), *Discipline et punitions à l'école*, Paris, PUF.

Dubet F. (1991), *Les lycéens*, Paris, Ed. du Seuil.

Dubet (2003), « Paradoxes et enjeux de l'école de masse », in Donnat O. et Tolila P. (dir.), *Le(s) Public(s) de la culture. Politiques publiques et équipements culturels*, Paris, Presses de Sciences-Po.

Dubet F., Martuccelli D. (1996), *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Éditions du Seuil.

Felouzis G. (2003), La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences, *Revue française de sociologie*, 44-3, pp. 413-447.

Foucault M. (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.

Geer B. (1968), Teaching, in *International Encyclopedia of the Social Sciences*, 15, Collier-Macmillan, pp. 560-565 (trad. franç. « Qu'est-ce qu'enseigner ? », in Forquin J.-C. (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*, Bruxelles, de Boeck-Université, 1997).

Grimault-Leprince A. (2008), *Les sanctions au collège. L'influence du contexte scolaire et des normes de jugement des enseignants*, Rennes, thèse de doctorat de l'Université Rennes 2, 390p.

Grimault-Leprince A., Merle P. (2008), Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation, *Revue française de sociologie*, 49-2, pp. 247-283.

Hénaff G. (2005), La lente disparition du droit de correction dans la discipline scolaire, *Lettre d'Information Juridique du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*, 95, pp. 20-28.

Le Bart C., Merle P. (1997), *La citoyenneté étudiante*, Paris, PUF.

Merle P. (1996), *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*, Paris, PUF.

Merle P. (2001), Les droits des élèves. Droits formels et quotidien scolaire des élèves dans l'institution éducative, *Revue française de sociologie*, 42-1, pp. 81-115.

Merle P. (2005), *L'élève humilié. L'école : un espace de non-droit ?*, Paris, PUF.

Merle (2007), *Les notes. Secrets de fabrication*, Paris, PUF.

Rayou P. (1998), *La Cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan.

Rueff C., *La démocratie à l'école. Une pratique d'expression des élèves*, Paris, La Découverte, Syros, 1997.

Tocqueville A. (1961), *De la démocratie en Amérique*, Paris, Gallimard.

van Zanten A. (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.

ANNEXE 1

L'« enquête élèves » est une enquête quantitative portant sur un échantillon de 668 élèves scolarisés en classes de 5^e et 3^e dans cinq collèges. Cette enquête a été réalisée en mars 2003, par questionnaire. Les élèves ont notamment répondu aux questions suivantes : « Tu trouves que les punitions qui te sont données sont : 1. injustes ; 2. assez injustes ; 3. assez justes ; 4. justes » et « T'es-tu déjà senti humilié ou rabaissé par tes professeurs en classe ? » (1. jamais ; 2. rarement ; 3. de temps en temps ; 4. souvent). Ils ont également donné des informations sur leurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires.

Des collèges aux recrutements sociaux différenciés ont été choisis de façon à prendre en compte un éventuel effet établissement. L'étude est toutefois axée sur les collèges « difficiles » en raison de la place centrale que tient la conflictualité scolaire dans ces établissements. Trois collèges difficiles de banlieue ont donc été retenus : un collège de zone d'éducation prioritaire, un collège (de zone) sensible, un troisième collège de banlieue difficile, sans classification particulière par l'Éducation nationale, mais dont le recrutement social est proche des deux précédents. Deux autres collèges ont des profils éloignés des précédents et ont servi de points de comparaison pour l'étude : un collège de banlieue favorisée et un collège de zone rurale.

Les élèves interrogés sont scolarisés en classe de 5^e et de 3^e. Les premiers sont les plus jeunes collégiens jouissant de tous les droits propres aux élèves de collège (les élèves de 6^e

n'étant pas éligibles au conseil d'administration) ; les seconds ont la plus longue expérience du collège. Pour chaque établissement, toutes les classes de 5e et 3e ont été prises en compte afin d'éviter un biais de sélection lié aux éventuelles classes de niveau. La quasi-totalité des élèves scolarisés dans les classes retenues par l'enquête a répondu à l'ensemble des questions de façon cohérente. La passation du questionnaire en classe par les chercheurs et l'anonymat de l'enquête ont permis le recueil des réponses complètes et fiables ⁽⁶⁾.

La plupart des questions posées étaient factuelles, avec des réponses fermées, de façon à limiter l'impact de la subjectivité des élèves. Toutefois, les données relatives au niveau scolaire sont issues d'auto-évaluations réalisées par les élèves dans les matières littéraires et scientifiques.

La recherche des éventuelles origines étrangères des élèves est une question sensible. Quels qu'ils soient, les critères retenus pour appréhender cette question sont critiquables (Felouzis, 2003). Néanmoins, il nous a semblé nécessaire de rechercher les éventuels effets de l'origine étrangère sur l'expérience scolaire. Afin de connaître la situation spécifique des élèves de la deuxième génération des immigrés, le critère de la nationalité des parents a été retenu.

ANNEXE 2

TABLEAU 4 : Les fréquences de sanctions selon leur type et selon le collège

	Collège de banlieue favorisée	Collège ZEP	Collège sensible	Collège de banlieue difficile	Collège de zone rurale	Moyenne
Part des élèves ayant reçu au moins une sanction entre septembre 2001 et mars 2002	<u>73 %</u>	86 %	89 %	92 %	80 %	83 %

Lecture : 73 % des élèves du collège de banlieue favorisée ont reçu au moins une des sanctions recensées (avertissement sur le carnet de correspondance, devoir supplémentaire, zéro pour travail non fait, retenue, lignes à copier, exclusion de cours, convocation des parents, exclusion temporaire).

Légende : Lorsque la dépendance en ligne est significative au seuil de 5%, les contributions les plus importantes au χ^2 sont soulignées si l'effectif est inférieur à l'effectif théorique, et encadrées s'il est supérieur.

⁶ Les taux de réponse sont globalement élevés et seulement trois questionnaires comprenaient des réponses aberrantes du type : « Mon père est Président de la République ».