

Ouverture philosophique

À l'école, laisser ou donner une chance ?

At school, leave or give a chance ?

In der Schule: eine Chance lassen oder geben?

En la escuela ¿dejar o dar una oportunidad?

Vincent Lorius



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/6039>

DOI : [10.4000/formationemploi.6039](https://doi.org/10.4000/formationemploi.6039)

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 20 novembre 2018

Pagination : 19-32

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Vincent Lorius, « Ouverture philosophique », *Formation emploi* [En ligne], 143 | Juillet-Septembre 2018, mis en ligne le 20 novembre 2020, consulté le 05 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/6039> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.6039>

Ouverture philosophique

À l'école, laisser ou donner une chance ?

VINCENT LORUIS

*Docteur en sciences de l'éducation, chargé de cours à l'université de Bourgogne Franche Comté.
Membre du Groupe de recherche sur l'éducation éthique et l'éthique dans l'éducation (GREE)*

Résumé

■ À l'école, laisser ou donner une chance ?

Dans le langage commun, la chance se saisit ou se donne. Au sein des institutions éducatives, ces deux formes se distinguent suivant que l'on « laisse » une chance ou qu'on la « donne ». Selon la première option, on favorisera un projet éducatif qui promeut la « conversion » du sujet (à des principes, des valeurs, des façons d'être...). Au contraire, selon la seconde, on organisera des prises en charge qui visent une « métamorphose » de l'individu. L'objectif éducatif est alors de créer les conditions d'une intégration personnelle de ces mêmes éléments. Cet article dégage quelques arguments en faveur de cette seconde façon de faire, en mobilisant une étude en cours sur les conseils de discipline au sein d'établissements d'enseignement du second degré.

Mots clés : enseignement secondaire, science de l'éducation, établissement d'enseignement, éthique professionnelle, jeune en difficulté

Abstract

■ At school, leave or give a chance?

In common language, luck is captured or given. Within educational institutions these two forms exist and are distinguished according to whether « leaves » a chance or « gives » it effectively. By following the first of these options, we will promote an educational project that promotes the « conversion » of the subject (to principles, values, ways of being ...). On the contrary, relying on the second, we will organize care that is aimed at a « metamorphosis » of the individual. In this case, the educational objective is to create the conditions for a personal integration of these same elements. This article aims to draw some arguments in favor of this second way of doing is to draw the consequences of each of these options by taking as an empirical support an ongoing study on disciplinary councils held in French educational institutions of the second degree.

Keywords: secondary education, educational science, educational institution, professional ethics, young person in difficulty

Journal of Economic Literature : **I 29**

Traduction : Auteur.

Introduction

Dans le langage commun, la chance, cela se saisit ou se donne. Elle serait donc, soit une rencontre entre la contingence et la volonté d'un sujet, soit la réception d'une possibilité allouée par un tiers. Au sein des institutions éducatives, ces deux formes existent et se distinguent suivant que l'on « laisse » une chance ou qu'on l'attribue. S'interroger sur le sens et la portée du fait de donner ou de laisser une chance dans les prises en charge éducatives revient donc à explorer la place accordée à la volonté et à l'implication des jeunes. En effet, soit la qualité du parcours éducatif dépend d'abord de l'engagement de l'éduqué (l'implication est une condition pour que les dispositifs éducatifs soient efficaces ou même tout simplement possibles), soit cette réussite dépend plutôt de la capacité des prises en charge à générer un engagement (l'implication est alors considérée comme une possibilité). Cet article vise à tenter de tirer les conséquences de chacune de ces options. À cet effet, il mobilise une étude empirique en cours sur les conseils de discipline des établissements d'enseignement français du second degré (collèges et lycées).

La thèse que nous tenterons d'étayer peut s'exprimer ainsi : suivant que l'on se réfère à l'une ou l'autre de ces conceptions, on défendra des prises en charge qui se conforment à ou s'éloignent d'un projet éducatif promouvant la « conversion » du sujet (à des principes, des valeurs, des façons d'être...) ou, au contraire, des modes d'action qui visent à une « métamorphose », laquelle ne vise pas une transformation subite, complète et orientée *a priori* de l'individu. Nous expliquerons pourquoi, de notre point de vue, cette dernière option est particulièrement intéressante. En effet, comme l'indique un récent rapport, l'enjeu d'une amélioration significative de l'aide à l'insertion des jeunes est notre capacité à proposer des parcours longs qui prennent en compte la nécessaire durée de transformation de ceux qui sont éloignés de l'emploi ou de l'école (Boisson-Cohen, Garner & Zamora, 2017, p. 77).

Pour fonder ces propositions, et après avoir introduit le concept de morale scolaire de sens commun (partie I), nous présenterons les caractéristiques de l'étude (partie II), avant d'indiquer en quoi certains résultats permettent de disposer de points d'appuis intéressants pour penser la « chance » éducative (parties III et IV). Nous proposerons, en particulier, une classification des décisions des conseils de discipline, en deux ensembles, suivant que celles-ci donnent ou laissent une chance. Nous concluons par une position normative en faveur du premier groupe, et indiquerons en quoi il représente une option éducative à privilégier puisque permettant l'accès effectif à des droits.

1 | Le rapport à la morale scolaire commune ou le positionnement éthique

La prise en charge d'autrui dans les institutions éducatives, et en particulier à l'école, comporte une dimension axiologique, puisqu'envisager la possibilité d'un avenir amélioré pour autrui, c'est d'abord définir de fait le sens de ce progrès. Savoir pourquoi et comment

donner ou laisser une chance comporte donc d'emblée un aspect éthique au sens où cela implique une représentation de ce qui serait préférable. On peut en effet considérer que le positionnement éthique (ou moral, cf. **encadré 1**) consiste à vouloir influencer sur le cours des choses, à ne pas les laisser suivre leur pente probable pour les orienter vers ce que l'on considère être souhaitable.

Encadré 1. Ethique ou morale ?

Dans cet article, nous considérerons les termes d'éthique et de morale comme équivalents. Cette position s'appuie sur l'idée selon laquelle une distinction nette, et donc remettant en cause la commune étymologie, ne peut se justifier que dans la mesure où elle permet la poursuite d'un projet philosophique la nécessitant. C'est ce qui a amené, par exemple, P. Ricoeur (1996, p. 200) ou A. Renaut & al. (2010, p. 13) à poser deux définitions distinctes, par convention, et sans que pour aucun des auteurs, ce choix ne soit contraignant en absolu. C'est également ce qui a conduit de nombreux auteurs à ne pas opérer cette distinction (voir en particulier Canto-Sperber, 2002, p. 25 ; Ogien, 2007, p. 17 ; Descombes, 2004, p. 495). Notre projet ne justifiant pas de prise de position dérogatoire par rapport à cette approche commune de confusion des deux termes, nous nous référerons à une définition (de l'éthique ou de la morale) proche de celle proposée par E. Prairat, c'est-à-dire comme 1/ engageant le rapport à autrui 2/ décrivant une manière de se conduire au regard de ce dernier 3/ cette conduite reposant sur des principes relevant de normes morales collectives et d'autres privées (Prairat, 2013, pp. 52-54).

À l'école, ce projet s'inscrit au sein d'un environnement dans lequel les objectifs ne sont ni évidents ni stables, puisque l'éducation se fixe des fins qui, par définition, sont référées à l'avenir, lequel est, par nature, inconnu et donc incertain. Nous retrouverons là une aporie éducative classique qui conduit les éducateurs à devoir « faire maintenant » pour « plus tard », sans avoir connaissance des caractéristiques de ce plus tard. Le souhaitable pour l'éducation est donc fondamentalement mouvant, puisque lié à un monde où aucun objectif ne peut s'imposer à coup sûr et définitivement. Accepter cette idée revient à reconnaître qu'il existe une différence entre le fait de porter des jugements moraux sur les actes éducatifs et celui de vouloir porter ces jugements à partir de principes ou de valeurs qui seraient toujours valables.

Ainsi, la possibilité ou non de l'existence de valeurs qui permettraient de toujours faire face aux situations éducatives est une question qui se pose au quotidien pour les acteurs scolaires et qui se matérialise sous la forme d'une tension entre des principes qui semblent communément admis comme devant guider l'intervention scolaire, et le constat que leur application au réel est assez complexe à réaliser.

Concrètement, chaque journée « normale » dans un établissement scolaire « normal », apporte à la fois la preuve de la nécessité de règles générales, mais aussi d'arbitrages en situation. Ainsi, peut-on toujours reprocher à un élève de ne pas avoir rendu son travail à temps lorsque les conditions dans lesquelles il peut le réaliser sont défavorables ? Comment considérer le travail d'un élève qui, pour être inefficace, n'en est pas moins conséquent ?

C'est sans doute pourquoi, et pour tenter de simplifier le problème, il est souvent fait appel à une morale scolaire commune, fondée sur la croyance dans une « justice du monde scolaire » selon laquelle il existerait un lien entre efforts fournis et gratifications obtenues. Cette croyance se manifeste par l'adhésion aux valeurs traditionnellement associées à l'institution scolaire, comme le goût de l'effort, le mérite, l'égalité des chances ... dont il est difficile de déterminer la liste exacte, mais qui seraient à la fois un rempart contre les difficultés de l'école et le moyen de régler l'ensemble des problèmes du quotidien : 1/ c'est parce que certains élèves ne sont pas assez respectueux des règles, travailleurs, etc., que l'école fonctionne mal et 2/ c'est par l'inculcation des valeurs de respect, de mérite, etc., que cette situation pourra évoluer (Ogien, 2013).

Depuis au moins les travaux de Pierre Bourdieu, il existe pourtant une somme considérable de recherches montrant que la réussite scolaire ne dépend pas seulement de la volonté de chaque individu, mais également assez largement de ses caractéristiques sociales. En d'autres termes, l'appel à la mobilisation personnelle, à l'effort comme condition unique de la réussite, passe notamment par pertes et profits la tendance scolaire à faire échouer les publics défavorisés économiquement, culturellement ou socialement.

Les éducateurs sont donc amenés à se situer entre deux bornes, soit se référer à l'idée d'un monde scolaire juste en sachant qu'elle est, pour une large part, une fiction, soit refuser d'en faire le socle de leur action et se trouver alors face à la nécessité de construire, à chaque instant, une représentation du préférable pour l'élève.

Cela les conduit à se positionner entre, d'une part, le recours à une morale scolaire de sens commun, c'est-à-dire une pensée construite à partir d'une liste de devoirs (l'implication dans le travail, le respect des consignes des professeurs, etc.) et, d'autre part, une conception plus prudente de l'utilisation des valeurs classiquement utilisées pour penser l'éducation scolaire, qui consiste, en particulier, à prendre acte du fait que les ressources (familiales, sociales, personnelles, etc.) des élèves sont très variables.

Dans la pratique, la position retenue influera sur la manière dont sera appréhendé l'engagement de l'élève dans les tâches ou dispositifs proposés. La morale scolaire conduit en effet à considérer que l'obligation scolaire ne concerne pas simplement une présence physique, mais également l'engagement de l'élève, lequel conditionne la possibilité des prises en charge (ou du moins de leur efficacité). Le travail quotidien des enseignants montre pourtant que l'option inverse, selon laquelle le projet scolaire de l'élève est tout autant une résultante de l'action éducative que son préalable, est tout à fait plausible (Lorius, 2015b, p. 74 et suiv.; Meirieu, 1997).

1.1 Laisser ou donner une chance, à l'aune des conseils de discipline

Il est possible d'envisager la chance selon au moins trois points de vue. On l'oublie parfois, mais la chance éducative est peut-être d'abord l'expression d'un pur hasard. L'éducation, comme toutes les facettes de la vie humaine, est d'abord caractérisée par la chance car « *la chance constitutive est propre à l'individu, non pas au sens où il serait chanceux, mais au sens où il bénéficie d'une meilleure santé, de données génétiques meilleures, où il naît dans une famille mieux ou moins bien lotie* » (Michaud, 2009, p. 215). Le sens de la chance est légèrement différent lorsque l'on s'attache à sa dimension sociale (par exemple lorsque l'on évoque l'égalité des chances), et elle a alors à voir avec la justice (au sens de l'équité). Mais la chance peut aussi être appréhendée en référence à l'idée de juste plus que de justice, c'est-à-dire non pas la désignation d'une probabilité (avoir des chances de...), mais d'une option pouvant tendre vers un droit (avoir une chance de...). Ce troisième aspect a plus à voir avec le moral (le juste) qu'avec le social (la justice), et c'est de celui-ci dont il sera question pour réfléchir à la capacité de l'école à ouvrir le champ des possibles pour chaque élève.

La mobilisation d'une morale scolaire de sens commun, qui fait de la mobilisation de l'élève un préalable bien plus qu'un objectif, est caractéristique d'une conception de l'éducation scolaire qui promeut l'égalité des chances plus que le juste, c'est-à-dire le fait de laisser des chances de réussir (avoir une action volontariste pour provoquer la mobilisation de l'élève, même si celui-ci ne semble pas enclin à le faire). Pour illustrer cette différence, nous proposerons ci-dessous quelques remarques issues d'une recherche en cours et portant sur l'analyse des rapports de conseils de discipline.

1.2 Le contexte de la recherche

L'étude prend appui sur les comptes rendus de quinze conseils de discipline tenus dans des collèges ou lycées d'un département de France métropolitaine, au cours de l'année scolaire 2015 / 2016 (cf. **encadré 2**).

Encadré 2. Le déroulement des conseils de discipline

La structure des conseils est remarquablement régulière et assez conforme à ce que prévoit le cadre réglementaire (*). Les rapports sont assez comparables, puisqu'aucun d'entre eux ne comporte l'intervention d'un défenseur en renfort de la famille (prévue par les textes), et qu'ils n'ont pas été amenés à siéger hors de la présence de l'élève (ce qui peut arriver). Le déroulement des instances étudiées est donc le suivant : 1/ rappel du cadre réglementaire et des enjeux du conseil de discipline par le chef d'établissement 2/ rappel des faits 3/ parole donnée à l'élève et à la famille 4/ intervention a/ de témoins b/ de personnes pouvant éclairer la situation et/ ou la personnalité de l'élève (délégués de classe, professeur principal, CPE - conseiller principal d'éducation...) 5/ échanges 6/ délibération (*) 7/ signification du résultat de la délibération à l'élève et à sa famille.

(*) : Article R421-10 du Code de l'éducation.

1.3 Le cadre réglementaire : un projet normatif, un contenu évaluatif

Le cadre réglementaire qui régit les conseils de discipline repose principalement sur deux textes. Le premier¹ précise l'ensemble des attributions des chefs d'établissements, qui peuvent réunir le conseil de discipline, engager les actions disciplinaires et intenter les poursuites devant les instances compétentes. Ce premier texte fait référence à un second, puisque les manquements doivent être jugés au regard du règlement intérieur de l'établissement, toute convocation du conseil de discipline devant mentionner l'article du règlement intérieur en cause.

Une autre circulaire recommande que le règlement intérieur rappelle les règles de civilité et de comportement. Pour cela, il doit lister « *les droits et les devoirs dont peuvent se prévaloir les membres de la communauté éducative* » (partie I – objet du règlement intérieur). Plus loin, le texte précise que « *chacun est tenu (...) au devoir de tolérance et de respect d'autrui dans sa personne et dans ses convictions (...) à la protection contre toute forme de violence psychologique, physique ou morale (et qu'en) aucune circonstance, l'usage de la violence physique comme verbal ne saurait être tolérée* » (partie II – Le contenu du règlement intérieur).

On observe que le premier texte indique ce qu'il convient de faire pour réunir le conseil de discipline, ainsi que la nature des sanctions autorisées², mais qu'il est assez flou sur les corrélations à opérer entre les manquements et la nature des décisions à prendre. Cette grande liberté laissée aux membres de l'instance pour choisir la sévérité et la nature des décisions est renforcée par le texte relatif au règlement intérieur, organisé autour de la notion de « respect », laquelle est assez difficile à opérationnaliser. Le seul point véritablement procédural concerne l'interdiction absolue de tout acte de violence.

Le Code de l'éducation comporte beaucoup d'autres mentions concernant les conseils de discipline (articles R511-20 à D511-43). Il n'en reste pas moins qu'aucune ne précise comment parvenir à corréler la sanction avec les manquements, au-delà du fait que cette corrélation doit tenir compte des faits et des échanges en cours de séance³.

1. Article R421-10 du Code de l'éducation.

2. L'échelle des sanctions prévue à l'article R511-13 du Code de l'éducation est : avertissement, blâme, mesure de responsabilisation, exclusion temporaire, exclusion définitive.

3. Voir en particulier l'article D.511.42, qui rappelle que le procès-verbal doit garder trace de ces échanges. Notons qu'il ne faut pas confondre les conseils de discipline avec une autre instance mentionnée par les textes : la commission éducative n'a pas pour mission première d'envisager une sanction, mais plutôt de permettre une synthèse pluridisciplinaire, avec les parents et l'élève. Si cette commission est souvent réunie à l'occasion d'une situation problématique, elle a pour but premier de favoriser la recherche d'une réponse éducative personnalisée (Article R511-19-1).

1.4 Analyser les rapports des conseils de discipline

Pour R. Ogien, il est possible de différencier les énoncés normatifs et évaluatifs en considérant que les premiers ont un domaine d'application plus étroit que les seconds :

« Les énoncés normatifs portent généralement sur ce qu'il faut faire et s'appliquent à des actions humaines. Tout énoncé normatif devrait, en principe, faire référence à un certain genre d'action, préciser quels agents peuvent, doivent ou ne doivent pas l'accomplir et dans quelles circonstances. D'autre part, l'action promue par un énoncé normatif ne doit être ni nécessaire ni impossible [...]. En revanche, les énoncés évaluatifs ne contiennent pas nécessairement de référence à une action et des précisions concernant des agents et des circonstances (et) peuvent s'appliquer à ce qui est nécessaire ou impossible » (Ogien, 2003, p. 108).

Il nous semble que cette distinction entre évaluatif et normatif permet de classer assez nettement le cadrage réglementaire du conseil de discipline du côté de l'évaluatif, au sens où il propose un souhaitable, puisque les textes n'indiquent pas précisément ce que peut faire le conseil de discipline. En effet, il doit certes respecter le principe du contradictoire, se référer au contenu du règlement intérieur, appuyer l'éventuelle décision disciplinaire sur des faits, etc., mais on ne peut déduire de ceci la manière dont il convient de prendre en compte les circonstances à chaque fois particulières. Cette absence de guide pour la contextualisation constitue bien la caractéristique de l'énoncé évaluatif, tel que présenté par R. Ogien. Autrement dit, le texte ne permet pas de savoir en quoi consistent précisément et concrètement la responsabilité et les possibilités du conseil. En ce sens, il ne peut véritablement organiser les pratiques.

Le normatif règle temporairement et socialement un conflit entre plusieurs manières de procéder. Il se caractérise donc par un impact direct sur les actions et comportements qu'il autorise ou non. C'est bien cette caractéristique qui le différencie du monde des valeurs (l'évaluatif), et c'est pourquoi *« les normes ont une puissance que les valeurs ne sauraient détenir parce qu'elles sont d'abord prescriptives lorsque les valeurs ne sont qu'indicatives »* (Moreau, 2011, p. 217).

Le cadre réglementaire régissant le conseil de discipline, en formulant les objectifs sous forme de valeurs à faire respecter, méconnaît donc la complexité des questions concrètes qui se posent aux éducateurs, dont l'action se confronte obligatoirement à des conflits de valeurs (le respect des élèves doit-il être promu contre l'obéissance ? Le respect des enseignants dans toute situation ne peut-il se confondre avec le cautionnement d'injustices ?). Il est normatif dans sa visée en définissant le conseil de discipline comme le moyen de poser une sanction éducative dans un cadre juridique rigoureux, mais les arguments précédents révèlent qu'il est également largement évaluatif dans son contenu. Les membres du conseil de discipline vont devoir se confronter à cette imprécision en définissant par eux-mêmes la nature de leurs délibérations et décisions.

La distinction évaluatif/normatif permet non seulement de caractériser la nature des contraintes réglementaires dans lesquelles s'inscrivent les acteurs, mais également d'évaluer la manière dont les conseils de discipline se saisissent de ce cadre.

Nous pourrions ainsi repérer les contraintes qui se situent plutôt du côté du normatif (en prenant comme points d'appui les comportements observés et attendus sans les référer massivement aux valeurs de la morale scolaire) et, *a contrario*, celles dont le fondement moral est justement de considérer l'adhésion aux valeurs scolaires comme un préalable.

Les indices permettant de distinguer les deux registres concernent, d'un côté, la caractérisation du manquement et de l'autre, l'interprétation des mobiles de l'élève :

- Indices d'un positionnement normatif : le conseil de discipline caractérise le manquement au regard d'éléments plutôt objectivables (problèmes médicaux, nature de l'écart entre comportement attendu et comportement observé, conditions dans lesquelles s'est produit le comportement - et en particulier l'organisation de la prise en charge scolaire -, définition du comportement correct dans la situation concernée) ;

- Indices d'un positionnement évaluatif : le conseil de discipline caractérise les mobiles au regard d'une interprétation sur la personnalité de l'élève (demande d'introspection visant en particulier à l'expression de regrets, interrogation sur l'éventuelle préméditation, échanges permettant de « cerner » la personnalité de l'élève, tentatives pour caractériser moralement le comportement).

De ces indices, on peut construire une typologie des rapports étudiés prenant en compte à la fois l'intensité de la décision (exclusion définitive ou non) et les registres dominants des échanges (normatifs ou évaluatifs). La prégnance des conseils relevant du registre évaluatif (ils représentent les trois-quarts du corpus) justifie de les présenter en premier.

Tableau 1. Typologie des conseils de discipline

Intensité forte (exclusion définitive)	Manquement : transgression Réponse : sanction	Manquement : insubordination Réponse : condamnation
	Type 1	Type 3
Intensité faible (autres sanctions)	Manquement : infraction Réponse : pénalité	Manquement : faute Réponse : pénitence
	Type 2	Type 4
	Registre normatif	Registre évaluatif

Note : Puniton et sanction - précisions terminologiques : La transgression et l'infraction désignent deux degrés de non respect d'une norme comportementale. L'insubordination et la faute désignent deux degrés de non respect de principes moraux. La sanction et la pénalité comme réponses plus ou moins intenses à un écart entre comportement attendu et comportement réel. La condamnation et la pénitence comme réponses plus ou moins intenses à un manquement moral.

Source : Auteur.

21 Renaissance, rachat : laisser une chance

Dans cette partie, nous examinerons les caractéristiques et conséquences des conseils dont les rapports montrent que les échanges ont été principalement de nature évaluative.

2.1 Les conseils de type 3 : une dernière chance pour éviter le décrochage

La lecture des rapports des conseils de discipline révèle que les supports de leurs décisions sont d'abord de nature défensive, à savoir comment assurer la sécurité (pédagogique ou même physique et psychologique) de la communauté éducative lorsque le comportement d'un élève devient incontrôlable et imprévisible ?

On retrouve ainsi systématiquement des adresses aux élèves du type : « *As-tu conscience que nous ne pouvons prendre la responsabilité de garder au collègue quelqu'un qui représenterait un danger pour ses camarades ?*⁴ » (un chef d'établissement à un collégien), ou encore : « *Ma question est de savoir si tu es vraiment capable de changer parce que cela m'inquiète de savoir que mon fils est dans un établissement ou se trouve quelqu'un d'incontrôlable comme toi ?* » (un parent à une collégienne). Le projet est de laisser une autre chance dans un environnement renouvelé⁵ ou « *personne ne te connaîtra* ».

Apparaît ici l'idée que l'arrivée dans un lieu nouveau permettra à l'élève de se re-saisir. Pourtant, le devenir scolaire (sombre) des élèves exclus montre que les chances de réussite sont assez réduites. Il s'agit donc bien de laisser (car c'est à l'élève de s'en saisir) une dernière chance (car un nouvel échec dans un autre établissement induira un probable décrochage)⁶.

Le « recommencement » caractérise ces pratiques visant à savoir si l'élève peut ou non s'emparer d'une nouvelle scolarisation. Ce qu'il adviendra de l'élève est donc directement lié à son mérite propre, c'est-à-dire sa capacité à s'engager.

Nous retrouvons là la caractéristique première de la morale scolaire commune, évoquée plus haut, et qui fait de la mobilisation de l'élève un préalable à la prise en charge.

4. Les phrases entre guillemets et en italiques sont issues des rapports étudiés et les intitulés « parent », « chef d'établissement », « élève » indiquent les statuts des personnes concernées par l'échange.

5. L'Éducation nationale doit rescolariser, dans un autre établissement, un élève exclu par conseil de discipline.

6. Voir en particulier le *Rapport 2012 du médiateur de l'Éducation nationale*, La Documentation française, p. 82.

2.2 Les conseils de type 4 : laisser une deuxième chance ou le rachat

Ce qui ressort des échanges de ce type de conseils relève très clairement d'un parti pris sur le rapport entre valeurs et comportement. Le présupposé est que la prise de conscience de la nécessité de ne pas reproduire un type de faute doit servir de garde-fou pour que le jeune se concentre sur un point particulier de son attitude (« *il faut absolument que tu apprennes à respecter (tes professeurs)...* ») (un enseignant à un élève).

On peut considérer que si, comme dans le cas précédent, il est fait appel d'abord à la volonté de l'élève pour se transformer, un point d'appui lui est fourni sous la forme d'une focale sur laquelle se concentrer. Ici, en lieu et place du mérite, ce serait plutôt « l'effort » qui constituerait la valeur cardinale justifiant la décision. Le projet scolaire devient ainsi un objectif atteignable si l'élève saisit sa chance par la constance de son engagement à devenir autre. Tel le pénitent, le jeune doit travailler à son rachat⁷, dans la durée, pour que sa faute soit prescrite.

Ces deux types de pratiques s'appuient sur des valeurs (respect, mérite, sens de l'effort) et sur la dévolution à l'élève des objectifs à atteindre. En ce sens, le projet de prise en charge est bien celui d'une conversion aux fondamentaux de la morale scolaire de quelqu'un ayant fait preuve d'insubordination ou ayant fauté, et qui mérite pour cela une condamnation ou une pénitence.

La première modalité vise une renaissance scolaire par l'immersion dans un environnement qui présentera les mêmes caractéristiques, mais qui laissera à l'élève la possibilité de se présenter autrement au monde scolaire. La seconde option mobilise plutôt la notion de rachat (c'est par son engagement à adhérer aux principes moraux de l'école que l'élève regagnera sa place au sein de la communauté scolaire).

On peut penser, avec D. Moreau (2012a, p. 116) qu'il y a là comme une inversion du projet libérateur de prises en charge à visée éducative ou d'insertion, puisque la mise en œuvre vise une soumission et non une émancipation. En tout état de cause, l'implication *a priori* du sujet dans le cadre proposé est une condition pour pouvoir lui laisser une chance.

7. Puisque l'enjeu, pour l'élève, est de regagner sa place pleine et entière au sein de la communauté scolaire.

31 Accompagnement, reprise : donner une chance

Dans cette partie, nous examinerons les caractéristiques et conséquences des conseils dont les rapports montrent que les échanges ont été principalement de nature normative.

3.1 Les conseils de type 1 : l'exclusion comme seconde chance

Dans ce type de conseils, les échanges se fondent d'abord 1/ sur l'analyse des prises en charge des élèves (mise en place de fiches de suivi, rencontres avec les familles, organisation de stages, travail avec le conseiller d'orientation, PAI⁸, etc.) et 2/ sur le repérage du différentiel entre les comportements des mis en cause et les attendus : « *Penses-tu que dans cette situation, la plupart des autres élèves auraient agi comme toi ?* » (un chef d'établissement à une collégienne).

Ces caractéristiques montrent la volonté du conseil de faire apparaître à l'élève la nature du comportement qui était attendu de sa part : « *Tu comprends bien qu'il n'est pas possible de laisser les problèmes se régler à coups-de-poing ?* » (un enseignant à un lycéen).

Dans ce contexte, l'exclusion définitive est compatible avec la possibilité offerte à l'élève d'accéder, grâce à des repères normatifs, à la compréhension du sens de la décision disciplinaire. Mais le plus important est peut-être le fait que le futur établissement d'accueil de l'élève disposera d'éléments tangibles pour assurer un accueil adapté, en se basant non pas sur une représentation diffuse de la personnalité du jeune à prendre en charge, mais sur les types de comportements qu'il est susceptible de produire et qu'il convient donc de reprendre. En ce sens, il est possible que l'avenir scolaire soit, pour l'élève, non pas une répétition, mais une reprise, c'est-à-dire bien autre chose qu'un simple recommencement : une seconde chance organisée par l'institution scolaire. Il s'agit bien d'une seconde et non d'une deuxième chance, puisqu'il s'agira probablement de la dernière d'une série de deux. On peut en effet craindre que le passage d'un établissement à un autre, pour des raisons disciplinaires, ne puisse se reproduire avec des chances raisonnables de succès.

3.2 Les conseils de type 2 : promouvoir un avenir scolaire inconditionnel

Un seul conseil relève de cette catégorie dans le corpus étudié. Il concerne un garçon de 4ème ayant insulté un enseignant et pour qui le conseil statue en deux points : 1/ imposition d'un référent à choisir parmi un ensemble de trois adultes 2/ obligation de participer à des temps de médiation avec l'enseignant en question.

8. Projet d'Accueil Individualisé : protocole signé par les représentants de l'établissement (sur proposition du médecin scolaire) et les parents. Il décrit les conditions particulières de prise en charge arrêtées au regard de problèmes médicaux.

Ce qui nous paraît intéressant dans cet ensemble de prescriptions tient en deux idées principales. D'abord, il s'agit plus de pénaliser (par la mise en place de contraintes) que de punir. Ensuite, les deux dispositions ont en commun de promouvoir un avenir scolaire inconditionnel, au sens où celui-ci ne dépend pas *a priori* de la modification du comportement. Ainsi, l'obligation 1/ porte sur le fait de participer à quelque chose et non sur celui de se transformer et/ou d'être châtié pour regagner le droit d'être membre de la communauté éducative 2/ prend la forme de prises en charge renouvelées par rapport à celles s'appliquant en général. Ces prises en charge sont renouvelées dans la mesure où elles laissent une latitude à l'élève et où elles prennent acte que la responsabilité de l'élève n'est pas la seule en cause. Cela revient à dire que le conseil de discipline considère que son comportement est probablement la résultante d'un ensemble de facteurs, dont on peut imaginer qu'ils vont d'un rapport à l'école difficile, en général, à une relation avec le professeur qui ne s'est pas instaurée sur des bases solides. Ce qui est mis en place, c'est la possibilité d'une (ré) implication de l'élève, cette implication n'étant pas considérée comme une condition pour cheminer vers un meilleur avenir scolaire.

Ici, c'est une véritable nouvelle chance qui est donnée par l'abandon d'un projet de conversion de l'élève, au profit d'une conception de la prise en charge comme moyen d'une métamorphose, c'est-à-dire d'un « *travail avec* » (Moreau, 2012b, p. 8). Elle est véritable car les modalités et les ambitions pédagogiques sont centrées sur les caractéristiques de l'élève. Elle est nouvelle car elle représente une rupture par rapport aux prises en charge antérieures.

Pour le dire avec un degré de généralité supérieur, au sein de pratiques qui tentent d'abord d'accompagner la lente transformation d'un individu, l'implication de ce dernier n'est qu'une possibilité parmi d'autres. Cette option a une conséquence éthique, puisqu'elle éloigne de fait l'idée que les composantes moralistes de la culture scolaire puissent être le tout des prises en charge.

Penser l'implication comme possibilité et non pas comme obligation ou comme préalable à l'action, c'est s'appuyer sur une vision modeste de la responsabilité individuelle, promouvoir une conception de la prise en charge comme pouvant être reprise plusieurs fois⁹, et donc établir un rapport distant à la morale éducative de sens commun.

Conclusion : donner une chance ou promouvoir effectivement des droits

La chance est un moment particulier de l'existence, où se profile la possibilité d'une évolution positive, et dont on doit distinguer deux modalités. En effet, elle peut être saisie, tentée, et son avènement est alors d'abord une conséquence de l'action de la personne concernée. Nous avons ici essayé de montrer les limites éducatives de cette conception commune. Elle peut au contraire être donnée, et est alors une configuration définie par autrui.

9. On peut même se demander si ce principe de la reprise n'est pas une caractéristique première de la prise en charge pédagogique.

Notre réflexion visait à comprendre comment ces deux options pouvaient exister à l'école. Les rapports des conseils de discipline, sur lesquels nous nous sommes appuyés, nous ont permis d'opérer une classification autorisant le repérage de quatre cas de figure avec comme critères des modes différents de rapport à la chance : la laisser ou la donner.

Il apparaît que ces deux modalités sont en définitive deux manières de considérer l'élève. Dans la première, le sujet est précaire du point de vue du droit (étymologiquement, il doit « *prier* » pour qu'on lui concède des droits (Rueff, 2014, p. 25), c'est-à-dire se comporter de manière à ce que l'on juge qu'il peut effectivement bénéficier de ceux-ci. Dans la seconde, il n'est pas attendu de sa part autre chose qu'une conformation aux normes (le droit à la prise en charge scolaire n'est pas conditionnel).

La supériorité de cette seconde option tient au fait que les normes présentent, pour des entrants dans le monde social, l'indéniable avantage de définir des obligations, des permissions ou interdictions. Il s'agit-là de repères bien plus efficaces pour structurer les comportements que les énoncés évaluatifs qui se réfèrent à des valeurs et qui se contentent d'apprécier ou de déprécier (Zielinska, 2017, p. 138).

Il existe donc plusieurs régimes de chance qui se distinguent suivant qu'ils sont attribués sous condition ou reconnus d'emblée comme faisant partie de ce à quoi les élèves ont droit. La condition des premiers est la conversion de l'élève aux valeurs scolaires communes, et le mobile des seconds est l'accès progressif aux formes de socialisation scolaires sans poser comme préalable la transformation de l'élève, mais en se fixant sa transformation progressive comme objectif.

L'éducation et l'insertion sont sans doute d'abord une affaire de chance, puisque les conditions d'entrée dans le monde dépendent en grande partie de facteurs non accessibles à l'individu. Le recours trop systématique aux principes de mérite, de goût de l'effort, d'autonomie, etc., peut donc être jugé comme accordant une place trop importante à la volonté.

La prise en charge éducative doit, au contraire, être pensée comme un accompagnement qui se préoccupe aussi de savoir comment faire apparaître un projet scolaire (c'est-à-dire une mobilisation) chez les élèves. C'est pourquoi l'ambition de donner une chance doit être considérée comme préférable à celle de la laisser. Il serait en effet étrange de recourir à toute force aux valeurs scolaires communes (qui conduisent à laisser une chance), y compris si cela complique l'accès effectif au droit à une prise en charge scolaire adaptée et inconditionnelle (qui caractérise le fait de donner une chance en ne faisant pas d'une forte implication de l'élève un préalable à l'action éducative). Donner une chance, c'est refuser de jouer les valeurs contre les droits.

■ Bibliographie

- Boisson-Cohen M., Garner H. & Zamora, P. (2017), *L'insertion professionnelle des jeunes*, Rapport France Stratégie du 24/01/201, http://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/fs-rapport-insertion-professionnelle-jeunes-24012016-web_0.pdf.
- Canto-Sperber M. (2002), *L'inquiétude morale et la vie humaine* Paris, Presses Universitaires de France.
- Descombes, V. (2004), *Le complément de sujet : enquête sur le fait d'agir de soi-même*, Paris, Gallimard.
- Lorius V. (2015), *Le courage d'éduquer : imagination morale et activité des éducateurs en contexte scolaire*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- Meirieu P. (1997), « Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie », *Revue française de pédagogie*, 120(1), pp. 25-37 : <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1153>.
- Michaud Y. (2009), *Qu'est-ce que le mérite ?*, Paris, Bourin.
- Moreau D. (2011), *Education et théorie morale*, Paris, Librairie Philosophique Vrin.
- Moreau D. (2012a), « L'étrangeté de la formation de soi », *Le Télémaque*, 41(1), 115-132. <https://doi.org/10.3917/tele.041.0115>
- Moreau D. (2012b), Transmission et spectralité : la formation de soi « tout au long de la vie », in <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00863841/document>, Paris. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00863841/document>
- Ogien R. (2003), *Le rasoir de Kant et autres essais de philosophie pratique*, Paris, Éclat.
- Ogien R. (2007), *L'éthique aujourd'hui : maximalistes et minimalistes* Paris, Gallimard.
- Ogien R. (2013), *La guerre aux pauvres commence à l'école : sur la morale laïque*, Paris, Grasset.
- Renaut A. & al., (2010), *Découvrir la philosophie*, Paris, Odile Jacob.
- Ricoeur P. (1996), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- Rueff M. (2014), « Privée de pleurs de deuil : Judith Butler, la vie bonne dans la vie mauvaise. Préface », in Butler J., *Qu'est-ce qu'une vie bonne ?*, Paris, Payot & Rivages.
- Zielinska A. C. (2017), « Autour de la loi de Hume : entre le normatif et l'évaluatif, entre right et good », *Raison publique*, 22(2), pp. 137-152.