Recherches en éducation

25 | 2016

Les élèves face aux outils pédagogiques : quels risques d'inégalités ?

Mots scolaires et modèle éducatif

School words and educational pattern

Alain Garcia

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5725>

DOI : 10.4000/ree.5725

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2016

Référence électronique

Alain Garcia, « Mots scolaires et modèle éducatif », *Recherches en éducation* [En ligne], 25 | 2016, mis en ligne le 01 mars 2016, consulté le 12 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5725> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5725>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Mots scolaires et modèle éducatif

Alain Garcia¹

Résumé

Pour tenter de définir le modèle éducatif français, nous ciblons quatre termes courants dans les collèges et lycées publics. « Vie scolaire », « administration », « autorité » et « pédagogie » semblent en effet naturalisées et préservées des questionnements. Ces quatre notions, pourtant, témoignent de constructions sémantiques et d'enjeux idéologiques. Bien que polysémiques, les formules « vie scolaire », « administration » et « autorité » affirment en effet le même ordre scolaire, la même hiérarchie de valeurs, les mêmes rangs statutaires et les mêmes pouvoirs fonctionnels. La coupure entre enseignants et non-enseignants est, de ce point de vue, le premier enseignement de l'École. À cette logique duale répond un autre fait : au centre de l'activité scolaire, la « pédagogie » est rarement évoquée dans ses aspects pratiques. Pour préserver, peut-être, le huis clos des cours et les aléas de leur mise en œuvre, les personnels de l'enseignement secondaire parlent de « pédagogie » dans une acception réifiée et quasi immobile : le sens des formules « équipe pédagogique », « liberté pédagogique » ou pédagogie en actes n'est donc pas débattu. Tronçonnée en horaires, acteurs et apprentissages isolés, l'éducation offerte aux élèves semble finalement peu cohérente et peu intégratrice.

En tant qu'institution, l'École française est forte de son imbrication dans la République, forte de sa culture à visée universaliste et forte de sa capacité à objectiver celle-ci sous forme de titres scolaires. Dans son aspect organisationnel, l'École française *réalise* néanmoins une forte reproduction sociale (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970 ; Joigneaux, 2009), engendre une part importante d'« échec scolaire » (GFEN, 1974 ; Bonnéry, 2007 ; Roiné, 2009) et « produit » un niveau seulement moyen de connaissances et de compétences chez les élèves (PIRLS, 2011 ; PISA, 2012). En dépit de ces résultats, l'École conserve dans notre société une place centrale et parfois obsédante (Dubet, Duru-Bellat & Vérétoit, 2010).

Indissociables, l'institution scolaire et son organisation disposent de personnels nombreux, de lieux de pouvoir importants, mais aussi d'un lexique et d'une sémantique particuliers. Les sigles et acronymes, déjà, sont pléthoriques, et érigent une première barrière pour les profanes². Au niveau primaire, beaucoup de parents ignorent par exemple quelles écoles sont des EEA³ plutôt que des EEPU. Au niveau secondaire, la signification de la DGH⁴ reste également inconnue de la majorité des parents, qui ne soupçonnent pas davantage la polysémie du sigle AP⁵.

Voilà aussi la réalité de certaines filières, des « mots scolaires » peuvent compromettre l'orientation d'élèves peu informés. L'obstacle fait aux classes populaires – éloignées de la culture légitime (Thin, 1998) – confirme la « gravité » du champ lexical scolaire. Dans l'enseignement secondaire, la question de la sémantique se pose aussi de manière plus sourde, quand certaines formules récurrentes sont banalisées. Présent dans cinq collèges et dans un lycée durant plusieurs mois (Garcia, 2013a)⁶, nous avons relevé quatre notions « témoins » du modèle éducatif français.

¹ Docteur en sociologie, Centre Émile Durkheim, Université de Bordeaux.

² Voir par exemple <http://www.education.gouv.fr/pid95/liste-des-sigles.html>

³ Les EEA (écoles élémentaires d'application) se distinguent des EEPU (écoles élémentaires publiques) par le fait que trois enseignants au moins sont aussi formateurs (pour des étudiants préparant le concours de professeur des écoles).

⁴ Tous les ans, chaque collège et lycée « reçoit » un volume spécifique d'heures d'enseignement, dit DGH (dotation globale horaire) ou DHG (dotation horaire globale).

⁵ AP peut signifier Accompagnement personnalisé, Activités pédagogiques ou Assistants pédagogiques.

⁶ Cet article s'appuie sur une recherche menée dans deux collèges d'éducation prioritaire (les collèges « Orange » et « Rouge »), un collège rural sans difficulté (« Vert »), un collège favorisé (« Bleu »), un établissement privé très favorisé (« Pourpre ») et un lycée sans difficulté (« Blanc »). En plus de longues observations, nous avons réalisé 159 entretiens semi-directifs, parfois groupés (soient 250 acteurs scolaires). Par souci d'anonymat, les noms et patronymes ont tous été modifiés.

Celle de « vie scolaire » informe, la première, d'un fonctionnement duel (dans lequel les cours constituent la part noble, produite à huis clos) ; l'usage de la notion d'« administration », ensuite, confirme ce dualisme ; l'autorité, encore, oppose sur le terrain les logiques statutaires aux actions triviales ; la pédagogie et la didactique, enfin, tiennent dans les discours une place si faible que la réflexion collective paraît empêchée. Par l'analyse de ces quatre notions, nous cherchons à répondre à une question majeure : quel type d'éducation est-il assuré dans l'enseignement secondaire français ?

1. La vie scolaire

Propre aux collèges et lycées français, la notion de « vie scolaire » revêt des sens remarquables. Elle désigne, d'une part, les locaux qui rassemblent les conseillers principaux d'éducation et assistants d'éducation⁷ (voire ces CPE et AED eux-mêmes) et, d'autre part, le temps de présence des élèves dans leur établissement... en dehors du temps des cours.

La deuxième acception est soutenue au sein de l'inspection générale, dont le doyen déclarait en 1985 : « la vie scolaire c'est tout ce qui se passe dans l'établissement, sauf ce qui se passe dans la classe quand il y a transmission des connaissances » (Soussan, 1988, p.41). Cette approche par défaut ne se comprend pas sans souligner la particularité de l'activité enseignante : dans sa partie visible, le travail *in situ* oppose en effet l'intensité des cours à la vacuité des autres créneaux horaires, souvent appelés « trous ». Cette représentation influence, bien sûr, l'ensemble des regards portés sur la « vie scolaire ».

Dans la conception française, l'activité des adolescents⁸ relève donc de la vie scolaire lorsqu'ils entrent dans leur établissement, circulent dans les couloirs, devisent dans un hall, se distraient (ou se battent) dans la cour de récréation, sont « convoqués à la vie scolaire », travaillent ou bavardent dans une salle d'étude, déjeunent au réfectoire, investissent le foyer pour exercer une activité artistique ou pour se détendre, s'affairent à l'internat, participent à une formation des délégués ou à une information sanitaire, fument devant le portail, etc.

Il n'est, en théorie, plus question de vie scolaire quand les intéressés suivent les cours prévus, en se conformant aux attentes des professeurs. Faute de voir satisfaite cette condition, l'enseignant concerné peut décider d'une punition différée telle que la retenue, dont la mise en œuvre reviendra à la « vie scolaire ». Il peut aussi ordonner une punition immédiate telle que l'exclusion de cours, et faire conduire les perturbateurs jusqu'au bureau des CPE et des surveillants. Pour les nombreux « collés » (Grimault-Leprince & Merle, 2008 ; Garcia, 2013b)⁹, un temps de vie scolaire particulier s'ajoute au temps de présence habituel dans les locaux ; pour les exclus de cours (Grimault-Leprince & Merle, 2008)¹⁰, un temps de vie scolaire – puis, souvent, d'« étude » – est substitué au temps « pédagogique ».

Le vocable *étude* revêt lui aussi un sens particulier. Avant même l'action d'étudier, il désigne une salle surveillée, et, d'autre part, les créneaux horaires vacants dans les emplois du temps des collégiens. Faute de cours, les intéressés « ont » donc étude dans la salle du même nom, placée sous l'autorité d'un surveillant. Les conditions de cette « étude » sont toutefois si éprouvantes qu'elles orientent la *discipline* vers le sens d'ordre et de silence bien plus que vers l'acception de « matière d'enseignement ».

⁷ Les assistants d'éducation (dits parfois ASSED, AED et, d'autres fois, « pions ») sont des surveillants.

⁸ Réalisé en 1975, l'enseignement secondaire de masse n'a pas anticipé l'arrivée d'une vie adolescente dans les collèges et lycées (ni, on le sait, l'adaptation des programmes aux nouveaux élèves).

⁹ Dans ces deux études, le taux de collégiens "collés" une fois au moins varie entre 24 et 38 %, en fonction des établissements.

¹⁰ Dans cette enquête, 28,7 % de collégiens ont été exclus de cours une fois au moins en 2002-2003.

2. L'administration

L'idée d'*administration* fait l'objet de multiples cadrages, souvent connotés négativement. Surtout employé par les professeurs, le vocable désigne plusieurs réalités. Dans une première signification, il détache du personnel enseignant tous les autres personnels : la première catégorie confirme ainsi sa place centrale et prestigieuse, et relègue la seconde (« non-enseignante ») à un niveau périphérique et un peu informe. À cette vision s'oppose une vision restrictive, plus courante : par le terme *administration*, les professeurs ciblent alors l'équipe de direction, voire la personne du chef d'établissement. Par intérêt diplomatique, la plupart des remarques et des griefs respectent alors le polissage sémantique. S'exprimant sur des questions punitives, une enseignante de collège peut ainsi déclarer : « ça manque un petit peu de rigueur, quoi, au niveau de l'administration ! ».

Entre deux acceptions extrêmes, les professeurs maintiennent l'*administration* dans une acception floue, qui englobe le(a) chef d'établissement et son adjoint(e), leur(s) secrétaire(s) et, indirectement, le personnel de vie scolaire. Dans les faits, la plupart des évocations restent incertaines, et les trois logiques sémantiques peuvent être supposées. En témoignent les propos de cet enseignant, qui exprime son appréciation de parent d'élève sur un autre établissement : « On peut pas être satisfait à 100 %, hein ! [...] parfois, l'administration est un peu bête. Bon, elle est un peu rigide [...] ».

Sans se recouper totalement, les notions d'*administration* et de *discipline* (punitif) auraient finalement en commun d'être fuies, ou mises à distance. Dans notre enquête, les chefs d'établissement et leurs adjoints se définissent en effet comme des personnels de direction, les secrétaires refusent d'être perçues comme l'*administration* et les personnels d'éducation ne l'envisagent pas. Le témoignage de deux professeurs et celui d'une gestionnaire aident à comprendre cette tendance.

Encadré 1 - « L'administration » vue par un professeur de collège en 1987¹¹

« Normalement, l'administration doit s'occuper du fonctionnement du collège, des liens entre élèves et professeurs. Elle doit également soutenir les enseignants, intervenir au niveau de la discipline et s'occuper de la vie de l'établissement, l'administration ne doit pas seulement remplir des papiers. Il faut qu'elle veille à la bonne humeur du collège. L'administration doit être présente, insuffler un esprit à l'établissement et ne pas s'enfermer systématiquement dans son bureau. Mais ici, ce n'est pas le cas ».

Encadré 2 - « L'administration » vue par un professeur du collège Orange en 2010¹²

« (...) c'est clairement défini par le règlement intérieur, les sanctions ne sont prononcées que par l'administration [...] nous, on met que des punitions [...] la sanction la plus fréquente, c'est quand même l'avertissement. Moi, je trouve qu'il est plutôt employé pour ne pas mettre de sanction [...]. Dans le ressenti des élèves, la véritable sanction, c'est l'exclusion [...] Franchement, moi, j'ai vu des élèves qui recevaient le papier d'avertissement, ça les traumatisait pas des masses [...] »

¹¹ Ce témoignage déjà ancien (F. Dubet, 1988, p.79) exprime une opinion largement répandue chez les professeurs.

¹² Garcia, 2013a, p.221.

Encadré 3 - « L'administration » vue par la gestionnaire du collège Vert en 2009¹³

Gestionnaire : « Alors, moi, en fait, j'ai travaillé dans l'administration [i.e. comme secrétaire] et dans l'intendance [i.e. comme gestionnaire] [...]

Enquêteur : De façon générale, vous diriez qu'y a une cohérence éducative ou une prise en charge éducative, ou un accord entre les différents acteurs du collège... autour de cette prise en charge ?

Gestionnaire : Ça, je le maîtrise pas du tout, moi ! [...] Je sais pas ! Bon, c'est pas non plus, j pense qu'ils font un bon travail quand même, grosso modo. Parce que c'est pas tous les trois, quatre matins qu'on voit des gamins en train de s'embrasser [...] Pour moi, je suis un peu hermétique à, je le vois pas, ça [...] Quand j'étais à l'administration, ben, oui, je percevais les choses [...] y avait pas de CPE [...] on était deux, à l'époque, au secrétariat [...] en fait, c'était nous qui faisions un peu, qui gérons un peu la vie scolaire [...] des enfants qui étaient renvoyés de la classe [...] On se récupérait les gamins [...] c'est nous qui les gardions [...] C'est nous qui envoyions les punitions, on le gérait un peu ».

Le professeur interrogé en 1987 (encadré 1) semble appeler de ses vœux une administration à deux visages : « soutenir les enseignants » et « intervenir au niveau de la discipline » se confondent, d'abord, pour exprimer l'attente d'une sévérité substitutive de « l'administration » envers les élèves. Envers les professeurs, au contraire, les personnels concernés devraient oublier toute sévérité et se montrer prévenants, disponibles et distrayants. Sur le plan de la discipline au moins, cette vision se retrouve dans la bouche de l'autre enseignant cité (encadré 2) : il désigne en effet « l'administration » comme laxiste envers certains élèves, en soulignant que la responsabilité des professeurs s'arrête réglementairement aux punitions¹⁴.

La gestionnaire (Madame Loustin) sépare de son côté l'*administration* et le service d'intendance (encadré 3). Ce faisant, la responsable de ce service viserait d'abord à l'établir comme un groupe de spécialistes, attachés aux tâches de gestion (financière) et détachés des problèmes de fonctionnement général. Banale dans le monde social, cette logique de spécialisation suppose ici un deuxième enjeu : celui d'éloigner les fonctions d'intendance de toute responsabilité envers les élèves. Nous supposons que l'expérience de l'intéressée renforce son choix. Ayant connu, comme secrétaire, un travail disciplinaire sans filtrage ni prestige, Madame Loustin souhaiterait, comme gestionnaire, en être tout à fait préservée. Elle refuse donc l'implication éducative¹⁵ et rejoint, statutairement, les nombreux juges du maintien de l'ordre : l'équivalence entre « bon travail » d'autrui et faible occurrence de baisers d'élèves semble illustrer cette logique.

À la lumière de ces exemples, nous comprenons le refus des acteurs à représenter l'*administration*. Dans l'enseignement secondaire, elle désignerait en effet les responsables du fonctionnement général, dont quiconque peut pointer les problèmes ordinaires. Parmi eux ne figureraient pas les évitements et les retraits éducatifs des adultes, mais, plus facilement, l'indiscipline des élèves et la faiblesse des réponses punitives.

3. Deux autorités

L'enseignement, nous le savons, constitue l'activité centrale des collèges et lycées français. Noble, experte et exclusive (Payet, 1995, p.9-10), elle se réalise dans des salles de classe où l'autonomie du professeur est entière. À l'exception d'un inspecteur (tous les sept ans environ), nul ne contrôle les cours dispensés : l'enseignant dispose, de ce point de vue, du droit de fermer sa porte. Le travail antérieur et postérieur aux cours étant par ailleurs détaché des emplois du

¹³ Garcia, 2013a, p.322.

¹⁴ Depuis le mois de juillet 2000 (circulaire n°2000-105), les « punitions scolaires » (telles que la retenue ou l'exclusion de cours) sont distinguées des « sanctions disciplinaires » (telles que l'avertissement ou l'exclusion temporaire, décidés par le chef d'établissement).

¹⁵ La position statutaire ne se réduisant pas au comportement individuel, un intérêt éducatif et une bienveillance envers les collégiens se sont révélés dans l'ensemble du discours de Madame Loustin.

temps, les professeurs ne doivent à leur établissement (et à son chef) qu'une présence en face d'élèves, à des moments très précis. En dehors de ces séquences pédagogiques, le temps passé au collège (ou au lycée) est un temps vacant, souvent ressenti comme un « trou ».

Dans les faits, cette configuration soustrait largement les enseignants à l'autorité du personnel de direction. Fondés à solliciter un cadre de travail agréable, une dotation horaire convenable, des classes de bon niveau et une discipline bien *tendue*, ils renversent même, fréquemment, le rapport d'autorité. Ce renversement s'exprime notamment dans le champ disciplinaire, dont l'instabilité rappelle la désacralisation de l'ordre scolaire et justifierait l'exercice d'une autorité « mixte » (institutionnelle et fonctionnelle) (Prairat, 2002, p.140).

Encadré 4 - Exemples aléatoires de « mots scolaires »

- ①
Monsieur le principal¹⁶, je laisse seul juge [sic] de la sanction à prendre envers ces élèves dont le comportement et les propos sont intolérables dans le cadre de l'établissement scolaire.
Mme Dublanc, professeur d'anglais
- ②
« [...] c'est insupportable, monsieur le principal, je m'en remets à votre jugement pour prendre les mesures qui s'imposent envers cet élève ! (...) »
Mme Sullin (professeur de musique)
- ③
Madame Daubert¹⁷
Maths à 8h00 le 13/06
3^eB
Céline Lamagne
écrit sur la table
feutre indélébile
+ cpt¹⁸ agité
Vincent Darfet
Cpt agité
David Soumonti
Cpt agité
11H00 - Roquenon Simon
Renvoyé avant le cours. Pousse et fait tomber 1 élève dans les escaliers du perron et je l'interpelle, il répond n'importe quoi et refuse de s'excuser
- ④
Le 13/01/06.
Marie-Paule¹⁹,
Vendredi de 10h-11h, j'ai exclu Victor Missan, terminale 2, du cours, car il avait, sans rien demander, branché son portable à charger au fond de la classe. Sa réaction a été, pour changer, arrogante, lorsque je l'ai exclu. Peut-on lui remonter les bretelles ?
Merci.
Carole Thévenin
PS : j'aurais bien sûr plein d'idées pour le punir :☺), mais peut-être qu'un rendez-vous chez M. le Proviseur le calmerait un peu ?

Les écrits présentés ici relatent des incidents différents. Le premier rapport est remis en main propre au principal, d'une façon qui semble naturelle et normalisée. En l'espèce, un groupe

¹⁶ Le destinataire des deux premiers écrits est le principal du « collège Bleu », public et favorisé.

¹⁷ Madame Daubert est professeur au collège privé Pourpre (très favorisé), dans lequel les élèves sont jugés « (très) gentils » par la majorité des personnels.

¹⁸ « Cpt » signifie comportement.

¹⁹ La destinataire de ce quatrième écrit est la CPE du lycée Blanc, où les élèves sont jugés « très sympathiques ».

d'élèves auraient quitté le cours en invectivant l'enseignante. Sans disposer d'autres informations, nous voyons s'exprimer dans ce rapport une certaine logique. Responsable de « l'instruction » seulement, l'enseignante *arrête* son rôle et son autorité à la transmission d'un problème : « seul juge » de la sanction à prendre, le principal (situé dans le champ de « l'éducation ») doit néanmoins mesurer la gravité des actes et – sauf à manquer à sa fonction – il doit appliquer une punition sévère.

Dans le deuxième cas présenté, une professeure de musique signale le cas de Cyril, dont nous ignorons les actes. Il s'agit toutefois d'un élève particulier, à l'origine de nombreux incidents et perçu comme troublé, sur le plan psychologique. Quoi qu'il en soit, les termes du rapport révèlent d'autres enjeux. On comprend ainsi que l'aspect « insupportable » frapperait l'auteur seulement, à l'exclusion d'une pénibilité vécue par les personnels non enseignants. En toute hypothèse, l'autorité institutionnelle de la professeure lui permet de requérir l'autorité fonctionnelle du principal (Prairat, 2002) sans même proposer une rencontre, suggérer des réponses ou demander une sanction précise. Ayant décliné toute responsabilité, l'enseignante réclame *simplement* que soient prises « les mesures qui s'imposent ».

La troisième situation peut rendre perplexe. Glissé sous la porte du bureau du CPE (en son absence), le texte ne comporte ni entrée en matière, ni formule de politesse, ni demandes précises. La commande de punitions reste toutefois remarquable, puisque la force de l'implicite s'ajoute à celle – probable – de l'habitude. Le clivage entre « éducation » et « instruction » joue une nouvelle fois un rôle essentiel. Si des responsabilités éducatives étaient attribuées à l'enseignante, elle aurait sans doute à répondre de son « incapacité » à gérer des élèves « faciles » et à assumer, seule, les conséquences de cette gestion. Professeur au sens français, elle conserve au contraire sa valeur professionnelle (culturelle) en se récusant au niveau éducatif et en requérant l'action d'un sous-traitant punitif – ici, le CPE.

Le dernier écrit, enfin, émane d'une enseignante exerçant en lycée. Une simple lecture du texte en révèle les limites. Le comportement dénoncé, d'abord, diffère d'un « manquement grave », qui justifie règlementairement une exclusion de cours²⁰. Tel qu'il est exposé, le récit semble même défavorable à celle qui le rapporte. Devant un phénomène aisé à traiter, Carole Thévenin montre en effet une attitude peu adaptée. Parce que l'autorité des professeurs est liée à leurs savoirs, l'enseignante ne craint pas, cependant, de rapporter les faits. Les qualités éducatives sont d'ailleurs si accessoires au rôle de professeur qu'elle peut ajouter au manquement évoqué une exigence : celle qu'une intermédiaire CPE demande à... un intermédiaire proviseur de convoquer le lycéen, pour le réprimander. Dans cette mise à distance, la présence et l'autorité éducative de l'enseignante (Prairat, 2010 ; Robbes, 2010) sont exclues.

Sommés de régler des problèmes étendus en sophismes, les personnels de direction semblent ici affaiblis par le poids de la critique. Conjointement avec « la vie scolaire », ils sont responsables de l'absentéisme, du bruit, des désordres, du laisser-aller, des vols, des bagarres, de l'agressivité, de l'insolence ou de l'inertie des élèves. Sur la foi d'un travail expert et d'horaires arrêtés, des professeurs expriment de leur côté une autorité statutaire... qui les dispense d'assumer des responsabilités élémentaires et d'exercer une autorité éducative. Contre cette posture (*i.e.* contre le modèle scolaire), certains agissent toutefois de manière directe et adaptée ; « éducateurs » invisibles, ces enseignants sont généralement peu remarqués et peu encouragés.

4. Savoirs et transmission

■ De l'instruction

À l'instar du vocable *administration*, celui de *pédagogie* ne se comprend pas dans l'enseignement secondaire comme il s'entend dans la société. Il faut rappeler que sous l'Antiquité, le pédagogue est souvent un esclave érudit, chargé de conduire les enfants à l'école et/ou de leur enseigner l'écriture, la lecture et le dénombrement. Aujourd'hui, la situation diffère

²⁰ Sur ce point au moins, les textes de juillet 2000 ne sont pas respectés.

d'autant plus que le titre de pédagogue est refusé. Les universitaires ignorent officiellement la pédagogie, les professeurs du secondaire la défont en principe et la travaillent en pratique, et les professeurs des écoles (qui investissent la pédagogie) refuseraient d'être nommés *pédagogues*.

La notion d'*instruction* procède de son côté d'une étymologie latine, où *struere* signifie « disposer par couches », « arranger, ranger » et « bâtir, dresser ». L'accumulation de savoirs correspond ainsi à la vision scolaire de l'*instruction*, tandis que la *pédagogie* ne s'affranchirait pas d'une référence grecque à la « direction » et à « l'éducation des enfants ».

■ **Pédagogie nominale et cécité didactique²¹**

S'il ne renseigne pas directement sur les pratiques, le discours des acteurs peut éclairer certains principes. Parmi trente professeurs interrogés dans le cadre d'entretiens (Garcia, 2013a)²², trois seulement évoquent la *didactique*. À l'instar des notions précédentes, celle-ci appelle de nombreuses définitions (Brousseau, 1988) et de nombreux cadrages. Nous savons aussi « la place dominante qu'occupe aujourd'hui la didactique dans les recherches sur l'enseignement » (Marchive, 2008, p.7), au détriment de la pédagogie.

En tout état de cause, les enseignants du secondaire semblent entendre la didactique comme l'art d'enseigner, distingué de la *pédagogie* par une adaptation propre à chaque matière. Professeur d'éducation physique et sportive (EPS), Stéphane Morin revendique ainsi une « identité didactique, pédagogique très forte » et une « grosse réflexion didactique ». Le qualificatif est ensuite employé par Monsieur Pannut, professeur des écoles qui intervient dans les classes de SEGPA²³ et de 6^{ème} ordinaire. Il voit dans les matières dites éducatives²⁴ « une didactique beaucoup plus riche et beaucoup plus intéressante », puis il distingue des « profs » [du secondaire] plus riches [...] en didactique, [et des instituteurs] peut-être meilleurs en pédagogie ». De manière plus neutre, une enseignante en histoire-géographie inscrit les sorties au théâtre, au cinéma ou au musée dans un champ « pédagogique et didactique ».

Le vocable *pédagogie* suscite des évocations plus fréquentes. Si quatre professeurs n'en produisent aucune, vingt-six autres acteurs en présentent trente-trois. La quasi-totalité de ces évocations demeurent cependant formelles, et aucune ne signale d'adhésion à un courant particulier. À dix-neuf reprises, la *pédagogie* est employée de façon machinale ou réifiée²⁵, qui suscite des formules telles que le « côté pédagogique », ou le « but pédagogique ». À ces dix-neuf cas s'ajoutent des citations en termes de réunions, sorties, voyages ou « équipes » pédagogiques. À l'actif de trois enseignants, quatre évocations sont un peu plus personnelles. Monsieur Pannut (professeur des écoles) et Madame Gauthier (professeur de lettres) signalent ici leur « action pédagogique ». Madame Larrieu, enfin, exprime comme professeur de technologie la position la plus engagée : « [au collège Pourpre] y a aussi une réflexion pédagogique qu'il n'y a pas sur les petites structures non plus [...] [en conseil de classe] on s'est dit : "bon, il apprend pas ! Bon, il a des difficultés, il comprend pas", mais on en reste là ! [...] y a un numéro spécial des *Cahiers pédagogiques*, donc, je suis en train de le lire ».

Le rapport des enseignants à la *pédagogie* montrerait donc qu'elle est ignorée en tant que science, discipline ou « branche » disciplinaire. Dans le cadre de cette enquête, nous n'avons rencontré aucun professeur qui se réclame d'un pédagogue, ou qui évoque la *transposition didactique*²⁶ (Chevallard, 1991, p.39). Depuis près de deux siècles, lycées et collèges assurent en effet « une forme presque poussée à l'extrême de l'enseignement simultanée, présentiel et frontal et [un] "cloisonnement" disciplinaire » (Pouzard, 2001). Parce que ce dispositif est

²¹ Nous empruntons à Ch. Roiné (2009) la seconde formule, pour l'utiliser dans un sens un peu différent.

²² D'une durée égale ou supérieure à une heure, les trente entretiens suggérés étaient semi-directifs. La troisième partie de ces entretiens traitait de pédagogie (pratique), de travail en équipe, de la place de l'erreur, etc.

²³ Section d'enseignement général et professionnel adapté, qui accueille des adolescents en « échec scolaire ».

²⁴ On pense ici à l'« éducation artistique et culturelle » (qui lierait arts plastiques et « éducation musicale et chant choral »), à l'éducation civique, à l'EPS et à la technologie (qui remplace, depuis 1986, l'éducation manuelle et technique).

²⁵ Dans l'acception courante, la réification signale une tendance à transformer quelque chose de mobile en une chose statique, assez évidente pour n'avoir plus besoin d'être expliquée.

²⁶ La transposition didactique consiste à reformuler un savoir scientifique ou savant pour le rendre accessible à des « apprenants » plus ou moins novices.

naturalisé, les méthodes actives, traditionnelles ou comportementalistes ne sont pas évoquées²⁷ et semblent peu réfléchies. Dans les collèges et lycées, la place de l'erreur dans les apprentissages ne paraît pas davantage questionnée (Fiard & Auriac, 2005 ; Reuter, 2013) : peu tolérée, d'ailleurs, celle-ci est rapidement chassée par la « bonne forme », que *sait* le professeur consciencieux.

En toute hypothèse, l'absence de connaissances pédagogiques expose au risque de perpétuer des méthodes très empiriques, sans doute insuffisantes à leurs auteurs, et finalement aux élèves. Pour maintenir, cependant, la *grandeur* du statut de professeur, les intéressés refusent à la pédagogie une place officielle. Cette contradiction apparaît dans les propos suivants :

Encadré 5 - Une pédagogie des recettes directes

« Par rapport au recrutement des enseignants, c'est vrai, peut-être qu'y a des questions à se poser. Et faire rentrer davantage la péd..., mais alors, la vraie pédagogie, hein ! Moi, je parle pas de blabla, I.U.F.M. et compagnie... De sciences de l'éducation, euh... De la vraie pédagogie, avec des exemples concrets ! Montrer comment il faut faire ! Et les recettes qui marchent ! Peut-être aussi les nouveaux enseignants perdraient moins de temps si on leur montrait les recettes directes qui marchent ! »

(Hélène Sullin, professeur d'éducation musicale au collège Bleu)

En revendiquant des solutions arrêtées, Madame Sullin écarte surtout l'hypothèse d'un enseignement de la pédagogie, inséré dans la préparation aux concours de professeur, puis dans les épreuves de sélection. L'intéressée refuse ainsi que le statut de professeur recoupe – même partiellement – celui de pédagogue. Accordant toutefois l'impossible transmission *naturelle* des connaissances, l'enseignante est conduite à un choix par défaut : elle propose donc sans y croire une solution simple à un problème complexe²⁸. Au-delà de cet exemple, nous constatons que les usages éloignent la *pédagogie* de son acception méthodologique : les acteurs scolaires le voient comme un substitut au terme *enseignement*.

Dans la terminologie des collèges et lycées, la *pédagogie* joue en effet un rôle central mais tari. Elle est, bien sûr, magnifiée par la césure pédagogie/administration, qui distingue les enseignants des autres personnels (dits « non-enseignants »). Cette dichotomie est confirmée en termes informatiques, puisque les établissements du secondaire disposent concomitamment d'un « réseau pédagogique » et d'un « réseau administratif ». Les professeurs, ensuite, font l'objet d'une double évaluation : elle comprend une partie noble, crainte et reconnue (dite « pédagogique ») et une partie « administrative » (perçue comme triviale et rituelle). Dans les budgets des EPLE, les montants consacrés à « la pédagogie » sont, à leur tour, prioritaires. À un autre niveau, le conseil de classe est gouverné par une « équipe pédagogique » composée des professeurs d'une même classe (mais rarement reliés entre eux par un travail collectif)²⁹. Chaque enseignant, enfin, jouit d'une « liberté pédagogique » qui l'autorise à organiser comme il l'entend ses cours et sa « gestion » des élèves, dans le respect théorique des programmes et des règlements. Pour autant, nous voyons que les professionnels de l'enseignement secondaire n'évoquent jamais de pédagogie *en actes* – que cette pédagogie soit dite traditionnelle, active, différenciée ou « par objectifs » (Altet, 2006, p.5 ; Houssaye, 2012, p.235-237). Tout au plus les jeunes enseignants arguent-ils parfois de « séquences pédagogiques », sans pour autant signaler de « situations didactiques » (Schneeberger & Vérin, 2009, p.290) ou de « séquences didactiques » (Dolz & Schneuwly, 2009, p.187).

²⁷ Seuls les établissements expérimentaux semblent reconnaître l'importance de cette question. Ce peut être le cas du Microlycée de Sénart ou du Collège Lycée expérimental de Hérouville-Saint-Clair.

²⁸ Sur cette illusion du « bon cours » comme réponse à tous les problèmes, voir Fiard & Auriac, 2005, p.72.

²⁹ La notion d'équipe revêt toutefois une réalité en SEGPA, où des « réunions hebdomadaires de coordination et de synthèse » sont intégrées au service des enseignants, à hauteur d'une heure ou de deux heures (cf. circulaire du 20.06.1996).

Le silence qui entoure la pédagogie appliquée n'est donc troublé par aucun débat portant sur les didactiques disciplinaires (Dorier, Leutenegger & Schneuwly, 2013, p.7) : dans leurs discours au moins, les professeurs du secondaire ignorent par exemple la didactique des mathématiques (Weil-Barais, 2004, p.136) ou la didactique des sciences de la vie et de la Terre (Orange Ravachol & Fabre, 2012). La notion de « didactique professionnelle » (Pastré, 2010 ; Vinatier, 2009), il est vrai, n'a pas cours non plus.

Conclusion

Comment l'éducation assurée dans les collèges et lycées publics français se définit-elle ? Cette question ouvrirait bien sûr de très larges perspectives, que le présent article ne pouvait embrasser. Nous souhaitons en revanche nourrir la réflexion, en ciblant les notions clefs de « vie scolaire », d'administration, d'autorité et de pédagogie.

Les formules « vie scolaire », « administration » et « autorité », d'abord, sont polysémiques. Pour autant, toutes confortent la coupure entre enseignants et « non-enseignants », et la préséance de la première catégorie. Le lexique du secondaire, en effet, détache l'activité d'enseignement (experte et sanctuarisée) de la « vie scolaire » (triviale et visible). Le même lexique distingue les professeurs (savants dont l'activité n'est pas contrôlée) et « l'administration » (occupée à des tâches contrôlables et subalternes) ; il oppose, enfin, l'autorité professorale – constituée – à l'autorité en actes. Traditionnelle, statutaire et contre-éducative, l'autorité constituée donne à ses détenteurs un droit de requête punitive et ne *regarde* pas les élèves.

Telles qu'elles sont employées dans l'enseignement secondaire, les notions d'instruction, de pédagogie et de didactique, enfin, semblent détachées de l'activité scolaire. L'instruction, d'abord, paraît d'autant plus noble qu'elle est élevée, et d'autant plus élevée qu'elle est celle des professeurs. La pédagogie, ensuite, relève d'un nominalisme visant à la confondre avec l'enseignement et ses représentants. Paradoxalement encore, la didactique est une notion absente des discours, et – en large part sur le plan des pratiques – une notion aveugle (Roiné, 2009).

« Classeurs classés par leurs classements, les sujets sociaux se distinguent par les distinctions qu'ils opèrent ». Ce constat établi par P. Bourdieu (1979) suppose aussi que l'ignorance de mots informe par défaut : ainsi la didactique, mais aussi l'analyse des pratiques (Vinatier, 2009, p.13) et l'éthique professionnelles ne semblent-elles pas exister dans l'enseignement secondaire.

Cet enseignement secondaire public paraît finalement nier l'éducation comme action globale, qui supposerait une présence régulière des adultes, une coresponsabilité assumée et un travail en commun. A contrario, les collèges et lycées français semblent *produire* une éducation portée au maintien de l'ordre, à la recherche d'obéissance et à la punition des élèves. Excluant également toute polarisation sur la pédagogie, les professeurs perçoivent plutôt celle-ci comme une tâche laborieuse... qui occupe depuis les années 1890 une position subalterne, « *entre science et art, entre théorie et pratique* » (Marchive, 2008, p.24). Cette relégation peut expliquer l'absence de réflexion collective et l'isolement dans lequel se maintiennent les enseignants.

En l'état, ces éléments laissent croire que l'éducation en œuvre dans l'enseignement secondaire est moins définie par sa capacité intégratrice que par sa force disruptive³⁰.

³⁰ L'existence de « forces disruptives » a été observée un demi-siècle plus tôt par J. Testanière (1967, p.32), à un tout autre niveau.

Bibliographie

- ALTET M. (2006), *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, PUF.
- BONNERY S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire*, Paris, La dispute.
- BOURDIEU P. (1979), *La distinction*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964), *Les héritiers*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970), *La reproduction*, Paris, Minuit.
- BROUSSEAU G. (1988), « La tour de Babel. Étude en didactique des mathématiques », Université de Bordeaux 2, IREM.
- CHEVALLARD Y. (1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- DOLZ J. & SCHNEUWLY B. (2009), *Pour un enseignement de l'oral*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- DORIER J.-L., LEUTENEGGER F. & SCHNEUWLY B. (éd.) (2013), *Didactique en construction, constructions des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.
- DUBET F. (dir.) (1988), *Trois collèges en « rénovation »*, Paris, CADIS, Commissariat au Plan.
- DUBET F., DURU-BELLAT M. & VERETOUT A. (2010), *Les sociétés et leur école*, Paris, le Seuil.
- FIARD J. & AURIAC E. (2005), *L'erreur à l'école. Petite didactique de l'erreur humaine*, Paris, L'Harmattan.
- GARCIA A. (2013a), *Éducation et discipline au collège*, thèse de doctorat, université Bordeaux Segalen, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00838321/document>
- GARCIA A. (2013b), « Des retenues au collège : pour qui et pourquoi ? », *Déviance et société*, n°37-2.
- GFEN (1974), *L'échec scolaire. Doué ou non doué ?*, Paris, les éditions sociales.
- GRIMAUULT-LEPRINCE A. & MERLE P. (2008/2), « Les sanctions au collège », *Revue française de sociologie*, volume 49, p.231-267.
- HOUSSAYE J. (novembre 2012), « La gestion pédagogique des différences entre les élèves : variations françaises », *Carrefours de l'éducation*, n°34, p.227-246.
- JOIGNEAUX Ch. (octobre-décembre 2009), « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, n°169.
- MARCHIVE A. (2008), *La pédagogie à l'épreuve de la didactique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- ORANGE RAVACHOL D. & FABRE M. (préf.) (2012), *Didactique des sciences de la vie et de la Terre. Entre phénomènes et événements*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- PASTRE P. (2010), « La didactique professionnelle permet-elle d'enseigner autrement ? », B. FLEURY (coord.), *Enseigner autrement. Pourquoi et comment ?*, Dijon, Educagri éditions, p.185-209.
- PAYET J.-P. (1995), *Collèges de banlieue*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- PIRLS (2011), « Étude internationale sur la lecture des élèves au CM1. Évolution des performances à dix ans », Note d'information 12-21, MEN-DEPP.
- PISA (2012), « Les résultats de la France », <http://www.education.gouv.fr/pisa2012/?feuilleCSS=firefox#le-classement-pisa-2012>

- POUZARD G. (janvier 2001), *Information et documentation en milieu scolaire*, Rapport de l'IGEN/EVS.
- PRAIRAT E. (décembre 2002), « La lente désacralisation de l'ordre scolaire », *Esprit*, n°290, p.138-151.
- PRAIRAT E. (dir.) (2010), *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- REUTER Y. (2013), *Panser l'erreur à l'école*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion.
- ROBBES B. (2010), *L'autorité éducative dans la classe*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- ROINÉ Ch. (2009), *Cécité didactique et discours noosphériens dans les pratiques d'enseignement en S.E.G.P.A. Une contribution à la question des inégalités*, thèse de doctorat, Université de Bordeaux 2, http://babordplus.univ-bordeaux.fr/notice.php?q=roin%C3%A9%20christophe&spec_expand=1&start=1
- SCHNEEBERGER P. & VERIN A. (dir.) (2009), *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences. Quels enjeux pour les apprentissages à l'école ?*, Lyon, INRP.
- SOUSSAN M. (avril-mai-juin 1988), « Vie scolaire : approche socio-historique », *Revue française de pédagogie*, n°83, p.39-49.
- TESTANIERE J. (1967), « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, n°8-1, p.17-33.
- THIN D. (1998), *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- VINATIER I. (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- WEIL-BARAIS A. (coord.) (2004), *Les apprentissages scolaires*, Rosny-sous-Bois, Bréal.