

Conseil de classe et nouvelle procédure d'orientation

Option de formation initiale des chefs d'établissement

Date de création : 18/10/2001

Dernière révision : mai 2003

Modifications à envisager :

Le matin sera consacré aux procédures d'orientation

*Il faut y introduire le document réalisé cette année à propos de l'**appel**.*

*Mais je pense également qu'il faut que je rapatrie sur ce thème l'analyse de l'article de **Goffman** à propos du jobard, pour introduire deux notions je pense importante : l'agression ressentie par les familles qui est traitée par l'atténuation opérée par la procédure et la notion de réclamation, et de personnel de contact, la réclamation fait partie de la procédure et elle est traitée comme telle. Il y a une organisation institutionnelle de son traitement. Mais cette réclamation déborde toujours la place de son traitement qui lui est prévu. Et il y a notamment deux types de personnels qui se trouvent s'y confronter (les PP et les COP).*

Il me faut réorganiser l'ensemble du texte. Notamment la place de la partie à propos de la notation, qui je pense doit plutôt passer sur le thème du fonctionnement du conseil de classe.

Rechercher la définition de « procédure »

Introduction.....	4
Présentation personnelle	4
Tour de table des participants	6
Présentation de l'option	7
Rappel du titre et de la présentation de l'option	7
Etat actuel de la réflexion sur le conseil de classe et les procédures d'orientation	7
Un premier constat s'impose	7
Quelques propositions de Patrick Boumard.....	7
Notes et remarques à propos du livre de Patrick Boumard	8
Les deux sens du mot conseil, et deux écritures.....	8
Trois fonctions successives	8
Quelques repères historiques.....	8
Un lieu de violence	11
Les délégués des élèves.....	12
La croyance	13
Le recours à l'interactionnisme.....	14
La démographie	15
L'évaluation	16
D'autres organisations du conseil de classe (p.125 et s.)	16
Sur l'interactionnisme	17
Les transformations fondamentales.....	17
" Le conseil de classe, c'est mortel. "	17
L'éducation	17
Le moment	17
Conclusion	18
Proposition d'organisation de mon intervention	19
Trois temps.....	19
1/ La notion de procédure	20
Une entrée institutionnelle	20
Les six traits d'une institution totale	20
Sur la notion de traitement	20
Histoire et évolution de cette institution	20
Une entrée historique	22
L'imposition de l'orientation scolaire et le choix de l'orientation professionnelle.....	23
La matière première des jugements.....	25
La note	25
L'étayage du jugement	25
Le livret scolaire.....	27
Le dossier scolaire.....	28
L'élève sans histoire	31
Histoire des procédures.....	32
Fin du XIX	32
Jusqu'à la fin des années cinquante	32
1936	32
1953	32
1959	32
1971	33
1976	33
1982	33
1989	33
L'évolution de l'orientation scolaire sur les 15 dernières années	35
Etre ou ne pas être dedans (dans l'école) ?	35
Les choix de filières ?	35
Le choix de l'établissement ?	35
La " digestion " pédagogique :	36
Un résumé sur ce point.....	36
Question juridique.....	36
2/ Les formes du dialogues	38
La construction de l'entonnoir.....	38

Les grandes formes possibles de l'entonnoir	39
Le dess(e)in de l'entonnoir est-il aussi précis ?	45
Sur le premier point.....	45
Sur le deuxième point	45
3/ Le conseil de classe.....	46
Une mise en garde.....	46
Le conseil : un mot, des sens.....	47
Le lieu et le moment.....	47
Le producteur	47
Le produit.....	47
Le conseil de classe.....	48
Une routine.....	48
La production d'un jugement.....	48
Qui décide ? Une histoire de la décision	49
Un espace réglementé et une pratique de l'arrangement	50
Le rituel du conseil de classe	51
1/ Le scénario.....	51
2/ Le décorum du conseil de classe, contrôle du temps et de l'espace.....	51
3/ L'intromission	52
4/ La démonstration	52
5/ Un traitement ordonné d'un collectif.....	52
Un premier tour sur les acteurs	53
Le chef d'établissement	53
Les enseignants	54
Le conseiller d'orientation-psychologue.....	55
Quelques caractéristiques.....	55
Que fait le conseiller en conseil de classe ?	55
L'acte de l'objectivation.....	57
Le tour de table	57
Objectivation et divulgation.....	59
Acteurs ou spectateurs : les parents.....	59
Un traitement ordonné.....	62
A quoi sert un conseil de classe ?.....	64
Présentation de cette partie.....	64
Des fonctions attribuées	65
La coordination de l'équipe	65
La métaphore théâtrale de Erving Goffman	66
La représentation suppose un lieu	66
Maintenir une impression.....	66
Remarques sur des normes de bienséance.....	68
Permanence et intermittence	68
La coulisse.....	69
Antériorité ou postériorité : des fonctions	69
La notion d'équipe de représentation	70
La confiance nécessaire.....	70
Le droit à la familiarité.....	70
On parlera donc d'équipe de deux manières	71
Des questions par rapport au conseil de classe.....	71
Sur la question interne, deux observations.....	71
Quelques pistes de réflexions.....	72
Coordination et nature du travail enseignant.....	73
Explication par la situation.....	73
Explication par la résistance.....	73
Réseaux et pyramides.....	74
Le constat de l'évolution.....	74
Les conditions de fonctionnement du système.....	75
Le principe dialogique.....	75
Le principe hologrammatique.....	75
Quelques citations	76
Explication par l'orientation du métier	77

Deux "difficultés"	77
L'expérience	77
La coopération.....	77
Travail prescrit et travail réel	78
L'identité professionnelle	79
La procédure de justification.....	80
Le travail scolaire.....	81
La force institutionnelle du discours du travail.....	81
L'explication de la réussite	81
Le travail et la dérégulation du lien pédagogique.....	81
L'incertitude des normes et la plasticité du discours.....	82
Le lien entre travail et verdict scolaire	82
L'émulation	83
L'orientation	83
La division du travail d'évaluation et d'orientation	83
Premier mode de division.....	83
Deuxième mode de division.....	84
Troisième mode de division	84
La question des éléments autres.....	84
Compétition et tension entre professionnels.....	85
Pour qui travaille-t-on ?.....	85
Prendre une décision	86
Evacuer la subjectivité dans les pratiques	87
La participation au sale boulot	88
Des fonctions non-attribuées et pourtant essentielles.....	89
La visibilité du travail	89
L'appréciation de la compétence des autres acteurs	89
La régulation des comportements individuels.....	89
Le conseil de classe comme atténuateur de l'offense	90
Un modèle	90
Les occasions	91
Les différentes méthodes d'apaisement	91
Et s'il refuse ?	92
Faire l'économie du processus de l'apaisement	92
Remarque sur l'orientation.....	92
Conclusion	93
Bibliographie.....	94

Introduction

Présentation personnelle

Directeur de CIO et coordonnateur de formation continue à l'IUFM sur le thème de l'orientation et de l'insertion.

Trois raisons à la proposition de cette option me permettent de me présenter un peu plus précisément :

- une raison personnelle : participation dès mon arrivée dans cette activité de conseiller d'orientation (en 78), à partir de 80 à divers groupes de réflexion dont un "groupe inter-académique de réflexion sur la pratique" : position de non participation au conseil de classe ;

- une raison concernant mon évolution professionnelle : j'ai participé de plus en plus à des activités de formation continue du personnel. Depuis la circulaire sur la généralisation du rôle de PP, je suis responsable des stages de district pour la formation des professeurs principaux, j'anime depuis la création des IUFM le dispositif de formation à l'orientation des enseignants, et enfin j'anime l'équipe de formateurs concernant l'éducation à l'orientation. La question des procédures d'orientation est un élément important ;
- une raison peut-on dire conjoncturelle : le recteur Forestier au début de l'année 99/2000 a décidé de mettre en place un dispositif d'observation des conseils de classe afin de comprendre pourquoi il y avait autant de redoublement dans l'académie. Le CSAIO lui a proposé d'élaborer des grilles d'observation, et il m'a demandé de les concevoir, ce que j'ai fait en très peu de temps.

C'était l'époque où j'élaborais des propositions d'options pour votre formation, et j'ai pensé à l'époque qu'il serait intéressant pour vous de réfléchir sur le fonctionnement des procédures et du conseil de classe, en particulier du fait de votre changement de rôle. Jusqu'à présent vous y avez participé la plus part du temps à partir d'un autre rôle professionnel, celui d'enseignant, et vous allez devoir non plus y participer, mais l'animer à partir de la place de chef d'établissement, ou d'adjoint pour le moment.

C'était il y a trois ans. Or cette option n'a pas pu fonctionner faute d'inscrits suffisant jusqu'à présent. Et c'est la première année où elle va fonctionner et avec me semble-t-il beaucoup de candidats. Pourquoi ?

Quand on est à la place de l'animateur, quand l'opération ne marche pas comme on voudrait, il y a deux tendances, l'une c'est de s'accuser, et l'autre c'est d'accuser les autres. On ne sait pas faire, ou ils ne veulent pas faire ce je voudrais qu'ils fassent.

Il y a une troisième position qui me semble beaucoup plus générale, c'est que nous sommes tous agités par le fonctionnement de l'institution, et que notamment, le conseil de classe est un appareil bloqué. Au sens où Michel Crozier l'entendait de la société bloquée. C'est donc surtout de ce point de vue que je parlerais du conseil de classe.

J'entendrais blocage en plusieurs sens. Le premier sens que j'utiliserais est celui de rigidité de fonctionnement. Au fond l'idée est que pour réaliser ce qu'il doit faire, il doit suivre un système d'actions qui se répète immuablement. Son efficacité repose sur le rituel. Mais j'utiliserais également un autre sens de la notion de blocage plus proche de celle de Crozier. Il y a blocage dans la mesure où le conseil de classe sert à de multiples choses non prévues. Comme dans toute organisation, une instance sert officiellement à quelque chose. On peut dire qu'il y a du prescrit. Mais également toute instance se trouve servir à tout autres choses. Et une modification de son fonctionnement risque de remettre en cause ces utilités supplémentaires. La résistance au changement vient aussi de là. Une modification remettrait en cause des équilibres établis grâce à cette instance.

Et ce que je chercherais à comprendre avec vous, c'est comment il est bloqué. Peut-être cela permettra à certains d'entre vous de supporter cette situation, et peut-être à d'autres d'imaginer des modes actions favorisant une certaine évolution;

Tour de table des participants

Présentation de l'option

Le texte de présentation de l'option doit être réécrit. Proposer peut-être une journée ?

Rappel du titre et de la présentation de l'option

Conseil de classe et nouvelle procédure d'orientation

Texte de présentation de l'option

Comprendre les modifications engendrées par les procédures d'orientation de 92.

Utilisation de divers travaux sociologiques :

Patrick Boumard, la théorie des mondes multiples de JL Dérouet, la théorie de la traduction et des réseaux de Callon et Latour, la théorie de la représentation de Goffman.

Repérer les phénomènes collectifs dans le fonctionnement de la procédures

Etat actuel de la réflexion sur le conseil de classe et les procédures d'orientation

Un premier constat s'impose

Si on regarde du côté de la sociologie de l'école, on ne peut pas dire que ce thème fait fortune. Un auteur en particulier, Patrick Boumard a fait du conseil de classe son thème favori. Il a publié récemment une synthèse de ses travaux (distribuer la bibliographie à ce moment). Je rappellerais tout à l'heure quelques éléments de sa conception. Quelques auteurs ont également abordé le Conseil de classe, d'une manière souvent normative (ce qu'il doit ou ce qu'il devrait être). Et puis on a des travaux sur l'évaluation et la notation en général.

Quant aux procédures d'orientation on peut dire qu'il n'y a rien. On en trouve quelques trace dans des textes consacrés à l'histoire de l'orientation, notamment par des Inspecteurs généraux. C'est une affaire de spécialiste, et cela semble concerner les professionnels du domaine.

Quelques propositions de Patrick Boumard

Faire quelques extraits du texte boumard2.doc, la relecture que j'ai faite au mois d'août 2000 de son livre. Et premières remarques pour aborder quelques hypothèses personnelles.

Notes et remarques à propos du livre de Patrick Boumard

Le conseil de classe, institution et citoyenneté, PUF, 1997

Patrick Boumard a publié *Un conseil de classe très ordinaire*, Paris, Stock, en 1978. Il s'agissait de l'analyse d'un conseil en 1975, de classe de terminale (il y était professeur de philosophie). Le présent livre est la synthèse du parcours de réflexion sur ce sujet.

En se centrant sur le *fonctionnement interne*, il fait le constat suivant : "... à prendre le conseil de classe sous cet angle, il est évident, même si cela paraît incroyable, qu'en vingt ans rien n'a fondamentalement changé." (p. 24)

Et plus loin, pour préciser :

"Il peut paraître exagéré d'affirmer que rien n'a changé, alors que de nombreuses réformes se sont succédées en une vingtaine d'années dans l'organisation de l'institution scolaire, au point que les différentes études laissent plutôt à penser que l'école est devenue méconnaissable. Mais c'est la structure du rituel que je désigne ici, et non ses modalités théâtralisées." (p. 24)

Pour l'essentiel, Patrick Boumard affirme qu'il y a un phénomène-autorité qui perdure dans le fonctionnement du conseil de classe. Il en fait la description suivante dans les pages 28-29. Il formule 6 propositions : Le phénomène-autorité

-S'appuie sur la *légitimité* incontestable.

-Suppose la *transcendance*.

-Nécessite un certain *mystère*.

-S'enracine dans la *hiérarchie*.

-S'alimente de l'*irréversible*.

-Manifeste une *domination* aux fins d'obtenir la soumission de l'enfant par d'autres moyens que la violence nue.

Et pour conclure cette introduction il précise :

"A revenir obstinément sur la thématique du pouvoir, et sa confiscation organisée par l'autorité, plus que jamais présente dans nos institutions éducatives, on point l'enjeu d'une certaine conception de la citoyenneté. Toutes les modalités de fonctionnement actuel des conseils de classe, par-delà leur diversité apparente, sont confronté à la question de savoir, et surtout si c'est pour leur bien, sur quelle conception de la société s'appuient les pratiques répétitives d'*infantilisation des enfants*." (p. 31)

Les deux sens du mot conseil, et deux écritures

Consilium : donner des conseils, délibération, avis, assemblée qui statue ;

Concilium : tenir conseil, assemblée, réunion.

Trois fonctions successives

- Sanctions/récompenses
- Orientation des élèves
- Evaluation des élèves

Quelques repères historiques

- "C'est d'abord au niveau des collèges, ainsi que le signale F. Baluteau, que "l'idée d'un avis collectif des professeurs de la classe et du chef d'établissement apparaît dans la circulaire du 27 mai 1890". Petit à

petit (19 juillet 1898, 24 juillet 1909), la dimension d'organisation du fonctionnement du travail de la classe se précise, concurremment à celle de décision concernant l'avenir scolaire (avis sur l'attribution des bourses)." P. 35

- Puis il y a extension au primaire. Ces conseils existant dans les écoles normales et dans les lycées, il paraît "naturel" de les étendre au primaire. "L'accent est mis sur la collaboration de l'équipe et sur l'harmonie entre toutes les bonnes volontés. Mais aussi, et en référence à une circulaire précédente datant du 13 janvier 1895, il s'agit surtout dans ces conseils des maîtres de définir l'autorité du directeur. Cette autorité est présentée comme une garantie de cohérence méthodologique au profit des élèves, à travers d'ailleurs une fonction de formation pédagogique reconnue au directeur envers ses adjoints, fonction qu'il devra remplir avec "infiniment de tact, de mesure et pour tout dire, de bonté"." (p. 35). Si donc la réglementation et l'introduction d'un conseil en primaire est le moyen de fonder l'autorité du chef, il faut sans doute repenser au contexte "politique". Le syndicalisme n'existe pas encore, et notamment, dans le primaire, les instituteurs ont développés de nombreuses associations qui tendent à rendre flou sur le terrain le fonctionnement institutionnel. Faire référence aux déclarations de Jules Ferry sur cette question.
- Sur cette période là, Boumard fait une remarque : "la philosophie du ministère de l'époque n'était nullement répressive ni autoritaire..., mais bien au contraire menée par une idéologie de l'harmonie entre maîtres et élèves, dont il s'agissait de tout mettre en oeuvre pour leur permettre d'exprimer leur envie d'apprendre et leur curiosité." (p. 36). En commentaire, on pourrait développer quelque chose sur la douceur du bien et du bon... Mais aussi sur un "oubli" de Boumard, c'est l'état disjoint du système scolaire en deux ordres (primaire/secondaire) qui fait qu'il n'y a aucun danger social à l'horizon de l'école. La répartition sociale est un fait et non un processus. L'harmonie, interne à chaque ordre est de fait.
- 1960, effet de la réforme Berthoin : l'objet du conseil change, de la sanction à l'orientation. La notion de conseil de discipline change aussi (?), il y aurait un changement sémantique. "... il s'agit de signifier aux familles le diagnostic de l'aréopage enseignant, dans les classes du cycle d'observation du collège. Toutefois, la dimension d'orientation n'est pas essentielle dans la fonction des conseils de classe en 1964, puisqu'il existe un Conseil d'orientation, lequel a compétence sur plusieurs établissements..." (p. 37-38). Dans cette même période, il n'existe pas de conseil de classe dans le second cycle. Il est créé un Conseil d'administration, avec une section permanente qui constitue le Conseil de discipline. D'après Boumard, c'est la conseil de discipline qui "attribuait" les félicitations et autres blames. Mais cette attribution était le produit pure d'une arithmétique. "... il n'existait nulle instance pour qu'un professeur puisse porter un jugement où se mélangent idéologie, morale et pédagogie." (p. 39)
- En 1968, tout bascule. Un texte généralise les conseils de classe dans tout le lycée, en y introduisant les deux fonctions : "assurer un

meilleur rendement des efforts de tous", que Boumard traduit par bilan pédagogique (?), et "d'élaborer progressivement les avis d'orientation" qu'il traduit par gestion de l'orientation. L'orientation s'affirme donc. Mais il y a autre chose de bien plus important. "La vraie question, pourtant peu apparente, était celle de la participation des élèves à une instance décisionnelle les concernant. C'est-à-dire que, sous le terme de "concertation", alors à la mode, s'instaurait un débat toujours d'actualité, celui de la démocratie à l'école, autrement dit encore les relations entre le système éducatif et la société." (p. 41) Le huis clos saute avec la présence des délégués de parents d'élève et des représentants d'élèves.

-Mais une bataille s'ouvre, menée par la Société des Agrégés dès septembre 1969. Boumard en rappelle les moments, articles dans la presse, Tribunal administratif de Rouen, Conseil d'Etat, la commande d'un rapport. Pour finir par la loi Haby. Plusieurs remarques sont à faire :

- Je pensais que c'était lors de la réforme Haby que ces représentants ont été institués ! Anecdote personnelles lorsque je deviens conseiller d'orientation à Aubervilliers, qui montre que Boumard oublie encore quelque chose d'important, la création de deux instances, le conseil de professeur et le conseil de classe. Cette distinction a permis en de nombreux lieux de "sauver" le huis clos et le pouvoir.
 - La visibilité du pouvoir. Penser à Michel Foucault. Le pouvoir devient visible, lorsqu'il est ritualisé et objet de spectacle pour ses sujets.
 - Il faut introduire là la conception de la coulisse de Erving Goffman.
 - Comment l'autorité peut-elle être maintenue dans une situation de négociation ? La notion de "concertation" ouvrirait bien sûr un tout autre champ que celui de l'Institution totale de Goffman en rompant le clivage absolue des deux catégories d'acteurs, ceux qui exercent et ceux qui subissent. En introduisant les parents dans le conseil de classe, il y a également un autre thème qui apparaît encore plus fortement. L'école, le système scolaire n'est pas une institution à qui est confié l'enfant, mais un service, et pas seulement un service public.
- Et puis Boumard saute à 1989 : Orientation ou évaluation, avec une référence à Boltanski (Amour et justice), et à Derouet. Justesse et justice. Fondamentalement il voit dans cette période la perte de pouvoir. "En effet, les avis du conseil de classe ne fonctionnent, dans la situation actuelle, que comme des indications, puisque les parents peuvent faire appel et ont donc en dernier lieu le vrai pouvoir de décision au sujet de leur enfant." (p. 44). Plus loin, il poursuit : "Mais alors, si le conseil de classe se trouve placé au rang d'expert en conseils (cette fois-ci au sens de *consilium*, donner des conseils), il est bien évident que la question du pouvoir est totalement évacuée. Et l'évaluation se trouve interrogée dans la même perspective, ne pouvant s'extraire, quoi qu'elle en ait, de la sphère du pouvoir. En effet les consultants n'ont pas autorité dans la prise de décision. Leur fonction est autre, totalement différente. Et ce glissement, subreptice parce qu'on a laissé entendre qu'il s'agit d'une fonction de plus (un élargissement du rôle des enseignants), alors qu'il s'agit de toute autre chose, ne peut être vécu par les

enseignants que comme une perte de pouvoir énorme, très significative sur la question de l'évaluation, qui devient caduque pour la plupart des enseignants interrogés." (p. 45) Et il poursuit : "Et on débouche même sur un sentiment de *perte d'identité*." (p. 45). Pas mal de commentaires sont à faire.

- Boumard saute sur la transformation qui s'est opérée au cours des années 80, l'obligation de décision d'orientation et la suppression de la vie active, l'appel, la présence des parents et des enfants en appel, la distinction voie et option.

-D'après Boumard, le glissement de l'autorité de la décision à l'évaluation-conseil entraîne une perte du pouvoir et donc une remise en cause de l'évaluateur lui-même. " A côté de la fonction de transmission du savoir, celle de l'énonciation de verdict était essentielle dans le rôle classique de l'enseignant. Si ce verdict n'a plus aucun pouvoir, l'enseignant est dépossédé d'un de ses symboles identitaires majeurs. " (p. 45). Est-ce la transformation de la fonction de " verdict " qui est première, ou bien la transformation de la fonction de " transmission de savoir " ?

-Il me semble également que Boumard a une conception bien curieuse de l'évaluation. Il amalgame le processus d'attribution d'une valeur, qui peut être plus ou moins complexe, et la production d'une décision statutaire, plus moins justifiée par l'évaluation. C'est un peu comme si dans la justice française, on confondait le rôle du juge d'instruction et celui du jury.(quoique certains aimeraient bien en effet le confondre, dans un sens ou dans un autre d'ailleurs).

Un lieu de violence

Le chapitre III est consacré à cette question. Il y introduit la différence entre violence symbolique qu'il semble attribuer à la relation pédagogique, et la violence institutionnelle qui est exercée par le conseil de classe, ou à l'occasion du conseil de classe.

Il remarque que la violence symbolique était jusqu'à présent intériorisée. Aujourd'hui elle est ressentie et vécue dans le réel par les élèves. La violence est bien réelle. Pourquoi ? "Mais ce qui transforme la violence symbolique en violence vécue comme réelle, c'est l'écart idéologique considérable qui s'est creusé en à peine plus d'une génération entre le discours de l'école (enseignants, administration) et ceux à qui ce discours s'adresse(les élèves)." (p. 50)

Et il poursuit : "Ce qui est nouveau aujourd'hui, ce n'est pas la privation de parole, le manque de communication, les notes arbitraires, le manque d'écoute et toutes ces choses qui ont toujours existé qui obligent à poser le problème en termes de violence. Ce qui est nouveau, c'est qu'aujourd'hui les élèves le voient, le savent, le disent et le refusent. C'est le changement, socialement produit, du niveau de conscience, qui fait que se superposent à l'école la violence symbolique de l'acte éducatif et la *violence institutionnelle* définie comme telle par ceux qui s'en vivent comme victimes. Et cette soumission est devenue consciente précisément parce que ce qu'on nomme généralement le lien social (dans le cas de l'école, il s'agit du sentiment d'appartenance) a presque totalement disparu. Mes associations d'anciens élèves, par exemple, n'existent plus que dans les grandes écoles." (p. 50-51)

Il me semble là qu'il y a une troisième violence oubliée, la violence sociale. Aujourd'hui, c'est l'école qui justifie la répartition sociale.

p. 57 P. Boumard semble esquisser une hypothèse bien intéressante, mais qu'il semble ne pas reprendre plus loin.

Malgré des moments d'implosions de conseils de classe qu'il décrit et analyse, il remarque que tout revient dans l'ordre ensuite. Et il précise :

"Car il ne s'agit pas ici d'une régression instituée, à laquelle on pourrait trouver une alternative en s'appuyant par exemple sur des discours positifs, mais bien d'un état constant désignant le fonctionnement habituel de l'institution, et fruit d'une lourde connivence entre tous ses acteurs.

On est en effet fondé à se poser la question de savoir si les poussées de l'instituant sont autre chose qu'une simple risée à la surface d'un système qui s'autojustifie de ce jeu même, alimentant ainsi sa bonne conscience de la mauvaise conscience de ses propres acteurs." (p. 57, c'est moi qui souligne)

Deux autres pistes sont également indiquées par Boumard :

- La mise en place de classes institutionnelles pour reprendre les analyses de G. Mendel, et notamment l'application avec le groupe Desgenette, la Démocratie dans l'école. Il faut faire le lien avec la tentative des heures vie de classe qui peuvent être interprétées en partie de ce point de vue, avec un oubli de taille, ici, la classe s'adresse à qui ? Dans le dispositif Desgenette, il y a deux classes institutionnelles, la classe des élèves, et la classe "équipe des enseignants". Une médiation est installée, qui le plus souvent s'appuie elle-même sur une autre classe (celle du CIO).
- L'autre piste est l'analyse réelle du rapport à la loi, en particulier suite aux travaux de B. Defrance. C'est la piste de la citoyenneté.

Les délégués des élèves

Le chapitre V du livre est résumé et commenté dans un texte que j'ai appelé HVC et Boumard. J'en ai fait la lecture dans l'optique de l'introduction des heures de vie de classe dans les collèges et les lycées, en faisant l'hypothèse qu'il fallait les mettre dans une perspective historique concernant la vie scolaire dans le secondaire français.

Mais il existe à la fin de ce chapitre quelques déclarations de Boumard bien curieuses pour le moins.

"Néanmoins, comme on l'a vu plus haut, ce redoutable pouvoir de décision du conseil de classe en son omnipotence autoritaire, invalidant le discours idéologique de la démocratie, n'existe plus au sens strict, puisque les élèves peuvent faire appel des propositions d'orientation et qu'en définitive, c'est l'avis des parents qui l'emporte. Même chose sur l'angoissante question du redoublement, dont la menace qui pesait sur les générations précédentes n'existe plus, du moins endroit, aujourd'hui. Les professeurs ne donnent plus qu'un avis, et c'est le chef d'établissement qui se trouve investi d'une fonction de médiateur et de conciliateur. Ainsi les deux interlocuteurs fondamentaux sont le chef d'établissement et la famille (avec pouvoir réel, en dernière instance, à celle-ci), alors que les élèves persistent à croire que la relation principale est entre leurs professeurs et eux-mêmes (avec pouvoir réel aux enseignants). Ils ont toutefois raison sur un point, sur lequel nous reviendrons dans le chapitre suivant : les appréciations et la mention qui figurent sur le bulletin scolaire lors du baccalauréat. D'où un enjeu nouveau concernant ces

mentions et la représentation que les enseignants ont de leur fonction dans le système scolaire.

Mais pour le reste, c'est-à-dire la presque totalité du cursus de l'élève, les professeurs n'ont plus le pouvoir. Si les élèves persistent néanmoins dans cette représentation ancienne, c'est que l'autorité, comme mystification au sens où nous l'avons décrite, fonctionne encore sur la conception déresponsabilisante du jeune dans le monde éducatif, où le droit des élèves, essentiel à la mise en pratique de la démocratie, n'est qu'un leurre, ainsi que le remarque obstinément B. Defrance..." (pp. 82-83)

Une discussion s'impose de ce texte.

- La première partie semble, mais est-ce si sûr, désigner la "nouvelle règle du conseil de classe", et la deuxième partie indiquerait que son application n'est pas réelle, que les élèves croient toujours en la toute puissance du conseil, car il y a une mystification, et que l'école est une zone de non-droit. Sur ce tout dernier point, je serais assez d'accord. Mais pas sur la description qu'il fait de la règle. Sauf à la considérer comme la peur des enseignants, en tout cas de beaucoup d'entre eux. Leur pouvoir a totalement disparu ! Il est nécessaire de revoir l'ensemble des textes qui gèrent le fonctionnement des conseils de classe et qui répartent les pouvoirs et les responsabilités.
- Dans cette affaire, il n'y aurait que les élèves qui se tromperaient sur le réel.
- Enfin, il semble bien que pour P. Boumard, l'école est à faire avec l'enfant, mais pas avec les parents. Les parents sont irresponsabilisés de fait par le fonctionnement profond de l'école en tant qu'institution totale au sens goffmanien. Or, depuis 1959, les procédures d'orientation ont cherché à construire à l'intérieur de l'école, la responsabilité des parents.

La croyance

P. 91, Le conseil de classe est marqué par deux dimensions fondamentales des pratiques humaines : le mythe et le rite. Mais derrière le rite et le mythe il y a une "vraie réalité".

“ Car enfin le conseil de classe ne devrait plus faire peur à aucun de ses protagonistes. Sauf peut-être, paradoxalement, au chef d'établissement qui, en 1975, pouvait jouer de l'autorité dans un registre sadique mais dans une rationalité verticale qui en faisait un simple agent irresponsable de l'Institution ministérielle, alors qu'aujourd'hui il est plutôt vu comme un chef de petite entreprise dont les clients sont toujours mécontents et contre lesquels il ne peut à peu près rien.

Pour les autres, en revanche, le terrible tribunal a perdu de sa superbe. En effet :

- du côté des élèves, et contrairement à ce qu'ils croient presque tous, l'élément déterminant n'est pas le jugement des profs, qui décident presque toujours en dernière instance (même si les textes disent le contraire, et qu'il faille passer devant une commission d'appel en cas de contestation) ;

- du côté des parents, en dépit d'une ignorance quasi totale de leurs droits, l'interlocuteur n'est pas le conseil de classe (vécu comme un tribunal qui sanctionne), mais bien la dite commission d'appel qui en tout état de cause se range à leur avis, sauf cas absolument indéfendables et d'ailleurs peu défendus ;

- du côté des enseignants, il s'agit d'un changement de fonction qui n'interfère pas sur leur strict pouvoir pédagogique mais sur leur possibilité de répression institutionnelle. "(p. 93)

Sur le rôle de la commission d'appel, on pourrait se demander si Patrick Boumard ne projette pas de grands pouvoirs (comme les autres le faisaient vis-à-vis du conseil de classe) dans la mesure où il n'en connaît pas, semble-t-il, la réalité ! En moyenne sur l'ensemble des paliers d'orientation, 2% des parents demandent à faire appel. Sur l'ensemble de ces demandes, les commissions d'appel donnent satisfaction à 1/3 des familles. C'est donc moins de 1% des décisions qui sont remises en cause du fait de l'existence des commissions d'appel.

Une autre piste est abordée, celle du changement professionnel. Le "métier" d'enseignant se trouve modifier très profondément, et notamment va vers le rôle d'expert, pour ce qui en est du rôle dans le conseil de classe. Il y a là une dépossession d'identité. Si cette évolution correspond à une mutation globale de l'institution scolaire, il n'y a pas d'accompagnement officiel. Et notamment "... y manquent encore deux petits détails auxquels apparemment personne n'a songé. D'une part, cela suppose un travail considérable qui ne se réduit pas à la procédure du conseil mais qui interroge l'ensemble du fonctionnement et, plus fondamentalement, du sens de l'institution. D'autre part, plus petit détail encore, il serait peut-être pas absurde de demander aux enseignants leur avis sur ce qu'il en est de leur métier." (p. 100)

En effet cela suppose une redéfinition "acceptée" d'institution, et une participation des acteurs au fonctionnement de l'établissement. Il faut penser ici aux travaux de Dérouet. On a à la fois une question "générale", mais également une question locale : "comment ici faisons-nous ?", et cela réclame d'autres formes de gestion politique de l'établissement que celles existant aujourd'hui. Mais pour l'autre détail, il y a un pré-supposé qui me gêne, celui de la réalité du métier enseignant. Non seulement il s'agit d'une construction, comme tout métier, historique, mais également située culturellement, la réalité du métier britannique doit bien être fortement différente.

Le recours à l'interactionnisme

Interactionnisme, ethnométhodologie, implication des acteurs. Théoriquement intéressant. Sur un plan méthodologique c'est intéressant pour "décrire" ce qui se passe, et d'essayer d'éviter les grandes explications. Mais ce n'est pas ce que fait Boumard. La diversité observée, avec ses multiples arrangements devient le modèle qu'il faut mettre en oeuvre. Ici l'interactionnisme devient une idéologie. Il sert à évacuer le rapport à la loi de tout fonctionnaire. D'ailleurs ce terme n'est à aucun moment utilisé par Boumard. Eventuellement l'école est un appareil d'état, mais dans le schéma altussérien et non dans un schéma républicain. Voir plus loin un commentaire plus important.

Quelques éléments à retenir néanmoins.

- Référence à Alain Coulon, et à la notion d'affiliation. Il est nécessaire d'acquérir les compétences spécifiques et particulières.
- Rappel que la ritualisation avec les tableaux d'honneur et autres classifications permettait de construire des sortes de confréries. Les rituels annuels, prix... développaient le sentiment d'appartenance. A mettre en rapport avec l'université du moyen-âge.

La démographie

Un petit chapitre sur le "bon élève", comme figure impossible aujourd'hui (p. 118)
C'était "L'époque donc d'une école homogène culturellement et où le bon élève était d'évidence, irréfutable, reconnu à la fois pas ses pairs et par ses professeurs.
On répondra que cette école n'était pas une école de masse plus loin que le primaire, et que la promotion sociale des bons élèves reposait sur la limitation au défunt certificat d'études pour l'énorme majorité de la population. Argument irréfutable, mais je ne pose pas ici la question de la dimension sociologique du système scolaire. Je parle de sa réalité interne et de son fonctionnement pratique.
Et précisément on constate que l'irruption du paramètre démographique présenté comme perturbation majeure de l'institution scolaire est contemporaine de la création de conseils de classe. " (p. 121)

Cela supposerait que l'apparition du conseil de classe répond à une question de gestion quantitative ! Il faut se rappeler que la première formulation d'un texte ministériel sur la fonction d'orientation du conseil de classe date de 1937 avec la création de la 6ème expérimentale dans les lycées : l'arrivée d'élèves venant des écoles communales, et non plus seulement des petites classes des lycées pose non pas la question de la quantité, mais celle de la qualité des entrants. Sont-ils de la même chapelle ? Je pense qu'il ne faut pas se tromper de sens concernant cette perturbation. L'accroissement démographique étend le problème, celui de l'hétérogénéité et ce n'est pas celui de la gestion de la masse.

Poursuite de la citation :

“ C'est pourquoi on peut penser que le conseil de classe correspond historiquement à un moment où l'école ne peut plus gérer sa crise, et se trouve obligée de se rassurer par ses propres commentaires sur elle-même. Selon cette hypothèse, le conseil de classe serait ainsi la manifestation majeure, et donc fortement ritualisée, d'une auto-justification de l'école à l'usage de l'extérieur. Mais le fait même que ces commentaires existent montre dans le strict moment de leur production que les références vacillent, et la désignation des mauvais par l'écrit institué casse la dimension d'affiliation propre à la période précédente pour y substituer l'infantilisation et la réduction de l'autorité à sa dimension répressive. ” (p. 121)

On n'est pas dans " l'auto "-justification, mais dans la justification comme message adressé aux parents, puisqu'on est face à une rupture culturelle. Ce qui allait de soi avec la population antérieure fréquentant les lycées (à peine 5% de la population scolaire !) ne va plus de soi. A remarquer également que Boumard utilise le terme d'homogénéité culturelle, mais celle de sociale.

Et encore dans la suite de la même citation :

“ On ne parlait pas encore d'échec scolaire, de JED (jeunes en difficulté) et encore moins d'exclusion. ” (p. 121)

C'est très curieux cette surdité selon le lieu où l'on se trouve dans le système... Bien sûr dans les lycées, en terminale, on ne parlait pas d'échec scolaire... Dans la bibliothèque de l'INRP, au milieu des années 70 je recherchais les études faites à propos de l'absentéisme, et je me suis rendu compte que jusqu'à la fin des années 50, le thème majeur était la fréquentation scolaire : vont-ils ou non à l'école, de manière régulière ? En quoi aller à l'école n'est pas encore à cette époque un

comportement normal, qui va de soi. A partir du début des années soixante, c'est le thème de l'échec scolaire qui fait son apparition ! On peut rajouter le titre d'un article célèbre d'Antoine Prost : "L'échec scolaire : usage social et usage scolaire de l'orientation." In

V. ISAMBERT-JAMATI : "Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français". in L'Echec Scolaire, Colloque Janvier 1984.

L'évaluation

“ Quoi qu'il en soit, on peut constater que les réflexions concernant le conseil de classe dans sa fonction d'évaluation tournent souvent aujourd'hui autour de la notion d'équipe, à partir d'une conception de l'école comme entreprise qui doit optimiser sa production, en l'occurrence le processus éducatif. ” (p. 123)

D'où d'après lui l'importance accordée à la “ mesure ”, et notamment à l'usage de l'informatique.

Si, effectivement, on voit fleurir l'utilisation de l'informatique pour saisir, afficher, et traiter les résultats, on ne peut pas dire qu'il y ait un effet sur les pratiques d'évaluation elles-mêmes. L'évaluation reste un "art", un artisanat, inexplicables. C'est du côté de la fonction mise en spectacle que l'informatisation fait son entrée, non pas du côté de la mesure elle-même. Or le spectacle a comme particularité de masquer la coulisse, c'est-à-dire ici la production de la notation.

D'autres organisations du conseil de classe (p.125 et s.)

“ Les stages MAFPEN à usage des enseignants montrent d'ailleurs que la difficulté se renverse quand on travaille ainsi sur l'élaboration des situations locales. Contrairement à l'usage courant, c'est alors la prise de décision qui devient un obstacle insurmontable et, dans l'analyse de cas réels, les enseignants ont tendance aujourd'hui, à l'exact inverse de ce qui se passait vingt ans auparavant, à se réfugier derrière le manque d'éléments pour justifier leur refus de juger. Or l'élément important dans un conseil de classe, c'est précisément qu'il y a prise de décision, à travers responsabilité, stratégies et définition de la situation. La focalisation sur le niveau local et concret de la prise de décision oblige alors les enseignants à s'affronter à l'angoissante évidence qu'ils sont bel et bien des acteurs efficaces de l'élaboration de la réalité, ce que la culture traditionnelle de l'Education nationale ne les avait nullement préparés à envisager. ” (p. 128)

Très curieux cette découverte aujourd'hui de Boumard, ou des enseignants. Mais qui découvre quoi ? On pourrait imaginer, que de toute façon le problème a toujours été celui de la production d'une décision de tri. Tant que ce tri ne porte que sur une toute petite marge "d'étrangers à la famille", il peut être acceptable, et même recommandable de participer à ce tri. Mais l'enseignement de masse modifie ce rapport. Et le malaise s'installe, la mauvaise conscience, le côté “ chien de garde ” devient visible, perceptible. On peut faire l'hypothèse alors que le flou concernant le mode de prise de décision (est-ce du ressort de l'automatisme, de la négociation au sein d'un collectif, d'un vote, d'une décision par le chef d'établissement ?), ce flou est bien “ arrangeant ”, car précisément il permet tous les arrangements locaux. Et dans ce cas, la perte de pouvoir tant formulée par les enseignants, n'est peut-être pas seulement un effet de la massification, déplorée par les enseignants, mais peut-être bien une nécessité pour éviter leur culpabilité. Cette culpabilité aurait sans doute bloqué le processus de développement de la massification.

Sur l'interactionnisme

Il me semble que la position de Patrick Boumard concernant l'interactionnisme, est non pas de le considérer comme une méthodologie du sociologue, mais comme une théorie du social. Ce faisant cela lui permet d'évacuer le rapport à la loi. Etre fonctionnaire, appartenir à un service public ne pèse pas bien lourd.

La question essentielle dans un stage MAFPEN, serait d'après lui : " Comment cela se passe ici ? ". Que l'on pourrait traduire par " Comment on s'arrange ici ? ", et la notion d'arrangement serait à prendre dans plusieurs sens. Comment on s'arrange de la loi ? Comment on s'arrange entre certains, sur le dos des autres ? Comment on s'arrange, c'est-à-dire comment on produit une apparence acceptable ?

Les transformations fondamentales

Le didacticien => l'expert.

Le juge => le consultant.

Même si la question "Qu'est-ce qui se passe ici ?" est pertinente pour observer, comprendre, former, évaluer..., elle n'exclue pas la question " pourquoi il se passe ceci ? " car il y a une utilité sociale à partir du point de vue des acteurs locaux.

" Le conseil de classe, c'est mortel. "

Trois sens possibles d'après Patrick Boumard à cette expression entendue dans la bouche d'un délégué d'élève.

- la mort scolaire peut être décidée par le conseil de classe ;
- l'ennui abyssal qui s'empare des participants au conseil de classe ;
- enfin le conseil de classe agonise sous nos yeux.

L'éducation

" Tout part de la question légitime que se pose non seulement l'élève, mais quiconque se situe dans un processus d'apprentissage ou d'acculturation : où en suis-je ?

A cette question fondamentale posée à lui-même mais entendue par l'institution comme recours reconnu à l'autorité, on peut distinguer trois formes de réponses mythifiantes, toutes ritualisées sous la modalité du conseil de classe.

La première est celle du jugement, trop souvent assimilé à celui d'un tribunal mais plus proche en son contenu et sa démarche de la Très Sainte Inquisition.

La seconde est celle de l'orientation, qui n'est que l'autre nom de l'exclusion, c'est-à-dire l'élimination des infirmes et des déviants, solution finale en quelque sorte.

La troisième, plus démagogique, consiste à se laver les mains de la détresse du crucifié, et que donc il se débrouille, puisqu'il est sûr de périr. " (pp. 145-146)

Le moment

" C'est qu'aujourd'hui l'institution scolaire ne peut plus évacuer la question du pouvoir, lié au modèle social qu'elle secrète ou qu'elle reproduit. Le conseil de classe ne peut plus être seulement pris comme une composante du système, mais se révèle en tant que élément structurel lié au moment historique et théorique, fondé sur la dénégation de la crise et l'élaboration défensive d'un rituel. "(p. 146)

L'implosion est derrière nous....

" Il ne reste plus désormais qu'à accompagner la réalité multiple, qui se construit diversement au quotidien et au niveau minuscule à travers les tissus interactionnels

des acteurs sociaux, ou a plonger dans une schizophrénie encore plus grave.... ” (p. 147)

Au fond, le localisme a triomphé ! Il n’y a plus de centre, il n’y a plus de règles s’imposant aux acteurs, et la règle est produite par les acteurs eux-mêmes au quotidien... La négociation est ouverte... Et la loi du plus fort ? Et la fonction contenante de la règle ?

Conclusion

“ Le temps est donc venu, puisque le conseil de classe a passé son temps historique, de penser les protagonistes du monde scolaire en termes de citoyenneté. Dans cette république multiforme qu’est en train de devenir l’école, les différents protagonistes sont légitimement fondés à construire leur place, autour des stratégies, des négociations, de la reconnaissance des experts, des prises de décisions et des accompagnements partenariaux.

Au niveau social, la notion de “ nouvelle citoyenneté ” croise aujourd’hui la dimension de compétence et celle d’implication. Elle est particulièrement mise en avant par les organisations non gouvernementales et désigne prioritairement les diverses formes d’exclusions. L’exclusion scolaire, historiquement scandée par le conseil de classe, n’a aujourd’hui plus besoin de ce rituel usé pour s’exhiber au grand jour.

Même si porteuse de graves ambiguïtés politiques et sociales, force est de reconnaître que, telle une lame de fond, la *responsabilité* est la valeur morale émergente dans la société de cette fin de siècle. On peut alors se poser la question de savoir si cette dimension éthique concerne aussi le monde de l’école, auquel cas il est urgent de supprimer ce lourd symbole de *l’infantilisation des enfants* que fut et demeure le conseil de classe. ” (p.148)

Notes et discussions par Bernard Desclaux, Dax août 2000

Proposition d'organisation de mon intervention

La nouvelle procédure modifie très profondément le fonctionnement de la prise de décision d'orientation. Elle est très rarement appliquée. Plusieurs approches sociologiques permettent de comprendre quels sont les enjeux et les phénomènes de "résistance" à son exercice.

Trois temps

- un temps traditionnel avec une approche historique des procédures et des conseils de classe ;
- un temps humoristique, enfin je l'espère, au moins sous sa forme, il s'agira d'examiner quelques formes typiques que prennent les statistiques concernant le dialogue parent/établissement ;
- un temps plus long, et sûrement plus difficile pour comprendre le fonctionnement et d'une certaine manière le blocage du conseil de classe.

1/ La notion de procédure

Une entrée institutionnelle

Je vais utiliser un texte de Erving Goffman

La persuasion interpersonnelle, in Erving Goffman, Les moments et leurs hommes, textes réunis par Yves Winkin, Editions Minuit/le Seuil, 1988, pp. 114-142

Il s'agit d'un extrait d'une présentation-discussion par Erving Goffman de son matériel pré-théorique avant l'écriture de *Asiles*, ceci est fait dans le cadre des conférences de la fondation Josiah Macy Jr.

Yves Winkin a traduit ce texte, et notamment le terme de "Total institution" qui fut traduit dans *Asiles* par Institution totalitaire. Ici il préfère institution totale, insistant sur la dimension d'univers clos, et auto-entretenu. (P. 115)

Les six traits d'une institution totale

Goffman essaye de commencer par lister les six traits qui lui semble caractériser ce type d'institution :

- une enceinte entoure ce lieu ;
- un dôme d'autorité ; il existe une classe de personnes qui ont une autorité considérable sur d'autres ;
- les usagers vivent sur place ; ce sont des reclus ; les rythmes temporels entre ces différentes classes de personnes sont différents ;
- elles sont finalisés, c'est-à-dire qu'elles ont des buts ;
- " ces institutions possèdent ce que l'on pourrait appeler une *culture d'imposition*, en ce sens que les personnes qui y entrent appartiennent déjà à des cultures qui leur sont propres. Ces recrues sont déjà complètement formées, socialement et culturellement. Dès lors, tout ce qui sera construit au sein de l'institution devra être imposé, en quelque sorte, sur ce qui existe déjà. "
- elles semblent souvent engendrer une sorte de *contre-vision du monde*, une idéologie ou perspective sur le monde qui place le reclus en dehors de celui-ci. (Pp. 116-117)

Sur la notion de traitement

Reprendre une partie de la discussion lors de cette présentation historique.

Histoire et évolution de cette institution

Pointer quelques éléments historiques de l'école concernant ces traits et leur évolution. Une hypothèse globale sera que, l'école, mais peut-être surtout le "secondaire" s'est constitué sur une forme de ce type (institution totale) au cours du XIXème siècle. La mise en place de procédures d'orientation a été une réponse à l'atténuation de certaines règles totales. Dans la deuxième moitié du XXème siècle elles ont été elles-mêmes "atténuées" dans leur rôle de "défense institutionnelle".

Traits	Histoire	Actuel
La fermeture	Espace public ou espace privé ? Exemple de l'enseignement mutuel	
L'autorité		
La réclusion	Le modèle de base est le pensionnat. Le Lycée.	
Finalité et buts		
Une culture d'imposition		
Une contre-vision		

Une entrée historique

Pourquoi commencer par la notion de procédure ?

La notion de gestion des parcours avec ses deux objets :

☞ entrée-sortie : être membre ;

☞ la répartition, la progression.

- On peut prendre le thème de l'orientation de plusieurs manières :

1/ L'Orientation comme problème institutionnel : le contrôle des personnes

Les deux premiers points pourront reprendre des éléments concernant des exposés faits antérieurement sur l'évolution du système scolaire, et sur l'évolution des procédures d'orientation.

- Désigne le traitement des entrées et des sorties. Une manière de définir ce qui est admissible, conforme, aux attentes d'un organisme. Le rôle de l'argent, le rôle du concours, le rôle de l'examen psychologique (l'observation), le rôle de la décision collective.

- Désigne l'ensemble des actes et des procédures qu'un organisme effectue et doit suivre pour traiter des personnes en son sein. Cette fois-ci, on est dans le traitement de l'interne ; il y a une différenciation des chemins, des parcours, à l'intérieur de l'organisme. Il s'agit de la gestion de la décision concernant la répartition des personnes entre les différents chemins, et de la répartition de la responsabilité dans la prise de décision. Il y a là un versant « juridique ».

2/ L'Orientation comme problème social : la responsabilité de la décision.

Ici je peux reprendre des éléments d'un exposé sur l'orientation (fichier EXPOAD.WPS qui se trouve dans répertoire Properso). Autres éléments à prendre dans l'exposé sur le projet personnel.

Comment se gère la responsabilité ? Et qu'est-ce qui se joue autour de cette gestion ?

Désigne le processus interne par lequel une personne fait ou réalise des choix concernant son statut dans la vie. On est là dans les différentes conceptions de la personne, de l'individu, conceptions à la fois historiques et sociologiques. En fonction de ces conceptions, l'intervention extérieure est plus ou moins forte, plus ou moins organisée. *(Voir ici des éléments dans l'exposé sur le projet)*

3/ L'Orientation comme problème politique : l'école sert à quelque chose. Et entre autre à justifier la répartition sociale. Des décisions internes auront des effets sur la position sociale externe.

L'imposition de l'orientation scolaire et le choix de l'orientation professionnelle

C'est un des thèmes sous jacent à l'intervention de Sénecat sur l'orientation imposée et l'orientation libérale. La confusion entre ces deux approches :

- la contrainte institutionnelle interne ;
- le processus du choix personnel, notamment professionnel.

La difficulté qui s'est posée au fur et à mesure de la construction du système provient de l'intégration de plus en plus forte de l'enseignement professionnel dans le système "scolaire", et d'autre part dans la complexification du système scolaire de formation qui a fait que les questions ne se posent plus en terme de poursuite ou non poursuite d'études, mais de choix de voies différentes de poursuite, les formations professionnelles étant elles-mêmes des voies de formation.

Deux histoires, deux philosophies de l'orientation se sont télescopées essentiellement à partir des années cinquante.

Ce que l'on peut appeler l'orientation scolaire s'est constituée sur le modèle de l'autorité institutionnelle absolue pourrait-on dire. Institutionnelles au pluriel serait mieux, car il s'agit aussi bien de l'autorité de l'école, que de celle de la famille. C'est la famille qui inscrit l'enfant à telle ou telle école, ou type d'enseignement. C'est l'école (l'établissement du secondaire) qui décide de la poursuite interne des études, du passage dans la classe supérieure. La première forme de réglementation formulée demande aux proviseurs de donner un "conseil" lorsqu'ils sont amenés à rendre l'enfant à la famille.

Du côté de l'orientation professionnelle, il n'y a au départ qu'une relation duelle, qui cherche à assurer une connexion entre deux mondes, celui de la famille et celui du travail. Cette connexion se fait le plus souvent en dehors de tout système de pouvoir. Ceci serait à nuancer très fortement. Il faut ici faire référence au problème de la construction d'une profession, présenter au moins deux citations, celle de et celle de Henri Piéron, se lamentant des conseils non-suivis par les élèves sortant de l'école. Mais en tout cas la tradition de l'OP se présente comme une tradition émancipatrice.

« A ceux qui sont capables de faire un effort d'attention, nous demandons de poursuivre la lecture de cet ouvrage pour comprendre ce que font pour eux et leurs enfants, de patients chercheurs, dans le calme de leurs laboratoires, depuis des années. Ces chercheurs s'appliquent à trouver des solutions pratiques à l'évolution sociale, de façon qu'un jour, on puisse dire au « grand public » : « Voilà la solution toute faite, toute trouvée ; Ecoute et crois ». Parmi ces recherches sociologiques si indispensables à l'heure actuelle, une des plus importantes devient l'orientation professionnelle. Naturellement, elle a commencé très modestement, mais il apparaît à celui qui l'étudie d'un peu près que son Destin l'appelle à une amplification considérable. » (G. De Beaumont, 1938).

Les journées d'études de juillet 1949 de l'Institut nationale d'étude du travail et d'orientation professionnelle s'intitulent : Le contrôle de l'orientation professionnelle.

Et la préface de **Henri Piéron** (Professeur au Collège de France, et Directeur délégué de l'INETOP) se termine ainsi :

« Un échec professionnel aurait pu être évité dans 15 % des cas, où le conseil n'a pas été suivi. Sur 200.000 enfants examinés annuellement -- en attendant que tous le soient en fin de scolarité primaire comme l'impose la loi-- si 35.000 sont

actuellement indociles, cela comporte 5.000 échecs professionnels et 10.000 cas de non satisfaction réelle.

Si l'on arrivait à convaincre pleinement les familles de l'utilité pour leurs enfants du conseil d'orientation, ce déchet pourrait être considérablement réduit. Mais, s'il n'y avait pas de conseil, pour les 165.000 autres enfants, combien y aurait-il chaque année d'échecs professionnels et d'états de mécontentement supplémentaires, qui se trouvent évités, grâce à l'organisation de l'orientation professionnelles. » p. 5

La matière première des jugements

Référence ici au livre de Pierre Merle (L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral). Nous utiliserons ici son premier chapitre.

La note

Un préalable et une question à laquelle je n'ai pas de réponse pour le moment : d'où viennent les notes ? Ce système de mesure de la performance scolaire nous semble aujourd'hui évident, mais on sait qu'il existe bien d'autres systèmes de mesure ou de cotation d'une production scolaire, telle que le système américain. Ce système basé sur une échelle en 5 lettres a été introduit en France après 68 par Edgard Faure, et a été très vite "digéré" par le système décimal, et a été abandonné très vite. On peut simplement dire que ce système décimal est très simple et très puissant, puisque toutes les opérations comptables sont alors possibles, et le cumul, la moyenne, la comparaison, la mise en ordre sont monnaie courante. Avec deux avantages essentiels que l'on reprendra sans doute par la suite, il y a abstraction, l'objet noté n'a plus d'intérêt, on travaille sur son équivalent, et surtout il y a objectivation, en travaillant sur la note il y a oubli de l'opération elle-même qui a permis d'attribuer la note. Autrement dit les deux processus de production de la note, la performance et la notation sont évacuées, laissant la note dans une pureté parfaite.

D'autre part, des recherches de toutes sortes ont porté sur la "validité" de la notation, et ont montré que la "notation" est très sensible à beaucoup de facteurs, et que les qualités attachées habituellement à un système de mesure ne peuvent lui être attribuées. Mais l'objectif de cette intervention ne portera pas sur le système de notation.

L'étayage du jugement

En effet dans un conseil de classe, et dans ce qui compose l'argumentation d'une prise de décision concernant le destin scolaire d'un élève, bien d'autres choses que les notes rentrent en jeu. Et c'est ce que Pierre Merle présente dans le premier chapitre de son livre. Nous en retiendrons quelques éléments.

"Dans l'institution scolaire, les professeurs sont dans l'obligation de porter un jugement sur leurs élèves. Cette nécessité se manifeste par l'obligation de les noter et d'élaborer, pour chacun d'eux, une opinion concernant l'éventualité de leur passage dans la classe supérieures." (p. 11)

Pierre Merle met en rapport cette obligation de jugement et la pratique quasi généralisée de la fiche de renseignements. Bien sûr cette fiche a un rôle de structuration du pouvoir pédagogique dans la classe. Il y a là "une sorte de rite de présentation scolaire" comme le note Pierre Merle (p.11). Il semble que la particularité première est l'asymétrie de la relation ainsi instaurée : il y a obligation de se présenter, de déclarer quelque chose de soi à un individu quasiment anonyme. C'est là la structure de base. Il peut y avoir des variantes, mais le fond est là.

Pour les enseignants interrogés par Pierre Merle sur cette pratique, il s'agit d'obtenir une première impression sur chaque élève. Mais il fait remarquer que beaucoup ne lisent pas ces fiches. Dans ce cas, il s'agit d'une habitude disent les enseignants. Cette habitude fait partie du modèle hérité par le mode d'apprentissage du métier d'enseignant : l'enseignant est toujours un ancien élève qui construit d'abord sa pratique par rapport à celles qu'il a subies, et ensuite il apprend "sur le tas" au côté des anciens... La fiche fait alors partie du rituel de la prise de contact.

Mais s'il s'agit d'un rite pour beaucoup, cette pratique n'a pas toujours existée, et il semble bien qu'elle apparaisse à un moment particulier. Pierre Merle en fait la remarque.

"L'historique de ces fiches d'informations, dans la mesure où il est possible de l'établir, contribue, nous semble-t-il, à montrer que la fiche de renseignements et le jugement professoral sont liés. Ainsi, le recours à ces fiches semble très lié aux formes de scolarisation de l'après-guerre : les enseignants interrogés proches de la retraite, et scolarisés dans la première moitié du siècle, n'ont pas le souvenir d'avoir connu ce genre de fiches lorsqu'ils étaient élèves. Mais depuis 1945, la progressive fusion des publics scolaires de milieux sociaux auparavant discriminés spatialement est concomitante de l'apparition de l'échec scolaire comme "problème", et de l'émergence de l'orientation professionnelle puis scolaire comme nécessité sociale et, probablement de l'apparition de cette pratique professorale de la fiche de renseignements." (p. 14)

Lorsque la bataille du collège unique et la demande sociale de scolarisation a remis en question la séparation des deux écoles, sur laquelle l'école républicaine fut fondée, les publics scolaires se sont mélangés. "Dès lors, les professeurs ont été confrontés à des problèmes relativement nouveaux : évaluer une masse de plus en plus considérable d'élèves et orienter ceux-ci." (p. 15).

Cette période a été un objet d'étude très important pour la sociologie scolaire française. L'hypothèse essentielle peut être résumée de manière suivante. Jusque là, la famille est l'institution qui supporte la reproduction de la société. A partir des années cinquante, cette reproduction est assurée par l'école. Reproduction stricte ou fonction de répartition sociale, les différentes théories de l'époque se développent sur cette base : Bourdieu reste le plus célèbre de l'époque, mais il y avait également Beaudelot et Establet, mais aussi les marxistes avec Althusser qui définit l'école comme un des appareils idéologie d'état. Et en 68 les enseignants sont accusés d'être les chiens de garde du capitalisme.

Les deux corps professoraux reposaient jusque là sur un système d'action valorisé. Pour les uns, ceux du primaire, il s'agissait de construire la république en instruisant le peuple, le savoir, la science est émancipatrice, elle libère les individus du carcan des traditions ; ils assurent également la cohésion patriotique. Et pour certains élèves, ils rendent possible une promotion sociale, l'heure de l'égalité des chances n'est pas encore de mise.

Pour ceux du secondaire, leur activité se déroule en grande partie à l'abri des tensions sociales, et ils travaillent dans l'illusion de la cohérence culturelle qui les relie à leurs élèves. De leurs activités d'enseignement ne résulte au fond aucune conséquence réellement importante quant au destin social de l'élève, aussi ils peuvent considérer que l'enseignement est une pure transmission de connaissance.

Dans son dernier livre, François Dubet a bien rappeler sur quoi était fondé ce mythe de l'école républicaine, sur l'oubli du pluriel à "école" ! Avec l'intégration des différents ordres en un seul système (cf. Antoine Prost), les objectifs de chacun se trouvèrent également "rassemblés". C'est ce "rassemblement" qui forme ce que François Dubet appelle un système de paradoxe qui encadre l'expérience professorale, mais aussi celle des élèves.

Je rajouterai que cette nouvelle situation du fonctionnement de l'espace scolaire en le plaçant comme le justificateur de la répartition sociale, a mis l'ensemble des acteurs de ce système dans une responsabilité sociale nouvelle. C'est pourquoi une part importante de l'interprétation des acteurs tient dans l'hypothèse de l'évitement de la culpabilité sociale.

La pratique de la fiche de renseignement peut être interprétée comme une tentative de construire un champ d'explications de l'échec scolaire extérieure à la relation pédagogique présente.

Pierre Merle développe l'hypothèse que cette pratique s'est construite en empruntant à deux modèles administratifs antérieurs à cette pratique : le livret scolaire et le dossier scolaire.

Le livret scolaire

C'est le document le plus anciens.

"Le livret scolaire est une des innovations essentielles du décret du 8 août 1890. J.-P. Piobetta, dans la volumineuse étude qu'il consacre au baccalauréat indique que le livret était réclamé depuis longtemps par le corps enseignant. Au moment du baccalauréat, il allait de soi que l'élève devait pouvoir apporter "à ses juges le témoignage de ses maîtres, la constatation de ses succès ou de son travail". Avant le décret du 8 août 1890, en l'absence de livret, les membres des jurys, exclusivement membres des facultés, "accueillaient, provoquaient même tous les renseignements de nature à éclairer les jurys sur la valeur des candidats". L'apparition de ce livret scolaire est directement liée aux incertitudes relatives à l'évaluation des candidats au moment du baccalauréat. L'idée qui préside à sa création est que les membres du jury, avant de porter leur jugement tant à l'écrit qu'à l'oral, doivent connaître la valeur scolaire des candidats qu'ils évaluent. Le principe d'indépendance du jury est en quelque sorte réglementairement tempéré, dès la fin du XIXe siècle, par les jugements antérieurement portés par les maîtres de l'élève." (p. 18)

Les informations contenues dans ce livret sont strictement "scolaires", on dira au moins apparemment "scolaires", ainsi, les classes redoublées, les moyennes trimestrielles, les appréciations des professeurs, les avis des conseils de classe.

Parmi les enseignants interrogés par Pierre Merle, et qui semblent avoir construit leur fiche à partir du modèle du livret scolaire, il peut repérer globalement deux attitudes, les utilisateurs par habitude, et les utilisateurs par intérêt.

Les types d'utilisateurs	Les justifications
Les utilisateurs par habitude	Par habitude (l'activité typiquement traditionnelle) Principe d'atténuation : "de toute façon je ne les regarde pas".
Les utilisateurs par intérêt	Projets d'études, projets professionnels et avenir Performances scolaires des élèves et comportements professoraux Amour de la discipline, disposition scolaire et réussite Le recoupement, la première prise d'information

Le dossier scolaire

"Mise en chantier sous le ministère Fontanet, la création officielle du dossier scolaire est due à un arrêté de R. Haby du 8 août 1977." (pp. 41-42).

Curieusement, Pierre Merle met en rapport ce dossier scolaire avec le "registre matricule" mis en place dans toutes les écoles primaires à partir de 1882. Ce registre enregistre les entrées et les sorties des élèves, ou plus exactement leur inscription et leur désinscription. Et à partir de 1914 une colonne "observations" apparaît et les instituteurs y inscrivent des remarques essentiellement "morales" ou de personnalité. La curiosité pour moi de ce rapprochement réside dans deux utilités fort différentes entre le dossier scolaire et le registre d'inscription. Le dossier enregistre des éléments concernant l'élève, et pas seulement des "scolaires", mais également des informations sur la famille, et des remarques sur la personnalité de l'élève. En cela le dossier hérite de ces observations trouvées dans le registre. Mais le point essentiel reste sur la circulation des informations ou leur atteignabilité. Le dossier alimenté dans le primaire doit passer dans le secondaire. Ces informations restent au fond dans la même institution. Par contre le registre reste dans l'école, mais il est ouvert pour les enquêtes de moralité exercées par la gendarmerie ou la police.

C'est précisément cette circulation de l'information entre les deux types d'établissements, l'école et le collège, qui est critiqué très durement lors de l'élaboration de la loi Haby. Il faut se rappeler qu'à la même époque les progrès de l'informatique et des bases de données avait permis d'élaborer le projet GAMIN, il s'agissait de connecter entre eux tous les fichiers d'identification. La création du dossier avec le principe de sa circulation, et donc de l'accessibilité de son contenu, fut critiqué son mis en question dans ce contexte, on parle de fichage des élèves et d'intrusion dans la vie privée.

Un autre élément de contexte est le combat entre de Gaulle et ses ministres, dont Fouché, puisqu'il voulait à l'époque instaurer une orientation autoritaire vers le supérieur à l'issue du lycée, ce que combattait d'une manière générale les différents ministres qui se sont succédés. Antoine Prost raconte ces épisodes dans un article très important qui éclaire la longue élaboration du collège unique en France (*Antoine Prost : Ecole et stratification sociale, Les paradoxes de la réforme des collèges en France au XXe siècle, In Antoine Prost : Education, société et politiques, Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours, Le Seuil, 1992, Le point 1997, pp.84-113*).

Le schéma de cette période : c'est l'histoire du collège gaullois.

•Le collège

La réforme de Berthoin puis de Fouchet...

Quelques idées simples autour de l'idée de "recruter les élites sur une base démocratique " :

- créer un réservoir pour puiser l'élite ;
- le lycée est considéré comme une propédeutique aux études supérieures, il faut donc imposer une sélection à la fin du collège ;
- l'Université ne doit pas être submergée (il y a un projet concernant une orientation-sélection des élèves à la fin du lycée), le ministre Fouchet de l'époque s'y est opposé.

Quelques étapes :

La réforme Berthoin de 1959 :

Prolongation de la scolarité obligatoire à 16ans.

Un cycle d'observation 6^{ème}/5^{ème}. Avec seul le premier trimestre de 6^{ème} comme tronc commun ! Quatre types de 6^{ième}.

Création en très grand nombre d'établissements (CEG et GOD groupe d'observation dispersé).

Réforme Capelle/Fouchet de 1963 : le CES

Vers une unification du premier cycle dans un seul type d'établissement.

Maintien du latin en 6^{ème}, d'où le maintien du type classique en lycée.

Réforme d'Edgard Faure suite à 68

Report du latin en quatrième => homogénéisation des trois types de 6^{ème} dans les différents types d'établissement.

En 69, création d'un corps de professeurs de CEG (échanges entre ces professeurs et les certifiés). Je peux ici raconter une anecdote personnelle lorsque j'étais pion dans un de ces nouveaux collèges : la mixité, la prise de direction, du CEG au collège, le découpage temporel de l'histoire selon le statut des enseignants.

En 74 il n'y a plus que deux types de 6^{ème} : normale et allégée.

•La question de l'accès au supérieur.

De Gaulle était partisan d'une orientation-sélection à la fin du lycée. Le Ministère a tergiversé pendant plusieurs années sur cette question

Le 3 mai 65 un conseil restreint prend trois décisions :

-généralisation des CES ;

-réorganisation des sections du second cycle avec la création des 5 bacs et des bac de techniciens ;

-diversification des enseignements supérieurs et création des IUT.

La question de l'orientation vers le supérieur est posée dans l'hiver 65-66.

Conseil de classe à l'issue de la troisième.

Le conseil restreint de 65 avait décidé de la création de conseil d'orientation vers l'enseignement supérieur. Mais :

-conseil ou décision ?

De Gaulle : des décisions en 67.

- qui va décider ?, recours ?

Principe de jurys d'établissement le 4 avril 1968. Mais les recours ?

Les événements de 68 arrivent.

La grande différence entre la logique du livret et celle du dossier est l'ouverture de ce dernier à toutes sortes d'informations extra-scolaires : la situation familiale et l'origine sociale (profession des parents), les activités socio-culturelles, les conditions de logement, etc. Les enseignants construisant leur fiche à partir de cette logique peuvent faire preuve d'une grande curiosité : durée du trajet scolaire, rapports aux parents, etc.

Et malgré cette grande curiosité, ou à cause de cette trop grande curiosité, lors de leur interrogation sur l'utilisation de ces fiches, ces enseignants semblent très gênés, Pierre Merle note leur embarras par des silences, des rires, des bredouillements, et bien sûr ils déclarent une utilisation extrêmement restreinte de cette fiche. Mais à quoi peut-elle donc bien servir ? P. Merle en propose une typologie que nous relèverons ci-dessous. Pour ma part je ferai référence à la conception de Michel Foucault sur le principe du panoptisme comme fondement du pouvoir sur autrui. Le pouvoir pour être actif n'a pas besoin de s'exercer continuellement, il lui suffit d'être possible. C'est la possible visibilité permanente par le surveillant, sans que le détenu ensache le moment qui fonde le pouvoir.

Le remplissage de la fiche par l'élève, et la thématique des informations adressent à l'élève deux messages qui structurent ce pouvoir :

- les types d'information que vous allez transmettre sont explicatives de votre situation
- je (moi enseignant), y ferai recours lorsque je le voudrais.

Si cette hypothèse est exacte, la typologie d'utilisation que Pierre Merle formule est intéressante. Elle suggère une conception sociologique spontanée du monde enseignant, qu'il faut mettre en rapport d'ailleurs avec les préoccupations scientifiques de l'époque.

La première conception formulée par Pierre Merle s'énonce ainsi : informations globales sur la famille et théorie de l'échec scolaire. On y retrouve là la théorie du handicap socio-culturel développée au sein de l'INRP par le CRESAS dans sa première forme. Les enseignants porteurs de cette explication de la pratique de la fiche déclarent que cette connaissance leur permettent de "contre-balancer" les effets négatifs des handicaps repérés. Il faut se rappeler que les recherches de l'INRP se font en très grande partie non pas avec des chercheurs professionnels, mais par des enseignants de terrain sur des heures de décharge. Au bout de quelques années, le CRESAS a repris la théorie de l'handicap socio-culturel d'une manière critique à la manière de Bourdieu pourrait-on dire : cette théorie est une manière de "naturaliser" le fonctionnement de l'handicap alors qu'il s'agit d'un processus social qui peut rendre compte de l'effet négatif de l'handicap. Le contre-balancement admet de fait l'effet "normal" de l'handicap socio-culturel.

La deuxième conception est également ambiguë : compétence parentale et compétence lycéenne. Massivement les enseignants identifiés par Pierre Merle dans ce regroupement se justifient par l'idée que la connaissance de la profession des parents peut leur être utile pour le cours. Le premier niveau de réponse, et le plus ahurissant pour moi, est du type de celui rapporté par Pierre Merle d'un professeur de sciences naturelles : "je demande, nom, prénom, l'âge, profession des parents, essentiellement pour repérer les enfants qui tournent autour de ma discipline, ça peut toujours être utile, parfois, on a besoin de contact, si par exemple le père travaille à l'INRA, ça peut être intéressant, c'est uniquement dans ce sens-là, parce que qu'il soit ouvrier ou ingénieur, les parents, je m'en fiche, c'est pour repérer ceux qui sont en relation avec ma discipline". (p. 51); Effectivement dans une classe de 35 élèves, il doit sûrement y en avoir beaucoup qui ont un rapport avec les sciences naturelles, en tout cas suffisamment pour poser la question à tous les élèves.

Le deuxième aspect de cette conception est plus intéressant sur un plan sociologique, c'est l'idée que "l'élève, appréhendé comme enfant, est crédité *a priori* d'une certaine compétence disciplinaire en rapport avec les "ressources externes" dont il dispose et plus particulièrement en raison de la compétence professionnelle reconnue à ses parents. Cela dit l'exemple rapporté par Pierre Merle, celui d'un professeur de philosophie qui attribuera un exposé sur la psychiatrie à un élève dont le père est justement psychiatre, suppose que l'on plus ici du côté du pragmatisme que de la vision sociologique. Mais ces explication sont elles des explications ou des justifications d'une pratique honteuse ? Pierre Merle s'interroge.

Enfin la troisième conception est elle franchement vécue sur le mode malsain. C'est la recherche des "grosses professions". Qu'est-ce qu'une grosse profession ? La réponse n'est pas économique, mais politique. Il s'agit des professions fondant un lieu spécifique de parole. Un parent enseignant lui-même sera légitime, et dangereux. La concurrence potentielle est "épouvantable". Un deuxième ensemble

de professions sont celles qui procure un savoir sur le fonctionnement institutionnel de l'école et la capacité à produire un discours argumenté. Pierre Merle fait remarquer que, en miroir, beaucoup d'élèves utilisent cette recherche de la profession pour "construire" d'emblée la relation avec l'enseignant qu'ils pourront ainsi tenter d'influencer. L'élève n'est pas un idiot sociologique.

L'élève sans histoire

Pierre Merle repère un troisième type d'enseignants dans ces entretiens par rapport à l'utilisation de la fiche de renseignement, précisément ceux qui déclarent ne pas ou ne plus en faire.

Quelques remarques ici sont intéressantes.

- Il s'agit tout d'abord de pratiques marginales, très peu d'enseignants déclarent ne pas faire remplir de fiches.
- Ensuite leur justification est de l'ordre de la méfiance : ils se méfient d'eux-mêmes, ils ont lu Pygmalion à l'école. Le savoir détenu sur une personne fera que cette personne sera ce qu'elle est supposée être.
- Enfin aucun ne ferme la porte à une recherche ultérieure d'information.

Au fond il semble bien que la position du jugement absolu à partir d'une absence d'information contextuelle soit considérée comme strictement impossible.

Histoire des procédures

Fin du XIX

Obligation pour le proviseur du lycée, lorsqu'il remet l'élève à la famille, de donner un conseil.

Thématique de la fréquentation scolaire

Jusqu'à la fin des années cinquante

L'entrée en sixième de lycée est "protégée", soit par l'argent (études payantes, bourses), soit par des examens.

A la suite de la gratuité du secondaire établie entre 1928 et 1933, l'examen d'entrée en sixième est créé en 1933.

1936

La sixième expérimentale de Jean Zay. C'est l'idée d'un tronc commun orientant ensuite sur les trois ordres d'enseignement du secondaire. A la fin de l'année un conseil de classe (l'ensemble des enseignants) élabore une décision d'orientation (poursuite ou non au sein du lycée) sur la base de l'observation continue (ensemble des résultats scolaires dans toutes les disciplines), l'appréciation n'étant pas normée (pas niveau défini), ni objectivée (pas d'épreuves normées).

1953

Arrêté du 12 juin 1953. Admission dans la classe supérieure.

L'admission est proposée en fin d'année par le proviseur, conformément à l'avis du conseil de classe. Sa voie est prépondérante en cas de partage égal. Quatre décisions possibles du conseil de classe : le passage, l'examen en octobre (2 disciplines au maximum), le redoublement, la remise à la famille pour une autre orientation.

1959

De 1959 à 1964, une série de textes, décret et arrêtés sont promulgués pour organiser l'orientation au fur et à mesure de l'application de la réforme Berthoin. De la sixième à la première, les parents font une demande, et un conseil de classe se réunit en fin d'année pour prendre une décision (conseil d'orientation). Ce texte s'applique aux trois types d'établissement. A la fin du premier trimestre de la sixième, il y a une possibilité de "réorientation". A la fin des 3èmes de tous les cycles, toutes les orientations sont théoriquement possibles, dont la vie active (fin de l'obligation scolaire).

Il semble qu'il ait deux niveaux de décision, celui du conseil de classe, dans l'établissement, et la création d'un conseil d'orientation regroupant entre autres tous les professeurs principaux des classes d'un même niveau sur un territoire, lieu de la décision. Nécessité d'une organisation de l'information des élèves et des familles pour éviter les erreurs d'orientation (1964).

Dans la réalité, il semble bien que c'est le chef d'établissement qui prend la décision. Le livre de Patrick Boumard (un conseil de classe très ordinaire date de cette époque, sans doute avant 68). Le C.CL se passe dans le bureau du chef d'établissement. L'élève est remis à la famille, qui négocie avec un autre chef d'établissement.

Création du professeur principal. Création du Centre d'Orientation Scolaire et Professionnelle. Thématique de l'échec scolaire

1971

Les "nouvelles procédures d'orientation" (après 68). Phase provisoire du deuxième trimestre et phase de décision. Formulation d'une proposition. Si désaccord il y a rencontre entre famille et PP. Et suppression du conseil d'orientation et création de la procédure d'appel avec choix entre commission ou examen d'appel. Création de l'affectation qui se fait par l'administration, l'IA.

L'expression du pouvoir est toujours exprimée du côté de l'institutionnel : "si la famille n'accepte pas... le PP provoque une rencontre avec la famille. En cas de désaccord persistant, le chef d'établissement propose à la famille, soit de s'en remettre à la décision d'une commission d'appel... soit de demander que l'élève soit soumis à un examen..." (Décret du 12/02/73).

La notion de réorientation à la fin du premier trimestre en classe de 6^{ème} et 4^{ème} est maintenue.

Les décisions, et l'appel, portent sur les types d'enseignement et non les sections ou les classes.

Création du professeur principal en classe de Seconde.

Création du CIO.

Création de l'ONISEP

1976

Loi Haby. Décret du 28/12/76 Organisation de la formation et de l'orientation dans les collèges. Distinction entre conseil de professeurs et conseil de classe, participation des représentants de parents d'élève et des délégués élèves. Notion de cycle et "le passage automatique". Distinction entre option et voie d'orientation. Les parents décident de l'option et les conseils de classe (le chef d'établissement) de la voie. Remarque sur l'orientation fin de cinquième (maintenue à titre dérogatoire...)

1982

La décision de vie active est interdite. Tout élève doit recevoir une décision d'orientation réglementaire. Suppression de l'examen d'appel.

Arrêté du 14 novembre 1985 : Complément aux programmes des collèges : orientation.

Première tentative d'intégration de l'orientation au cursus scolaire.

Thématique de l'insertion.

Création des PAIO, Missions Locales, et du DIJEN.

1989

Le droit à l'information et au conseil (article 8 de la Loi d'orientation de l'EN).

Décret du 14 juin 1990 : Orientation et affectation des élèves.

Le pouvoir exprimé du côté de l'élève avec la notion de projet de l'élève (l'élève est au centre du système).

"L'orientation est le résultat du processus continu d'élaboration et de réalisation du projet personnel de formation et d'insertion sociale et professionnelle que l'élève de collège, puis de lycée, même en fonction de ses aspirations et de ses capacités."

Toutefois, la phrase suivante semble contrebalancer le renversement institutionnel : "La consultation de l'élève garantit le caractère personnel de son projet.". Ou bien cette garantie est-elle posée par rapport à la famille ?

Le conseil de classe fait une proposition, s'il y a accord, le chef d'établissement formule la décision. S'il y a désaccord, Le chef d'établissement reçoit l'élève et ses

parents, puis prend une décision. S'il y a encore désaccord, les parents peuvent faire appel.

Les parents peuvent, ainsi que l'élève majeur, être entendus par la commission.

La notion de voie d'orientation. Le choix des options ou spécialités relèvent de la famille.

Le droit au redoublement.

Généralisation des affectations avec le support de l'informatique.

A partir de juillet 1996, deux circulaires sur l'éducation à l'orientation au collège et au lycée. Deuxième tentative d'intégration des démarches d'orientation au sein de l'enseignement.

Généralisation du rôle de professeur principal dans toutes les classes du secondaire (collège, lycée, LP).

L'évolution de l'orientation scolaire sur les 15 dernières années

Pour comprendre ce qui se passe, il faut élargir la notion d'orientation scolaire à celle plus générale de gestion des parcours individuels dans le système scolaire. Quels sont les moments ou les types de décisions dans ce parcours ? Depuis une quinzaine d'années des modifications profondes ont eu lieu, et d'autres apparaissent mieux aujourd'hui.

Etre ou ne pas être dedans (dans l'école) ?

- l'interdiction de la vie active en tant que décision d'un conseil de classe (1982) ;
- la mission d'insertion. Responsabilité du suivi des élèves sortis du système scolaire.
- l'exclusion. Les réglementations du conseil de discipline sont maintenues et des pratiques de " prévention " sont développées...

Donc perte d'un pouvoir clair et simple de décision, et incertitude sur l'état de rupture. De plus en plus de jeunes " restent " dans le système plus longtemps (taux d'accès au bac) et en même temps de plus en plus en sortent contre leur gré.

Les choix de filières ?

Il n'y a plus que trois moments avec des statuts très différents :

- fin de troisième, fin du collège, c'est la bifurcation, l'un des moments du tri (Dubet). Le tri scolaire officiel est reporté à la fin du collège entraînant une perte de tout tri officiel au cours du parcours scolaire du collège (sentiment de perte du pouvoir pédagogique des enseignants).
- fin de la seconde : quel bac ?
Les élèves engagés en seconde ne peuvent en être exclus (l'impossibilité de la décision BEP). Dans la réforme des lycées, théoriquement, n'importe quelle seconde permet de faire n'importe quel bac. Mais il y a encore une résistance à cette conception.
- fin de terminale
Il s'agit d'une décision personnelle sans encadrement de procédure. Il y a quelques avis sur les dossiers pour les CPGE, BTS... Le bac est un droit d'entrée à l'Université. C'est le seul cas peut-on dire où un diplôme donne le droit à poursuite, où le critère sur lequel l'orientation repose est le plus " objectif ".

Le choix de l'établissement ?

- assouplissement du secteur scolaire (la règle égalitaire, les dérogations, les assouplissements officiels, les commissions d'entrée en 6ème, les arrangements...). Mais ces arrangements sont utilisés par ceux qui savent s'en servir.
- public vs privé. Rappel des manifestations sous le ministère Savary et sa chute. Maintenir le degré de liberté (l'enseignement libre).
- affectation. L'affectation " automatique ", par l'informatisation, permet à la fois l'objectivité et l'" équité ", mais aussi de faire des choix politiques... Malgré cette perfection (qui sera encore plus performante avec le nouveau logiciel PAM) on observe des pratiques sélectives par les établissements d'accueil (entretiens et autres), ainsi que des modifications importantes de l'affectation en septembre

(perfection de l'affectation de juin, erreurs d'orientation, zone de pouvoir pour les établissements d'accueil...).

- montée de la concurrence entre les établissements, y compris publics par la baisse de la démographie.

La " digestion " pédagogique :

- D'une logique des filières, et du redoublement, à une logique des dispositifs pédagogiques. Au collège, le nouveau collège. Les tentatives en Lycées (les modules..., l'articulation secondes/ les bacs.

- L'établissement comme unité de traitement. Le collège intégrateur (des SEGPA, des handicapés). Le lycée rassemblant le général, le technologique et le professionnel.

Un résumé sur ce point

On peut résumer les évolutions autour de trois " problèmes " que tous les personnels ont à gérer.

- la sûreté pédagogique n'existe plus. Sentiment de perte de pouvoir (le pouvoir-décision s'est transformé en expertise-conseil). Sentiment de perte de référence évaluative, les solutions pédagogiques sont locales et sont à " inventer ".

- développement du choix, du dialogue, du relationnel.

Nous ne sommes plus dans un fonctionnement autoritaire, mais négocié. Ceci suppose le développement des occasions de rencontres. Nécessité de développer des compétences relationnelles (l'entretien, l'écoute). L'enseignant devient de plus en plus un professionnel amené à s'engager vis-à-vis du public. Sa protection formelle tombe.

- de nouvelles activités au sein du pédagogique vont se développer introduisant les enseignants sur d'autres registres que celui du disciplinaire strict :

- l'information ;
- le développement de projet personnel ;
- l'éducation à l'orientation.

Question juridique

Le problème essentiel est celui de l'appel.

L'appel est une affirmation que l'école est un service public comme un autre, et que toute décision peut et doit pouvoir être remise en cause et réexaminée.

Mais le dispositif actuel présente une difficulté : le professeur principal présent devant la commission doit expliquer la décision d'orientation, car l'appel ne peut porter que face à une décision. Or la décision aujourd'hui est ou doit être prise par le chef d'établissement en dehors du conseil de classe précisément dans les cas de désaccord entre conseil de classe et demande de la famille.

Il y aura donc nécessairement une autre évolution de l'appel. On peut s'interroger alors de ce qui peut se passer si la logique juridique va jusqu'au bout : c'est le chef d'établissement qui viendrait devant la commission d'appel expliquer sa décision.

En tout cas cette question n'est pas que juridique. La distinction entre les acteurs dont le rôle est la "production d'une évaluation", et l'acteur en tant que décideur n'est pas inintéressante. Les enseignants y voient pour le moment une perte de pouvoir. Le bâton n'étant plus à disposition, la carotte a nettement moins de goût.

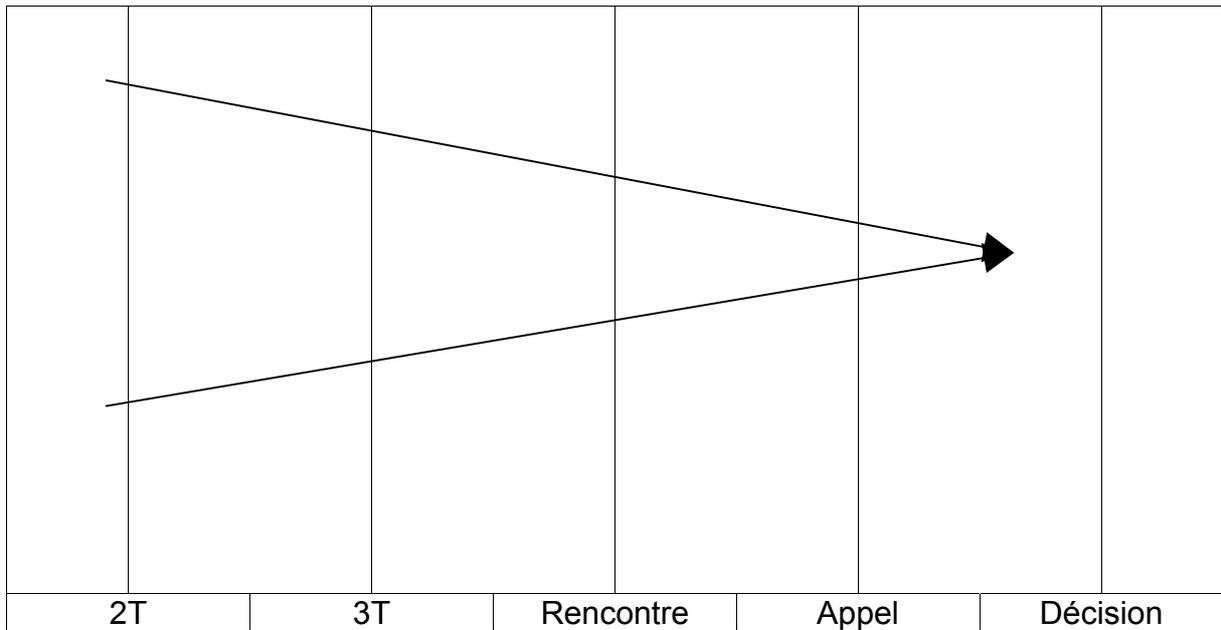
Cette distinction peut au contraire permettre aux enseignants de se recentrer sur leur métier comme on dirait ailleurs, c'est-à-dire sur l'apprentissage. Leur liaison avec le pouvoir de la répartition, avec le pouvoir sur la gestion des parcours des individus constitue la situation d'apprentissage comme une situation toujours risquée alors qu'elle devrait être au maximum "sécurisée". Les études sur les pratiques d'évaluation tendent à montrer qu'il est important de séparer au moins deux fonctions, la fonction d'évaluation et la fonction de jugement. Même si les deux sont nécessairement liées elles doivent être séparées.

Dans un autre lieu institutionnel que celui du conseil de classe, le ministère lui-même se pose la question depuis quelque temps : doit-on conserver une "direction de l'évaluation" interne au ministère, ou faut-il externaliser cette fonction afin d'en rechercher une plus grande "objectivité" ?

2/ Les formes du dialogues

La vie, c'est comme un entonnoir. Au début tout est possible, et puis il y a la réduction des possibles. Mon prof de philosophie du bac.

La construction de l'entonnoir



On peut raconter l'histoire des procédures d'orientation comme la mise en place de ces différentes étapes.

Les grandes formes possibles de l'entonnoir

Il existe une typologie des formes de cet entonnoir, selon la pente.

Retrouver la typologie que j'avais faite pour la formation des professeurs principaux sur le deuxième et le troisième trimestre.

- Le jeu de l'équilibre :
 - Chacun fait son bout de chemin pour se rapprocher (rapprochement)
 - Il n'y en a qu'un qui bouge (campement)
- La dissymétrie
 - La famille résistante
 - L'établissement résistant
- L'inversion
 - Trop court, trop loin (croisement)
 - Volontariste/Dépressif
- D'accord, pas d'accord
 - Identique, séparé
 - Encore moins
 - Encore plus

Il faut donc se méfier des statistiques globales sur un secteur géographique. La moyenne peut bien entendu gommer des différences très significatives.

Les formes stratégiques du dialogue

Les procédures d'orientation mettent en jeu un dialogue, un échange entre la demande et la réponse de deux partenaires, la famille et le conseil de classe, et ceci à deux moments de l'année, au second et au troisième trimestre.

A cela peut s'ajouter la procédure d'appel, et entre cet appel et le conseil de classe du troisième trimestre, la rencontre entre le chef d'établissement et la famille.

L'orientation est d'abord une affaire individuelle. Il s'agit du cas de chaque enfant, du cas de chaque demande de chaque famille.

Mais à partir du moment où cette affaire personnelle s'inscrit dans une procédure réglementée, et que des statistiques sont établies, il est alors possible de faire quelques observations plus générales, et de risquer à interpréter ces chiffres comme décrivant en fait des phénomènes collectifs, comme étant la relation entre deux acteurs collectifs.

L'observation des grands chiffres fait apparaître une forme classique, celle de l'entonnoir.

On peut l'interpréter de la manière suivante : les deux parties s'observent dans un premier temps (les familles demandent beaucoup, le conseil de classe "donne" peu), puis au troisième trimestre, les demandes et les propositions se rapprochent.

Mais derrière cette régularité des grands chiffres observée au niveau d'un bassin par exemple, apparaît une diversité des comportements collectifs que l'on peut observer au niveau de chaque établissement.

Les schémas qui suivent proposent des formes typiques de ces statistiques.

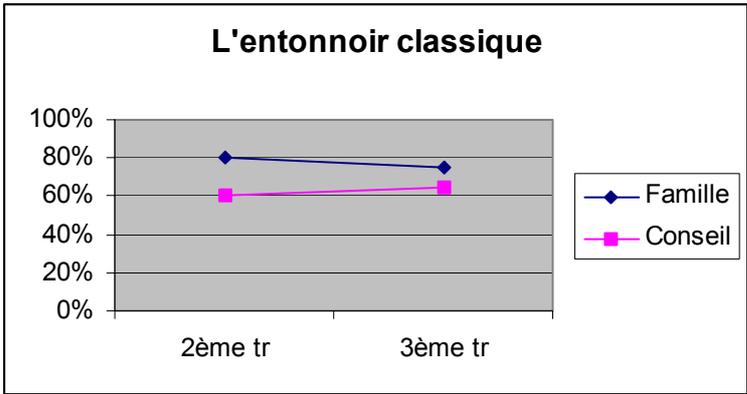
Ces schémas sont regroupés autour de trois tendances :

- l'équilibre, le jeu de miroir des deux acteurs ;
- la dissymétrie, la résistance de l'un des deux acteurs ;
- l'inversion, les acteurs ne savent plus ce qu'ils sont.

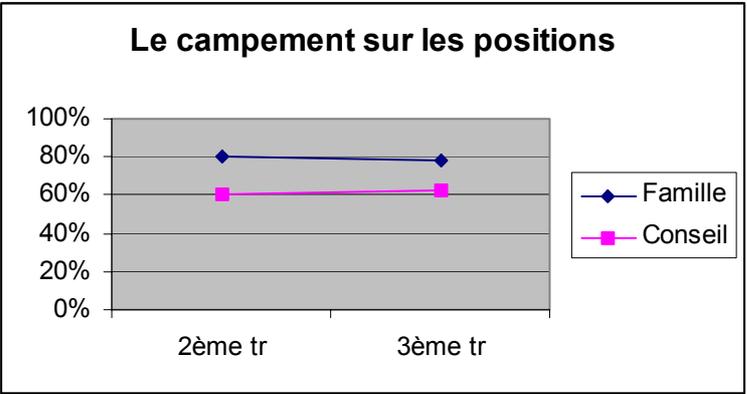
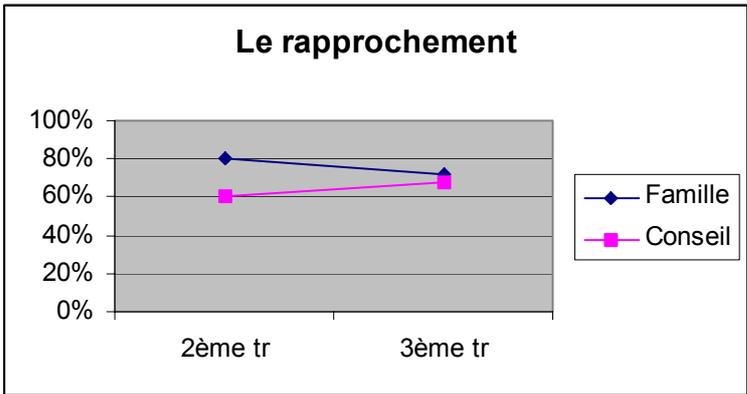
Pour chacune de ces tendances, il y a deux formes opposées typiques.

Utilisation possible de ces schémas

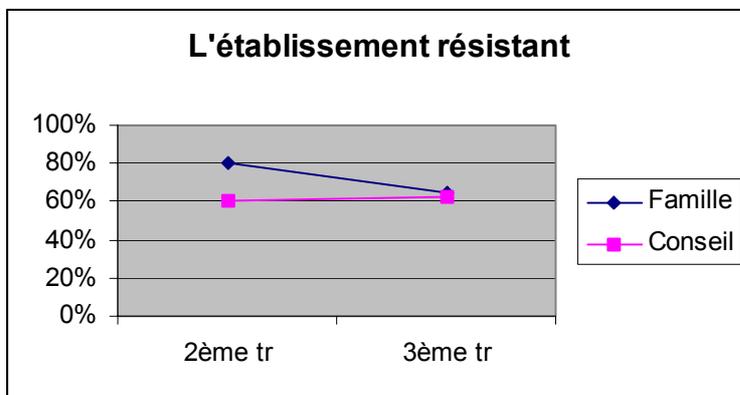
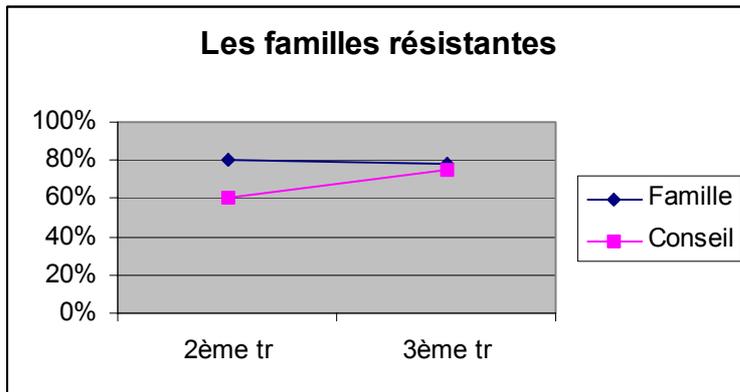
Il s'agit de formes parfaites, abstraites, que l'on peut construire comme organisant le champ de la réalité. Les résultats réels de chaque établissement peuvent être rapprochés, et seulement rapprochés de ces structures typiques, ce rapprochement servant de base à une discussion, et surtout à l'ouverture vers d'autres attitudes possibles, puisque à partir de "mêmes chiffres" relevés au second trimestre, on peut en fait avoir des positions structurellement différentes au troisième.



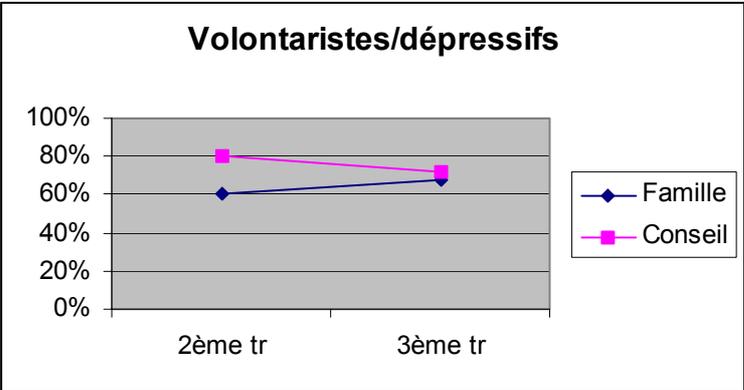
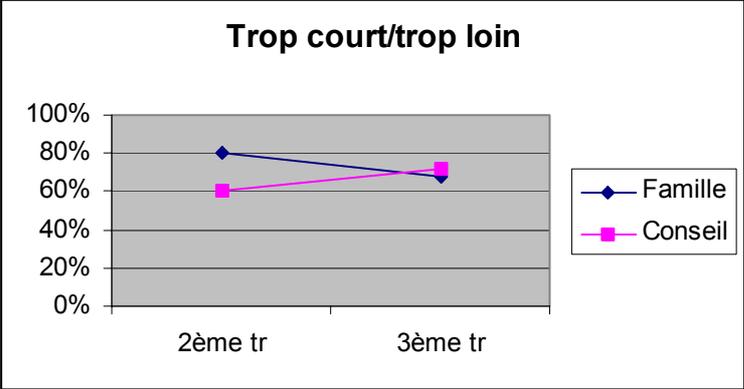
Le jeu de l'équilibre



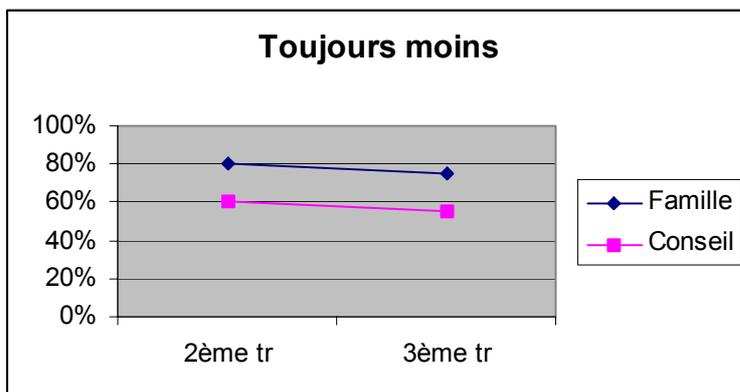
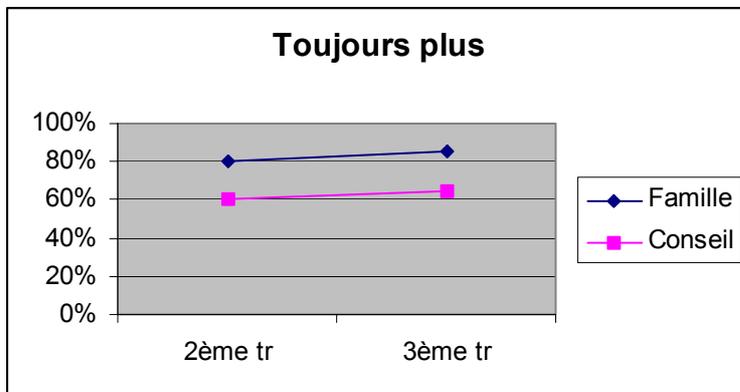
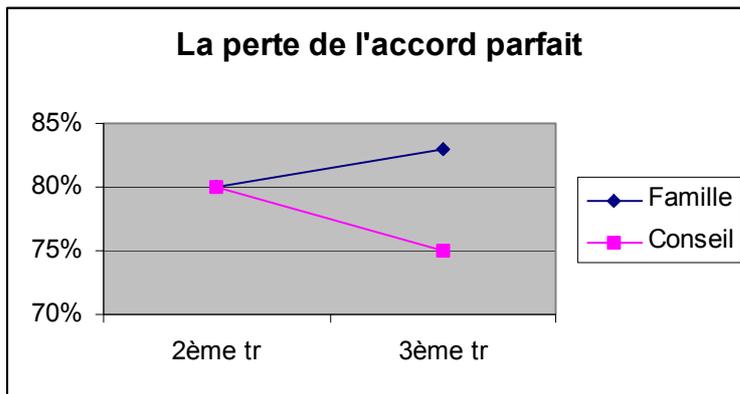
La dissymétrie



Les inversions



D'accord, pas d'accord



Le dess(e)in de l'entonnoir est-il aussi précis ?

Comment savoir ce qui se passe ? Il faut s'appuyer entre autres sur les statistiques d'orientation réclamées par l'institution. Or il y a au moins deux remarques à formuler (qui peuvent d'ailleurs être formulées pour n'importe quelles statistiques) :

- les statistiques sont réclamées dans des formes particulières. Toute la "réalité" n'est pas comptabilisée ; exemple de la distinction fille/garçon ;
- les statistiques sont produites par des acteurs qui doivent réaliser un travail d'interprétation de la "réalité" pour la faire rentrer dans les cases.

Sur le premier point

On peut s'interroger sur l'homogénéité institutionnelle. On pourrait supposer qu'une modification de la réglementation d'un fonctionnement institutionnel devrait être observée, et faire évidemment l'objet de statistiques officielles. On pourrait supposer qu'une modification d'une réglementation institutionnelle entraîne une modification des catégories statistiques. Deux exemples à discuter et à commenter.

- La création de la seconde de détermination et la notion de voie d'orientation. La seconde professionnelle ne peut faire l'objet d'une proposition du conseil de classe. Voir le tableau statistique du ministère à propos des statistiques fin de seconde.
- Avant 92, il y avait trois étapes des procédures (conseil de classe des 2^{ème} trimestre et 3^{ème} trimestre, commission d'appel). Les statistiques par établissement relevaient seulement deux chiffres concernant la position des conseils de classe globalisée au niveau d'un type de classe de l'établissement. La nouvelle procédure d'orientation distingue quatre étapes. Les statistiques n'en ont pas été modifiées.

Sur le deuxième point

Le travail d'interprétation de la réalité

On peut relever au moins deux aspects de cette interprétation :

- le conseil de classe du deuxième trimestre est le premier moment où se pose ce problème. Les statistiques réclament le comptage de la position prise par les conseils de classe face à la demande de la famille (il y a d'ailleurs également la demande de l'enfant qui n'a jamais été l'objet de statistiques). Si l'on regarde quelques bulletins on s'aperçoit très rapidement que la formulation de la réponse est le plus souvent "conditionnelle" ou sous la forme d'un conseil. Il y a très peu de formules affirmatives, or les statistiques proposent des catégories claires (passage/non-passage). Le chef d'établissement, qui établit les statistiques, doit prendre presque à chaque fois la décision de comptabiliser en passage ou non-passage. Comment fait-il cette traduction ? Est-ce en fonction d'une appréciation pour chaque cas d'une probabilité de réussite ? Est-ce à la fin qu'il opère un réajustement des totaux en fonction d'une estimation ? Et pour produire quel effet, et auprès de qui ?
- Au troisième trimestre, le conseil de classe doit répondre à toutes les demandes de chaque famille. Il y a bien sûr théoriquement ordre dans les demandes des familles. Dans le tableau de statistiques ne figure qu'une seule réponse. Est-ce systématiquement la réponse à la première demande de la famille qui est comptabilisée ? Non bien sûr (il faut expliquer pourquoi). Alors selon quelle hiérarchie est choisi la réponse comptabilisée ?

3/ Le conseil de classe

La nouvelle procédure modifie très profondément le fonctionnement de la prise de décision d'orientation. Elle est très rarement appliquée. Plusieurs approches sociologiques permettent de comprendre quels sont les enjeux et les phénomènes de "résistance" à son exercice.

Une mise en garde

Sur la notion de "traitement" il faut le rapprocher des remarques de Goffman et Bateson dans l'article "La persuasion interpersonnelle" (voir le fichier Gof_Inst.Doc). Il s'agit de la première discussion en public de l'asile en tant qu'institution totale. Il y décrit le processus d'entrée et le "traitement" des personnes, non pas à des sociologues désimpliqués de ce processus, mais pour la plupart à des psychiatres où à des acteurs de l'institution. Ceux-ci ne peuvent accepter de voir "décrire" leur activité alors qu'ils la vivent comme une activité orientée par un but moral. Il en sera sans doute de même pour ce travail face à de "futurs chefs d'établissement", et d'anciens enseignants.

Si je décris ma propre activité, je vais bien sûr introduire une ou des dimensions morales. J'ai besoin, comme tout humain d'une raison morale à mon activité qui la met en relation avec celle des autres, qui lui donne une valeur, une raison d'existence, et à moi-même par la même occasion. Toute action sociale est sous-tendue aux yeux de l'acteur par une motivation. C'est la structure à double causalité : pour obtenir et parce que.

L'observateur lui va sortir de cette structure, et va "mettre à plat" comme on dit. Il va casser cette valorisation, et décrire les événements comme des enchaînements qui n'ont rien à voir avec la morale, le bonheur des autres, etc.

Donc ce qui va suivre va sans doute vous choquer dans un premier temps. J'espère que cela ne durera pas trop, et que vous pourrez vous décentrer pour accepter la position de l'observateur.

Le conseil : un mot, des sens

Le français un langage si riche ! On trouve en fait trois sens au mot conseil. (cf. les articles de Serge Blanchard, et d'Alexandre Lhotellier.

Le lieu et le moment

Le plus ancien désigne le lieu.

Il s'agit du lieu où l'on délibère. Il s'agit d'un espace juridique (980). Un espace et un temps. Un espace où les personnes s'abritent, se séparent, se mettent à distance des autres. Secret, mais également protection de toute nouvelle influence dans la réflexion. Séparation donc dans le temps entre deux moments, celui de la prise d'information, et celui de la réflexion qui est un moment d'organisation des éléments obtenus dans un temps préalable. Ce temps demande un effort, il dure, il se prolonge. C'est cet espace protégé qui permet ce travail.

Le "secret" du lieu n'est pas seulement un dispositif de non-savoir (empêcher la divulgation), mais aussi un dispositif d'arrêt du processus du savoir. Il s'agit d'arrêter l'information continue. A mettre en rapport avec la tension toujours présente dans un conseil de classe entre comprendre et décider. Voir également la définition des missions des conseils de professeurs et de classe depuis la réforme Haby. Dans le conseil de classe il y a la possibilité de recherche de nouvelles informations.

Le producteur

Le deuxième sens est celui du producteur de cet avis.

Ce producteur à l'origine historique, c'est d'abord celui qui donne ce conseil. A l'origine dans le monde juridique, ce mot est resté dans cet univers professionnel, l'avocat est toujours le conseil. Il apparaît au XII^{ème} siècle. Puis le mot a pris un sens "collectif" très important sous l'ancien régime pour désigner des institutions dont la fonction même est de donner conseil, le Conseil du roi, le Conseil d'Etat (1790), puis cela se poursuit avec la république, le conseil général (1971), et beaucoup plus récemment le Conseil régional en 1972. Il s'agit donc d'une attribution de pouvoir à un organisme, ce qui suppose alors tout un appareillage de règles pour poser les contours du champ d'action, les manières autorisées, etc.

Il y a alors une machinerie institutionnelle et "inter institutionnelle". Qui fait partie du conseil, qui demande le conseil, à qui est-il transmis ? Avec quelle "force" ?

Le produit

Le troisième sens est donc le produit de ce travail.

C'est l'avis qui en résulte : "L'avis que l'on donne à quelqu'un sur ce qu'il doit faire.". On a là un très beau paradoxe dans cette formulation. Don et obligation sont rassemblés dans la même phrase. Le conseil est donc un rapport très subtil au pouvoir. Il est donné, gratuitement (?) à la personne. Mais par qui ? Quel est le statut de cette personne qui est en position de donner un conseil ? Ce statut n'est pas quelconque en général. On en repère trois :

- l'amitié ;
- le commerce ;
- l'institution.

Enfin le conseil se présente comme ce que la personne doit faire. Ce qu'elle doit faire pour rester membre de la communauté définie par la relation au conseiller. Le conseil a donc quelque chose à voir avec la construction d'un univers social, d'un groupe social. Suivre le conseil, c'est accepter de s'y trouver. Ne pas le suivre...

Le conseil de classe

Commençons par quelques remarques générales pour repérer quelques problèmes que j'essayerais d'explorer ensuite avec vous. On devrait pouvoir en rajouter d'autres d'ailleurs.

Une routine

"L'absence de texte précisant les modalités de déroulement du conseil de classe conduit inévitablement à la routine : tour de table des professeurs pour faire le point sur la classe, interrogation de principe des élèves et parents délégués, puis examen individuel selon l'ordre alphabétique." (p.1)

Effectivement il existe très peu de précisions dans les textes officiels sur le déroulement du conseil de classe. Des "précisions" portent sur sa composition, le moment du déroulement, ce qu'il doit produire, mais non sur son fonctionnement interne. Et pourtant il fonctionne selon un déroulement finalement assez "typique".

On peut se demander pourquoi cette "routine" s'est instituée ? Ce n'est pas simplement l'absence de précision qui explique la routine. Il y a à la fois l'interrogation sur l'aspect historico-institutionnel, mais également on peut se demander comment des individus qui n'ont pas "appris" ce fonctionnement, une fois qu'ils sont introduits dans un conseil de classe, se comportent comme ils "doivent" se comporter. C'est une question qui est en quelque sorte à l'origine de l'ethnométhodologie. Harold Garfinkel au début des années 60 travaille sur la question des jurys et du comportement des jurés. Les personnes qui sont appelées à constituer un jury le font en général pour la première fois de leur vie. Comment peut-on expliquer que la personne se comporte bien en tant que juré, comme il en est attendu ?

On peut répondre dans un premier temps par quelques hypothèses. La routine n'est pas quelconque, il s'agit d'un rituel qui a quelques fonctions. Ensuite ces trois moments ont des fonctions précises, on essaiera d'en décrire quelques unes. Enfin le scénario répétitif permet l'apprentissage sur le tas du comportement des membres du conseil de classe.

La production d'un jugement

La situation est marquée par le fait d'être une instance de production d'un jugement sur autrui. Jugement entendu au sens large, appréciation, évaluation, recommandation, décision..., il s'agit de la formulation d'un jugement sur une personne.

Jusqu'à récemment (institutionnellement, même 10 ou 20 ans, c'est très neuf), l'élaboration de ce jugement était tenue secrète vis-à-vis de la personne concernée. Dans un fonctionnement institutionnel, le sujet du jugement n'a pas accès aux délibérés. Ceci est lié à la transcendance de l'application de la loi. Il y a nécessairement anonymat de l'exécutant de la loi. Mais nous ne sommes plus seulement dans l'institutionnel. Faire référence au fonctionnaire...

Le délibéré n'étant plus "secret", il y a eu une pression forte pour reformuler cette question, cette nécessité sous une autre forme.

Délibéré : Délibération entre juges avant le prononcé de la décision. Droit.

Même si le dispositif du conseil de classe a introduit des représentants des personnes concernées (parents, élèves), voire la présence des personnes elles-mêmes, on peut affirmer que l'organisation et le fonctionnement du conseil de classe sont marqués par l'objectif du "comment on s'y prend" pour formuler un jugement qui ne soit pas attribuable à un acteur mais supporté par tous ? Comment s'y prendre pour que le jugement soit considéré comme le plus "objectif" ? Comment s'y prendre pour faire en sorte que ce jugement soit "acceptable" par tous (les "juges" et le "jugé") ?

- ☞ produire un jugement institutionnel et non-personnel ;
- ☞ produire un jugement objectif, rationnel ;
- ☞ produire un jugement acceptable socialement.

Comment construire un équilibre entre l'équitable et le pertinent ? (J.L. Dérouet)

Dérouet fait référence aux deux catégories de Thévenot et Boltansky :
Justice et justesse.

Je pense que pour analyser ce qui se passe dans le conseil de classe, ou plus exactement dans la procédure (dont le conseil de classe est un moment), il faut faire référence à trois horizons :

Justice, justesse, pertinence

Il y a l'horizon du sociétal, la société dans son ensemble, renvoie au droit et à la règle administrative.

Il y a l'horizon du local, qui va de la classe à l'environnement immédiat. Il s'agit de l'espace social local dans lequel se font les comparaisons entre les décisions prises au sujet d'individus connus ou connaissables.

Enfin il y a l'horizon de la personne sur qui porte la décision. Personne doit être d'ailleurs plus complexe. C'est la personne dans ses relations personnelles, sa famille, sa position sociale... Tout ce que l'on va projeter sur elle pour "justifier" ou négocier la décision.

Qui décide ? Une histoire de la décision

La procédure de 1992 fait que le chef d'établissement décide. Mais cela n'est pas nouveau et a toujours été depuis les tous premiers textes de 1880. Ce qui est vraiment nouveau, c'est que le moment de la décision se trouve être en dehors du temps du conseil de classe, et hors de la présence du collectif enseignant. Que ce soit le chef d'établissement qui prenne la décision n'est franchement pas problématique, pourvu que cette décision se prenne au nom du groupe collégial, et la présence du groupe et du chef permet de s'assurer de cela. Ce que ne permet pas le nouveau dispositif, d'autant plus que le moment de cette décision est soumis à une pression "étrangère", celle des parents de l'élève eux-mêmes.

Il y a toujours eu une tension entre la décision d'une personne, le chef d'établissement et la décision collective. Rappeler le/les principes. Hypothèses explicatives qui seront à explorer plus loin.

Un espace réglementé et une pratique de l'arrangement

Il faut prendre le texte qu'elle cite extrait de l'annexe à la loi de 1989.

"Nul ne peut, en effet, décider à sa place. Pour effectuer son choix, il reçoit information, aide et conseil. Sa famille et l'école (enseignants, chef d'établissement, personnel d'éducation et d'orientation) y participent. (...) Les conflits qui peuvent surgir sont traités par des efforts d'information et de dialogue, notamment dans le cadre du contrat de formation. La diminution des cas de désaccord est un objectif à réaliser à tous les niveaux d'enseignement et dans le projet d'établissement. Aucune décision de refus du projet de l'élève ne peut être prise sans être explicitement motivée." B.O. spécial n°4)

On a le sentiment que deux mondes se côtoient : celui des textes administratifs qui évoluent avec le temps, et celui du "réel" qui globalement n'applique absolument pas les prescriptions du texte.

Faire référence à l'analyse de principe d'un texte administratif comme compromis entre autres...

Le rituel du conseil de classe

On va repérer quelques caractéristiques du rite applicables au conseil de classe

1/ Le scénario

Une caractéristique du rite, c'est l'existence d'un scénario répétitif. Suivre ce scénario, c'est faire acte d'allégeance. Le rite fortifie le groupe. L'existence de règles implicites, non déclarées, mais suivies par les membres, permet à chacun de vérifier son obéissance et de signaler sa qualité de membre du groupe. Inversement ceux qui ne suivent pas, pour différentes raisons, sont immédiatement repérables comme des risques pour le groupe.

Rivière 1995 : "une mise en scène instituée à signification symbolique renvoyant à des valeurs, ayant l'aspect de communication codée, respectant un ordre précis et donnant lieu à des comportements répétés."

Le rite peut influencer sur les relations sociales de plusieurs manières :

- dans le déroulement du rite, chacun a son rôle à jouer. Le rite est donc un mode d'intégration. Une place pour chacun
- Dans la mesure où chacun doit s'initier au rite, il est un signe de reconnaissance sociale.
- Sublimateur de pulsion, il peut servir de voie de dérivation ou de transmutation. De purger
- Il est, enfin, un moyen de valoriser certains actes.

2/ Le décorum du conseil de classe, contrôle du temps et de l'espace

Le lieu et le moment. (paraphrase du titre du livre de/sur E. Goffman)

Les lieux du conseil de classe

Le rite est organisé selon certaines règles pour éviter le sacrilège ou le danger.

(Il faudra bien à un moment donné identifier ce sacrilège et ce danger..?)

Les lieux spéciaux. Il y a une histoire de ces lieux : rappel du conseil extraordinaire de Patrick Boumard avant 1968 qui se déroule dans le bureau du proviseur ; ensuite, ce sera une salle de classe ou une petite salle de réunion ; ces dernières années, les architectes prévoient une salle spéciale étiquetée comme telle.

Le temps du conseil de classe

Officiellement en dehors du temps scolaire... Ne pas mélanger l'activité triviale du travail quotidien et le temps sacré du jugement. Mais parfois le rite ne semble pas aussi nécessaire que des besoins beaucoup plus triviaux.

Les aspects calendaires du conseil de classe

Mas 1998, p. 39 : "Le conseil de classe remplit une fonction moratoire et cathartique ; en clôturant un cycle, il permet éventuellement l'oubli et le pardon pour la période passée, à condition que les mêmes fautes et les mêmes erreurs ne se reproduisent pas. En tant que rite de passage (...), il permet l'absolution, la rémission et autorise une éventuelle rédemption."

3/ L'intromission

La fonction de tout rite consiste à introduire un nouveau membre, ou bien à faire la distinction entre ceux qui sont acceptés dans la communauté et ceux qui en sont exclus. On peut considérer que le conseil de classe exerce ce pouvoir de décider de la vie ou de la mort institutionnelle. Voir la question de l'hérétique dans le droit canon, analysé par Pierre Legendre, voir également Jouir du pouvoir. L'exercice de ce pouvoir est bien entendu terrible. Il est terriblement dangereux pour ceux qui l'exercent. Pour atténuer ce danger, il y a deux méthodes qui peuvent apparaître comme antinomiques : la célébration, l'acte approche le sacré, ou à l'inverse une banalisation de l'acte. Ceci sert à protéger les officiants. Il s'agit de deux manières de réduire la responsabilité des officiants. Réfléchir sur des exemples de ces deux tendances que l'on peut rencontrer dans la tenue, la direction des conseils de classe.

4/ La démonstration

Rappeler ce que raconte Isambert-Jamati sur la manière de "diplômer" les élèves lors de la Révolution française : pratique du concours public. On pourrait dire que dans un examen, l'élève doit "montrer" ce dont il est capable. Par contre le conseil de classe a transformé cette "monstration" en une "démonstration" effectuée cette fois-ci par les enseignants. Mais cette démonstration est elle-même ritualisée, elle suit une procédure, plus ou moins réglée, une procédure de justification : "Le conseil de classe se présente bien comme une procédure d'ajustement qui a pour fonction de vérifier les capacités (au sens de : *être capable de*) des élèves. Ces capacités sont censées être objectivées par l'évaluation de leur travail ; elles sont symbolisées par les moyennes et complétées par des appréciations." (p. 20 de B. Breton)

Faire référence à diverses sources :

- la rationalité d'une décision bureaucratique... La restriction des objets argumentatifs, "l'objectivation".
- le principe de vérification (l'antérieur justifie le postérieur)
- il faut justifier la décision (face à une accusation potentielle de passe-droit)
- justice et justesse (égalité et équité) de Jean-Louis Dérouet

5/ Un traitement ordonné d'un collectif

S'il y a classe, il y a également individu. Il s'agit de prendre une décision d'intronisation, pour garder ce registre, pour chaque individu de la classe. Dans ce type de rite, il n'y a pas "passage" de tous. Il ne s'agit pas de l'intronisation de tous. La question se pose pour chacun. Dès lors, l'ordre d'examen des cas peut être problématique. Dans nos sociétés occidentales ce type de problème se pose au cours de nombreuses interactions sociales, et une pratique s'est constituée petit à petit, il s'agit de la file d'attente. J'utiliserais plus loin les travaux de Erving Goffman.

Un premier tour sur les acteurs

Intérêts et pratiques des différents participants

Analyse à partir du travail de Masson (1995)

Les relations qui s'établissent entre trois types d'agents de l'institution scolaire :

- les chefs d'établissement ;
- les enseignants ;
- les conseillers d'orientation-psychologues.

Le chef d'établissement

Il y aurait des contraintes institutionnelles. Leur carrière dépendant du recteur ou de l'inspecteur d'académie, ils sont enclins à appliquer les objectifs affichés. Il y a également des contraintes de gestion : des prévisions en cours d'années permettent d'obtenir des moyens pour l'année suivante, avant la tenue des derniers conseils de classe. Il est délicat que des prévisions ne soient pas réalisées : risque d'incompétence aux yeux de la hiérarchie. Mais également complication dans le fonctionnement (et pour les enseignants) de l'établissement (apport de moyens après, modification de structures, risque de pertes de postes...).

Les chefs d'établissement a quelques moyens :

- certaines actions sont invisibles (rencontre avec les parents, réunions IA, de bassin...);
- responsable de la constitution des classes (hiérarchie implicite) ;
- responsable de l'attribution des emplois du temps et des classes ;
- responsable de l'attribution de "charges" plus ou moins intéressantes.

Les enseignants

Hypothèse personnelle : l'enseignant exerce un métier dans un espace protégés, dont il contrôle en grande partie la visibilité. Le conseil de classe est à la fois une occasion et un risque de rendre visible le travail qui s'y effectue.

- La notation (la distribution des notes) signale à la fois le résultat du travail de l'enseignant par le niveau des notes "obtenues" ; en même temps cette distribution est donnée par l'enseignant, et montre son niveau d'exigence.
- Mais la notation n'est pas le seul indice de la qualité de son travail, les appréciations écrites sur le bulletin ainsi que ses prises de paroles au cours du conseil de classe participent de ce grand travail d'objectivation du travail de l'enseignant.

Le pluriel a son importance. Dans un conseil de classe, cela paraît trivial de le reporter, il y a toujours plusieurs enseignants, en général un par discipline. Par rapport aux deux autres catégories de professionnels, cela est fondamental.

- Il y a d'abord un effet de nombre, il s'agit au fond d'un groupe dans un groupe. Sa force est également d'avoir une existence collective externe à ce moment, le conseil de professeurs, normalement.
- Deuxièmement il y a une différenciation interne à ce groupe, selon des rôles institutionnels (entre autre celui de professeur principal), et des spécialisations (enseignant d'une discipline...).
- Enfin ce nombre permet en fait une expression très large sur la palette comportementale. On peut même faire l'hypothèse que dans une telle situation, une personne ne se sent pas tenue ni d'intervenir systématiquement, ni de la même manière, autrement dit de se trouver "typifiée" dans un style...

Quelques caractéristiques.

- C'est d'abord une personne seule. Donc pour rester sur le dernier type de remarque concernant les enseignants, étant seul il est sous la contrainte de la consistance sociale : il sera donc enclin à la typification de son comportement et de ses interventions. La répétition de l'argumentaire a souvent des effets désastreux, mais étant seul, il ne peut jouer avec différentes structures argumentatives au risque d'être perçu comme inconstant, opportuniste, etc.
- Ensuite c'est un "professionnel" qui fait partie de la grande maison, mais qui n'est pas de chez nous. Il n'est pas personnel de l'établissement. Le chef d'établissement n'est pas son supérieur. Il est donc non seulement "indépendant" vis-à-vis de l'établissement, mais de plus il va dans d'autres établissements. De par cette position de personnel-séquent, il est surinvesti comme agent de changement (apport de nouveautés, canal de communication), mais également comme un acteur dangereux, puisqu'il peut "dévoiler" à d'autres ce qui se passe. Autrement dit la question de sa position vis-à-vis de l'établissement se pose continuellement. Est-il avec ou contre nous ?
- Troisième caractéristique, pour faire vite, il est psychologue. Rappeler la phrase de George Canguilhem à propos de la psychologie et de l'état. "En sortant de la Sorbonne par la rue Saint Jacques, en montant à droite, on rejoint le Panthéon, et mais en descendant vers la gauche on rejoint la Préfecture de Police." Le saint ou le sale boulot.

Que fait le conseiller en conseil de classe ?

Le conseil de classe peut ou pourrait être l'occasion de faire reconnaître sa compétence..... alors que son activité est habituellement invisible : l'entretien.

Le tableau de la DPE concernant ce que le COP fait dans le conseil de classe. Il est nécessaire de replacer cela dans une évolution historique. On propose trois moments :

- Globalement, jusqu'en 68, l'autorité est évidente, les professionnels de l'éducation l'exercent pour le bien des personnes. Il s'agit de concourir à la reconstruction de la France, la mobilité sociale, à l'exigence de besoin de cadres et de techniciens. La recherche des meilleurs éléments pour les faire progresser dans le système scolaire est évident. Les conseillers qui sont autorisés à travailler dans le secondaire poursuivent également cet objectif. Ils ont en plus l'utilisation des tests, outils scientifiques, qui permet de confirmer le jugement professoral, et ils jouent de plus le rôle de "recaseurs". L'affectation n'est pas gérée administrativement comme aujourd'hui. C'est en très grande partie les conseillers qui négocient avec les chefs d'établissement. Il y a donc un "donnant-donnant". Vous rentrer dans le conseil de classe, mais vous trouver des solutions pour les élèves exclus de la poursuite d'études.
- A partir de 68, le principe de l'autorité évidente de l'institution ayant sauté, se met en place une politique de "dialogue" avec les nouvelles procédures d'orientation, la

présence des délégués et représentants. Le conseiller est alors placé dans une position en quelque sorte de messenger au côté du professeur principal. Il s'agit de faire comprendre la motivation de l'élève et des familles, et à l'inverse de les persuader de "faire autre chose". Une politique organisée d'information est développée pour faire en sorte que les personnes fassent le bon choix, décident bien.

- A partir de la loi de 1989, c'est une troisième direction qui est prise, mais sans que toutes les conclusions réglementaires soient tirées. L'élève est au centre du système. Les textes de la loi laissent entendre que le sens de l'autorité est en quelque sorte renversé. C'est la famille qui décide, et le système doit s'adapter. Dans la foulée, il y a le statut de psychologue qui est attribué aux conseillers d'orientation. Enfin une politique "éducative" est affichée. Le rôle de l'établissement est affirmé, des heures doivent être utilisées à cette éducation (TSO, puis éducation à l'orientation). Le conseiller est de plus en plus pris entre deux tâches impossibles : s'engager dans une éducation, mais qu'il ne peut mener à lui tout seul, ou bien conseiller les personnes à la demande (tâche infinie et qui la plupart du temps bénéficie aux plus "éduquer")...

Dans la démarche éducative il ne s'agit plus d'observer et de rassembler des informations sur la personne, et la situation d'entretien de conseil du psychologue le contraint au secret (déontologie professionnelle).

Ainsi au travers des productions d'appréciations individuelles se joue la reconnaissance de la place de chacun des acteurs et l'existence de son travail.

L'acte de l'objectivation

Le tour de table

Les acteurs du rite

Le chef d'établissement : l'officiant et ses fidèles

Le théâtre dans le théâtre : le publique

Le "tour de table". C'est un moment qui se répète de conseil en conseil. Il se trouve au démarrage du conseil. C'est l'une des toutes premières séquences. Il peut être systématique, selon un ordre physique, ou selon un ordre énoncé par le président. Il peut être symbolisé par le "simple" rapport du professeur principal.

Ce moment est un moment de construction d'un espace social, et plusieurs opérations y sont réalisées.

•Ce dont il est question.

"A ce moment du protocole, les enseignants entrent pleinement dans leur rôle institutionnel face à l'administration et face aux délégués parents d'élèves. En effet, le conseil de classe est l'unique moment où ils auront à rendre des comptes publiquement de leur activité pédagogique. C'est sans doute pourquoi, on entend souvent des propos légitimant ou justifiant les résultats obtenus par les élèves. Tout se passe comme s'il fallait éventuellement expliquer des résultats trop faibles ou trop élevés, les premiers évoqués par les lacunes accumulées, le manque d'intérêt ou de concentration, et à l'inverse les seconds justifiés par des devoirs faciles, ou des contrôles portant seulement sur des questions de cours, etc." (B. Breton p. 23)

Il faut donc justifier les résultats scolaires non pas comme les produits de l'évaluation mais comme les produits du travail de l'élève. Ce point est essentiel pour au moins deux raisons :

- en définissant l'origine des "résultats", en identifiant le travail scolaire de l'élève comme le producteur des résultats, il détourne l'interrogation portant sur l'évaluation ; si le processus de l'évaluation était remis en cause fondamentalement, la décision qui repose sur cette évaluation serait discréditée ;
- mais en posant pour origine aux résultats le travail de l'élève, il permet également un fondement de la décision : la décision portant sur l'élève, elle doit s'appuyer sur des "qualités" de l'élève.

La justification exercée par les enseignants que pointe Mas et que rapporte Brigitte Breton sert donc à plusieurs choses à la fois.

- Je rajoute une troisième raisons, ou opération réalisée : les résultats scolaires étant produits par le travail de l'élève, il y a également protection du travail de l'enseignant. Il n'est pour rien dans la différenciation des résultats des élèves. Il s'adresse à tous "également", "équitablement". C'est même à cette condition que les résultats ne peuvent être que causés par le travail de l'élève. Cette "nécessité" explique à mon avis les résistances que l'on peut observer à propos des injonctions vers une pédagogie plus individualisée. En introduisant une activité particulière de l'enseignant, on l'introduit comme cause possible de la différenciation des effets de son enseignement.

- La visibilité. Une autre utilité à cette pratique, c'est l'occasion pour les uns de produire ce qu'ils veulent montrer de leur travail afin d'être apprécié par les autres. Les attitudes répétitives dans la manière de se présenter, de présenter une classe, de découper une classe, d'en relever tel ou tel aspect, de se plaindre, de jouer de l'humour, de la colère... sont autant d'éléments produits, donnés à voir, construits par l'acteur pour se prêter au jeu de l'appréciation par autrui. Et cet autrui est multiple, il y a les collègues, les représentants des élèves et des parents, mais aussi le chef d'établissement, dont l'appréciation est primordiale pour obtenir différents intérêts.
- La vérification. Enfin une autre fonction de ce moment particulier du tour de table de début de conseil de classe à propos de "la classe" est un moment de constitution d'un groupe, l'entité classe qui agit comme totalité, cette totalité justifiant la tenue de ce conseil de cette classe. Mais une autre entité est ainsi construite, celle du "conseil" cet ensemble de personnes réunies pour élaborer un produit. Il faut bien vérifier qu'il n'y a pas là une juxtaposition de personnes isolées, mais bien le rassemblement de personnes ayant un but commun. Le tour de table est le moment de la "vérification" publique de cette situation : et entre autre l'objet partagé est bien la "classe". Ceci peut permettre de comprendre pourquoi des interventions notamment des délégués élèves et des parents interrogeant autre chose que la classe, sont mal ressenties, comme un décalage, un signe de désaccord avec le "vrai" groupe, pourquoi ils sont traités avec humour, remis à leur place, ou font ressentir aux participants un malaise, celui de la présence de personnes n'agissant pas comme prévue, selon des règles partagées par tous, autrement dit ce sont des étrangers. Ce moment est donc aussi l'un des moment de la vérification de l'appartenance des présents à ce qui fait ce groupe.

Objectivation et divulgation

Acteurs ou spectateurs : les parents

Les témoins : les délégués parents et élèves

Leurs interventions peuvent être potentiellement dangereuses

"Comme tout contact entre le sacré et le profane lorsqu'il n'est pas ritualisé, il risque d'engendrer un sacrilège (...)." (Mas, 1998, p. 41)

Il faudrait pouvoir réfléchir sur la distinction des mots utilisés. Pour les élèves on parle de délégués élèves, pour les parents, on parle de représentant des parents d'élèves. Il faut préciser que les représentants des parents d'élèves, sont des personnes désignées, et non élues, et désignée non pas par les parents des élèves de cette classe, mais par une organisation de parents d'élève. Dans le dictionnaire, les mots de délégation ou de représentation reçoivent la même définition. Et pourtant ils semblent bien différents.

D'après Boumard, le conseil de classe est "l'instance majeure de la violence institutionnelle dans l'école, instance extrêmement sophistiquée et d'autant plus agressive qu'elle se présente au contraire d'abord comme douce et objective." (1997, p. 53)

Je rajouterais que le conseil de classe exerce le droit de vie ou de mort institutionnelle.

Sans doute la question du redoublement doit être examinée dans le contexte de ce droit institutionnel. L'expression habituelle est "autorisé à redoubler". On voit bien par ce mot qu'il ne va pas de soit que l'on redouble. Ce fut longtemps une manière de sauver une vie. Ce qui est donc un pouvoir, un acte de pouvoir très fort. La formule introduite par la gauche à partir du début des années 80 renverse ce pouvoir institutionnel en introduisant le "droit au redoublement". Cette révolution institutionnelle ne s'est pas marquée dans les écrits. Regardons les Kalamazoos et voyons la formule pré-écrite : "autorisation à redoubler".

L'emballage du redoublement doit donc aussi s'inscrire dans l'interdiction d'une part de l'exclusion par la procédure d'orientation, d'une part, et d'autre part par le droit au redoublement.

Il faut se rappeler que la décision de "vie active" a été supprimée seulement en 1982. Et cette suppression n'a toujours pas été réellement acceptée. Bien des contournements permettent encore aujourd'hui d'exercer ce droit même si ce n'est plus au cours du conseil de classe que la décision est prise. Le constat de la situation désastreuse dans laquelle l'élève en question se trouve s'élabore au cours du conseil, et justifiera le constat ultérieur de l'absence de l'élève. On appelle aujourd'hui ce phénomène le décrochage scolaire. (Voir la conférence de Michèle Gigue).

Brigitte Breton pointe le fait que la réforme de 1975 officialisant non seulement la présence, mais aussi la participation des délégués parents et élèves, introduisait la démocratie dans le fonctionnement du conseil de classe. Non seulement les enseignants ont perdu officiellement le monopôle du pouvoir de la décision au cours du conseil de classe, mais le pouvoir qui leur reste est potentiellement remis en cause par l'existence de la commission d'appel. La dernière étape de cette perte de pouvoir, est l'attribution du pouvoir de décision au chef d'établissement en dehors et après le conseil de classe.

Autrement dit il n'y a pas seulement les délégués parents et élèves qui sont des témoins, les enseignants le sont également devenus, au moins dans les textes.

Mais pour cela faut-il encore qu'il y ait un accord sur ce point. Les chefs d'établissement ne semblent pas prêts à exercer en solitaire ce pouvoir. Pour de multiples raisons sans doute. Il y a trois risques que l'on peut repérer.

- Risques du côté des familles d'être soumis à des pressions personnelles (l'histoire du bachich grec...).
- Risque moral à exercer le pouvoir de triage social.
- Mais risque aussi vis-à-vis des enseignants : si le chef d'établissement détient un pouvoir de distribution d'avantages aux enseignants (emploi du temps, classes...), les enseignants sont en mesure de rendre la vie impossible au chef d'établissement, il ne peut se les mettre à dos.

Autre piste sur l'exclusion des parents, c'est la clôture scolaire. En France l'école publique s'est constituée sur la base de la séparation avec la famille, voire même du combat contre la famille, représentante de la tradition, du sens commun, de la religion. Du côté du secondaire, qui a repris la forme des collèges des Jésuites, il y avait également une tradition de coupure par rapport à la famille. Le collège des Jésuites est un internat. Là aussi il faut mettre à distance l'enfant pour l'élever, pour l'éduquer hors de la relation familiale.

"Une séparation très nette est établie entre ce qui relève de l'environnement et ce qui relève de l'école. Le scolaire forme un univers complet avec ses personnes et ses objets (mobilier, manuels...) qui ne laisse aucune place, au moins en théorie, à la vie courante. Dans cette optique, la famille est à l'écart parce qu'elle incarne les intérêts privés et que par conséquent elle peut être un obstacle à la recherche de la juste orientation. Selon la conception républicaine, les parents contribueraient par leur présence et par leur influence à contrarier l'activité des personnes compétentes. Et au bout du compte, l'orientation scolaire, si elle repose sur les vœux des familles, se fait principalement selon l'avis des professionnels scolaires qui jugent plus en fonction des qualités individuelles qu'en tenant compte des demandes." (B. Breton, p. 25)

Retrouver un petit texte que j'ai écrit à propos de l'éviction des parents de l'orientation. (Texte sur le lycée...)

Un double mouvement concernant la responsabilité. Il y a un accroissement de la responsabilité formelle des parents dans la procédures d'orientation dans le même temps où les enseignants vivent ce mouvement comme une perte de pouvoir. Le constat : l'exclusion des parents. Et la centration sur l'élève décideur. En parallèle de ce constat, un autre doit être relevé, il concerne la position de l'élève. Il se trouve de plus en plus placé dans une position de responsable de son orientation, de deux manières : son orientation (entendre la décision qui sera portée sur lui) dépend de plus en plus de lui-même, de son travail scolaire, de sa réussite scolaire. Et il est également le responsable de son avenir au travers de son "implication" dans son projet personnel.

Si l'orientation, c'est-à-dire la répartition sociale ne repose plus sur la position sociale familiale, mais sur la réussite scolaire, alors c'est à l'élève d'assumer :

- la performance scolaire
- le vouloir de l'orientation (le projet, la motivation...)

D'où les pratiques nécessairement développées :

- l'information de l'élève
- le dialogue avec l'élève
- l'éducation au choix de l'élève

Les enseignants sont, seront de plus en plus impliqués dans ce processus d'aide à l'élaboration du projet de l'élève, non pour des raisons morales, mais pour des raisons stratégiques (**à expliquer, pourquoi stratégiques ?**). Ils seront de plus en plus dans une position d'aide vis-à-vis de l'élève, et en même temps ils seront suspectés de position dominante, et de persuasion des élèves à faire ce qu'ils devraient faire (en accord avec leur capacité), et non pas à faire ce qu'ils voudraient faire (en accord avec leur désir).

Et ce n'est pas qu'une question d'âge. On pourrait se dire qu'à l'âge qu'ils ont c'est normal qu'ils soient responsables de leurs décisions d'orientation.

La position des parents par rapport au lycée

- la protection de l'espace juvénile. Mais en parallèle il faut également noter que cette protection permet également une protection de l'espace familiale. Il y a des risques de porosités entre ces deux espaces qui font qu'un jugement de l'élève devient un jugement de l'enfant, et donc un jugement de la famille (ou des parents. Penser à la question sémantique entre ces deux expressions).

La structure des rencontres. Etre à deux ou être à trois ?

- la rencontre à deux génère une relation frontale. Elle est en rapport en général avec la question du pouvoir. L'enjeu est en tout ou rien. L'emballement à partir des deux relations de base de la logique de la communication (symétrie et complémentarité).
- la rencontre à trois est en générale un jeu possible de coopération, de confrontation, de compromis. Elle génère un arrangement (si elle ne bascule pas dans le jeu à deux par un système d'alliance... Le risque ici existe aussi du jeu à trois dans l'analyse transactionnelle (victime/bourreau/sauveur) avec les renversements de sens de la relation et de positions.

Un traitement ordonné

Pourquoi un ordre de traitement des cas ? Faire référence à l'analyse de la file d'attente de Erving Goffman. Le traitement équitable...

Erving GOFFMAN : propos sur Service et File d'attente. in " l'Ordre de l'interaction", in Les moments et leurs hommes, Le seuil/Minuit, 1988, pp. 221-229.

Il existe des statuts diffus , sexe, age, classe, race...Nous pouvons chacun être parfois identifié individuellement, mais presque toujours identifié en terme de catégorie dès notre arrivée. p 222.

La notion de Service.

" considérons la classe d'événements dans laquelle un "serveur", situé dans un cadre élaboré pour l'occasion, fournit obligatoirement et régulièrement des biens d'une catégorie donnée à une série de clients et d'habitues, en général en échange d'une somme d'argent, ou comme intermédiaire dans une organisation bureaucratique. Bref, la "transaction de service" est ici centrée sur le fait que le serveur et le servi sont placés dans la même situation sociale, contrairement aux échanges faits par téléphone, par courrier ou par l'intermédiaire d'une machine automatisés."

L'idée de régularité suppose que l'obtention du service est prévisible pour le client. Une règle temporelle assure que le service est susceptible d'être obtenu. L'idée d'obligation suppose qu'aucune décision "personnelle" du serveur ne peut empêcher la transaction.

Dans presque toutes les transactions de service, il y a deux règles, qui en quelque sorte mettent en suspend un traitement différentiel des personnes due à la catégorisation par le statut diffus :

- principe de l'égalité de traitement des clients ;
- attente de chacun à être traité avec courtoisie.

On a donc une règle locale : premier arrivé, premier servi.

" Il s'ensuit donc simplement que, dès leur entrée dans une zone de service, les usagers comprendront qu'il est de leur intérêt d'identifier le système local de traitement des clients". p.223. C'est la notion de file d'attente.

La deuxième règle correspond au fait que le serveur doit manifester "au demandeur une approbation et le plaisir du contact".(224).

Ces deux règles doivent être "maintenues" par les deux types de partenaires (serveurs, servis), mais elles peuvent être aussi contournées (transgression ou aménagement).

Goffman donne un certain nombre d'exemples, comme la "qualification" préalable de la part du serveur pour déterminer le "bon client", les arrangements dans l'ordre de la file d'attente, les connaissances personnelles, et parfois les tentatives de passe droit...

L'ordre de l'examen d'un ensemble n'est pas sans incidence sur les appréciations portées sur chacun, aussi se pose la question également dans le conseil de classe. La règle d'équité et celle de pertinence réclame une neutralisation des effets d'ordre. On peut ainsi expliquer l'évidence qui s'est installée dans les conseils de classe de l'utilisation de l'ordre alphabétique comme ordre d'examen. Il semble être le plus "aléatoire" et donc sans incidences spécifiques croit-on. Il a de plus le mérite d'être indépendant des performances (ordre de mérite), et surtout de plus il est stable dans le temps de l'existence du groupe à examiner.

On peut remarquer que cette stabilité dans le temps n'est plus pertinente dans le cas des commissions d'appel. Et pourtant, l'examen des cas de chaque classe se fait là encore dans l'ordre alphabétique.

Des tentatives de modification de cet ordre apparaissent parfois. Ainsi lorsque quelqu'un propose de "revoir un cas. Bien sûr des refus apparaissent pour des raisons de perte de temps..., mais ce n'est pas les plus intéressantes pour étudier le processus. La demande s'appuie en général sur le fait qu'un argument est apparu pertinent aux yeux du groupe après l'examen du cas en question. En général deux arguments s'opposent au réexamen :

- pourquoi on ne reverrait que celui-ci ? Si on accepte pour un on devrait revoir tous les cas. C'est pourrait-on dire la réfutation par l'absurde de la généralisation.

- Pourquoi le reverrait-on ? Est-ce que nous avons fait mal notre travail qui consiste à examiner parfaitement chaque cas ? Ici le demandeur n'est fou comme dans la première réfutation, mais il est accusateur du groupe. Si donc un sentiment d'injustice n'est pas suffisamment partagé au sein du groupe, le demandeur s'exclut du groupe en formulant sa demande.

Il y a donc un grave danger pour un membre du groupe à vouloir remettre en question cet ordre d'examen. C'est pourquoi ce type de situation est très exceptionnel. Lorsqu'il est pratiqué, il faut se demander quel est le statut du demandeur.

A quoi sert un conseil de classe ?

Présentation de cette partie

On doit supposer que comme toute autre activité humaine, le conseil de classe ne sert pas qu'à une seule chose, ou seulement à la fonction qui lui est attribuée.

Les fonctions attribuées

- La coordination de l'équipe
- La procédure de justification
- L'émulation
- L'orientation
- Prendre une décision

Les fonctions non-attribuées

- La visibilité du travail
- L'appréciation de la capacité des acteurs
- La régulation des comportements individuels
- Le conseil de classe comme atténuateur de l'offense

Des fonctions attribuées

La coordination de l'équipe

Parmi les fonctions qui lui sont attribuées, il y a la fonction de coordination de l'équipe pédagogique. S'il y a bien une fonction qui est soigneusement évitée de manière constante, c'est bien celle-là. A aucun moment du conseil il y a une décision concernant le fonctionnement de l'équipe. Sans doute dès le départ y a-t-il eu une confusion qui s'est installée puisqu'il y a eu création à la fois du conseil de classe, de la notion d'équipe pédagogique, et de la charge de professeur principal. Au fond, la coordination se fait "par" le professeur principal, et surtout pas en présence du chef d'établissement. Il s'agit là d'une coulisse au sens goffmanien, qui n'a pas besoin d'être mis en publique, et notamment rendu ainsi visible pour le chef d'établissement. Il y a là des enjeux qui portent sur la protection de chaque enseignant, la protection de l'équipe par rapport au chef d'établissement, la protection du professeur principal vis-à-vis du chef d'établissement. Et depuis la présence des délégués élèves et des représentants de parents d'élève, il y a aussi des risques aussi sur les divulgations de coulisses, et pour ce qui concerne les élèves eux-mêmes, et vis-à-vis des parents.

Il faut donc ici introduire la notion de coulisse et de représentation sociale de Erving Goffman.

On examinera ensuite une autre source d'explication : la conception du travail enseignant.

La métaphore théâtrale de Erving Goffman

Cette métaphore a été utilisée depuis toujours pour expliquer le comportement social.
Utilisation de l'approche de Erving Goffman :

*Erving GOFFMAN : La mise en scène de la vie quotidienne,
1. La présentation de soi.*

Editions de Minuit, 1973.

C'est un outil mental pour repérer et interroger.

La représentation suppose un lieu

Cet espace doit avoir diverses qualités plus ou moins précises :

- délimité, problème de la frontière ;
- structuré, cette structure suppose une répartition physique, fixe, mobile, ou comportementale...

Interrogation sur en quels lieux le/les COP exercent une représentation ?

Maintenir une impression

Maintenir une impression, faire impression... Faire face...

Il y a deux normes à différencier :

- la politesse ;
- la bienséance :
 - normes morales ;
 - normes instrumentales.

Il y a donc des règles qui concernent l'interaction (la politesse), et des règles qui concernent la visibilité. Sur ce point, il y a un aspect important à relever : dans un espace public, on se comporte toujours.

« Les acteurs peuvent cesser de s'exprimer explicitement mais ils ne peuvent cesser de s'exprimer indirectement. » (p. 107).

Une aparté : les situations d'isolement. Lorsque le public ne voit pas, il imagine.

Nous évoluons dans un univers professionnel, celui de l'établissement, où il y a une règle qui concerne les situations d'isolement. Les enseignants travaillent dans une classe, ils y bénéficient d'un isolement par rapport à un public (cf. L'enseignement mutuel/l'enseignement simultané). On peut même faire une histoire du combat du panoptisme pédagogique interne à la classe et du panoptisme organisationnel/architectural de l'établissement. La classe est un espace théoriquement fermé, protégé, et dont l'entrée et la sortie sont protégées. L'aspect important, c'est que cette situation d'isolement à l'intérieur de cet espace est liée à la situation nécessairement collective. Le droit à l'isolement est corrélatif de l'obligation d'être à "plus que deux". Il y a une règle (réelle ou fantasmée) qui interdit une relation seule avec un élève.

Dans cet espace professionnel, il existe des professionnels dont la situation "normale" est au contraire la relation duelle, médecin, infirmière, assistante sociale, conseiller d'orientation-psychologue. Tous ces personnels sont d'ailleurs liés à l'exercice d'un secret professionnel, qui à la fois construit cet espace et l'autorise. Mais ce n'est pas parce qu'il est "autorisé institutionnellement" qu'il ne peut être objet de conflit, et ces professionnels sont le plus souvent soumis à des pressions pour découvrir ce qui se dit dans

ces temps et ces espaces, qui sont de vraies coulisses infranchissables pour certains.

Compte tenu de cette situation il faudra voir comment évolue les fameuses aides individualisées. Allègre je crois avait utilisé un moment un mot dangereux, celui de cours particuliers. Dangereux pas seulement parce qu'il introduisait le privé différenciateur, une certaine allusion au paiement, mais surtout parce qu'il pouvait accentuer la question de l'isolement. Pour le moment, si je comprend bien ce qui est proposé, l'individualisée n'est pas précisément en situation individuelle.

Remarques sur des normes de bienséance

Il y a deux règles sur lesquelles il faut s'arrêter :

- le semblant-de-travail ;
- le semblant-d'inactivité.

Dans les organisations, en général, on peut dire qu'il y a deux types de professionnels, ceux qui sont en visibilité permanente, et ceux qui peuvent alterner temps de visibilité et temps d'isolement. Bien sûr les premiers doivent soutenir un semblant de travail constant, alors que les autres peuvent s'y soustraire de temps en temps, notamment c'est l'une des fonctions du bureau. L'existence de ce bureau, et de la pratique de la porte fermée ou de la porte ouverte, sont très marquées culturellement et selon les pays.

Dans les établissements scolaires, il y a une situation on peut dire inverse pour ce qui concerne les enseignants. Leur situation de travail, de représentation, se réalise dans cet espace isolé des autres collègues et de la hiérarchie (sauf sous des conditions particulières, et donc non visible. Par contre ils deviennent visibles précisément lorsqu'ils ne travaillent pas.

Le semblant d'inactivité peut paraître bizarre, mais il est tout aussi intéressant. On peut dire que cela consiste à ne pas montrer l'effort pour réaliser la représentation, à paraître spontané par exemple. On peut faire deux commentaires :

- le travail scolaire. On peut faire divers commentaires. En général les élèves sont pris dans un paradoxe. Ils doivent à la fois montrer qu'ils travaillent beaucoup (et ils pensent que le travail, la quantité mérite un salaire, la note, cf. François Dubet), et ils doivent montrer qu'il réussissent sans effort. La grande critique de la part des enseignants, c'est un « esprit scolaire » !

- du côté des professionnels cette fois, ils ont une compétence « naturelle ». Il faut rajouter que dans le fonctionnariat, c'est la réussite au concours qui attribue la permanence de la compétence. Pour certains il n'y a pas lieu de « justifier » cette compétence. Mais pour certains il faut au contraire que cette compétence soit irréprochable, et là il y a différentes techniques :

- cacher l'erreur ;
- cacher l'effort ;
- cacher la préparation ;
- ou au contraire la montrer à l'extrême.

On doit réfléchir sur la non-interrogation des compétences...

Permanence et intermittence

A propos de la visibilité des acteurs ou des personnages. Si on garde la métaphore du théâtre, on peut dire que parfois l'acteur sort de la scène. Il n'est plus visible. Pourtant son personnage reste permanent, à la fois pour les autres personnages restés en scène, mais aussi pour les spectateurs. Il y a une forme de règle qui définit que pendant le temps de la « représentation », il y a permanence des acteurs. Il y a des pièces ou des films dans lesquels le jeu consiste à parler d'un personnage qui n'est jamais visible sur la scène ou sur l'écran.

D'une certaine manière, on peut dire que le conseil de classe consiste à "faire vivre des personnages absents physiquement" : les élèves à tour de rôle sont convoqués. Sur la convocation de l'absent, on pourrait s'interroger sur le traitement des parents.

Il en est de même dans la vie sociale. Les enseignants « enfermés » dans leur classe sont toujours permanent sur la scène de l'établissement. Ils appartiennent à l'établissement.

Pour le conseiller le problème de sa permanence se pose. L'utilisation de ce terme de « permanence », euphémisation précisément de ce problème de la non permanence du COP dans l'établissement.

Il se rajoute à ce problème celui des non recouvrements des espaces. Pour les personnels de l'établissement scolaire, la scène est l'espace de l'établissement. Pour le COP la scène est constituée de plusieurs scènes, celles des établissements où il intervient, et celle du CIO. Pour lui il y a continuité de son action, de sa représentation. Pour les établissements, il y a intermittence et rupture. La présence du COP étant ponctuelle et quelque fois même sans prévisibilité sûre, il doit marquer encore plus fort son entrée et sa sortie, s'il veut être « perçu » par les autres acteurs. Autrement dit puisqu'il n'y est pas vraiment, il doit y être « vraiment » quand il s'y trouve.

La coulisse

Les trois fonctions de la coulisse :

- préparatrice
 - mise au point des artifices
 - cacher
 - répéter
- réparatrice
- restauratrice
 - le retour à soi, l'abaissement du contrôle de soi
 - la recharge énergétique.

Antériorité ou postériorité : des fonctions

« D'une manière générale, on voit que, lorsqu'on parle de régions antérieure et postérieure, on se place toujours du point de vue d'une représentation déterminée, et on indique ainsi la fonction que tel ou tel endroit se trouve remplir à un moment donné pour une représentation considérée. » (p. 124).

C'est donc « ce qui s'y passe », qui attribue à un espace, une fonction de scène de représentation ou de coulisse.

L'une des difficultés alors résulte parfois qu'il faut un accord entre les acteurs, engagés dans une relation pour décider s'ils sont dans une représentation ou dans une coulisse.

Un exemple possible est le statut de la salle des professeurs. Elle est en générale interdite aux élèves. De la même manière, la classe est interdite à des non-membres de la classe (voir l'exemple de l'enseignement mutuel, mais aussi l'Université et les amphis, plus la fin du XIX e siècle).

Sauf que parfois, des élèves y pénètrent pour remettre des devoirs. Sauf que parfois des enseignants y reçoivent des parents. Ces moments sont toujours des moments

de troubles pour les différents acteurs, car il y a une forme d'indécision, ou de confusion sur la qualité de l'espace, et sur les comportements qui y ont droit de citer. C'est par exemple ce problème qui peut se poser dans les espaces-temps de concertation selon les catégories de personnels.

Mais c'est aussi le cas des conseils de classes. Notamment la présence des élèves et des parents posent ce problème.

L'une des caractéristiques de la coulisse, c'est la familiarité entre les acteurs et les comportement régressifs.

« Le comportement des coulisses présente ce que les psychologues pourraient appeler un caractère de « régression », et l'on peut se demander si une région postérieure donne aux individus l'occasion de régresser ou si la régression, au sens clinique, est une conduite de région postérieure adoptée à contretemps pour des raisons qui ne sont pas socialement acceptables. En adoptant le style de la coulisse, les gens peuvent transformer n'importe qu'elle région en coulisses. » (p. 125).

La notion d'équipe de représentation

"Le terme "équipe de représentation" ou, plus brièvement, "équipe", désignera tout ensemble de personnes coopérant à la mise en scène d'une routine particulière." p. 81

"Du fait qu'ils sont membres d'une même équipe, les gens se trouvent placés dans **une étroite relation d'interdépendance mutuelle.**

La confiance nécessaire.

En effet, premièrement, tout membre de l'équipe, lors du déroulement d'une représentation d'équipe, a **le pouvoir de "vendre la mèche" et de casser le spectacle** par une conduite inappropriée. Chaque équipier est obligé de compter sur la bonne conduite de ses partenaires qui, à leur tour, sont obligés de lui faire confiance. Il en résulte nécessairement un lien de dépendance réciproque qui unit les équipiers les uns aux autres.

Le droit à la familiarité.

Deuxièmement, si les membres d'une équipe doivent coopérer au maintien devant leur public d'une définition donnée de la situation, ils ne sont guère en mesure de maintenir cette impression particulière lorsqu'ils sont entre eux. Complices dans le maintien d'une apparence déterminée, ils sont obligés de se définir mutuellement comme des "initiés" devant lesquels il n'est pas possible de maintenir une certaine façade. Aussi les équipiers ont-ils tendance à se lier par ce que l'on pourrait appeler un droit de "familiarité", en fonction de la fréquence avec laquelle ils agissent comme membres d'une même équipe et du nombre des questions que pose la protection de l'impression." p.83-84.

On parlera donc d'équipe de deux manières.

1/ D'une manière interne. Il y a équipe lorsque les membres exercent éventuellement des comportements différents, mais qui concourent ensemble à définir **une** situation, à donner **une** apparence, **une** définition de la situation, à exécuter **une** routine.

Cela suppose donc ce qu'on pourrait appeler un minimum de consensus commun, et une cohérence dans les comportements.

2/ Du point de vue des "spectateurs". Il faut bien comprendre que les spectateurs attendent **un**, spectacle, et donc attribuent la qualité d'équipe à tout ensemble de personnes appartenant, par leur présence en un lieu unique, à un organisme dont l'intention est de fournir ce spectacle. Il y a donc des qualités de cohérence, de coopération, de partage des mêmes buts, etc... qui font partie du cadre de perception et d'évaluation de l'ensemble des comportements des acteurs visibles pour les spectateurs ou auxquels ils sont soumis.

Des questions par rapport au conseil de classe

Pour les représentants de parents d'élève et pour les délégués des élèves. Sont-ils dans la coulisse ou assistent-ils à une représentation ? Une hypothèse en tout cas que l'on peut avoir : s'ils assistent à une représentation alors pour eux l'ensemble des de ce qui est dit par les autres membres du conseil de classe ne sont pas des expressions individuelles, indépendantes les unes des autres, mais forment l'expression d'une "équipe".

Sur la question interne, deux observations.

1/ L'existence d'une routine ?

On peut tout d'abord se demander à l'écoute de certains conseils de classe, s'il existe **une** routine. Le sentiment qui se dégage serait plus celui d'un **bricolage individuel et personnel**. Au niveau même de chaque acteur, on peut se demander, et c'est pourquoi on parle de "bricolage" s'il existe une routine. Routine individuelle et routine collective sont à interroger. Quel est le sentiment même des acteurs sur ce point ?

2/ La confusion créée par des rapports différents à l'espace du conseil de classe.

Une deuxième remarque porte sur le rapport à l'espace et donc à l'équipe (de représentation). On peut repérer trois positions différentes. La direction se trouve sur son lieu de travail, et est soumis à la règle de bienséance du semblant-de-travail de manière continue. Quelle est la position des enseignants ? Et quelle est celle des parents et des élèves ? Est-on dans un espace de représentation ou de coulisse ?

Situation particulièrement paradoxale.

Le professeur principal, parce qu'il est professeur principal est dans une situation où il travaille, il représente l'équipe, il représente l'équipe qui a travaillé ailleurs et à un autre moment avant la tenue du conseil de classe. La question de la présence et de la fonction de l'ensemble des professeurs se pose donc. A quoi servent-ils dans l'espace du conseil de classe ? Ils ne peuvent que répéter ce qu'ils ont dit lors du conseil de professeurs, et dans ce cas à quoi sert le professeur principal qui lui-même est là pour rapporter. Y aurait-il besoin d'un contrôle du professeur principal ? Ou bien c'est une autorisation institutionnelle à revenir sur ce qui a été dit et fait pendant le conseil de professeur ? Mais dans ce cas, revenir sur ce qui y a été fait peut remettre en cause le sérieux de ce qui s'y fait d'une manière générale.

Le rapport de coulisse-protection par rapport au regard de la direction. A développer. Je fais l'hypothèse que la création des conseils de professeurs avant celui des conseils de classe tient au danger de l'exposition au pouvoir. Le conseil de classe prend un rôle de plus en plus central dans la gestion des carrières individuelles des élèves. La sentence doit être justifiée de plus en plus, ce qui suppose que chaque enseignant se trouve lui aussi de plus en plus sur la sellette. D'une certaine manière pour parler du travail de l'élève, il doit de plus en plus parler de son propre travail. Même si le chef d'établissement, à cette époque n'a "rien à voir avec la pédagogie", il est sans doute dangereux de se trouver exposé. Il faut remarquer de plus que c'est dans la réforme de 70, des nouvelles procédures d'orientation que les parents sont introduits dans le conseil de classe, mais que l'on ne les y verra jamais. Il faut attendre la réforme Haby pour que cette présence soit à nouveau affirmée, imposée. Mais il faut aussi voir la concomitance de l'apparition de la distinction conseil de professeurs/conseil de classe, qui permet la mise en coulisse par rapport aux parents et aux élèves, mais aussi peut-être la mise en coulisse par rapport au chef d'établissement. Beaucoup de chefs d'établissement ne participent pas au conseil de professeurs sans doute pour ne pas remettre en question cet espace de la coulisse des enseignants.

La présence de professionnels en conseil de classe qui ne participent pas au conseil de professeurs, tel que les conseillers d'orientation-psychologues en particulier. Acteurs ou spectateurs ? A développer ???

Autre paradoxe, la question de la présence-participation des délégués et représentants. On peut faire l'hypothèse que le niveau de langue utilisé vis-à-vis d'eux indique quel type de scène se joue : représentation (discours relativement formel) ou coulisse (discours familier). La formalité a pour effet d'exclure, les représentants sont alors en position de spectateur plus ou moins "actif", s'ils parlent le même langage, ils seront "intégrés à l'équipe de représentation car ils ne s'en différencient pas fondamentalement. Ils ne sont pas dangereux, leur parole est de même nature. La familiarité est une autre technique, elle permet l'intégration dans le groupe par le partage de la connivence et du secret. Cette fois-ci ce sont les "absents" qui sont exclus par une intronisation de leurs représentants.

Coordination et nature du travail enseignant

On peut rechercher une autre source d'explication à la coordination impossible du travail pédagogique de l'équipe des enseignants, non plus dans la situation du conseil de classe lui-même, mais dans la nature de l'objet à coordonner, c'est-à-dire le travail de l'enseignant. Pour cela je m'appuierais essentiellement sur le livre de Maurice Tardif et Claude Lessard : *Le travail enseignant au quotidien* (1999).

Il s'agit d'auteurs canadiens dont la recherche a porté surtout sur leur pays, mais l'introduction du livre porte sur une vision générale de l'évolution de l'organisation des systèmes éducatifs, du travail des enseignants, et des recherches dans ce domaine, au niveau occidental (Amérique du Nord et Europe).

L'observation de la difficulté ou de l'impossibilité de la coordination du travail des enseignants que nous pouvons tous faire ici en France doit être replacée dans un large contexte.

"On sait que depuis à peu près une quinzaine d'années, les débats et les recherches concernant l'enseignement ont fait une très large place à cette question [il s'agit de la professionnalisation de l'enseignement]. Autour de ce thème central est venu se greffer tout un ensemble de propositions visant à transformer et à améliorer aussi bien la formation des maîtres que l'exercice de l'enseignement. Tant en Europe qu'en Amérique du Nord, on observe l'existence d'un certain nombre de consensus à ce propos : ..." (p.20-21). Et suit une longue liste de propositions ou d'injonctions à travailler autrement.

Et ils poursuivent : "Toutefois, au fil du temps, on constate que ces propositions généreuses ne sont jamais parvenues à s'incorporer réellement aux règles de fonctionnement des établissements scolaires et aux pratiques des enseignants de métier." (p. 21)

On peut donc s'interroger : pourquoi cette impossibilité ?

Explication par la situation

Trois remarques suivent.

- Un constat général est fait dans tous les pays : le métier est difficile de plus en plus, pour résumer. (Situation, conditions, reconnaissance...).
- Tradition, conservatisme, résistance, manque de moyens.
- Une troisième remarque est plus intéressante : " ... La structuration même des organisations scolaires et du travail des enseignants se prête mal à une professionnalisation poussée de ce métier : enfermés dans leurs classes, les enseignants n'ont guère de contrôle sur ce qui se passe en dehors d'elles ; ils privilégient par conséquent des pratiques marquées par l'individualisme, l'absence de collégialité, le recours à l'expérience personnelle comme critère de compétence. (p. 22)

Cette particularité de l'isolement durant l'acte de travail ne doit pas être prise à la légère. On l'a déjà abordé avec la question de la visibilité du travail et celle du travailleur. A développer...

Explication par la résistance

Une autre piste d'explication est abordée. Jusque là on est plutôt dans l'explication par la forme passive. Ici on est plus dans la forme active de la résistance.

" il n'en reste pas moins que les écarts importants observés entre les projets de réforme de l'enseignement et leur réalisation effective soulèvent forcément un

problème quant à la nature irréaliste, voire utopique de ces réformes. En effet, si elles ne fonctionnent pas, si elles ne parviennent pas à s'ancrer dans l'univers des pratiques quotidiennes des enseignants de métier, n'est-ce pas tout simplement parce qu'elles sont conçues en dehors de ces pratiques, qu'elles témoignent de la sorte d'une vision abstraite de l'enseignement tel qu'il se réalise effectivement ?" (p.22).

" la professionnalisation de l'enseignement soulève concrètement le problème du pouvoir dans l'organisation du travail scolaire et enseignant." (p. 22). Cette question du pouvoir se pose de deux manières différentes. Il y a la question du pouvoir d'en haut et lointain, et celui du pouvoir local proche. Sur le premier thème, on peut se rappeler un slogan célèbre de la fin des années 70, début des années 80 : "La hiérarchie, plus c'est haut et moins ça sert". A l'époque ce slogan du SGEN-CFDT s'opposait au pouvoir d'en haut pour promouvoir le principe de l'autogestion, et donc celui du pouvoir d'en-bas. Et cette conception était fortement critiquée par le syndicat majoritaire (le SNES) : la fragmentation des pouvoir locaux est un danger pour tout organisme qui fonctionne sur la représentation. Principes généraux et principes locaux s'opposent. Cf. Réseaux et hiérarchie ??? Seyriex ?

Réseaux et pyramides

Une autres (?) manière de voir ce qui se passe, c'est d'interpréter ce qui se passe aujourd'hui dans l'école, et notamment dans le collège avec la proposition de la mise en œuvre de l'EAO, comme étant une forme d'évolution de fonctionnement des organisations, entre autre des entreprises, mais pas seulement chez elles, et qui consiste à introduire un fonctionnement pour partie en réseau dans une organisation qui fonctionnait jusqu'à présent selon le modèle pyramidal.

Il s'agit de réflexions à partir du livre de H. Serieyx

Hervé Sérieyx : Face à la complexité Mettez du réseau dans vos pyramides, Penser, organiser, vivre la structure en réseau. Village Mondial, 1996.

En particulier à partir du chapitre 3 : Pour des réseaux efficaces, les conditions du succès.

Mon propos consistera à utiliser les concepts de Sérieyx pour décrire les évolutions récente des établissements.

Le constat de l'évolution

L'établissement devient un système. Il n'est plus « simple unité » d'exécution d'ordres provenant du macro-système. Ce qu'il était essentiellement. L'ensemble du système de l'éducation nationale voit son fonctionnement se modifier depuis plusieurs années. On peut lister un certains nombres de signes de cette modification :

- la déconcentration.
- le projet d'établissement
- l'établissement, la structure juridique.
- l'attribution des moyens pédagogiques.
- les programmes
- la structuration des filières et/ou des classes...

Le nouveau collège accentue cette évolution.

Il y a à la fois modification de fonctionnement de l'établissement, mais aussi des modifications des rôles professionnelles des uns et des autres.. On a donc des problèmes de changements qui se posent. Et il faut identifier s'il s'agit de changement de type I ou de type II.

Les conditions de fonctionnement du système

Dans ce chapitre, il y a un certain nombre de conditions repérées pour qu'il y ait fonctionnement d'un système. Je pense que c'est important de repérer ce que ces conditions veulent dire pour le champ qui nous préoccupe.

Le partage du sens est une nécessité. Dans une organisation taylorienne, le partage, la connaissance du sens de l'action collective n'a pas une extrême importance ; il ne conditionnement l'engagement des acteurs.

Nécessité du sens, mais aussi de l'influx. Il faut entretenir ce sens par une volonté, pour que l'action, l'engagement perdure. On n'est pas dans le réactionnel, mais dans l'organisationnel. L'action doit pouvoir durer, se développer.

L'ouverture du réseau, du système est nécessaire à l'évolution, à l'adaptation, au changement. La liberté des membres est nécessaire.(délégation/subsidiarité). L'interactivité doit être favorisée. Mais en même temps la cohérence doit être recherchée, et la complexité doit être assumée.

Le principe dialogique.

La complémentarité est constitutive du système. Il y a dualité au sein de l'unité, il y a association entre antagonisme et complémentarité (dépend du point de vue). Exemple des deux caractéristiques concurrence et concourence (Ilya Prigogyne). Gestionnaire et innovateur sont en concurrence pour l'attribution allocations de ressources, et ils concourent à la survie de l'un et de l'autre par la participation à la survie du système, selon des points de vue et des rapports temporels différents. Le paradoxe est donc nécessaire, le « conflit » est partie prenante de la dynamique interne du système (principe de vie principe de mort, principe de plaisir, principe de réalité) si l'un l'emporte, c'est la mort du système, par l'effet d'emballement.

Antagonismes complémentaires classiques	
centralisation	décentralisation
stabilité	mouvement
court terme	long terme
délégation	subsidiarité
spécialisation	transdisciplinarité

Tableau d'après une citation p :41 sur les différents éléments dialogiques dans une entreprises.

Le principe hologrammatique.

Le paradoxe de Pascal : ne pouvoir concevoir le tout sans connaître ses parties et réciproquement. Le principe dépasse ce paradoxe de la manière suivante : « Le tout est à la fois plus et moins que la somme des parties ». L'entreprise n'utilise qu'une fraction des compétences des membres qui la composent.

Deux conséquences :

- ceux qui y travaillent s'auto-organisent avec d'autant plus d'efficacité que chacun connaît mieux le « tout », que chacun connaît mieux les finalités, les valeurs du tout. Cela fonde la nécessité du sens communiqué.
- mais de plus la qualité de la réalisation du projet de l'entreprise, de la fonction du service, du système sera d'autant atteinte que ce projet s'appuiera sur les projets particuliers. C'est la nécessité du sens partagé.

La récursivité ou récursion. C'est l'effet en retour entre cause et effet. On ne peut raisonner en termes linéaires.

Chapitre 4 : Les réseaux, un renouveau de la méthodologie démocratique.

Quelques éléments à prendre :

Les merveilleuses différences individuelles ont un effet sur la performance globale, sur le produit, selon la relation, l'opération qui les unis : $10 \times 10 = 100$; $10 + 10 = 20$; $10/10 = 1$.

Types de relation		Exemples de comportements
CONCURENCE	$10/10=1$	Méfiance Refus de l'autre Exclusion Suffisance professionnelle Esprit de caste, de corps, de classe
JUXTAPOSITION	$10+10=20$	Révérance des institutions Habitue de l'assistanat Crispation sur les avantages acquis
COOPERATION	$10 \times 10 = 100$	Reconnaissance de la contribution Ouverture, écoute Recherche de partenariat, de coopération Simplicité des relations Goût de l'alliance

Quelques citations

p. 66 La complexité des organisations entre désordre et ordre.
« Pour aboutir à l'innovation, il faut accepter la créativité et son désordre créateurs. Incertitude, hasard... , mais « le hasard favorise les esprits préparer ».

L'ordre n'a pas la même signification lorsqu'il est vu du terrain ou du sommet.
Exemple entre service marketing et vendeurs.

P. 67 « plus un système est varié, plus le système qui le pilote doit l'être aussi ».
« Chaque fois qu'il y a un système, qu'il soit physique, biologique, chimique, social, en contact avec un environnement complexe, sa survie dépend de sa capacité à susciter une complexité au moins égale à son environnement .

La spécificité permet de progresser, c'est l'organisation de l'information. »

Explication par l'orientation du métier

Une troisième piste viendrait de l'affirmation que l'enseignement est un métier moral.
(A développer) p 24

Deux "difficultés"

Retrouver le sens premier de enseigner : signaler en montrant ?

L'idée de coordination est un affront à ce principe moral du travail. Poser la nécessité d'une coordination du travail, c'est affirmer l'incomplétude, la non perfection de l'exercice individuel du travail. Il est ici nécessaire de faire la différence entre coordination et collaboration (cf. le texte à propos de Zarifian).

D'un autre côté, la coordination est impossible car il n'y a plus de principe évident moral. Tout se discute à partir de trois mondes. Faire ici référence aux trois mondes de Dérout.

L'expérience

Bricolage et régularité. P 34

Le flou, l'indéfini, l'à-peu-près, permet l'ajustement, le 'jeu (le jeux), entre les acteurs.
Le principe Goffmanien de l'évitement du conflit dans l'interaction quotidienne.

A développer

L'expérience de Dubet (p. 41-43)

Expérience individuelle, la situation éprouvée, vécue, individuellement.

Très peu d'expériences collectives pour les enseignants. Le conseil de classe est l'une des rares situations collectives pour les enseignants.

L'une des voies d'évolutions nécessaire sera sans doute la création de situations nécessairement collectives... Faire ici référence à toutes les dernières innovations réclamées par les derniers ministères, et qui supposent ces "expériences collectives".. Qui sont donc à la fois nécessaires et impossibles.

Reprendre le thème de Wittgenstein, sur le langage commun, le sentiment d'un monde commun, partagé...

Le risque vient lorsque l'on veut "partager", décrire cette expérience. Si l'on veut passer du consensus au contrat. Reprendre la définition des ces deux termes par Michel Foucault.

Le contrat : expliciter ce sur quoi on est d'accord.

Le consensus : taire ce sur quoi on n'est pas d'accord.

Toujours sur ce thème je rajouterai deux ou trois sources.

La coopération

Voir le texte à propos de Zarifian et de la coordination dans le travail.

Philippe Zarifian , Travail et communication, Essai sociologique sur le travail dans la grande entreprise industrielle, PUF, 1996

Le fonctionnement par projet suppose trois modifications très fortes dans les relations entre les acteurs du local.

Une coordination

La juxtaposition des actes prévus par en haut ne peut plus assurer la cohérence. Une coordination des activités des uns et des autres est nécessaire.

Une coopération

Une dimension de créativité partagée est nécessaire pour assurer une adaptation au local.

Une cogestion

Des prises de décisions doivent être prises en commun. Cela remet en cause le système actuel de la prise de décision.

C'est un principe de coopération qui semble se généraliser dans toutes les organisations.

On peut entendre cette notion selon deux versions.

La version « faible » correspond à une meilleure coordination des actes de travail. Faire en sorte que les actions soient mieux liées entre elles, qu'elles forment une chaîne serrée en quelque sorte et s'autoprotègent contre une trop forte incertitude. Dans cette version, le travail reste séparé, divisé. La responsabilité ne se partage pas. On ne fait qu'améliorer les relations entre les actes.

Dans la version « forte », il s'agit de travailler ensemble, ce qui nécessite une compréhension réciproque, basée sur une communication qui permette d'établir « des accords solides sur :

- la nature des problèmes à traiter et des savoirs à développer ;
- l'identité (au moins partielle) des objectifs, et donc le processus commun de définition de ces objectifs ;
- le sens donné aux actions, et donc les valeurs qui les fondent ;
- les implications subjectives « croisées » des individus qui agissent ainsi ensemble, et donc la convergence des mobiles de ces individus (qui est beaucoup plus qu'à la nature des problèmes à traiter et des savoirs à développer ;
- l'identité (au moins partielle) des objectifs, et donc le processus commun de définition de ces objectifs ;
- le sens donné aux actions, et donc les valeurs qui les fondent ;
- les implications subjectives « croisées » des individus qui agissent ainsi ensemble, et donc la convergence des mobiles de ces individus (qui est beaucoup plus qu'une simple convergence des actes). »

Travail prescrit et travail réel

La distinction entre travail prescrit et travail réel. Quelques remarques dans les notes prises dans le colloque de l'ONISEP lors de la Biennale de l'Education 2000.

L'identité professionnelle

Voir aussi la conférence de Antoine Prost lors de cette même Biennale, où il fait la part entre les réformes qui "marchent" et les réformes qui "ne marchent pas".

Et cette identité est fondée sur la logique disciplinaire.

L'identité professionnelle des professeurs

Cette identité est disciplinaire. La discipline, c'est la motivation centrale.

C'est une construction historique

La procédure de justification

Procédure de justification : "Le conseil de classe se présente bien comme une procédure d'ajustement qui a pour fonction de vérifier les capacités (au sens de : *être capable de*) des élèves. Ces capacités sont censées être objectivées par l'évaluation de leur travail ; elles sont symbolisées par les moyennes et complétées par des appréciations." (p. 20 de B. Breton)

Faire référence à diverses sources :

- la rationalité d'une décision bureaucratique... La restriction des objets argumentatifs, "l'objectivation".
- le principe de vérification (l'antérieur justifie le postérieur)
- il faut justifier la décision (face à une accusation potentielle de passe-droit)
- justice et justesse (égalité et équité) de Jean-Louis Dérouet

Les fonctions du conseil de classe

Et tout d'abord l'évaluation

Mais au sens habituel d'attribuer des valeurs aux personnes et par là permettre une hiérarchisation.

Non ici il s'agira de la manifestation des valeurs partagées, ou en tout cas sanctifiées. Le travail et son efficacité, le talent et l'effort. Il faut ici revoir l'article ou les articles sur le travail scolaire (Anne Barrère mais aussi je crois François Dubet, et sans doute Philippe Perrenoud).

"La compétence associée au travail individuel débouche alors sur la performance scolaire, elle-même "objectivée" par les résultats scolaires, et dont la compétence est la face cachée (Perrenoud, 1986)." B. Breton p. 27)

C'est le travail qui permet de faire le lien entre performance et compétence.

"La justice réclame ici que ne soit finalement récompensé que ce qui est attribuable à la responsabilité même de l'individu, et non aux contingences de l'origine sociale" (Mas, 1998)

Encore que... il faut ici introduire la conception de Goffman sur la culture : ce qui doit apparaître sans effort. On voit bien la différence de traitement de l'argument travail entre le collège et le lycée. Au collège le "travail" peut encore se montrer, il est encore un objet de valeur, échangeable sur le marché scolaire, mais au lycée, seul le résultats compte. Se référer au seul travail, à sa quantité est un signe de non participation aux règles pertinentes du lycée.

Il faudrait également faire référence au travail comme signe ostentatoire de participation aux règles du collège ou du scolaire. Voir les remarques de François Dubet, et peut-être de Anne Barrère.

"Pour que le mérite il y ait, les compétences originelles doivent être mises au service d'une volonté personnelle renvoyant, elle, à la liberté de l'individu" (Dupuy, 1992) cité par Breton.

Il faut nuancer. La compétence doit se réaliser dans une performance visible et réclamée, montrant l'acceptation de la règle par le sujet. L'élève ayant des "facilités", mais ne produisant aucun travail, est rebelle.

Le cas de l'élève ayant peu de capacité, qui s'accroche et qui travaille beaucoup (il est "limité"... Par qui ? La question posée le plus souvent en général par le chef d'établissement est : "que peut-on lui conseiller pour que ses résultats s'améliorent ?"

A remarquer que la question n'est pas "que pouvons-nous faire pour que ses résultats s'améliorent ?" La responsabilité reste bien calée sur la personne et non sur l'équipe des enseignants.

On a quelque chose du genre "soyez spontané !". Voir encore l'attitude de l'effort nécessairement inapparent de Goffman.

La position évaluative-décisionnaire en fait bloque l'idée même de changement de la compétence, de la capacité. Si celle-ci pouvait changer, alors c'est le fondement de la décision qui serait instable. Il faut fonder la réalité, et surtout la stabilité de ce qui supporte la décision. Il faut donc se rappeler le moment historique où les conseillers utilisaient les tests et les présentaient en conseil de classe : les résultats corroborants les performances scolaires étaient très appréciés. Le doute éventuel était levé. Parfois on rencontre encore cette nostalgie, "ah si le conseiller pouvait encore faire passer des tests... ". Cela réduirait l'incertitude : et si on se trompait ?

Le travail scolaire

Anne Barrère : « Le travail scolaire au lycée : du discours de l'institution à l'expérience des élèves » in Sociologie du Travail, XXXIX, 1/97, pp. 19-38

La force institutionnelle du discours du travail

« Le travail comme discours dominant de la réussite scolaire s'est développé pour trois grandes raisons : la massification a entraîné l'exigence d'un principe égalitariste de la performance ; le travail tient un rôle spécifique comme forme de maîtrise d'un lien pédagogique dérégulé ; enfin, ce type de discours, par sa plasticité, permet d'évoquer, tout en les masquant, les obscurités et implicites du travail scolaire. » p. 21

Mes commentaires :

L'explication de la réussite

Il y a deux types d'explications.

- Celle par le don, a perdu de son importance.
- « L'idée que le travail peut « effacer » les inégalités préexistantes est par contre très forte ; à la limite, les élèves diront que certains réussiront « plus difficilement », « plus lentement », mais aucun ne niera qu'en travaillant, on réussit au lycée. » (p. 22)
- « Le discours sur le travail opère comme un minimum consensuel, qui permet de suspendre les grandes discussions à l'oeuvre dans l'institution (Déroutet, 1992). » (p. 23)

Il s'agit donc bien d'une « variable intermédiaire » qui explique la « justesse » de la fonction classante. C'est la variabilité du travail qui explique au moins en partie la variation de la réussite.

Le travail et la dérégulation du lien pédagogique

Le « préajustement » est rompu. L'enseignant doit reconstruire continuellement la relation pédagogique.

« Face à cette situation instable, l'incitation au travail joue un rôle nouveau de régulateur et aide à « bricoler » des normes disciplinaires. Très souvent, l'enseignant s'aide de cette « pression » et l'utilise pour remédier aux défaillances de l'ancienne discipline. » (p. 23)

On retrouve là la vieille technique disciplinaire de l'occupation constante. Une différence de taille cette occupation est imposée par l'enseignant lui-même et non par la « règle ». Il y a parfois un recours au collectif par deux éléments, la préparation du bac dans son ensemble comme épreuve d'horizon commune, mais aussi par des épreuves locales organisées telles que les bacs blancs par exemples...

L'incertitude des normes et la plasticité du discours

« Le dernier atout du travail comme discours institutionnel provient de son infinie plasticité, qui s'explique par l'incertitude des tâches et des méthodes, et l'impossibilité de définir des normes strictes d'excellence au travail. En effet, si l'on travaille « mal », sans « rigueur » ou sans « méthode », pour reprendre des expressions fréquemment employées par les enseignants, on peut fort bien ne pas réussir en dépit des efforts fournis. Le dogme de l'efficacité du travail peut ainsi être sauvé, voire renforcé, par l'impossibilité d'en définir strictement les contours. » (p. 24)

Hypothèse personnelle. Ce « flou » sur l'exigence assure un effet de pouvoir par l'incertitude. Faire référence à Michel Foucault et à « Surveiller et Punir ». La méthodologie du pouvoir par l'incertitude d'être surveillé (le Panoptisme).

« La plus grande autonomie laissée aux élèves dans un travail personnel effectué presque exclusivement hors les murs du lycée contribue à rendre incertaines tâches et méthodes et opaques les normes qualitatives du travail. » (p. 25)

Ceci permet bien de retenir la réussite sur l'individu. S'il n'a pas réussi, c'est bien de sa faute ! C'est parce qu'il n'a pas voulu travailler. Le « vouloir travailler » est aussi expliquant que le travail lui-même, et que surtout la production du travail lui-même.

Il faudrait aussi faire référence à un paradoxe largement manipulé au lycée : d'une part il n'y a pas de réussite sans effort. Le travail paye toujours... Mais également, il y a la réussite sans que le « travail » se voit. La pire insulte est le « trop scolaire ». Le brillant et la spontanéité. Penser aux remarques de Goffman sur le spontané dans la culture.

D'où la notion d'équivalent-travail. On peut toujours ne pas avoir suffisamment travaillé et ainsi protéger sa propre personne. Le franchissement de la ligne jaune est toujours risquée et négociée.

Le lien entre travail et verdict scolaire

Le travail est aussi utile aux élèves.

Les enquêtes montrent que les élèves travaillent autant. Il n'y a pas vraiment de différences statistiquement observées.

Il y a là un paradoxe.

« ... l'inadéquation du volume d'efforts consentis et de la note correspondante ne conduit pas, loin de là, au discrédit de l'efficacité du travail, mais et surtout chez ceux qui en éprouvent le plus de tension. Comment expliquer cette persistance paradoxale ?... la situation du lycéen dépassé par le travail scolaire permet également de la comprendre en profondeur : ni totalement aveugle, ni complètement lucide, il a cependant besoin du sentiment de maîtrise que lui confère cette représentation. Il s'agit également, par l'interposition d'une équivalence objective, de

« sauver » sa personne du verdict scolaire et de ses blessures potentielles. Cette dissonance cognitive à grande échelle est aujourd'hui nécessaire à beaucoup de lycéens pour se maintenir à l'intérieur de la course scolaire. » (p. 30)

Je pense que l'on peut faire l'hypothèse que ceux qui ne le font pas, soit « agressent » l'enseignant..., soit abandonnent, ne pouvant accepter le jugement négatif sur leur personne.

« Mais dans tous les cas, le travail scolaire met à l'épreuve la personnalité. D'un côté, il assure la primauté du discours démocratique : c'est parce que le verdict scolaire juge un travail et non une personne qu'il est théoriquement acceptable. Mais à la suite, précisément, des dérégulations observées, la distance entre le jugement sur les personnes et le jugement sur les performances est dans bien des cas très réduite ; la barrière devient poreuse, et finit, surtout pour ceux qui travaillent énormément sans en recueillir les fruits, dans une mise en cause de soi. La foi dans le travail, élément moteur de la méritocratie scolaire, devient alors destructrice. » (p. 37)

L'émulation

Voir p. 29

Je pense qu'il faut voir ici les analyses sur le travail, notamment de Anne Barrère. Ce point vient d'être développé. La protection de soi est aussi un thème développé par François Dubet au travers des attitudes qui protègent le réel de la personne. Le bouffon se protège de l'agression du jugement scolaire. Autrement dit le travail scolaire est autant émulation que protection pour les élèves.

Et que dire pour l'enseignant ?

L'orientation

Comment se dédouaner ? La culpabilité sociale.

Reprendre l'origine de l'orientation avec la 6^{ème} expérimentale.

Sélection et orientation

L'orientation s'articule sur le projet personnel et suppose l'équivalence des filières, tandis que la sélection suppose la hiérarchie des filières.

Voir le modèle du choix que j'avais formulé. A retrouver...

La division du travail d'évaluation et d'orientation

*D'après Philippe Perrenoud :
L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des
apprentissage. Entre deux logiques.
DeBoeck Université, 1998.*

Premier mode de division

L'évaluation globale est faite à partir de la juxtaposition ou de la synthèse d'évaluations spécifiques exécutées par différents enseignants.

Il peut y avoir conflit, difficultés lors d'évaluations à conséquences importantes.

“ Cette diversité peut tenir à différents facteurs, par exemple :

- niveaux d'exigence inégaux ;
- une réelle hétérogénéité des compétences de l'élève dans les diverses branches ;
- des conceptions différentes de la sélection, certains donnant aux élèves davantage de chances ;
- des représentations diverses de ce qui compte pour réussir dans telle ou telle filière, les uns privilégiant, par exemple, le sens de l'organisation et la persévérance, les autres ne jurant que par les “ acquis de base ”. ” (p. 65)

Je considère que dans tous les cas il ne s'agit pas de choses avérées, mais de modes, ou de terrains d'argumentation proposés par les acteurs. C'est là où ils veulent débattre de leurs différences.

Cette multiplicité est “ cachée ” par l'interlocuteur unique. La convocation du professeur principal. En France, l'apparition de la figure du professeur principal est concomitante de la première ébauche de procédure d'orientation avec formulation de la demande des parents en 1959 lors de la réforme Berthoin. L'un des rôles du professeur principal est alors traduit dans cette problématique, un rôle de cohésion de l'équipe. Faire l'unité.

Mais il y a toujours un risque d'incohérence extérieure (vendre la mèche volontairement), on recherche d'alliance pour les parents ou l'élève.

Deuxième mode de division

“ il n'évalue pas cependant en son nom personnel, mais en tant qu'agent de l'organisation scolaire. Autrement dit, *l'évaluation engage l'institution*, ce qui amène cette dernière à contrôler, d'une manière ou d'une autre, les pratiques d'évaluation des enseignants. ” (p. 65)

D'où inspection éventuelle, mais aussi le recours possible des parents.

“ Dans le fonctionnement réel de l'organisation scolaire, on ne peut permettre de désavouer un professeur à la légère. C'est pourquoi, en cas de recours, la plupart du temps, la réponse de l'organisation est concertée avec lui, de sorte à présenter une façade unie. ” (p. 65).

Il y a là des thèmes de Erving Goffman qui peuvent être évoqués pour commenter : maintenir l'unité de l'équipe, ne pas perdre la face, calmer le jobard.

Troisième mode de division

Le recours à un expert. Avec deux possibilités, celle de compléter le dossier, c'est-à-dire d'ajouter un élément d'évaluation (cela renvoie finalement la globalité de l'évaluation à une instance de niveau supérieure, exemple de la CDES), soit celle de confrontation de points de vue, et c'est le demandeur qui se fera une évaluation à partir des deux représentations de l'évaluation qu'il aura obtenue.

La question des éléments autres.

Ils sont convoqués pour participer à l'évaluation globale. D'une manière ou d'une autre ils introduisent du nouveau, du différent dans les critères “ purs ” de la notation. Soit ce processus en tant que tel peut être accepté, acceptation de la relativisation

du poids “ scolaire ” dans l'évaluation, soit c'est la remise en cause de cette évaluation qui ne peut s'appuyer que sur le scolaire.

Compétition et tension entre professionnels

“ Sociologiquement, il y a quelque raison de penser que deux corps de professionnels intervenant auprès des mêmes populations ont toujours de bonnes raisons d'entretenir, entre eux, une forme de compétition ou certaines tensions (...) Dans toutes les professions où la division du travail oblige des spécialistes à collaborer sur les mêmes dossiers, il est rare que la coopération soit tout à fait égalitaire. L'un aura davantage d'information, un statut plus élevé dans l'institution, une position plus centrale, si bien qu'il estimera ou qu'on le jugera plus important, les autres se sentant dévalorisés ou marginalisés. (p. 66)

Je considère que cette situation existe aussi entre les enseignants. Les enseignants bien qu'appartenant à une “ même ” professions sont différents entre eux selon la discipline qu'ils enseignent, et ont dès lors des statuts différents entre eux liés à la différence-hiérarchie entre les disciplines. Cette hiérarchie portant sur les disciplines permet d'ailleurs d'évacuer en partie l'acuité des conflits possibles entre les personnes. Penser aux matières “ secondaires ”, “ complémentaires ”, ou encore “ celles du bas du tableau ”.

Ce conflit toujours possible entre les enseignants, mais surtout entre les enseignants et le conseiller ne se produit pas nécessairement ou systématiquement.

Perrenoud examine d'abord ce qui peut le renforcer ou l'entretenir :

- le face à face discontinu. Horaires, rythmes, lieux, institutions, tous différents. D'où des images mutuelles stéréotypées.

- des appartenances différentes. “ Ils sont tenus, de part et d'autre, par des solidarités d'institution ou de corporation qui ne leur laissent pas les mains libres pour négocier des arrangements locaux indépendamment des politiques des établissements ou des stratégies de leur association professionnelle ou de leur groupe disciplinaire.”(p. 67) Ce point explique sans doute les problèmes de tactiques des conseillers concernant la priorité de l'appartenance à une équipe en priorité : celle du CIO, celle(s) des enseignants, celle de l'administration de l'établissement, celle de l'administration académique (réglementaire).

- il y a enfin la présence d'autres acteurs, “ extérieurs ”, tels qu'élèves, parents, chef d'établissement, hiérarchie académique. Alliance, division, risque de vendre la mèche... sont toujours en suspend.

Pour qui travaille-t-on ?

Cette question est posée par Perrenoud aux conseillers, mais à mon sens elle est posable pour tous les acteurs internes à l'institution d'une manière particulière. Je reviendrais là-dessus.

“ Dans une “ procès en orientation ” le conseiller d'orientation joue parfois un double rôle, avocat de la défense et procureur général ! S'il n'est pas entièrement du côté de l'élève, le conseiller n'est pas non plus entièrement au service de la politique de sélection du système scolaire. Cette politique n'est d'ailleurs jamais totalement

explicite et fait donc l'objet d'interprétations divergentes. Le conseiller d'orientation revendique une certaine *autonomie*. ” (pp. 67-68).

Plusieurs niveaux à ce thème. Il y a le niveau du principe d'orientation de l'action de l'acteur. Ce qui pour lui est “ primordial ”, ses valeurs, son système d'argumentation principal est ainsi construit à partir de cette attitude de fond. D'où dans un conseil de classe, le risque toujours possible de se faire “ taxer de parti pris ”, son argumentation ayant toujours la même tonalité, en particulier bien sûr où le conseiller est du côté de l'élève, ce qui ne peut que contraster particulièrement avec le ton d'ensemble du groupe.

Il y a un deuxième niveau, c'est celui de l'organisation précise du travail, où selon l'orientation actionnaliste du conseiller, il construit la possibilité de la rencontre selon des modalités radicalement différentes : la convocation, parfois systématique des élèves et/ou des familles, l'intervention ponctuelle ou systématique en classe, et de l'autre une mise à disposition de temps pour des rencontres à la demande plus ou moins prévue dans le temps.

Il me semble que la revendication de l'autonomie, à la fois vis-à-vis de l'établissement, mais aussi vis-à-vis du CIO doit être étudiée. L'un des éléments de tactique pour maintenir son pouvoir, consiste à montrer une certaine imprévisibilité. C'est pourquoi le conseiller alterne très souvent sa priorité. C'est également une tactique au sein de l'entretien de formuler des points de vue différents afin qu'une recomposition de la représentation du consultant puisse se faire.

Certains CIO ont une politique extrêmement déclarée, dans un sens ou dans un autre d'ailleurs. La plupart du temps on peut sentir un malaise de la part des conseillers lorsque cette politique est trop stricte et rigide, car ils considèrent que cela leur réduit leur marge de négociation avec l'établissement.

Cette question se pose aussi pour les enseignants, et je fais l'hypothèse que l'évolution du système avec l'implication de l'établissement de plus en plus grande dans la détermination de l'enseignement, de son contenu et de sa forme, va entraîner une interrogation de plus en plus violente entre les enseignants. Cela renvoie entre autre au travail de Jean Louis Dérouet sur la justification. Mais je rajoute que dans cette évolution, deux éléments nouveaux sont importants. Le premier sera la définition du “ qui justifie ”, la constitution du “ nous ” local, introduction ou non d'acteurs locaux, extérieurs professionnellement à l'établissement. Le deuxième sera “ à qui on justifie ” : ce ne sera plus entre nous, mais par rapport à d'autres acteurs, internes à l'institution, ou extérieurs, tel que conseil général ou régional, ou autres organisations pertinentes. Et là il faut renvoyer à la constitution de la démocratie dans l'établissement. (ROMAN.DOC)

Prendre une décision

Il faut introduire une hypothèse forte et qui risque d'être mal ressentie par les auditeurs.

J'ai évoqué tout à l'heure la sentence de vie ou de mort institutionnelle. Mais le conseil de classe a également des conséquences sur la l'horizon social de l'élève. Il y a des moments forts de bifurcations. C'était le terme utilisé au XIXème siècle pour faire référence à un moment de séparation dans le parcours scolaire entre ceux qui

allaient vers le bac et ceux qui allaient vers une formation professionnelle. Sauf que à cet époque ce n'était pas le mérite scolaire qui en décidait, mais la famille, autrement dit la position sociale. On peut dire qu'à cette époque l'enseignant est totalement dédouané d'avoir un effet social. Dubet a utilisé ce terme de tri social pour désigner cette fonction que l'école, le système scolaire a pris finalement depuis les années 50. C'est à réussite scolaire qui justifie la répartition dans le système de formation et à terme qui justifie l'inscription sociale de chacun.

Pour éviter la culpabilité qui résulte de la participation à cette fonction, on peut globalement repérer d'une manière simpliste trois manières :

- rechercher les causes "réelles" de cette répartition, et entre autres, des analyses sociologiques qui montrent le parallélisme entre positions sociales d'origine, résultats scolaires, et donc destins scolaires, peuvent permettre ce dédouanement des acteurs qui n'y peuvent rien. Je ne développerais pas plus ce point ;
- une autre manière est plus pragmatique. Elle consiste à "évacuer" la subjectivité des acteurs dans leurs pratiques. Je donnerai un exemple avec l'utilisation des logiciels ;
- enfin il y a des procédures "sociale" pour atténuer la souffrance, que Christophe Dejours a décrit et que je reprendrais ici.

Evacuer la subjectivité dans les pratiques

A propos des logiciel d'aide à la gestion des conseils de classe

Anecdote de la rencontre en 90 de la personne (M. Blai ?) qui a été un des premiers à fabriquer un logiciel. Il travaillait dans le 92.

Rencontre à l'IA du 92. Il va systématiquement dans les établissements pour installer le logiciel, montrer comment il fonctionne et comment on peut s'en servir. Il est très en colère, car il reçoit systématiquement la même demande de la part des chefs d'établissement, et il est très choqué de cette demande. Pour lui ce logiciel est une aide pour la gestion des conseils de classe, pour améliorer la communication et donc faciliter le temps de la prise de décision de manière démocratique.

Or la demande des chefs d'établissement est : est-ce que vous ne pouvez pas faire que à partir des appréciations portées par chaque professeur, le logiciel produise l'appréciation générale. Si certains de ces chefs d'établissement émettent peut-être cette demande de manière humoristique, lui ne le perçoit pas ainsi. C'est au fond une demande de démission face à la responsabilité de prendre une décision.

La participation au sale boulot.

Reprendre les analyse de Christophe Dejours sur la culpabilité, la peur... Faire hypothèse de repérage de symptômes dans les comportements à observer. Ce sont des indices pour un chef d'établissement, qu'il y a malaise éprouvé, ressenti...

Il y a trois stratégies de défenses pour engourdir. Les gens ne suspectent pas qu'il s'agit d'une défense, ils pensent qu'il s'agit de rituels appartenant au milieu dans lequel ils travaillentⁱ.

- Le cynisme viril. C'est une stratégie collective.

Montrer que l'on a pas peur. Ne pas avoir honte. Aller jusqu'à la provocation, on en rajoute, en faire plus que l'autre. Etre capable de résister à la haine. Mise en scène de cette capacité. Permet d'obtenir l'estimation des autresⁱⁱ. Faire face au mépris. La face cachée, les élites. Dans ces regroupements, "cérémonies", il y a utilisation d'alcool. Engourdissement de la conscience. Le danger vient à l'inverse de celui qui ne boit pas, car il risque de dire ce qui ne doit pas être entendu.

- Le réalisme économique. C'est une stratégie collectiveⁱⁱⁱ.

Etre dans une implication. C'est une application scientifique. On utilise beaucoup de protocole scientifique dans les bilans, les sélections, l'évaluation... La culpabilité est retournée en suractivité. Il y a un obscurcissement de la conscience par la fatigue. Ceux qui n'appliquent pas les rigueurs de la " sciences " sont des mauviettes.

- Rétrécissement du champ de la perception.

Avoir le nez dans le guidon, les œillères. C'est une stratégie individuelle.

Il faut bien penser que les conduites ont leur utilité. On est dans une rationalité pratique. Il y a une utilité pour les institutions.

Conflit de rationalité^{iv}.

Que faisons-nous lorsque nous faisons de l'orientation ?

Utiliser le texte paru dans Sciences Humaines (le reproduire et le distribuer).

Donner exemple d'un jeu, assez traditionnel, qui a été repéré par un collègue dans un conseil de classe : les joueurs se mettent d'accord à l'avance sur une série de mots, et ils doivent les placer au cours du conseil. Ce qui offusquait le collègue, c'était la nature des mots qui étaient particulièrement disqualifiant concernant les jeunes dont on parlait au cours du conseil. Il y a un premier niveau de lecture qui peut effectivement relever la violence verbale (en public), ce qui peut se relier à la violence institutionnelle. Mais on peut aussi décoder ce jeu comme une manière de détourner l'esprit de l'objectif et des effets des conseils de classe.

Des fonctions non-attribuées et pourtant essentielles

Inversement, on peut repérer des fonctions qui s'y exercent et qui pourtant ne sont pas prévues.

Pour les professionnels de l'éducation nationale, j'en repère au moins trois :

- une première concerne la mise en visibilité du travail ;
- une deuxième concerne l'appréciation de la compétence des autres acteurs ;
- une troisième concerne la régulation des activités individuelles

Mais il y a une autre fonction sur laquelle je terminerais et qui est une fonction sociale plus générale : l'atténuation des offenses.

La visibilité du travail.

Les trois types d'acteurs (chef d'établissement, enseignants, conseiller d'orientation-psychologues) ont une particularité : leur travail se fait habituellement dans un espace protégé à la vision des autres. Goffman avait indiqué que l'une des grandes activités des travailleurs consistaient à produire le semblant de travail, et cela en particulier chez les travailleurs qui sont sous la visibilité permanente. L'attitude de travail doit être continue. Pour des travailleurs pour qui la production matérielle prouve qu'il y a continuité dans le travail, cela ne pose pas trop de problème. Pour certains, et notamment les travailleurs du tertiaire (bureau) c'est la constance de l'attitude qui doit être manifestée. Il faudra mettre en relation ces observations avec celle de Christophe Dejours. Mais la grosse difficulté se pose pour des travailleurs qui exercent dans un espace protégé, non-visible, et dont la production n'est pas matérielle. Leur problème est comment rendre visible leur travail ?

Pour des enseignants, le travail des élèves est la preuve de leur propre travail (cours effectué et en partie compris, production d'interrogation, devoir, épreuve..., correction-notation). Les trois actes sont accomplis. Et les résultats exprimés en conseil de classe servent de signes de ce travail.

L'appréciation de la compétence des autres acteurs

Celle-ci est possible en partie parce qu'il y a nécessité pour chacun de manifester son travail. Mais l'occasion de juger et d'être jugé se surajoute à la fonction de fond du conseil de classe. Cet aspect a été déjà développé plus haut. La nécessité du jugement est fondée hors du conseil de classe et est indépendant de celui-ci.

La régulation des comportements individuels

Fondamentalement l'enseignement est une activité non-normée. Il n'y a aucune réalité reproductible. La notation est un jugement, une appréciation, elle n'a rien d'automatique. Toutes les études de docimologie montrent qu'il s'agit d'une activité extrêmement variable, extrêmement dépendante du champ. Les chefs d'établissement qui démarrent un nouvel établissement avec une nouvelle équipe d'enseignants savent bien qu'il y a, au début, une très grande variabilité des manières d'apprécier. Une hypothèse qui, à ma connaissance, n'a jamais été travaillée, serait que le conseil de classe par la confrontation des systèmes individuels de notation permet à chaque enseignant de se réguler par rapport au groupe.

Influence ou régulation ???

Il semble exister un premier niveau de régulation purement individuel concernant la distribution des notes. Une expérience assez classique en docimologie consiste à faire noter un paquet de copies. On obtient alors une distribution "normale" (courbe de Gauss) des notes. Ensuite on fait un extrait par la moitié de ces copies, la moitié des notes supérieures. Puis on donne à noter ces copies à d'autres enseignants, et

l'on obtient à nouveau une distribution "normale". Il semble que la distribution normale des notes est en quelque sorte la distribution "normalement" attendue, et que chacun s'y conforme. Mais les bornes, la moyenne, des notes est très variable entre les notateurs. Toujours en docimologie, il semble même que les copies de mathématiques sont les plus variables.

On peut penser que pour un groupe de notateurs, une manière d'objectiver la notation serait de la rendre "consistante", c'est-à-dire que la variabilité des systèmes de notation individuel (propre à chaque enseignant et à chaque discipline) ne soit pas trop important. Sauf que cet effort ne peut être poursuivi officiellement. Son officialité montrerait au contraire sa non-consistance de base. Cela ne peut donc se faire qu'à "l'insu de son propre gré" comme ils disent aux guignols. L'humour parfois désigne des processus psychologiques ou sociologiques fondamentaux. Or le conseil de classe par cette situation normale de confrontation des notes et des systèmes de notation permet cette régulation, qui n'est pas bien sûr immédiate, mais qui se construit au fur et à mesure.

De temps en temps un acteur "craque", et remet en cause la consistance des notes. En général un tir de barrage s'installe alors pour protéger le système. Et il est réclamé de rechercher un système plus objectif, une recherche d'un accord entre les enseignants pour réaliser des devoirs en commun, pour échanger les copies... Je n'ai jamais entendu accepter cette critique de base, que la notation est fondamentalement un jugement subjectif et non une mesure objective.

Le conseil de classe comme atténuateur de l'offense

Calmer le jobard ?

*Réflexions à partir de l'article de Erving Goffman :
Calmer le jobard : quelques aspects de l'adaptation à l'échec.
Publié initialement dans *Psychiatry*, vol 15, 1952, p. 451-463
repris et traduit dans *Le parler frais d'Erving Goffman*, Les Editions de Minuit,
Colloque de Cerisy, (du 17 au 24 juin 1987), 1989.*

Un modèle

Son modèle de base est l'escroquerie qu'il analyse comme un processus se déroulant en quatre étapes : repérage, excitation-encouragement, échec, consolation (c'est-à-dire, calmer le jobard).

“ Pour les besoins de l'analyse, on peut considérer un individu par référence à des valeurs ou à des qualités, celles du type socialement reconnu auquel il appartient. Les psychologues entendent par valeur un engagement personnel. Pour les sociologues, c'est un statut, un rôle ou une relation. Dans les deux cas, la valeur est jusqu'à un certain point considérée comme typique de la personne à qui elle est attribuée. Altérer la nature de la qualité attribuée, c'est altérer la représentation de soi de la personne qui en est pourvue.

Lorsque quelqu'un prend de la valeur, il cesse de revendiquer des droits sur sa valeur passée et s'investit dans une représentation de soi que sa situation nouvelle exige ou qu'elle l'autorise à acquérir. ” (p. 280)

Les modifications peuvent se jouer différemment :

- une promotion.
- une abdication.
- une privation.

C'est dans la privation qu'il peut y avoir de plus une humiliation réclamant une consolation.

“ Prendre en considération la consolation comme un processus social nous amène à aborder quatre grands problèmes liés aux rapports du *self* et de la société. ” (p. 284)

Ces problèmes sont :

- dans quels endroits de notre vie sociale, il y a des risques de perte ?
- quels sont les moyens utilisés pour faire accepter le dommage ?
- que se passe-t-il lorsqu'il y a refus de la consolation ?
- comment combinard et jobard s'arrangent-ils pour s'épargner tout processus de consolation ?

Les occasions

Dans les entreprises il y a un service “ réclamation ”, car il faut prévoir la consolation. Dans une institution il faut également calmer la victime. Dans ces deux cas, le jobard, la victime est extérieure. Mais parfois il est interne à l'organisation, et il existe également des structures, des organismes, ou des dispositifs pour calmer le jobard interne.

Une interrogation que l'on pourrait formuler dès à présent, serait est-ce que le modérateur sait toujours qu'il est modérateur ? On peut penser entre autre à certains aspect du rôle des conseillers d'orientation.

Les différentes méthodes d'apaisement

“ Du point de vue du perdant, l'apaisement représente un processus d'ajustement à une situation impossible -- une situation liée à une définition qu'il s'est donnée de lui-même et qui se trouve contredite par les faits. Il lui faut donc un certain nombre d'excuses, un cadre dans lequel il pourra à nouveau se regarder et se juger. Un processus de redéfinition du soi selon les modalités acceptables doit être suggéré et engagé ; et, comme le perdant est trop souvent en position de faiblesse pour le faire lui-même, ce sera, dans un premier temps, au modérateur de le faire à sa place. ” (p. 287)

“ Une tactique fréquente consiste à confier la tâche à quelqu'un dont le statut permet d'apaiser le trouble d'une manière ou d'une autre. ” (p. 287)

“ Une deuxième solution au problème, assez répandue, consiste à proposer au jobard un statut qui diffère de celui qu'il a perdu ou qu'il n'a pu atteindre, mais qui offre malgré tout la possibilité de devenir quelque chose ou quelqu'un. ” (p. 288)

“ Une manière encore de s'occuper du jobard consiste à lui proposer une chance supplémentaire de se qualifier pour le rôle qu'il n'a pas su atteindre. ” (p. 288)

“ Une autre méthode courante (...) consiste à permettre au jobard d'exploser, de s'effondrer, de faire une scène, de donner libre cours à ses réactions et à ses sentiments, de “ piquer sa crise ”. ” (p. 289)

Une tactique de ce type est utilisée par les amis, ou les psychothérapeutes. Mais il existe aussi toute une série de “ pare-chocs ” statutaires qui ont pour fonction d'écouter, de soupape, de dégagement d'énergie.

Il y a l'utilisation du temps. “ Donner du temps au temps. ”

Et il y a enfin les arrangements entre le combinard et le jobard. Sauver la face. Partir de son plein gré. Enfin il y a la corruption.

Et s'il refuse ?

“ Demeurer dans un état de confusion personnelle, c'est une façon de refuser l'apaisement. On peut également vendre la mèche, c'est-à-dire porter la plainte officiellement auprès d'instances supérieures tenues de gérer ce genre d'affaires. ” (p. 291) “ On peut refuser de se calmer et adopter une autre ligne de conduite : on devient “ aigri ”. ” (p. 291) Zèle, mauvaise volonté se développent alors. On peut aussi se mettre à son compte, sortir, et “ leurs montrer ! ”. Je rajoute également la vengeance. Il y a enfin les excuses pour justifier.

Faire l'économie du processus de l'apaisement

Consiste à faire de la prévention, éliminer les candidats, ou faire la place au jobard. “ Les stratégies auxquelles les manipulateurs ont recours pour s'épargner la peine d'apaiser leurs victimes ont leur contrepartie dans celles que les victimes utilisent pour les mêmes raisons. Il y a la stratégie des échappatoires, qui permet de s'assurer que l'on n'est pas complètement impliqué. Il y a celle du secret, qui permet de cacher aux autres, mais aussi à soi-même, la réalité de son implication. Il y a également la tactique qui consiste à garder plusieurs cordes à son arc, et celle, plus délicate, qui consiste à ne pas prendre de risques et, par exemple, à choisir une profession plus prisée ou à épouser une femme laide parce qu'elles assurent la stabilité. Les combinards et les jobards ont recours à des stratégies préventives pour réduire les risques de défaillance ou pour minimiser les conséquences de l'échec : moins on accorde d'importance au problème de la consolation et plus il faut en accorder à l'application des stratégies préventives. ” (p. 294)

Remarque sur l'orientation

On peut sans doute interpréter la procédure d'orientation de ce point de vue, comme une méthodologie de l'apaisement. L'orientation consiste à modifier le statut d'une personne. Globalement cette modification peut être positive ou négative.

Toutes les étapes de la procédure consistent à apaiser la perte possible :

- la demande de la famille ou de l'élève consiste à engager, impliquer la personne dans le processus ;
- l'évaluation scolaire, c'est-à-dire, le travail scolaire, les notes, la notation, le conseil de classe, tout ceci consiste à “ justifier ” la décision, aux deux sens de justice et de pertinence.
- les différents recours, tel que la rencontre avec le professeur principal, le conseiller, le chef d'établissement, et finalement la commission d'appel, sont autant d'occasions d'apaisement.
- penser enfin à la temporalité. Ce processus se déroule sur toute une année et donne l'occasion de multiples modifications “ insensibles ” et donc non-problématiques pour le sujet.

Il faut sans doute lire la lettre de nos deux ministres de l'éducation nationale également dans ce sens, dont la présence des élèves dans le conseil de classe (même si cela pose le problème de la coulisse), mais également la transformation du processus d'orientation qui est une sanction (le résultat de quelque chose, les deux n'étant pas de même nature), en un processus interne au pédagogique, annulant ainsi la différence de nature.

Conclusion

Une procédure qui aurait du évoluer vers un passage à la responsabilité totale des famille.

L'observation montre qu'il y a des résistances à la base sur cette direction d'évolution, mais également que l'institution, le ministère n'a pas décrété totalement dans ce sens. Il y a même une situation de contradiction entre le texte de la loi, certaines circulaires et d'autres.

Donc une des origines du blocage est la conception du pouvoir lié à l'école.

Mais on peut penser également à une autre raison à l'observation du blocage : le conseil de classe sert à beaucoup choses dans le fonctionnement non seulement du système, mais également pour les acteurs eux-mêmes.

Bibliographie

François Baluteau : Le conseil de classe : peut mieux faire !, Hachette/INRP, Paris, 1993

Anne Barrère : « Le travail scolaire au lycée : du discours de l'institution à l'expérience des élèves » in Sociologie du Travail, XXXIX, 1/97, pp. 19-38

Serge Blanchard : Le conseil en orientation : introduction, pp. 3-26, in l'OSP, Numéro spécial : Le conseil en orientation, mars 2000/Vol. 29/ n°1

Bernard Defrance : Est-ce que j'ai le droit de lui rendre ?, in Les Cahiers pédagogiques, n° 311, février 1993.

Erving GOFFMAN : La mise en scène de la vie quotidienne, 1. La présentation de soi. Editions de Minuit, 1973.

Erving Goffman : La persuasion interpersonnelle, in Erving Goffman, Les moments et leurs hommes, textes réunis par Yves Winkin, Editions Minuit/le Seuil, 1988, pp. 114-142

Erving Goffman : l'Ordre de l'interaction, in Les moments et leurs hommes, Le seuil/Minuit, 1988, pp. 221-229.

Erving Goffman : Calmer le jobard : quelques aspects de l'adaptation à l'échec. Publié initialement dans Psychiatry, vol 15, 1952, p. 451-463, repris et traduit dans Le parler frais d'Erving Goffman, Les Editions de Minuit, Colloque de Cerisy, (du 17 au 24 juin 1987), 1989.

Isaac Joseph Erving : Goffman et la microsociologie, PUF, 1998

Michel Foucault : Surveiller et Punir, Gallimard, 1978

Alexandre Lhotellier : L'acte de tenir conseil, pp. 27-50, in l'OSP, Numéro spécial : Le conseil en orientation, mars 2000/Vol. 29/ n°1

Maurice Tardif et Claude Lessard : Le travail enseignant au quotidien, Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. De Boeck Université, 1999.

Hervé Sérieyx : Face à la complexité Mettez du réseau dans vos pyramides, Penser, organiser, vivre la structure en réseau. Village Mondial, 1996.

Philippe Zarifian , Travail et communication, Essai sociologique sur le travail dans la grande entreprise industrielle, PUF, 1996

ⁱQue ce passe-t-il lorsque les gens s'aperçoivent qu'il s'agit non pas d'un rituel, mais d'une défense ? Ils quittent le navire. Une défense n'est efficace qu'à la condition d'être ignorée comme telle.

ⁱⁱIl me semble qu'il s'agit là d'un mécanisme assez traditionnel sur la constitution d'un groupe. La question étant en faire partie ou non. En faire partie, c'est ne pas faire partie des autres. Il s'agit donc d'une défense collective mais dont le mode de fonctionnement est groupal.

ⁱⁱⁱ Il me semble qu'il s'agit d'une stratégie collective, en effet, mais surtout qui suppose une organisation, on n'est pas dans du rituel, dans du symbolique. On est dans une organisation d'un travail. Il ne s'agit pas d'un temps, d'une bulle dans ou hors du travail. C'est le travail lui-même.

^{iv} Le pathos, l'émotion sont dans la décision. Habituellement on a un modèle " pur " pour décrire la décision qui bien sûr ne peut être que rationnelle.