

PERSPECTIVES

revue trimestrielle
d'éducation comparée

NUMÉRO CENT HUIT
108

DOSSIER

LE MAINTIEN DE LA DISCIPLINE À L'ÉCOLE

RÉDACTEUR INVITÉ :
ALFREDO FURLÁN



BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Vol. XXVIII, n° 4, décembre 1998

P E R S P E C T I V E S

revue trimestrielle d'éducation comparée

Une édition de *Perspectives* est également disponible dans les langues suivantes :

ANGLAIS

PROSPECTS

quarterly review of comparative education

ISSN: 0033-1538

ARABE

مستقبلات

المجلة الفصلية للتربية المقارنة

ISSN: 0254-119-X

CHINOIS

教育展望

国际比较教育季刊

ISSN: 0254-8682

ESPAGNOL

PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

ISSN: 0304-3053

RUSSE

перспективы

ежеквартальный журнал сравнительных исследований в области образования

ISSN: 0207-8953

Pour les prix et les conditions d'abonnement de *Perspectives*, se reporter au bulletin d'abonnement à la fin de ce numéro. Pour les différentes éditions linguistiques, adressez vos demandes d'abonnement :

- soit à l'agent de vente des publications de l'UNESCO dans votre pays (voir la liste des agents à la fin de ce numéro),
- soit à Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique.

NUMÉRO CENT HUIT

P E R S P E C T I V E S

revue trimestrielle d'éducation comparée

Vol. XXVIII, n° 4, décembre 1998

POSITIONS/CONTROVERSES

Une nouvelle réflexion sur l'éducation *Michel Crozier* 579

DOSSIER : LE MAINTIEN DE LA DISCIPLINE À L'ÉCOLE

Introduction *Alfredo Furlán* 587

La réforme éducative en Angleterre :
l'idée régulatrice de discipline *David A. Turner* 591

Le système d'avertissements dans le cycle secondaire
en Argentine *Mariano Narodowski* 603

Problèmes de discipline dans les écoles du Mexique :
le silence de la pédagogie *Alfredo Furlán* 611

Réglementation scolaire et construction de valeurs
dans la vie quotidienne du lycée *Ana María Cerda
et Jenny Assaél* 629

Indiscipline ou violence ?
Le problème des mauvais traitements entre élèves *Rosario Ortega Ruiz* 645

La discipline en amont : qu'est-ce qui pousse les élèves
du cycle secondaire à enfreindre les règles scolaires
aux États-Unis d'Amérique *Bradley A. Levinson* 661

TENDANCES/CAS

Caractéristiques de la réforme de l'éducation en Afrique *Pai Obanya* 681

Langues et régions en Europe et ailleurs :
renaissance de la problématique régionale ? *Soledad Pérez* 693

La politique européenne de la jeunesse
dans les sociétés multiculturelles *Ingo Richter* 707

Index du volume XXVIII 719

Les articles signés expriment l'opinion de leurs auteurs et non pas nécessairement celle de l'UNESCO/BIE ou de la rédaction. Les appellations employées dans *Perspectives* et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part du Secrétariat de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Prière d'adresser toute correspondance concernant le contenu de la revue à : Rédacteur en chef,
Perspectives, Bureau international d'éducation,
Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse.

Pour en savoir plus sur le Bureau international d'éducation, ses programmes, ses activités, ses publications, on pourra consulter la page d'accueil du BIE sur Internet : <http://www.unicc.org/ibe>

Toute correspondance concernant les abonnements doit être adressée à : Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202,
1190 Bruxelles, Belgique.
Courrier électronique : jean.de.lannoy@infoboard.be
(Voir notre bulletin d'abonnement à la fin de ce numéro.)

Publié en 1998 par l'Organisation des Nations Unies pour
l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Imprimé par SADAG, Bellegarde, France

ISSN : 0304-3045

© UNESCO/BIE 1998

POSITIONS/CONTROVERSES

UNE NOUVELLE RÉFLEXION

SUR L'ÉDUCATION

Michel Crozier

Une réflexion nouvelle centrée sur les tendances lourdes et sur les problèmes

La réflexion sur l'éducation doit absolument prendre une nouvelle direction. Les postulats, à partir desquels elle s'était développée dans la grande période de reconstruction d'après la guerre, sont depuis longtemps caducs. L'enthousiasme qui avait porté l'Occident dans les années 50 et 60 nous apparaît maintenant comme une illusion généreuse, mais mal orientée et inefficace. Nous avons pensé que l'on pouvait reconstruire le monde et que l'éducation était l'arme universelle qui allait permettre d'y parvenir. Or, nous n'avons pas changé le monde. Il a changé tout seul et rarement dans le sens que nous souhaitions.

Nous devons reconnaître notre échec, non pas pour abandonner la partie mais pour mieux réfléchir à notre responsabilité, en fonction des tendances lourdes qui s'imposent à nous et surtout des problèmes que nous rencontrons. En fait, nous sommes obligés de changer de philosophie. Il s'agit pour nous non plus de construire le nouveau monde idéal, mais d'aider les hommes et les femmes d'un monde qui s'est transformé radicalement et qui est en train de se construire sans plan ni vision *a priori*, à faire face aux problèmes qui émergent désormais et pour lesquels l'éducation actuelle les prépare très mal.

Pour autant, il s'agit non pas d'adapter l'éducation au monde tel qu'il est, mais de donner aux êtres humains la capacité de répondre aux problèmes que ce monde leur impose et de devenir ainsi des acteurs plus responsables des changements qu'ils devront animer eux-mêmes et que nous ne pouvons déterminer par avance.

Langue originale : français

Michel Crozier (France)

Sociologue. A passé la plus grande partie de sa carrière à la tête du centre de sociologie des organisations, qu'il a fondé et animé pendant trente ans, au Centre national de la recherche scientifique. Professeur à l'Université de Nanterre (1967-1968), à l'Université Harvard (1967-1970), à l'Université de Californie (1980-1990). A dirigé pendant vingt ans le DEA de sociologie de Sciences Po. Nous lui devons, entre autres ouvrages, *Le phénomène bureaucratique* (1964), mondialement célèbre, et le récent (1995) *La crise de l'intelligence*. A obtenu le prix Tocqueville en 1997.

Ils ont besoin non de missions et d'objectifs à remplir, mais d'outils pour analyser, pour choisir, pour coopérer et mettre en œuvre leurs réponses aux problèmes qui émergent.

Pour nous guider, trois tendances lourdes du développement des sociétés humaines me semblent essentielles : l'accroissement de la liberté de choix des individus, celui de la complexité des connaissances humaines et la priorité prise désormais par le relationnel sur le rationnel hiérarchique dans les activités humaines.

L'apprentissage de la liberté

L'apprentissage de la liberté est le premier et le principal défi de l'éducation de demain. Tout le monde est d'accord sur la priorité de la valeur liberté. Ce qu'on oublie, c'est que la liberté, seule valeur permettant le développement de la personne, est aussi un fardeau. L'école devrait préparer à assumer ce fardeau. Or, elle ne le fait guère, dans la mesure où elle reste encore une école de la passivité, où l'on fait l'apprentissage des contraintes plutôt que de la responsabilité de ses choix.

Dans le monde actuel, où la connexion entre la réussite scolaire et les premières opportunités de la vie professionnelle est devenue très forte — trop forte d'ailleurs —, le système scolaire est en train de devenir « contre-productif » dans l'apprentissage d'une vie active qui exige de plus en plus de choix, d'expériences autonomes, et qui force à reconsidérer ses atouts.

Le monde de l'école n'apprend pas encore à faire des choix ni à se connaître et à s'évaluer en fonction de ces choix. Le système de notation pousse à répéter pour plaire, plutôt qu'à se comprendre et à se tester. Des choix déterminants sont imposés et pris trop tôt, générant d'autant plus d'anxiété qu'ils paraissent difficilement réversibles. Les voies rationnelles sont celles de la prudence. L'enfant n'apprend ni à mesurer ses capacités, ni à reconnaître ses qualités et ses désirs, ni à expérimenter des voies nouvelles. Surtout, il n'apprend pas à assumer des responsabilités, ni à découvrir lui-même ses erreurs, donc à se forger une identité active.

Comment transformer le système scolaire pour qu'il puisse offrir aux jeunes ce dont ils ont besoin pour devenir des hommes actifs, à l'aise dans le monde beaucoup plus ouvert, beaucoup moins répressif, mais en même temps beaucoup plus angoissant qui est le nôtre, ou qui est en train de devenir le nôtre ? C'est l'organisation de l'école qui, cette fois, est en cause. Une responsabilité beaucoup plus forte doit être donnée aux enseignants et aux chefs d'établissements qui, seuls, peuvent organiser l'apprentissage de la liberté des enfants.

Cela implique tout naturellement des contraintes beaucoup moins fortes du système central, particulièrement en matière de filières d'options et de contenus, des possibilités d'expérimentation plus grandes et, en contrepartie, un très gros effort d'évaluation qui soit non pas contrôle extérieur, mais auto-évaluation des résultats, en fonction des expériences.

On devrait accorder beaucoup plus d'attention aux quartiers en difficulté, non pas comme on le fait, dans la perspective de la normalisation et du retour à la tranquillité, mais parce que c'est là que s'exacerbe le mal-être, rançon de la liberté. C'est donc là que l'on a le plus de chance d'expérimenter les innovations indispensables en la matière. La drogue, la délinquance, le sentiment d'être « paumé » sont le reflet de cette charge de la liberté que nous ne savons pas gérer et encore moins enseigner.

Le défi de complexité

L'apprentissage de la liberté ne se sépare pas de l'apprentissage des connaissances. Mais nous avons cru trop facilement qu'il s'agissait de donner ces connaissances, dites de base, afin que les jeunes soient équipés pour la vie, en fonction de leurs possibilités personnelles. En fait, l'accélération du changement est telle que, ce à quoi nous sommes confrontés, c'est non plus l'acquisition des connaissances, mais la maîtrise de leur complexité. L'homme est de plus en plus libre dans un monde déstructuré dont il ne comprend pas la complexité.

Comment préparer les jeunes à affronter un monde encombré d'informations chaotiques, voire contradictoires, qui les entraîne dans un tourbillon de plus en plus confus ? Nous devons désormais considérer que le développement des capacités de raisonnement est plus important que l'acquisition — accumulation des connaissances, ces capacités permettant de maîtriser la complexité des sciences et des techniques, mais aussi bien les problèmes de la vie en société.

L'école actuelle prépare mal à cet avenir, complexe et déroutant pour l'homme moyen. Elle est partagée entre le fondamentalisme de la logique traditionnelle, et la pression, irrésistible et démagogique, qui pousse à l'absorption et à l'accumulation toujours plus grande de connaissances censées permettre d'actualiser les progrès de tous les savoirs. Le fondamentalisme logique est dépassé. Trop linéaire, causal et donc hiérarchique, il impose un poids insupportable aux enseignés et il les empêche de comprendre les déterminants systémiques et donc de raisonner dans le complexe. Il ne permet pas non plus d'ordonner les connaissances que l'on doit mémoriser et donc d'en réduire à la fois le nombre et d'en diminuer la confusion, d'où l'absurdité de programmes encyclopédiques très mal adaptés à la capacité des enfants.

Une nouvelle pédagogie de l'apprentissage des connaissances est désormais indispensable, ce qui exige en fait une nouvelle réflexion, beaucoup plus profonde, non pas des contenus en soi dans leur valeur encyclopédique, mais plutôt, dans l'avenir, de l'utilité qu'ils pourront avoir dans le processus d'apprentissage, en particulier dans le développement de la capacité de raisonner. Il s'agit de ce que l'on apprend, afin de pouvoir s'en servir en le reliant à d'autres connaissances et à d'autres logiques.

Cette recherche doit devenir une des tâches primordiales des enseignants auxquels il faut donner le temps, la liberté d'expérimenter et les moyens de développer une coopération plus efficace dans des centres locaux de formation et de recherche.

La montée du relationnel

Le monde postindustriel va être dominé, de plus en plus, par l'aspect relationnel. Les tâches immatérielles du sommet, bien sûr, relèvent du relationnel. Certes, on invente souvent seul, mais dans un contexte relationnel, et on réussit à insérer les nouveaux concepts nés de l'invention dans des innovations concrètes, grâce à un système relationnel efficace, aussi bien au sommet que dans les échelons intermédiaires et, surtout, dans les activités d'exécution elles-mêmes, qui exigent toujours plus d'intelligence relationnelle.

L'école doit absolument développer cette intelligence et ces capacités. Dans la tradition que nous avons tant de mal à dépasser, on ne développe guère les logiques coopératives entre enfants et entre enfants et adultes.

Le premier problème est celui de l'écoute. L'apprentissage de l'écoute, ainsi que celui de l'analyse qui la rend efficace et passionnante, est sûrement ce qui manque le plus. Nous réagissons encore au problème de l'écoute en croyant que c'est l'émetteur qui est en cause et qu'il faut apprendre à mieux parler. Alors que le premier progrès est de mieux écouter. Celui qui sait écouter autrui sera ensuite capable de faire de sa parole un acte de communication. L'écoute, avec lui, sera le premier acte du respect et de la tolérance qui rendent possible le débat démocratique.

L'école actuelle force l'élève à écouter passivement, mais n'apprend pas la discipline de l'écoute active. Les élèves ont une écoute passive et hiérarchique. Ils n'écoutent que le maître et n'apprennent pas à s'écouter les uns les autres, donc à débattre avec tolérance.

Un tel apprentissage est beaucoup plus important que la connaissance des mécanismes institutionnels, à quoi on limite habituellement l'instruction civique. Il est facile à organiser et gratifiant, si on lui donne la priorité qu'il mérite. C'est à partir de cet apprentissage que l'on pourra fonder le développement de la capacité d'utilisation des informations et des images, afin de tirer parti du tourbillon médiatique.

Les systèmes d'éducation

Tous ces problèmes auxquels il faudra faire face s'adressent en premier lieu aux enseignants. Mais les enseignants restent tributaires de systèmes institutionnels très contraignants, et qui les inclinent à la passivité.

Ce sont ces systèmes qu'il faut désormais réorienter en considérant qu'ils conditionnent profondément non seulement le contenu et les méthodes de ce qui est enseigné, mais aussi les modèles culturels de la vie en société qui vont s'imposer aux futurs adultes.

Une réflexion fondamentale est indispensable, qui doit être menée à tous les niveaux mais particulièrement à la base, par les enseignants et dans les institutions de formation et, naturellement, par les autorités éducatives, au sommet des États. On doit tenir compte du fait que les lois et les décrets qui fixent le rôle et les mis-

sions des enseignants ne sauraient suffire à inspirer la rénovation de systèmes aussi peu adaptés aux tâches que l'on vient d'esquisser. Ce sont les enseignants eux-mêmes qui devront réformer l'enseignement, à partir de tous les débats qui doivent être engagés, à partir de la rénovation des institutions de formation, à partir, enfin et surtout, de la formation permanente, qui doit être comprise comme une nécessité absolue, car elle permet une approche coopérative nouvelle. On doit souhaiter, par exemple, la constitution de centres de rencontre, de formation permanente et de recherche, au niveau local, lieux où pourraient se retrouver, venant d'une dizaine d'écoles, des enseignants désireux d'effectuer des sessions de travail de recyclage, de recherche pédagogique et d'évaluation. L'objectif de ces centres sera de créer un mouvement pouvant motiver autrement les enseignants, dans leurs réponses aux problèmes relationnels et à ceux, émergents, de complexité et de liberté.

DOSSIER

**LE MAINTIEN
DE LA DISCIPLINE
À L'ÉCOLE**

INTRODUCTION

Alfredo Furlán

Un tour d'horizon des principaux problèmes auxquels se heurtent aujourd'hui les systèmes éducatifs de nombre de pays ferait rapidement apparaître que le maintien de la discipline figure au premier rang de ces problèmes, surtout dans les écoles secondaires. Comme l'a écrit l'un des auteurs invités à contribuer au présent dossier, « la discipline a ceci d'intéressant qu'elle est comme un miroir », le reflet impitoyable des aspects plus profonds du dysfonctionnement actuel des systèmes éducatifs. Il s'agit donc d'un thème à la fois dense et multiforme auquel, curieusement, les débats académiques sur la pédagogie ne consacrent que peu d'attention.

Le présent dossier rend compte d'un certain nombre d'approches différentes du thème de la discipline à l'école qui, nous semble-t-il, permettront d'en souligner des aspects importants, sans pour autant épuiser un sujet qui redevient d'actualité en cette époque mouvementée. Nous sommes convaincus qu'il faut développer les recherches de caractère multidisciplinaire, et, en même temps, promouvoir des projets tendant à transformer les conditions de vie et de travail tant des élèves que des professeurs, et des autres personnels scolaires. Nous espérons que la publication de ce dossier sera un encouragement à œuvrer en ce sens.

Le maintien de la discipline est une fonction inhérente à l'école depuis la création de cette dernière en tant qu'institution. Emboîtant le pas à Durkheim, on pourrait soutenir que le processus progressif de mutation en centres d'enseignement des écoles (qui étaient initialement des résidences) est indissolublement lié au souci d'éviter les allées et venues des élèves inscrits à des cours dispensés dans plusieurs endroits différents, qui souvent perturbaient l'ordre de la cité. On a jugé pré-

Langue originale : espagnol

Alfredo Furlán (Argentine-Mexique)

Licencié en sciences de l'éducation de l'Université nationale de Córdoba (Argentine) et docteur, dans la même discipline, de l'Université René-Descartes (Paris-V), Alfredo Furlán participe actuellement au projet de l'unité interdisciplinaire de recherche du campus Iztacala sur les programmes d'études. Professeur de planification du travail scolaire et de didactique à la Faculté de philosophie et de lettres de l'Université nationale autonome de Mexico (UNAM), il est également l'auteur de travaux portant sur la conception et la mise en œuvre des programmes, et sur la gestion pédagogique de l'école, ainsi que de nombreux essais sur la théorie de l'éducation. Il se consacre depuis trois ans à l'étude du problème de la discipline dans les établissements d'enseignement secondaire.

férable de pouvoir les surveiller à l'intérieur d'un lieu unique permettant, grâce à un ensemble de structures, de canaliser de manière productive l'utilisation de leur temps. L'idée même de délimiter un espace géographique, qui soit également un espace éducatif, a pour but d'assurer la discipline et d'accroître l'influence que l'on entend exercer sur les élèves.

Le problème n'a rien perdu de son importance. Rares sont les pédagogues de renom qui ont réussi à l'éviter, même s'ils répugnent à en traiter de façon explicite, en raison de l'idée d'autoritarisme que fait aussitôt naître la question, traditionnellement associée à l'action punitive, y compris aux châtiments corporels.

Les chefs d'établissements, quant à eux, ont toujours su qu'il leur fallait consentir un gros effort pour maintenir l'ordre, puisque celui-ci conditionne la possibilité d'accomplir le travail pédagogique et aussi, en grande partie, l'image publique de l'école.

Les façons de concevoir la discipline sont fort diverses, comme en témoigne la littérature pédagogique : tâche principale de l'éducation selon certaines, elle n'est pour d'autres qu'un instrument d'appoint, à utiliser occasionnellement ; considérée tantôt comme le moyen par excellence de l'éducation morale, tantôt comme une nécessité fonctionnelle ; comme le construit de chacun dans son interaction avec autrui, ou comme résultant directement du système punitif mis en place par l'institution.

Il est aujourd'hui évident que l'indiscipline à l'école va s'aggravant, particulièrement chez les adolescents qui entrent dans le cycle secondaire, et il n'est pas exclu que nous nous trouvions face à de nouvelles formes d'indisciplines : l'augmentation des actes de violence, la circulation et la consommation de drogues, et l'impuissance des établissements d'enseignement, dépassés par ces phénomènes nouveaux, suscitent de fréquentes préoccupations.

Les explications d'ordre général que donnent les praticiens ou les théoriciens s'appuient sur de rares études. On avance des interprétations conjoncturelles qui privilégient l'incidence de facteurs extérieurs au système ou une éventuelle crise d'identité de la culture scolaire, face à un contexte culturel et social en pleine mutation. Ou encore, on met l'accent sur l'existence, au sein des structures sociales, d'enclaves qui font de la fonction disciplinaire de l'école le meilleur moyen d'assurer la « normalisation » de tous les individus.

Il est certain que la situation suscite la préoccupation des professionnels de l'éducation, des organismes gouvernementaux et intergouvernementaux, des églises, du monde de l'entreprise et de l'opinion publique. Quant aux universitaires, dont nous sommes, qui réfléchissent ou font des recherches sur l'éducation, j'estime personnellement que, malgré les diverses approches expérimentées, ils sont loin d'avoir une compréhension suffisante de l'ensemble des problèmes, dont ces symptômes sont les révélateurs.

Dans l'espoir de contribuer à l'établissement d'un bilan de la situation au niveau international, nous avons invité des chercheurs à écrire sur le sujet, chacun l'abordant sous un angle spécifique. Notre initiative a suscité la rédaction d'un certain nombre d'articles, dont le contenu peut se résumer comme suit :

- David Turner, dans sa contribution intitulée « La réforme éducative en Angleterre : l'idée régulatrice de discipline », pose en principe qu'il est primordial de replacer le problème du maintien de la discipline dans le cadre plus général de la réforme éducative entreprise depuis 1988. Il s'appuie sur le double usage du concept de discipline, à la fois comme matière d'enseignement et en tant que mécanisme régulateur du comportement, pour préconiser une approche globale des problèmes. Il explique que la réforme a consisté à introduire pour la première fois un programme national obligatoire et des épreuves normalisées pour juger des niveaux d'aptitude atteints par les élèves, et commente les conséquences de cette réforme pour le travail des enseignants, du primaire comme du secondaire. Il identifie le groupe d'élèves qui subissent le plus fortement le contrecoup de ces mesures et apporte les preuves statistiques de l'augmentation des expulsions au cours de ces dernières années. Nous pourrions résumer la position de Turner en disant qu'il analyse les relations existant entre des politiques éducatives déterminées et les phénomènes d'indiscipline, et ce, dans le cas anglais. Il se situe dans une perspective macroscopique de laquelle ne sont cependant pas absentes des précisions intéressantes sur ce qui se passe dans les établissements scolaires.
- Mariano Narodowski, dans son article « Le système d'avertissements dans le cycle secondaire en Argentine », soutient que c'est à partir de la discipline scolaire que l'on peut comprendre les relations entre le savoir et le pouvoir dans les établissements d'enseignement, et se propose d'analyser les effets de certaines modalités disciplinaires, en particulier celles dont traite plus spécifiquement son article. Sans perdre de vue la dimension historique du problème, il analyse dans le détail ce qui se passe à l'intérieur des établissements et ce que les élèves apprennent effectivement, en s'appuyant sur ses travaux antérieurs. Il procède à une analyse critique de l'expérience tentée par certains sous-systèmes scolaires qui mettent en place des conseils de médiation visant à remplacer le système punitif traditionnel. Dans cet article, Narodowski se limite rigoureusement à l'étude de la discipline, axée plus particulièrement sur le principal instrument en usage dans les écoles : le règlement intérieur.
- Dans le troisième article, Alfredo Furlán, traitant du cas mexicain, s'appuie sur des recherches récentes ou en cours, et décrit l'augmentation de l'indiscipline dans la seconde partie du cycle secondaire ; il propose quelques voies de réflexion sur les perspectives du métier d'enseignant, en se référant, par ailleurs, à des travaux qui visent à expliquer les comportements des étudiants dans une perspective psychoculturelle. Selon lui, la pédagogie et la recherche éducative ayant négligé l'étude du problème disciplinaire, il convient de remédier à cette lacune.
- L'article suivant : « Réglementation scolaire et construction de valeurs dans la vie quotidienne du lycée » est dû à Ana Maria Cerda et à Jenny Assaél (Chili). Faisant suite à une étude préalable sur les règlements disciplinaires, les auteurs abordent la question sous un autre angle : celui de la culture des jeunes de milieux populaires, en prenant pour base de leur travail un lycée quelque peu atypique, où le projet institutionnel n'est pas clairement défini, où les normes écrites n'ont aucun sens pour grand nombre de professeurs et où les élèves mettent

progressivement au point des stratégies pour se maintenir, du mieux possible, dans le système.

- Rosario Ortega Ruiz (Espagne), dans un article intitulé : « Indiscipline ou violence ? Le problème des mauvais traitements entre élèves », aborde la question en soutenant que le problème de la discipline met en jeu des conventions, des normes, des habitudes et des valeurs, auxquelles la coexistence, au sein de chaque communauté scolaire, donne vie. Il fait remarquer que les professeurs ignorent souvent tout des relations entre élèves, bien que leur impact formateur soit immense. Axant sa réflexion sur l'agression chez les jeunes, dans le cadre de l'école, perçue par lui comme un lieu de rencontre, il souligne la nécessité d'adopter des mesures qui prennent en compte la complexité du problème. Il dresse ensuite un bilan de l'ensemble des recherches empiriques menées dans son pays, et qui présentent des caractéristiques intéressantes, dans la mesure où elles sont associées à des projets visant à réduire l'incidence de ce problème.
 - Dans son article intitulé : « La discipline en amont », Bradley Levinson aborde le sujet de la culture jeune de façon différente. Aux États-Unis d'Amérique, au-delà du souci constant d'assurer un enseignement et une discipline efficaces, les établissements doivent désormais faire face aux problèmes de violence scolaire et à l'indiscipline des élèves, notamment dans les écoles secondaires des zones urbaines pauvres. L'auteur conteste la doctrine en vigueur, qui impute le phénomène à une pathologie extérieure à l'école ; selon lui, en effet, cette théorie ne prend en compte ni les perspectives des élèves ni le rôle de l'école dans la gestion des conditions qui favorisent la violence et l'indiscipline. Passant en revue les études ethnographiques sur la vie des élèves dans les écoles secondaires, effectuées entre 1983 et 1996, Levinson, sans suggérer que le système scolaire est entièrement responsable de l'indiscipline, essaie de montrer que la violence ou la mauvaise conduite des élèves sont autant de réactions novatrices de ces derniers face à des modes de scolarisation qui reposent sur un enseignement arbitraire et autoritaire, voire sur la réification du savoir, la discrimination raciale, sociale ou sexiste. Même si ces réactions peuvent sembler irrationnelles aux professeurs et aux directeurs d'écoles, elles peuvent prendre tout leur sens et même se justifier dans certaines circonstances (par exemple, en fonction d'un vécu familial et communautaire dans des structures sociales et ethniques particulières, et également en fonction du sexe).
- La lecture de chaque texte et les contrastes qu'ils offrent représentent autant de voies de réflexion sur lesquelles nous souhaiterions que s'engage la recherche.

LA RÉFORME ÉDUCATIVE

EN ANGLETERRE :

L'IDÉE RÉGULATRICE

DE DISCIPLINE

David A. Turner

La discipline dans les écoles anglaises

Le mot « discipline » recouvre un certain nombre de significations distinctes : le *Dictionnaire Longman de la langue anglaise* en donne quatre acceptions différentes, mais connexes. Ce sont notamment « une matière qui est enseignée, un domaine d'étude », « une formation et une instruction qui corrigent, façonnent ou perfectionnent les facultés mentales ou la personnalité morale », « une punition » et « une conduite ou un mode de comportement ordonné ou prescrit ».

La seconde moitié des années 80 a vu l'introduction de nombreuses réformes dans le système éducatif anglais ; le concept de discipline et le souci de la discipline sont indispensables à la compréhension de ces réformes. La loi de 1988 sur la réforme de l'éducation (Education Reform Act) est, de l'avis général, la pièce maîtresse de

Langue originale : anglais

David A. Turner (Royaume-Uni)

Conseiller du Département de recherche sur l'éducation et les études communautaires à l'Université d'East London. Son enseignement porte sur l'éducation comparée et internationale, ainsi que sur les études spécialisées en sciences de l'éducation au niveau de la licence et du troisième cycle. Ses recherches comprennent des études sur le financement de l'éducation dans un contexte international et sur l'histoire de l'éducation nouvelle. Il préside la Commission des finances du Conseil mondial des associations d'éducation comparée et la section britannique de la Ligue mondiale pour l'éducation nouvelle. Il est aussi secrétaire honoraire de l'Association of Learned Societies in the Social Sciences. Courrier électronique : D.A.Turner@uel.ac.uk

ce programme de réforme et elle a entraîné la plus importante réorganisation du système éducatif depuis 1944. Bien que le mot ne soit pas mentionné, la discipline au sens de « matière qui est enseignée, domaine d'étude » y occupe une place centrale. La loi de 1988 a instauré un programme d'études national reposant sur un certain nombre de matières fondamentales — anglais, mathématiques et sciences — et comprenant un certain nombre d'autres sujets — histoire, géographie, technologie, musique, art et éducation physique (Bash et Coulby, 1989, p. 56).

Malgré son nom, la loi de 1988 se comprend mieux à bien des égards comme une réaction que comme une réforme. La loi de 1944 avait imposé aux parents l'obligation de faire en sorte que chaque enfant reçoive une éducation « adaptée à son âge, à ses aptitudes et à ses capacités, soit par une scolarisation régulière, soit par d'autres moyens » (Maclure, 1965, p. 223). Cette loi reflétait et soutenait donc une conception globalement progressiste de l'éducation où les besoins et les désirs de chaque enfant étaient primordiaux. Cette conception axée sur l'enfant avait été mise en avant dans un certain nombre de rapports officiels avant la seconde guerre mondiale, et elle avait continué à faire partie de la politique officielle, jusqu'à la publication du rapport Plowden en 1967 (Royaume-Uni, 1967).

À la fin des années 80, le gouvernement conservateur était parvenu à la conclusion qu'il y avait un grave manque de discipline dans les écoles. Il s'agissait là de discipline dans tous les sens du terme, mais le remède proposé consistait à établir ou à réaffirmer le rôle central des disciplines enseignées dans le processus éducatif. Le programme d'études national avait pour but d'y parvenir.

En introduisant officiellement des matières expressément spécifiées dans le programme, tâche qui était auparavant laissée à la discrétion des chefs d'établissements, le Département de l'éducation et des sciences adoptait en même temps un certain nombre d'autres mesures. C'est ainsi, en particulier, que furent organisées une série de recherches destinées à définir des critères, en l'occurrence des normes pour les résultats qu'on pouvait attendre d'enfants âgés de sept, onze et quatorze ans. Des tests d'évaluation normalisés furent mis au point pour les enfants de ces âges, afin de constituer une banque de données nationale permettant de comparer la qualité des résultats obtenus effectivement par les enfants avec ces normes établies.

Ce sont les tests, plutôt que le programme d'études national lui-même, qui suscitèrent une forte réaction négative de la part des enseignants et de leurs syndicats ; le secrétaire d'État à l'éducation constitua un comité indépendant pour étudier le fonctionnement du programme national et l'organisation des tests. L'une des principales doléances des enseignants avait été que l'administration des tests et les procédures bureaucratiques complexes qui y étaient associées prendraient tellement de temps que l'enseignement proprement dit en souffrirait. L'enquête indépendante confirma le bien-fondé de cet argument, le comité estimant que la charge de l'évaluation était excessive, mais, en définitive, le système de contrôle mis en place a été conforme, dans l'ensemble, aux intentions initiales du secrétaire d'État.

L'obligation, pour les écoles, de publier les résultats des tests normalisés représentait l'étape finale du processus. En application de la phraséologie sur la pro-

motion du choix parental, le Département de l'éducation et des sciences insista pour que les résultats des tests soient communiqués aux parents, afin que ceux-ci soient suffisamment informés pour choisir l'école de leurs enfants en connaissance de cause. Cette dernière mesure était destinée à sensibiliser les écoles aux pressions de la concurrence et à leur faire comprendre qu'elles seraient tenues pour responsables — par leur incapacité à attirer de nouveaux élèves et donc à se procurer des ressources — si leurs résultats tombaient nettement au-dessous du niveau de ceux des écoles voisines. Tout le processus consistant à définir des objectifs de performance, à procéder à des contrôles et à en publier les résultats dans des « classements par catégorie » visait à améliorer la discipline, au sens de « conduite ou mode de comportement ordonné ou prescrit ». Ce qui est moins clair est la question de savoir si c'était la discipline des enseignants ou celle des élèves qui était la principale préoccupation des secrétaires d'État qui se sont succédé.

Les matières enseignées

La réforme de l'éducation de 1988 a eu ainsi pour conséquence globale de définir un programme d'études national, dont la conception générale était très clairement spécifiée pour ce qui était des matières à enseigner. Avant 1988, le programme de chaque école était défini localement. La législation nationale n'imposait pas de programme et les décisions étaient prises, en principe, au niveau des autorités éducatives locales. Toutefois, dans la pratique, ces autorités déléguaient généralement les décisions concernant le programme aux écoles, et c'était les chefs d'établissements qui arrêtaient les programmes, en consultation avec leur personnel.

La seule exception à ce modèle très décentralisé était l'éducation religieuse, dont la législation nationale confiait la responsabilité aux écoles.

Cet exposé *de jure* sur les programmes scolaires avant 1988 suffit à montrer que ceux-là ne présentaient aucune uniformité dans l'ensemble du pays et qu'une situation d'anarchie plus ou moins totale prévalait. Et pourtant, cette conclusion serait complètement erronée, car les programmes scolaires se caractérisaient par une remarquable uniformité dans tout le pays, et il est possible de donner une idée générale de ce qui se passait dans les écoles sans trop de difficultés, et sans introduire trop d'inexactitudes. Le programme n'était pas défini par la loi, mais il était régi par les convictions profondes des enseignants qui, dans une large mesure, étaient uniformes.

Dans les écoles primaires, les enseignants considéraient que leur principal objectif était de dispenser un enseignement général et de donner à l'enfant la possibilité de développer son intelligence (encore que cette dernière fût considérée comme dépendant surtout de facteurs génétiques). En conséquence, les matières faisant l'objet des leçons n'étaient pas jugées extrêmement importantes. Les enfants devaient, en principe, être familiarisés avec les rudiments de la lecture, de l'écriture et des mathématiques, et acquérir une connaissance générale d'histoire, de géographie et de sciences naturelles. L'enseignement ne se faisait pas nécessairement par matières, mais pouvait être dispensé au moyen d'études et/ou de projets intégrés.

Au moment du passage dans le cycle secondaire, le programme changeait radicalement et l'enfant se trouvait confronté à un emploi du temps rigide, défini entièrement en termes de matières. En règle générale, l'enfant avait un emploi du temps qui comprenait des mathématiques, de l'anglais, une combinaison de sciences humaines (ou un enseignement séparé de la géographie et de l'histoire), une combinaison de matières scientifiques (ou beaucoup moins fréquemment de la biologie, de la chimie et de la physique), une langue étrangère (en général le français), une activité manuelle (travail du bois ou du fer, ou économie ménagère) et de l'éducation physique, et une demi-heure environ chaque semaine pour l'éducation religieuse et la musique.

Vers l'âge de treize ans, les enfants choisissaient les matières qui allaient constituer leur programme jusqu'à l'examen, passé à l'âge de seize ans, pour l'obtention du certificat général de fin d'études secondaires (GCSE). Là encore, il faut bien distinguer les aspects *de jure* et *de facto* de cette phase de l'enseignement. En théorie, ce « choix guidé » permettait des options très variées et des permutations presque illimitées entre les différentes matières. Dans la pratique, les contraintes de l'emploi du temps et l'opinion des enseignants sur ce qui constituait un régime « éducatif » équilibré aboutissaient à une gamme assez limitée de choix possibles dans le cadre d'emplois du temps prédéterminés. Dans la plupart des écoles, les enfants, à ce stade du processus éducatif, avaient étudié six ou sept matières, en plus de l'éducation religieuse et de l'éducation physique. Ces six matières obligatoires comprenaient généralement l'anglais, les mathématiques, une matière scientifique et une matière relevant des sciences humaines.

À partir de l'âge de seize ans, les jeunes choisissaient habituellement deux ou trois matières pour la préparation de « l'Advanced Level ». Là encore, la gamme des choix était extrêmement restreinte, en raison des emplois du temps et de l'opinion des enseignants sur les matières qui allaient bien ensemble. En règle générale, les élèves choisissaient entre sept groupes de matières : sciences physiques, sciences biologiques, langues modernes, langue et littérature anglaises, sciences humaines (la place principale étant donnée tantôt à l'histoire et tantôt à la géographie), beaux-arts et, de plus en plus rarement, langues classiques. Les combinaisons de matières qui n'étaient pas exclusivement « littéraires » ou « scientifiques » étaient exceptionnelles.

On pourrait se demander comment la liberté tant vantée de fixer le programme laissée au chef d'établissement se manifestait. Occasionnellement, et il faut bien dire que c'était *très* occasionnel, un chef d'établissement profitait de sa liberté pour introduire une manière complètement novatrice de concilier les exigences du programme et celles de l'emploi du temps. L'une des principales difficultés pratiques est de trouver de petites plages horaires pour des sujets tels que la musique ou l'éducation religieuse, alors que la majeure partie de l'emploi du temps est occupée par des blocs de matières scientifiques ou littéraires. Certaines écoles utilisaient un emploi du temps de six, sept ou huit jours, au lieu des cinq journées habituelles, pour avoir plus de souplesse. Un chef d'établissement avait décidé de ne pas faire figurer l'éducation religieuse dans l'emploi du temps, bien

que ce fût une matière obligatoire, mais, chaque année, l'école consacrait une semaine entière aux études religieuses.

Comme le montrent ces exemples, les chefs d'établissement ne mettaient pas à profit leur liberté pour élaborer des programmes novateurs. Ils s'en servaient plutôt pour dispenser le contenu éducatif conventionnel, dans un cadre administratif novateur — c'est ainsi qu'une semaine d'éducation religieuse par année scolaire équivaut à peu près à une leçon d'une demi-heure par semaine. Les chefs d'établissements étaient tenus aussi étroitement par des normes éducatives bien ancrées qu'ils auraient pu l'être par un programme d'études imposé au niveau national.

Le programme scolaire anglais était passablement uniforme dans tout le pays et, au moins au niveau du cycle secondaire, il était défini en termes de disciplines traditionnelles. Malgré des efforts périodiques d'élargissement du programme ou pour y faire figurer des matières professionnelles, aucune école anglaise n'a jamais introduit la gamme des matières qu'on aurait pu trouver, par exemple dans une *high school* américaine ou dans une école secondaire au Mexique.

Quand la diversité trouvait à s'exprimer, c'était à l'intérieur des cases définies par les matières inscrites à l'emploi du temps. Cela revient à dire que ce qui était considéré comme de la « physique » ou de « l'histoire », ou même des « mathématiques », pouvait varier considérablement d'une école à l'autre. Les enseignants étaient libres de choisir dans une gamme très étendue de sujets d'examen, et pouvaient donc modifier la matière enseignée en fonction de ce qui les intéressait ou de ce qu'ils jugeaient intéressant pour leurs élèves. Par exemple, un professeur de physique pouvait choisir un programme exigeant un niveau plus ou moins élevé en mathématiques, un professeur de chimie pouvait choisir un programme dans lequel la part de la chimie organique était plus ou moins importante, et un professeur d'histoire pouvait choisir entre des programmes mettant l'accent sur l'histoire ancienne, sur l'histoire d'Angleterre au Moyen Âge ou sur l'histoire européenne moderne.

Aspect tout aussi important, les enseignants étaient libres de choisir l'ordre dans lequel ils enseignaient leur matière et d'utiliser cet ordre pour faire comprendre la « logique de la matière » comme ils l'entendaient. Il était donc théoriquement possible qu'un élève qui changeait d'école tous les ans étudiat à nouveau, chaque année, l'histoire des Grecs et des Romains, cela sans jamais bénéficier d'une perspective plus large. Ce cas est probablement imaginaire, mais les inconvénients de ce genre, inhérents à la souplesse du programme, n'en sont pas moins incontestables quand les élèves et leurs familles sont mobiles, comme c'est le cas dans une société industrielle.

Cela étant, on peut voir que l'incidence du programme national a été faible, et presque négligeable au niveau du cycle secondaire. Dans l'ensemble, la réforme de l'éducation de 1988 a simplement fourni une structure formelle et défini des règles qui renforçaient des pratiques qui avaient déjà cours. La loi prévoyait l'introduction des technologies de l'information dans les écoles, mais, en son absence, cette introduction aurait probablement eu lieu de toute façon, sous l'effet de la récente révolution technologique.

L'instauration d'objectifs et de tests pour les enfants âgés de sept, onze et quatorze ans a contribué à imposer un ordre chronologique plus uniforme dans l'instruction dispensée, mais les enseignants ont encore une assez grande latitude dans l'organisation de leur travail. Dans les écoles secondaires, les conséquences à long terme les plus probables seront de paralyser les innovations sortant du cadre de l'enseignement par discipline. À l'avenir, il sera plus difficile d'introduire des programmes semblables à ceux qu'on peut trouver dans beaucoup de *high schools* américaines et qui échappent à cette catégorisation par sujet : appréciation des films, préparation à la conduite automobile, informatique à usage commercial, etc. D'autre part, l'évolution des programmes scolaires en Angleterre et au pays de Galles avant 1988 ne donne pas l'impression que les enseignants aient été très désireux de profiter des possibilités de réforme.

C'est dans les écoles primaires que les changements introduits par la réforme de l'éducation de 1988 ont été le plus visibles. Le programme national oblige les enseignants à organiser leur travail en classe en fonction des matières, ce qui n'était le cas auparavant que dans les écoles secondaires. D'un autre côté, les enseignants conservent beaucoup de latitude quant à la façon de répondre aux exigences du programme national, et rien n'indique que les écoles primaires adoptent des emplois du temps rigides, articulés autour des matières. En général, les écoles primaires ont encore recours à des approches intégrées et au travail par projet.

Dans l'ensemble, le programme national introduit en 1988 a donc renforcé une série d'attitudes qui n'étaient nullement étrangères aux enseignants anglais et gallois. Les nouvelles mesures ont donné une importance accrue aux disciplines qui, d'ailleurs, étaient déjà déterminantes dans l'élaboration des programmes des écoles secondaires. Les principales objections des enseignants étaient de deux ordres : le temps requis pour les tests venait en déduction du temps disponible pour l'enseignement, et l'ampleur et le détail des objectifs de résultats commençaient à avoir des incidences sur les programmes d'études et d'enseignement que les maîtres pouvaient utiliser. La réforme du programme national de 1988 a tenu compte de ces deux problèmes en réduisant le volume des tests et en laissant les enseignants disposer d'un programme national compatible avec leurs convictions traditionnelles.

Il serait possible de conclure que la réforme de 1988 et le programme national qu'elle a instauré ont eu une influence très réduite sur la vie des écoles d'Angleterre et du pays de Galles, mais ce serait une erreur. Pour comprendre ce qu'a été leur influence effective, il faut aborder l'autre acception du mot « discipline », à savoir le contrôle exercé sur le comportement des élèves.

Conduite et comportement

Comme on l'a déjà mentionné, les écoles secondaires d'Angleterre et du pays de Galles conservent un programme d'études structuré par matières, et ce programme est profondément conservateur dans le contexte national. En gros, la conception du programme est restée inchangée depuis 1944.

À cette époque, les élèves qui restaient à l'école secondaire jusqu'à l'âge de seize ans passaient les épreuves du certificat général d'éducation (GCE) « Ordinary level ». C'était un examen conçu pour consigner les résultats obtenus dans chaque matière par les 20 % les meilleurs d'une classe d'âge, qui se voyaient attribuer un diplôme. La réussite à un certain nombre de ces épreuves était une condition nécessaire, mais non suffisante, à l'entrée à l'université. Comme, à l'époque, moins de 5 % d'une classe d'âge entraient à l'université, un examen que plus de 20 % des élèves réussissaient pouvait être considéré comme trop peu sélectif.

Pendant la période qui a suivi la seconde guerre mondiale, alors que le pourcentage des élèves destinés à l'université augmentait jusqu'au chiffre actuel de 30 % et que la fin de la scolarité obligatoire passait de l'âge de quatorze ans à celui de quinze, puis de seize ans, il a fallu instaurer un système d'examens qui puisse répondre aux besoins d'un nombre d'élèves beaucoup plus considérable. Une série de réformes conduisit finalement à l'examen du GSCE. Le programme de ces nouveaux examens ainsi que la plupart des principes d'évaluation par matière ont une ressemblance frappante avec les examens du GCE « Ordinary level » d'il y a quarante ans. Toutefois, les méthodes d'évaluation et les barèmes de notation ont été adaptés pour tenir compte de l'élargissement de la gamme des aptitudes à évaluer au moyen des examens. En fait, le système des examens a été modifié pour qu'il puisse s'appliquer à 80 % du groupe d'âge, au lieu des 20 % du régime précédent. Mais presque rien n'a été fait pour remanier fondamentalement le système.

Une partie de la population scolaire, entre 20 et 40 %, pouvait apprécier l'étude d'un matériel éducatif structuré par discipline, soit parce qu'elle le trouvait intrinsèquement intéressant, soit parce qu'elle pouvait faire l'effort intellectuel permettant de le rattacher à des sujets plus variés, en rapport avec les préoccupations quotidiennes. Un autre groupe comprenant 40 à 60 % des élèves pouvait être persuadé que l'acquisition de connaissances sur les matières étudiées avait une valeur extrinsèque parce qu'elle permettait d'obtenir des qualifications appréciées par les employeurs, ou pouvait être contraint de faire l'effort nécessaire par des enseignants recourant à toute la panoplie des récompenses et des punitions à leur disposition.

Toutefois, quelque 5 à 20 % des élèves du groupe d'âge étaient incapables de comprendre l'intérêt que les matières enseignées présentaient pour leur vie quotidienne et ils considéraient, probablement à juste titre, que ce qui se passait à l'école ne constituait pas une préparation satisfaisante pour leur vie après l'école. En outre, ces élèves étaient conscients de ne pas constituer le segment de la population scolaire qui était le plus susceptible d'inspirer une réforme de l'éducation.

Les enseignants et les élèves trouvaient des moyens de tenir compte des besoins de ce dernier groupe ou, plutôt, ils cherchaient à faire en sorte que ses membres ne perturbent pas l'éducation des autres élèves. Des programmes furent conçus pour les élèves « non intellectuels ». Des formules d'enseignement professionnel furent mises en place. Et quand tout le reste avait échoué, les enseignants et les écoles fermaient les yeux sur l'absentéisme des élèves à problèmes, bien que la fréquentation scolaire fût une obligation légale.

Dans l'ensemble, c'est ce pourcentage assez faible d'élèves de chaque classe d'âge qui a été le plus pénalisé par le fait qu'on n'ait pas réussi à réformer l'enseignement au Royaume-Uni, et qu'on se soit efforcé de dispenser une éducation traditionnelle et académique à une proportion croissante de la population. Les universités ont su diversifier leurs options éducatives et mettre au point des filières de la « deuxième chance » pour les adultes réintégrant le système, mais les écoles du dernier cycle du secondaire ont été beaucoup plus lentes à se réformer.

Si tout cela était peut-être regrettable, il fallut la réforme de l'éducation de 1988 pour en faire un problème majeur. Avant 1988, beaucoup d'écoles avaient improvisé des moyens de faire face à la situation. En fait, les enseignants en profitaient pour laisser ces élèves abandonner leurs études. Bien que la scolarité fût obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans, il était en général possible pour les élèves qui atteignaient cet âge en début d'année scolaire de quitter l'école avant les examens du GCSE. S'ils continuaient à aller en classe, on ne leur demandait qu'un minimum d'efforts. Rares étaient les écoles qui déployaient beaucoup d'énergie pour récupérer les élèves absents si les enseignants pensaient que ceux-ci allaient perturber les cours.

Il s'ensuivait qu'un petit pourcentage d'élèves finissaient leur parcours scolaire à l'âge de seize ans sans avoir passé d'examen, sans avoir acquis de qualifications et sans avoir grand-chose de positif à dire de leur expérience éducative. Les enseignants avaient plutôt tendance à ne pas se plaindre de cette situation car, en esquivant le problème, ils pouvaient se concentrer sur les autres élèves qui profiteraient d'un surcroît d'attention et auxquels il était agréable de dispenser un enseignement. En outre, les parents des enfants abandonnant l'école étaient ceux qui avaient le moins de chances d'apprécier l'éducation ou de chercher à entrer en contact avec l'école et avec les maîtres. À tous égards, l'absentéisme constructif était une solution pratique au fait que le programme n'avait pas été adapté aux besoins des élèves « non intellectuels ».

Cette situation fut radicalement transformée par un système qui exigeait que toutes les écoles publient les résultats des examens et qui donnait la possibilité d'établir les classements des « bonnes écoles ». Les ressources allaient désormais dépendre du profil de l'école, déterminé par toute une série d'indicateurs de performance, l'un d'entre eux — évident et négatif — étant le pourcentage des élèves inscrits qui ne réussissaient pas aux examens.

La combinaison de tous ces éléments entraîna une confrontation directe entre les enseignants et ces élèves, la plupart âgés de plus de quatorze ans, qui étaient arrivés à la conclusion que l'école n'avait rien à leur offrir. Alors qu'auparavant les enseignants avaient adopté tout un éventail de stratégies visant à minimiser la confrontation avec ce groupe d'élèves, les classements étaient conçus pour faire en sorte qu'aucun groupe d'élèves ne fût ignoré. Cela faisait d'ailleurs partie de l'objectif explicite consistant à tester et à établir des classements pour garantir à tous les élèves le droit à un niveau minimal d'éducation.

Face à cette situation, les écoles durent mettre au point des mesures ayant l'une des deux conséquences suivantes : ou bien elles devaient trouver des moyens de faire en sorte que le groupe d'élèves en question réussisse à passer les examens,

ou bien elles devaient à la première occasion les exclure du calcul des résultats aux examens. Comme les normes largement respectées en matière de programme scolaire et l'absence d'une réforme radicale leur rendaient difficile de suivre la première voie, la meilleure stratégie sous le rapport coût-efficacité était d'essayer de renvoyer ces élèves. Cela peut sembler exagéré, et il est évident que, dans la mesure où les écoles ne peuvent pas mettre à la porte tous les mauvais élèves, cette façon de parler est caricaturale. Et pourtant, l'atmosphère de confrontation et la nécessité pour les écoles de renvoyer les élèves les moins malléables trouvent leur expression dans le nombre des exclusions officielles qui a augmenté d'année en année.

TABEAU 1. Nombre des élèves définitivement exclus de l'école en Angleterre chaque année

Année	Nombre d'exclusions
1989/90	0
1990/91	2910
1991/92	3833
1992/93	8636
1993/94	11 181
1994/95	12 458
1995/96	13 581

Source : Castle, F. et Parsons, C., 1997, p. 4.

Par ailleurs, certains ont exprimé la crainte que les chiffres relatifs aux exclusions officielles ne reflètent qu'une partie de la réalité. Les règlements régissant les exclusions sont très précis, mais un certain nombre d'observateurs ont fait valoir qu'il existe, parallèlement à l'augmentation des exclusions officielles, une augmentation de celles qui ne le sont pas (Stirling, 1992). Bien entendu, cela ne devrait pas se produire, mais cela rejoint les pratiques antérieures, en ce sens qu'on a tendance à régler le problème des élèves incontrôlables par des moyens non officiels, en général en trouvant un procédé permettant de ne pas tenir compte de ces élèves.

Le hasard a voulu que, au moment où la confrontation se durcissait entre la profession enseignante et les élèves qui ne faisaient rien, les maîtres ont perdu une arme de choix dans leur arsenal, à savoir les châtiments corporels. À la suite d'une décision des tribunaux européens, les châtiments corporels sont devenus illégaux au Royaume-Uni. En fait, ce changement a été plus symbolique que pratique. En effet, les châtiments corporels n'étaient pas aussi largement utilisés que pourrait le donner à penser l'importance que beaucoup d'enseignants attachaient à leur maintien. Ils étaient rarement pratiqués avec les filles, et rarement aussi avec les élèves qui ne faisaient rien et s'insurgeaient ouvertement contre l'autorité du système éducatif. Dans les deux cas, les élèves risquaient beaucoup plus d'être renvoyés que de subir un châtiment corporel. Sur ce point, les enseignants étaient réalistes, et ils étaient peu enclins à recourir à une punition qui n'aurait pu avoir que des effets négatifs à long

terme. De tous les points de vue, c'est l'exclusion, plutôt que le châtiment corporel, qui constituait la punition du dernier ressort.

Cela dit, il convient de noter que l'importance symbolique du châtiment corporel et, plus encore, de sa suppression a été significative. À un moment où la confrontation allait croissant entre les écoles et les élèves perturbateurs, les maîtres devaient nécessairement avoir le sentiment que la suppression d'une sanction, quelle qu'elle fût, indiquait que leur autorité était sapée par le pouvoir politique.

C'est pourquoi, dans l'ensemble, les préoccupations de la profession, en matière de discipline et de contrôle, se sont accrues. Certes, elles ne concernent qu'une toute petite minorité d'élèves des écoles secondaires, mais les seuls indicateurs dont nous disposons donnent à penser que les problèmes s'aggravent. De plus, on ne voit pas à quels moyens on pourrait faire appel pour y remédier. L'un de ces moyens, qui dans la pratique était inutile, mais qui paraît avoir eu une importance psychologique pour les enseignants, a même été supprimé. Dans ces circonstances, on a l'impression qu'un sentiment de crise grandissant entoure la question de la discipline dans les écoles anglaises.

Conclusions

Au cours de la dernière décennie, les questions de « discipline », dans les acceptions connexes de sujet d'étude et de mode de comportement, ont dominé les débats sur la réforme de l'éducation en Angleterre et au pays de Galles. Dans les écoles secondaires en particulier, les disciplines à enseigner constituaient une structure solide dans laquelle le programme devait s'insérer. Cette tendance s'est plutôt renforcée depuis dix ans, avec l'adoption de la loi de 1988 sur la réforme de l'éducation.

Cette année, comme à plusieurs reprises au cours des dernières années, les résultats des examens ont fait apparaître une amélioration légère, mais nette, par rapport à l'année précédente. Cela a déclenché, comme déjà auparavant, un débat dans les médias sur la question de savoir si les normes avaient baissé et si l'intégrité des disciplines à enseigner avait été maintenue.

Le programme d'études étroitement articulé sur les matières n'a jamais pu répondre aux besoins de tous les élèves, et un pourcentage très faible mais croissant d'élèves se lance dans une opposition directe à l'obligation de suivre une scolarité qui ne correspond pas à ses besoins. Pour la plupart des maîtres, le fait d'avoir un certain nombre (entre 1 et 5 %) d'élèves difficiles est une source d'irritation, mais qui reste dans la limite de ce à quoi un enseignant de profession peut faire face. Le hasard et la tendance à concentrer ces élèves dans un petit nombre d'écoles, sous l'effet d'une concurrence née elle-même du classement des établissements, ont produit un ou deux exemples spectaculaires d'écoles où la discipline était devenue un problème majeur et où des enseignants démoralisés étaient incapables d'exercer une autorité sur les élèves dont ils avaient la charge.

Dans ces cas, qui ont fait l'objet d'une couverture médiatique nationale, le Département de l'éducation et des sciences a insisté pour que des inspections approfondies soient faites afin d'élucider les causes de la situation, et il a soit exigé des

changements destinés à améliorer les choses, soit décidé la fermeture de l'école. L'extrême attention des médias n'a pas nécessairement contribué à améliorer le comportement des élèves difficiles, mais elle a eu pour conséquence que la discipline dans les écoles a fait l'objet d'un débat public.

Dans l'ensemble, malgré l'attention de la télévision et des journaux nationaux, ces problèmes soulevés par le comportement des élèves demeurent mineurs et marginaux par rapport aux questions les plus importantes. Ces problèmes mineurs, mais croissants, comportent cependant certains aspects préoccupants. Et des convictions bien arrêtées sur les matières que doit comprendre une éducation judicieuse font obstacle à un réexamen sérieux des dispositions du programme. C'est pourquoi il n'existe pas de politique de rechange qui puisse améliorer la situation.

Les programmes traditionnels, fondés sur les disciplines à enseigner, n'ont jamais pu répondre convenablement aux besoins de tous les jeunes d'une classe d'âge. Quand les États-Unis d'Amérique introduisirent un enseignement secondaire de masse (ils furent le premier pays à le faire), ils élargirent en même temps le programme des études, afin que tous les membres de la population scolaire puissent y trouver un contenu éducatif pertinent et intéressant pour eux. Au Royaume-Uni, on a essayé d'élargir la participation à l'enseignement secondaire jusqu'à le rendre universel, mais sans réformer parallèlement les principes régissant le programme. La politique éducative conservatrice aurait plutôt réaffirmé ces principes traditionnels.

En l'absence d'une réforme du programme, la seule riposte entreprise face à ceux qui rejettent cette éducation traditionnelle a été l'accroissement des mesures répressives et du contrôle. Cela n'a pas donné de bons résultats et n'a guère de chances d'en donner à l'avenir.

J'espère ne pas avoir donné une importance excessive aux difficultés que les enseignants doivent affronter en Angleterre. Il serait erroné d'épouser l'attitude adoptée par les médias les plus avides de sensationnel et de conclure que le système éducatif tout entier est en crise. Toutefois, il y a une leçon générale à tirer de cet exposé sur le système éducatif en Angleterre et au pays de Galles. Quand une partie d'un système éducatif est modifiée et que les autres ne changent pas, il est inévitable que des problèmes surgissent, du fait de la disparité entre les différents éléments du système. Dans le cas de l'Angleterre et du pays de Galles, en l'espace de cinquante ans, le système s'est élargi pour desservir 100 % de la population, au lieu de 20 % environ. Au cours de cette période, les réformes du programme de base ont été minimes et, en particulier, la doctrine dominante concernant l'organisation du programme en fonction des disciplines à enseigner n'a pas été remise en cause. Une éducation qui convenait à 20 % de la population ne saurait convenir à 100 %.

Les problèmes qui découlent de cette situation méritent une sérieuse attention, même s'ils sont relativement mineurs d'un point de vue pratique.

Références

Bash, L. ; Coulby, D. 1989. *The Education Reform Act : competition and control* [La loi sur la réforme de l'éducation : concurrence et contrôle]. Londres, Cassell.

- Castle, F. ; Parsons, C. 1997. « Disruptive behaviour and exclusions from schools » [Comportements perturbateurs et exclusion des écoles]. *Emotional and behavioural difficulties* (Cambridge, Royaume-Uni), vol. 2, n° 3, p. 4-11.
- Longman (dir. publ.). 1984. *Longman dictionary of the English language* [Dictionnaire Longman de la langue anglaise]. Harlow, Longman.
- Maclure, J. S. 1965. *Educational documents : England and Wales 1816-1963* [Documents sur l'éducation : Angleterre et pays de Galles 1816-1963]. Londres, Methuen.
- Stirling, M. 1992. « How many pupils are being excluded ? » [Combien renvoie-t-on d'élèves ?]. *British journal of special education* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 19, n° 4, p. 128-130.
- Royaume-Uni. Central Advisory Council for Education. 1967. *Children and their primary schools (The Plowden Report)* [Les enfants et leurs écoles primaires (rapport Plowden)]. Londres, HMSO.

LE SYSTÈME

D'AVERTISSEMENTS

DANS LE CYCLE

SECONDAIRE

EN ARGENTINE

Mariano Narodowski

Dans les établissements d'enseignement secondaire d'Argentine, on utilise depuis plus de cinquante ans une méthode de discipline scolaire fondée sur le recours généralisé à des « notifications d'avertissement », dont l'origine remonte au décret n° 150.073/43 (1943). Dans ces établissements que fréquentent la plupart des adolescents dont l'âge se situe entre douze et dix-huit ans, ce type de punition est devenu si courant que, depuis quelques années, on remet radicalement en cause sa légitimité — ce qui nous incite à nous livrer à une analyse rigoureuse des modalités de l'interaction « enseignant/élève » et des différentes formes de sanctions qui existent dans les écoles.

Cette question de la discipline est au cœur même de la relation entre savoir et pouvoir dans les établissements scolaires. L'adoption de certaines pratiques disciplinaires renvoie au savoir dispensé dans les établissements scolaires et se fonde non pas sur les proclamations macropolitiques ou sur les règlements en vigueur, mais

Langue originale : espagnol

Mariano Narodowski (Argentine)

Docteur en sciences de l'éducation et professeur titulaire à l'Université nationale de Quilmes. Principaux centres d'intérêt : politique et histoire de l'éducation envisagées dans une perspective multiculturelle. Secrétaire de la Société argentine d'histoire de l'éducation et membre du comité de rédaction de diverses revues scientifiques. A publié des articles dans des revues argentines et internationales, ainsi que plusieurs livres, notamment *Infancia y poder* [Enfance et pouvoir], *La conformación de la pedagogía moderna* [La conformation de la pédagogie moderne] (1944), et *La escuela Argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada* [L'école argentine à la fin du siècle : entre l'informatique et la nécessité de la « merienda¹ »] (1996).

1. Repas supplémentaire servi dans les écoles pauvres d'Argentine.

essentiellement sur les relations quotidiennes dans les écoles, l'affrontement micro-politique entre les membres d'une même institution. L'étude des effets de ces pratiques disciplinaires permet donc de comprendre ce que l'on apprend effectivement dans les écoles.

Le fonctionnement de ce système d'avertissements repose sur une série de principes simples que nous tenterons de décrire succinctement. À chaque faute commise par un élève, en d'autres termes, à chaque acte considéré comme une « marque d'indiscipline », correspond un nombre proportionnel de réprimandes ou « d'avertissements » qui se concrétisent, sur le plan administratif, par une « notification » où l'on inscrit le nom de l'élève sanctionné et le motif de la punition, et qui est adressée à son père ou à son tuteur. Si l'élève accumule vingt-cinq avertissements, il n'est plus considéré comme inscrit dans l'établissement qu'il fréquente. Pour être réadmis, il devra repasser un examen portant sur toutes les matières du programme. Au début de chaque année scolaire, l'élève du cycle secondaire dispose d'un « stock » d'avertissements, et, si leur nombre ne dépasse pas vingt-quatre à la fin de l'année en cours, il bénéficie d'une sorte de remise de peine, d'amnistie implicite, de sorte que, l'année suivante, il recommencera à zéro. Si, par exemple, un élève termine sa première année d'école secondaire avec vingt avertissements, il ne commence pas ainsi la deuxième (ce qui le sanctionnerait à plus de quatre), mais il peut aller jusqu'à vingt-quatre, tout comme certains de ses compagnons qui ont terminé la première année sans aucun avertissement.

Le choix de la personne chargée d'appliquer ce système d'avertissement en est une autre caractéristique importante. Les maîtres auxiliaires et les professeurs peuvent seulement « demander » cette sanction — et c'est le proviseur ou le chef d'établissement qui décide en dernier ressort si l'élève doit être sanctionné et qui fixe le nombre d'avertissements qu'il convient de lui infliger. En même temps, on n'informe l'élève de sa sanction que verbalement (et même cela ne figure pas dans le règlement de 1941). En réalité, les notifications sont adressées au père (ou tuteur), qui est la seule personne à laquelle l'école est tenue de faire part de la sanction. Selon le règlement, le nombre d'avertissements doit être « proportionnel à la faute commise » et, en l'absence d'un « tableau » indiquant le nombre d'avertissements pour chaque acte d'indiscipline, ce nombre est laissé à l'appréciation du chef d'établissement.

La notion de punition inhérente à ce système

Malgré la place importante de ces avertissements dans la vie des écoles secondaires, on n'a réalisé que peu d'études pédagogiques pour tenter de comprendre leur fonctionnement (Gómez, 1996). Pour notre part, nous avons conduit une enquête qui a débouché sur la publication d'un livre et de quelques articles à ce sujet (Narodowski, 1993 ; 1995). Notre enquête a porté sur 14 226 bulletins d'avertissement établis entre 1976 et 1988 — soit une période de huit ans (1976-1983) où l'école était influencée par la politique éducative répressive de la dictature militaire (Kaufmann et Dobal, 1997), suivie de cinq années au cours desquelles l'enseigne-

ment secondaire a connu quelques réformes, du fait de la politique menée par le gouvernement démocratique du président Alfonsín. Les conclusions que l'on peut tirer de cette étude sont les suivantes :

- Il n'est pas certain que, pendant les années au cours desquelles l'Argentine était gouvernée démocratiquement, on était moins puni que pendant les années de dictature. Au contraire, depuis 1984, le nombre de notifications d'avertissement a sensiblement augmenté, bien que certains des motifs invoqués aient changé. Par exemple, les avertissements qui sanctionnaient une mauvaise présentation personnelle, les cheveux longs ou un aspect négligé (motifs caractéristiques de la période de dictature), disparaissent peu à peu. Au cours de la dictature, ils étaient alors moins nécessaires, en raison des contrôles et de l'attitude répressive de la police et des militaires en dehors de l'école. Il semble que, depuis 1984, ce soit l'école et non plus le monde extérieur qui se charge de discipliner les adolescents.
- Rien ne semble prouver clairement que les avertissements aient supprimé l'indiscipline scolaire. L'étude démontre que le nombre de notifications d'avertissement par élève augmente proportionnellement au nombre d'années passées dans l'établissement. Ainsi, on adresse plus d'avertissements au cours de la dernière année d'école secondaire que pendant l'année qui a vu l'arrivée de l'élève dans l'établissement. Si les avertissements avaient pour effet d'empêcher l'indiscipline, ce serait le contraire : il y aurait beaucoup d'avertissements au début (jusqu'à ce que les élèves « apprennent à se conduire correctement ») et il y en aurait peu dans les dernières étapes de la scolarité.
- La principale cause de punition est « le manque de respect », mais le nombre d'avertissements varie selon le rang de la personne à laquelle on a manqué de respect : il augmente au fur et à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie de l'établissement. Alors que manquer de respect à l'égard d'un maître auxiliaire (qui n'a pas la responsabilité de l'enseignement) vaut, par exemple, entre trois et dix avertissements, manquer de respect à l'égard du professeur atteint quinze ou même vingt avertissements et, s'il s'agit d'un dirigeant de l'établissement (un genre de « parricide »), le coût est de vingt-cinq avertissements — ce qui entraîne la radiation de l'élève. Le système se fonde exclusivement sur le principe d'autorité, car l'erreur (le « délit » scolaire), c'est non pas de manquer de respect envers autrui, mais de se tromper de personne : au cours d'une année scolaire, on peut, en gros, manquer de respect sept fois à un maître auxiliaire, deux ou trois fois à un professeur, mais pratiquement jamais à un dirigeant de l'établissement.
- Le système d'avertissements fait de l'adolescent le principal responsable de tout conflit. Les notifications font presque toujours état de « manque de respect, d'insultes, d'agressions », et la responsabilité du conflit est systématiquement imputée à l'élève. C'est lui qui paie pour le conflit, dès lors qu'il a l'école pour cadre.
- Le système d'avertissements, s'il est bien utilisé, permet une transgression « à la carte » : par exemple, avec le « stock » de vingt-cinq avertissements attribué à chaque élève, on peut être découvert deux fois en train de « fumer en cachette

dans les toilettes au cours d'une année scolaire », une fois « manquer de respect envers un maître auxiliaire », une fois « lancer des objets à travers la classe », ou, encore, « manquer la classe » une fois, « mal répondre à un professeur » une fois, « fumer dans les toilettes » une fois et, pour donner n'importe quel autre exemple « hululer en classe » une fois par année scolaire. Toutes ces expressions sont textuellement extraites de notifications d'avertissement.

- Le nombre de notifications motivées par des questions relatives à l'apprentissage des connaissances ou à l'étude est très bas (moins de 1 %). Le système n'a pas pour objet de sanctionner des actes liés aux programmes scolaires.
- Le système d'avertissements implique la quantification des fautes commises, puisque les sanctions infligées à l'élève sont cumulables et calculables. Il ressort clairement de notre enquête qu'il autorise des pratiques spéculatives qui s'expriment par les tactiques suivantes :

Savoir économiser les avertissements : les notifications envoyées entre septembre et novembre (le dernier trimestre de l'année scolaire) sont beaucoup plus nombreuses que pendant le premier trimestre. Lorsque nous avons demandé aux élèves comment cela s'expliquait, ils ont répondu : « Nous gardons les avertissements pour la fin de l'année, pour les fêtes de la Journée de l'élève » ou « À la fin de l'année, j'en ai pardessus la tête, et il me reste les avertissements et les journées d'absence pour m'en tirer » (Narodowski, 1993).

Savoir s'entraider : les élèves relatent un cas fréquent : quand il se commet un acte d'indiscipline et que les enseignants recherchent le coupable, c'est non pas le vrai responsable qui s'accuse, mais celui qui a le moins d'avertissements — manière de rentabiliser le stock alloué à chaque élève.

En ce sens, il est possible d'affirmer que ce système correspond littéralement à la maxime : « payer pour les pots cassés », car chaque élève (ou groupe d'élèves) paie avec son stock d'avertissements les « délits » scolaires qu'il peut commettre. Notre enquête a permis de conclure que l'élève tire de ce système des leçons qui n'ont rien à voir avec la discipline scolaire (les avertissements n'empêchent pas l'indiscipline), mais qui sont liées aux pratiques mêmes que sa mise en œuvre suscite. Le savoir ainsi acquis peut se caractériser comme suit :

L'art de spéculer : le système offre à l'élève la possibilité d'opérer dans un milieu où l'activité humaine peut s'exprimer en termes de thésaurisation et se quantifier.

Le concept d'autoritarisme : le système enseigne à l'élève que le principe d'autorité est fondé sur le pouvoir bureaucratique. « L'autre », c'est toujours celui qui subit un dommage, jamais le responsable ni même le coresponsable. Sa valeur tient, non pas à son activité ou à ses efforts, mais à la position qu'il occupe dans une structure hiérarchisée, et la manière de consolider cette structure, c'est précisément d'assurer une plus grande viabilité à un espace déterminé de pouvoir.

Ces éléments donnent à penser que le système d'avertissements ne constitue pas un outil susceptible d'être utilisé à diverses fins. On peut se demander s'il serait applicable à un contexte dans lequel il incomberait aux élèves d'élaborer de manière ration-

nelle et autonome les règles à suivre, et où l'on verrait dans un conflit l'aboutissement d'une situation de responsabilité non pas attribuée à l'adolescent seul, mais partagée (à un degré plus ou moins élevé).

De la discipline à la coexistence

Bien que ce système soit toujours en vigueur dans beaucoup d'écoles secondaires argentines, plusieurs tentatives ont été faites, avec plus ou moins de succès, pour le modifier ou le remplacer. Elles sont imputables tant au profond changement que connaît depuis une dizaine d'années l'enseignement en Argentine qu'aux critiques dont les avertissements ont fait l'objet de la part des maîtres, des pédagogues, des parents et des élèves, en raison d'un autoritarisme incompatible avec une société démocratique.

La première tentative sérieuse de modifier le système a été faite vers 1985, lorsque le Ministère de l'éducation a décidé de créer des « conseils » dans les établissements secondaires. Ces organes se composaient d'enseignants et d'élèves qui se concertaient pour déterminer les avertissements à adresser aux élèves coupables de fautes. Les avertissements n'étaient donc pas supprimés, mais la dynamique de la sanction était modifiée. Ce n'était plus le chef d'établissement qui avait le pouvoir de décision en matière de discipline : cette responsabilité avait été transférée à tous les niveaux du système éducatif. Cependant, une enquête que nous avons conduite à ce moment-là, dans trois écoles de Buenos Aires (Baquero et Narodowski, 1987), a montré que les avertissements infligés par ce conseil ne différaient pas qualitativement des pratiques antérieures, même si le nombre de notifications avait diminué. En d'autres termes, les comportements spéculatifs et autoritaires restent présents, dans la mesure où le Conseil continue de recourir aux sanctions traditionnelles. Mais la tentative n'a pas été vaine : de tels organes ont en effet été créés dans beaucoup d'écoles et les notifications d'avertissement ont été supprimées dans certaines d'entre elles.

C'est toutefois vers 1995, lorsque les instances législatives de la ville de Buenos Aires ont officiellement abrogé ce système et l'ont remplacé par des conseils, que le coup le plus sérieux lui a été porté. La question qui se pose est la suivante : « Est-il possible d'éliminer par une mesure normative des pratiques scolaires si profondément ancrées ? » En fait, la logique et les rythmes de la politique parlementaire sont différents de la logique et des rythmes de l'enseignement scolaire, et beaucoup de maîtres allaient être privés de l'un des outils fondamentaux dont ils disposaient pour se situer par rapport à leurs élèves dans les domaines qui touchent, à proprement parler, à la « discipline » (Narodowski, 1995).

En ce qui concerne la première objection, on peut dire que les changements dans le domaine de l'éducation, pour être effectifs, doivent s'inscrire dans la dynamique de l'établissement scolaire — ce qui implique un travail à moyen et à long terme. En pareil cas, il s'agit pour les écoles de reconstruire la notion de justice, mais dans le contexte d'une justice ordinaire mise en question par des soupçons de corruption — comme si un simple règlement pouvait résoudre les problèmes de conflit dans les établissements secondaires.

Quant à la seconde objection, il est possible d'affirmer que, si le système d'avertissements ne résout pas ce qu'il prétend résoudre (l'indiscipline scolaire), il constitue néanmoins, pour de nombreux enseignants, un instrument pédagogique utile dans leurs rapports avec les élèves. Parallèlement à l'utilisation des notes comme forme de contrôle, il offre à quelques professeurs un moyen d'établir une interaction avec leurs élèves, dans des situations conflictuelles. Dans la mesure où on ne lui substitue pas un autre instrument, son abrogation, par la voie réglementaire et bureaucratique, risque d'entraîner diverses conséquences : en premier lieu, une utilisation abusive des notes, en remplacement des avertissements ; en second lieu, un sentiment d'inquiétude chez les enseignants et l'idée que les conflits les dépassent, au point qu'il serait nécessaire de réadapter leur vie professionnelle à la nouvelle situation.

Ces deux objections susciteront peut-être chez le lecteur une certaine incompréhension, au vu des résultats de l'enquête sur l'application de ce type de punition. Comment quelqu'un qui se propose de démontrer que ce système d'avertissements est un fléau, qu'il inculque aux élèves une conception autoritaire du pouvoir et qu'il les invite à user de tactiques spéculatives ne se réjouirait-il pas de sa suppression définitive ?

Pour répondre à cette question, il faut distinguer entre les données de la recherche universitaire et la pratique actuelle de la politique. Être conscient de la perversion du système d'avertissements n'autorise pas à penser que son élimination est une question susceptible d'être résolue par le type de décision que nous venons d'évoquer. Au contraire, il est très probable qu'une telle décision a pour effet de renforcer involontairement le système. La question est de savoir si ce système d'avertissements est remplaçable, et, dans l'affirmative, quelles sont les conditions à remplir avant de pouvoir le remplacer.

Du pouvoir macropolitique à la pratique micropolitique

Il est évident que l'ingérence des instances législatives dans la vie quotidienne des écoles n'a pas apporté de réponse aux situations de conflit dans les établissements d'enseignement. Comme nous l'avons vu, la dynamique des relations de pouvoir dans les écoles aura très vraisemblablement raison de la volonté macropolitique, car la logique scolaire n'est pas analogue à celle du politicien, du pédagogue ou du législateur.

Même les fonctionnaires de l'État semblent l'avoir compris, car ils commencent à débattre, au sein des instances législatives de Buenos Aires, d'un projet de loi qui n'aurait pas pour objet de « punir celui qui punit », mais offrirait aux établissements des instruments pédagogiques qui leur permettraient de résoudre leurs problèmes.

Ce projet de loi cherche à reprendre aussi bien les propositions de réglementation exposées plus haut que les expériences déjà engagées dans chaque école, en faisant également avancer la solution de certains problèmes qui n'ont pas encore été pris en compte. Il s'agit d'offrir aux établissements un espace où ils pourront eux-

mêmes mettre en place leur propre cadre normatif et élaborer à cet effet leurs propres outils techniques.

Ce nouveau texte institue un régime dont le but est de renforcer l'autonomie des établissements d'enseignement, avec le contrôle indispensable de l'État. Il s'agit de faire en sorte que les écoles parviennent à appliquer leur propre régime de vie (projet d'établissement — Proyecto Escolar de Convivencia), établi en fonction de deux éléments : i) un minimum de règles communes consacrées par la Constitution nationale, la Constitution de la ville de Buenos Aires et la Déclaration des droits de l'enfant ; ii) les caractéristiques culturelles propres à chaque école. L'État aura pour mission d'organiser une réunion, à la demande des autorités en charge de ces projets, de veiller à ce qu'ils soient conformes à certains principes généraux, de les approuver et d'assurer le suivi de leur mise en œuvre. Il offrira, en outre, une aide technique et pédagogique aux établissements qui la solliciteront.

En même temps, il faut s'employer à « dépenaliser » la question de la discipline scolaire (en d'autres termes, la retirer du domaine judiciaire ou légal) pour la situer dans l'espace pédagogique et social. Dans ce projet, il importe de faire appel à la responsabilité des différents acteurs de l'établissement, et de mettre à profit les initiatives de la direction et des enseignants pour contribuer à la conduite pédagogique du processus de régulation des relations sociales à l'école. En même temps, cette législation ne doit pas être une fin en soi, mais doit s'enraciner dans un effort plus général d'amélioration de la qualité de l'éducation et de formation de citoyens actifs et responsables.

Bref, ce projet remplira un vide qui existe actuellement dans la législation, sans chercher à s'ingérer dans la vie quotidienne des écoles par des lois régissant en détail les relations entre maîtres et élèves, mais en offrant aux établissements et à leurs acteurs des outils bien adaptés, et qui leur permettront de définir eux-mêmes leur cadre scolaire.

Références

- Baquero, R. ; Narodowski, M. 1987. *El pasaje del nivel primario al medio : la problemática del alumno* [Le passage du premier au second degré : la problématique de l'élève]. Buenos Aires, Organisation des États américains, Programme multinational de recherche pédagogique.
- Gómez, M. 1996. « El orden normativo disciplinario de la clase escolar » [Les nouvelles règles de la discipline dans la classe]. *Revista de ciencias sociales (Bernal, Argentine)*, n° 4.
- Kaufmann, C. ; Dobal, I. 1997. *Una pedagogía de la renuncia : el perennismo pedagógico en la Argentina* [Une pédagogie du renoncement : le conservatisme pédagogique en Argentine]. Paraná, Université nationale de Entre Ríos.
- Narodowski, M. 1993. *Especulación y castigo en la escuela secundaria* [Spéculation et sanctions dans les écoles secondaires]. Tandil, Espacios en Blanco.
- . 1995. « Amonestadores amonestados » [Avertissement à ceux qui ont recours à cette sanction]. p. 12, 27 septembre 1995.

PROBLÈMES DE DISCIPLINE

DANS LES ÉCOLES

DU MEXIQUE :

LE SILENCE DE LA PÉDAGOGIE

Alfredo Furlán

Discipline, indiscipline

Chaque fois que nous essayons de définir le problème qui nous occupe, nous ne savons à quel mot recourir pour en rendre compte : discipline ou indiscipline. Les enseignants consultés sur ce point considèrent souvent qu'il s'agit de deux éléments indissolublement liés, qui constitueraient l'avvers et l'envers du même sujet. Ils conçoivent d'ordinaire la question en ces termes :

- La discipline est l'ensemble des actes accomplis suivant le règlement formel ou informel (ordre) d'une institution. Dans son acception commune, la discipline est une conduite personnelle par laquelle l'individu s'adapte aux normes sociales, juridiques et autres.
- Par conséquent, l'indiscipline est une conduite contraire aux normes établies, impliquant des actes qui enfreignent l'ordre.
- Discipline : comportement consistant à observer correctement les règles et les dispositions établies par l'institution.
- Indiscipline : comportement consistant à contrevenir à ces mêmes normes, par suite d'une attitude de révolte ou de rejet¹.

Les auteurs de textes sur ce sujet, rédigés à l'usage des établissements, ont habituellement recours à des solutions pragmatiques. C. Watkins et P. Wagner, après avoir démontré à quel point les jugements varient sur les épisodes d'indiscipline, précisent :

Ce qui précède explique, d'une certaine manière, l'existence de définitions tautologiques qui sont néanmoins parfois utiles. Selon la définition de Lawrence, Steed et Young, par exemple,

Langue originale : espagnol

Alfredo Furlán (Argentine-Mexique)

On trouvera à la page 587 une notice biographique sur l'auteur.

est conflictuelle une conduite qui influe de manière négative sur le processus pédagogique et/ou perturbe profondément le déroulement normal de la vie scolaire. Une conduite conflictuelle est une conduite qui engendre des conflits. Ces définitions apparemment tautologiques ont l'avantage, pour ce qui nous concerne, de reconnaître le rôle décisif que joue le contexte dans la formulation des jugements sur ce qui est ou non acceptable, sans pour autant nier la relativité qui [...] s'attache à de telles appréciations.

Les auteurs classiques ont généralement essayé de formuler des définitions normatives fixant des paramètres de détermination des jugements. Des définitions ont été avancées, lesquelles privilégient le respect de l'autorité comme axe principal de la notion, ou encore la morale, le travail, la coexistence. Il faut admettre que le sujet est complexe. Par ailleurs, la notion de discipline sert aussi à décrire les branches et les sous-branches de la connaissance. L'étude étymologique et celle des liens de filiation offrent des pistes très intéressantes pour approfondir la compréhension de ce nœud sémantique.

On pourrait arguer qu'il n'existe pas de relation symétrique entre la discipline et l'indiscipline. Tandis que le premier terme se rapporte à un système complexe d'équilibres dynamiques et fonctionnels entre les actes des divers sujets de l'institution, le second se réfère uniquement à des épisodes. C'est la raison pour laquelle on parle de « système de discipline » et non « d'actes de discipline », et, inversement, « d'actes d'indiscipline » et non de « système d'indiscipline ». Pour qu'il y ait coïncidence, il faut avoir recours à des substantifs métaphoriques comme « climat » ou « environnement » qui s'appliquent aussi bien à la discipline qu'à l'indiscipline. La différence tient à ceci : penser la discipline conduit à centrer son attention sur l'établissement, sur ses dispositions et ses pratiques ; penser l'indiscipline renvoie, en premier lieu, au comportement des sujets, en particulier à celui des élèves. Bien entendu, si l'on voulait traiter à fond la question, il serait absurde de séparer les termes de manière tranchée.

Bien que le sujet retenu pour ce dossier soit la « discipline », nous allons dans le présent article nous intéresser plutôt à l'indiscipline. À travers la documentation dont nous disposons, on voit surtout surgir la question de la violence, qui ne représente en aucune manière la totalité ou même l'essence de « l'indiscipline » ressentie dans les établissements de l'enseignement « moyen ». Nous ferons ressortir le contraste avec le point de vue des élèves sur la « culture du chahut » (*relajo*).

Crise, indiscipline, éducation morale et démocratie : pièces pour un discours

Au Mexique, au cours des dernières décennies, le système éducatif s'est considérablement étoffé, en particulier dans le primaire et dans l'enseignement « moyen » (« secondaire » et « préparatoire », d'une durée respective de trois ans²). À partir des années 70, ce développement quantitatif s'est accompagné d'importants projets de modernisation dans divers domaines : efforts de décentralisation administrative, nouvel aménagement de la plus grande partie des programmes, développement de technologies et de systèmes alternatifs (« télé-secondaires », par exemple), remaniements des établisse-

ments de formation et des modalités de recrutement des instituteurs et des professeurs, et, récemment, introduction de nouveaux systèmes d'évaluation en fin d'année et de passage dans la classe supérieure. S'il est peut-être possible de critiquer la faiblesse du financement, les approches adoptées ou le manque de continuité et d'autocorrection de nombre des initiatives dont l'application n'a guère été suivie de résultats, l'ambition des tentatives entreprises n'en reste pas moins admirable.

Aujourd'hui, cependant, parmi les professionnels de l'éducation, dans les médias et le public, l'impression prédomine qu'en dépit de tous ces efforts, et au-delà de leurs succès relatifs, il s'est produit en même temps de grands changements, auxquels le système scolaire n'a pas, jusqu'à présent, prêté suffisamment attention.

Depuis leur apparition, de multiples travaux ont été consacrés à ces changements pour tenter de les comprendre et de les conceptualiser. On citera par exemple, parmi ces changements, les nouvelles règles du jeu économique sous l'impulsion de la mondialisation des marchés, les conséquences sociales de l'application des politiques néolibérales, les nouvelles possibilités en matière de communication et de traitement de l'information, le développement du marketing visant à orienter la consommation des enfants et des adolescents, et les pas accomplis dans le sens de la démocratisation politique. À ces changements, dont l'interprétation varie suivant les auteurs, il convient d'ajouter l'intensification des phénomènes de corruption, du pouvoir des mafias liées au narcotrafic et à « l'autotrafic » (vol de voitures), ainsi que la recrudescence de l'insécurité dans les villes et sur les routes qui sillonnent le pays.

Ces problèmes sont très sérieux. Mais il faut bien reconnaître que l'amalgame qu'on en fait en les énumérant ainsi obscurcit notre perception de la réalité et nous porte à considérer que c'est la « crise » qui est à l'origine de tous les problèmes. La production de généralisations hâtives sur la crise traduit l'effroyable complexité du travail analytique et la prédominance de visions syncrétiques qui, si elles sont importantes, ont plus de valeur par leur tonalité que par les champs d'investigation qu'elles ouvrent.

En décembre 1996, Gilberto Guevara Niebla commençait l'éditorial de la magnifique revue *Educación 2001*, dont il est le directeur, par ces mots :

Parmi toutes les misères dont nous souffrons, la plus scandaleuse est, peut-être, le naufrage de la morale collective. La corruption, la violence, le non-respect des droits de l'homme, [...], le sensationnalisme, le trafic de drogues, les difficultés du consensus, la dégradation de l'environnement, la pauvreté, la manière honteuse dont on se conduit avec les indigènes et les marginaux sociaux, tout cela témoigne d'une débâcle éthique de la nation. Toutefois, il ne fait pas de doute que les failles de la morale publique sont liées aux carences de l'action des institutions chargées de l'éducation morale : l'école et la famille.

Bien que l'application de la discipline ait été une préoccupation née avec l'école elle-même, en temps de crise, les « faits » catalogués comme actes « d'indiscipline » prennent la signification nouvelle de manifestations symptomatiques. Les acteurs adultes perçoivent une recrudescence des manquements à l'ordre de la part des élèves, dont ils rattachent l'émergence aux problèmes contemporains que nous

avons cités, en particulier à l'augmentation de la violence, de l'insécurité et de la consommation de drogues, fléaux sur lesquels les preuves abondent.

L'idée qu'il existe des carences dans les institutions éducatives offre une issue qui permet d'envisager de possibles ajustements. Les analyses structurelles du fonctionnement scolaire cèdent le pas aux études de la conjoncture, et le ton conjoncturel prédomine, allant de pair avec l'appel à la responsabilité et à « l'éducation morale ». Voilà qui est caractéristique d'une conception conservatrice de l'éducation, mais qui recueille l'adhésion dans toutes sortes de secteurs. Au Mexique en tout cas, parmi les promoteurs du « retour » à la morale dans les salles de classe, très nombreux sont les partisans de l'Église catholique, laquelle mène une campagne pour réintroduire l'enseignement religieux dans les écoles. Elle ne rencontre pas d'obstacle sur sa route, puisque l'État et nous-mêmes, professionnels de l'éducation, nous avons négligé de nous attaquer aux risques croissants qui menaçaient les communautés scolaires.

Dans un essai publié dans la revue *Nexos*, en août 1997, Guevara Niebla revient sur le sujet. Il écrit ceci :

Malgré l'importance de la fonction de l'école dans l'éducation morale et dans la formation de la personnalité, force est de reconnaître que c'est là une question bien peu débattue. Notre éducation de base est essentiellement intellectuelle. La préoccupation des maîtres, c'est le savoir et, s'ils veillent parfois à l'apprentissage de certaines habitudes de conduite et d'ordre, de discipline, de politesse, etc., ils s'attardent rarement à penser, de manière explicite, aux valeurs morales qu'ils doivent inculquer à leurs élèves, et ne songent que de temps à autre à la personnalité de l'élève. Nos maîtres savent peu de chose, en réalité, sur l'éducation morale, pour la simple raison que la morale n'est pas une matière scolaire et que l'on en parle très peu. Or, l'école est le lieu de problèmes et de conflits d'ordre moral. Mensonges, actes d'irrespect ou de violence, discriminations raciales, sexuelles ou sociales, mauvais traitements à l'égard des enfants défavorisés, vols, etc., sont autant de difficultés, qui se résolvent généralement, grâce au bon sens des enseignants. Mais, dans le cadre de l'école, peu nombreux sont les principes théoriques et les notions qui donnent au professeur des indications claires sur la conduite à tenir en pareil cas. La discipline, certes, il sait ce que c'est. Quand un jeune professeur entre dans la carrière, la première chose qu'il fait pour montrer qu'il est à la hauteur, c'est de « dompter » ses élèves. Dans les établissements scolaires, est « bon professeur » celui dont la classe travaille en silence et dans l'ordre, et est « mauvais professeur » celui dont la classe fait du désordre et émet des bruits qui troublent le silence réglementaire de l'école.

Nous voici pleinement installés dans le vif de notre sujet : le problème de la discipline dans le contexte actuel, les optiques des acteurs et l'apport théorico-pratique de la pédagogie et de la recherche en éducation.

Images du visible : la violence de l'environnement

Ne disposant pas, à ce jour, d'un recensement systématique des phénomènes d'indiscipline, nous présenterons un choix de scènes dont il est fait état dans diverses

sources afin d'en brosser un tableau. Nous nous proposons, au moyen de ces quelques exemples, de faire mieux comprendre la complexité de la question.

Lorsque les manifestations d'indiscipline outrepassent un seuil difficile à déterminer, elles deviennent des faits de société, en raison de l'écho que leur donne la presse. Cela se produit surtout, nous l'avons constaté, dans les petites agglomérations, où les journalistes sont, plus qu'ailleurs, constamment à l'affût de ce qui se passe dans les établissements d'enseignement, mais on lit parfois, dans les quotidiens nationaux, des comptes-rendus explicites comme celui-ci :

Dans les écoles « préparatoires » et les classes de licence de l'UNAM, et dans les écoles publiques d'enseignement « moyen » et « supérieur » de la banlieue, la vente de drogues, d'alcool et de cigarettes a augmenté ; dans les zones défavorisées, on note des problèmes de vandalisme, de violence, de consommation de substances à inhaler, d'abandon scolaire et d'absentéisme.

Au terme de dix années d'expérience, Michel Camarna affirme que, à l'intérieur des locaux universitaires, on maîtrise assez bien les étudiants, mais, ajoute-t-il, « nous ne pouvons maîtriser l'environnement, et, là, notre tâche se révèle beaucoup plus difficile ».

Pour le directeur de l'école « préparatoire » 55 de l'État du Mexique, le vandalisme et l'insécurité sont deux phénomènes fréquents aux alentours des établissements de banlieue ; les jeunes qui quittent l'école, pour des raisons diverses, rejoignent des groupes ou des bandes.

Cette note est fort intéressante, à divers titres : elle se réfère aux déclarations de directeurs d'écoles « préparatoires » différentes, qui sont conscients du fait que le problème émane du milieu social externe, mais reconnaissent aussi que l'action éducative des établissements n'empêche pas la situation de se reproduire. Ils rapprochent des phénomènes qui semblent liés : drogue, absentéisme, bandes. Sans méconnaître la probabilité de ces connexions, force est de dire que ce rapprochement est un signe de l'absence d'études spécifiques qui différencient les cas sur des bases empiriques. De même, cette note montre qu'il n'est question de l'école dans les journaux que lorsque surviennent des actes de violence ou des faits constituant des délits, autrement dit, au-delà d'un seuil qui se situe aux limites du domaine de compétence proprement scolaire.

Les documents internes des établissements ou des organismes de coordination de sous-systèmes d'institutions sont une autre source d'information sur les préoccupations des acteurs. Prenons l'exemple de la coordination d'un système d'écoles « préparatoires » d'un État du nord du pays :

Le présent document traduit les inquiétudes qu'enseignants et autorités administratives du collège ont ressenties à la suite des événements regrettables survenus le 20 avril dernier, qui ont coûté la vie à un jeune élève de l'établissement Villa de Seris, et aussi à la suite d'événements antérieurs, dont l'issue a été heureusement moins tragique, mais qui ont contraint l'administration et le corps enseignant à une réflexion sur la relation institutionnelle entre les élèves, les professeurs, les parents et la société en général.

Face à ces inquiétudes, il apparaît urgent de définir clairement les droits et les obligations des élèves, mais aussi le comportement et la tenue souhaitables que ces derniers doivent présenter à l'intérieur de l'établissement, voire à l'extérieur lorsqu'ils portent l'uni-

forme, sont en voyage d'études ou représentent officiellement l'établissement. Enfin, il est indispensable de définir clairement les sanctions encourues par les élèves qui enfreignent les règles prescrites³.

Ce cas présente une situation typique : les organes de direction réagissent après que se sont produits des « faits regrettables » qui émergent « au grand jour », ce qui est un signe révélateur de la disposition d'esprit ambiguë que suscitent ces sujets épineux. Toutefois, il convient de souligner que, depuis lors, les responsables de l'établissement ont entrepris un travail allant bien au-delà de la « réaction sur le plan réglementaire » qui ressort des paragraphes retranscrits. En analysant la situation de l'environnement concret de plusieurs établissements, ils ont remarqué que de nombreux problèmes tiraient de là leur origine : ainsi, le port d'une arme est-il une pratique courante dans certaines zones de cette région, laquelle se combine avec la présence accrue de bandes et une plus grande insécurité des jeunes à la sortie des cours. Malgré tout, comme il ressort de l'exemple précité, on a abordé le problème dans sa complexité et dans ses dimensions proprement scolaires, en assumant la responsabilité institutionnelle de l'instauration d'un climat de coexistence positive limitant l'impact de l'extérieur.

On pourrait penser que, en plus du seuil de déclenchement d'une réaction de l'extérieur, il existe des seuils internes, très variables d'un cas à l'autre. Il serait fort utile d'analyser comment sont structurés et comment agissent les minima qui attirent l'attention des professionnels.

Images du visible : violence et comportement répréhensibles à l'intérieur des écoles

Comme on peut en juger, les exemples que nous présentons concernent des écoles « préparatoires ». À ces degrés du système scolaire, les limites qui séparent l'indiscipline du délit sont extrêmement ténues. Prenons un nouvel exemple. Dans un rapport rédigé à la fin de l'année dernière, Elda González Cuevas rapporte ceci :

Dans les écoles « préparatoires » dépendant de l'Université autonome de Sinaloa, le problème de la discipline scolaire s'est aggravé ces dernières années, au point d'apparaître comme un sujet névralgique lors des divers forums internes d'évaluation organisés dans ces écoles. À cette occasion, aussi bien les élèves que les enseignants ont dit leur inquiétude face aux dégradations des locaux et à l'exacerbation du climat de violence à l'intérieur des établissements.

Les autorités universitaires ont également mis l'accent sur ces problèmes, non seulement parce que les appels des communautés scolaires qui veulent que l'on se penche sur ce phénomène se multiplient, mais aussi parce que l'institution dépense chaque année des milliers de pesos pour rénover et équiper les locaux des écoles « préparatoires ». À n'en pas douter, les dégradations que subit en permanence le patrimoine scolaire sont une preuve éclatante de l'ampleur que le problème de la discipline a atteint dans ces classes, bien qu'il ne s'agisse là que de signes ou de symptômes du problème.

En dépit des appels lancés par les communautés scolaires et de la reconnaissance par les autorités éducatives de la recrudescence des problèmes de discipline dans les écoles « préparatoires », cette question est encore peu prise en compte, abstraction faite de la mise en œuvre de quelques mesures allant de l'élaboration, par la Direction générale des écoles « préparatoires », d'un règlement applicable dans ces écoles à la mise en place de mesures de sécurité dans les établissements, comme le port obligatoire par les élèves de badges d'identification et d'uniformes scolaires, et la présence d'agents de sécurité aux portes de certaines écoles « préparatoires, qui, de manière répétée, ont été confrontées à des situations conflictuelles. »

Les scènes quotidiennes qui caractérisent l'atmosphère de certaines écoles « préparatoires » sont décrites par Elda Gonzáles Cuevas, dans les termes suivants :

a) Dégradation des locaux et du mobilier scolaires

Portes cassées, sièges défoncés, ventilateurs tordus, murs couverts de graffitis, voire démolis, forment le décor quotidien des élèves, des enseignants et des personnels administratifs et autres.

Il n'est pas rare, par conséquent, de trouver un élève en train de graffiter les murs et les tableaux noirs, ou de jeter des chaises ou le cartable d'un camarade par la fenêtre du deuxième étage. Il n'est pas non plus exceptionnel qu'un examen soit suspendu parce qu'un petit malin fait claquer des pétards dans la salle ou lance un de ces fumigènes qui obligent à évacuer la pièce. Il arrive également que quelqu'un bloque la porte de la classe pour empêcher le déroulement d'un cours ou d'un examen.

Les actes de ces élèves sont interprétés par les enseignants comme des actes de révolte et d'indiscipline qui tiennent — comme le dit l'un des interviewés — à ce que la « culture de la violence est omniprésente dans la famille des jeunes », ou bien parce que, comme le dit un autre enseignant interrogé : « Nous avons à faire à un être qui se trouve à une étape critique de sa vie. C'est un jeune et, par nature, il est révolté, par nature, il est en quête de son identité et de sa liberté, ce qu'il manifeste de diverses manières [...]. Ces manifestations sont préjudiciables, surtout à l'élève et aussi, naturellement, à la mission de l'institution elle-même. »

b) Les bagarres entre élèves

Récemment, deux bagarres ont éclaté, à des moments différents, entre des élèves du cycle « préparatoire ». La première s'est produite au cours de la dernière semaine de novembre, entre deux garçons. À ce sujet, le coordonnateur de l'équipe de jour déclare : « Un garçon en vient aux coups avec un autre, et ce dernier le frappe ; il le frappe à la tête. Il portait une bague assez volumineuse. Le coup porte sur le haut de la nuque et cause une blessure qui requiert des soins, en l'occurrence trois points de suture pratiqués par la Croix-Rouge. »

La seconde bagarre a éclaté une semaine plus tard, dans l'une des cours de l'école, située à proximité de la cafétéria. Plusieurs garçons y sont mêlés, dont deux seulement, Juan et Manuel, qui y jouent le rôle principal, sont identifiés par l'administration de l'école. Juan et Manuel échangent des coups, mais, dans son exaspération, Juan va à la cafétéria et s'empare d'un couteau de cuisine. L'incident ne dégénère pas, car les jeunes gens sont maîtrisés par la foule ou par une personne qui intervient. Quelques instants plus tard, Manuel subit une nouvelle agression ; d'après lui, c'est Juan qui lui plante un crayon dans le dos. Il ne peut identifier son agresseur. Juan nie les faits ; tous deux sont conduits devant le directeur. L'affaire n'est pas close.

De l'avis des professeurs, de telles situations se présentent fréquemment, à côté d'autres incidents moins graves, mais qui portent néanmoins atteinte à la discipline et au climat scolaires.

Avant la mise en œuvre du programme de sécurité et de surveillance scolaires, les actes de violence entre élèves du cycle « préparatoire » et groupes de jeunes étrangers à l'école étaient monnaie courante. Ces derniers entraient dans les classes « préparatoires » pour frapper un garçon, parfois armés de bâtons, de barres de fer, de chaînes et même de pistolets, agissant en toute impunité, voire sous le regard du professeur du groupe. Aujourd'hui, ces incidents sont nettement moins nombreux.

c) Agressions de professeurs

Un troisième type de manifestation de violence se produit à l'école entre élèves et enseignants, les agresseurs étant les élèves, et les agressés, les professeurs. Le comportement des élèves à l'égard des professeurs dénote souvent une intention qui va bien au-delà de la simple plaisanterie visant à perturber l'atmosphère studieuse ou à déclencher l'hilarité du groupe. Les agressions commises contre les professeurs sont d'importance inégale. Sur ce point, l'un des interviewés dit ceci : « Il y a eu des maîtres qui emmenaient (chez le directeur) des élèves qui cherchaient à le "taguer" à la bombe, des élèves qui, barrant la route à un groupe, insultaient le professeur et même le provoquaient à la bagarre. »

Outre ce type de situation, on a relevé deux cas d'agressions physiques contre des enseignants, survenus il y a environ deux ans. Dans le premier cas, l'agression a été commise contre le professeur d'un groupe par un élève du cycle « préparatoire ». Sur ce point, l'un des interviewés fait la remarque suivante : « Une autre affaire qui me paraît extrêmement regrettable est la correction, à coups de tuyau, qu'ils ont administrée à un professeur, M. Aispuro ; cela a été quelque chose d'aberrant et qui a beaucoup affecté l'école. »

Les blessures causées ont nécessité quatre points de suture faits par la Croix-Rouge, et, d'après le professeur, le médecin qui l'a ausculté lui aurait dit : « S'ils t'avaient frappé quelques centimètres plus bas, ils t'auraient tué. Heureusement, ils t'ont frappé sur l'os — touchant son crâne — et ce n'est rien. »

L'auteur du texte que nous venons de citer traite expressément de la violence, qui représente la partie la plus visible et la plus douloureuse du problème de l'indiscipline dans l'enseignement « moyen supérieur ». C'est ce que l'on considère comme relevant de la partie « domaine public » de l'établissement, et c'est parfois ce qui parvient à la connaissance du public, dans l'agglomération où est située l'école. Mais ce n'est là qu'un aspect mineur de la question. Ce qui n'éclate pas en manifestations de violence passe d'ordinaire inaperçu, mais n'en a pas pour autant moins d'importance. Autrement dit, en plus de la « violence visible » à laquelle il est fait allusion à la fin du texte précité, il existe des formes non violentes d'indiscipline, sur lesquelles beaucoup d'enquêtes restent à mener.

Quelques images de l'indiscipline dans d'autres écoles « préparatoires »

Au sein du système des « collèges de préparation au baccalauréat » de l'État du nord du Mexique, dont il a déjà été question, nous avons recueilli, dans le cadre de l'atelier d'analyse des problèmes de discipline qui s'est tenu en 1996, des informa-

tions extrêmement précieuses sur d'autres manquements fréquents signalés par les autorités et les enseignants. Ces derniers, selon les professeurs, les conseillers d'orientation et les responsables présents, seraient les suivants : bris des portes d'accès, manque de ponctualité, absence aux cours, tout en étant à l'intérieur de l'école, refus du règlement, se traduisant principalement dans la façon de parler et de s'habiller, discours tonitruants, révolte, apathie, manque d'application, graffiti.

Parmi les fautes graves mentionnées, citons : manque de respect envers le professeur ; haleine sentant l'alcool ; port d'armes blanches ou d'armes à feu ; dégradation des locaux ; possession et consommation de drogues ; agressions physiques ou verbales exercées contre le personnel.

Si l'on enquêtait auprès d'autres institutions, on mettrait sûrement en évidence d'autres variantes de l'indiscipline. Il est quasi certain que les fautes mentionnées en constituent un catalogue incomplet, mais valable — *mutandis* — pour la plupart des écoles de ce niveau d'enseignement.

Toutefois, il convient de préciser que chacune de ces catégories de fautes, graves ou non, constitue un thème à part entière exigeant un examen spécifique. Il faut essayer de comprendre les particularités de chaque type de manquement, car, comme nous avons essayé de le démontrer précédemment, ces éléments apparaissent souvent amalgamés à des discours syncrétiques ou à des énumérations aux effets théâtraux. Elles traduisent plus nos carences conceptuelles, et le sentiment d'impuissance professionnelle qui s'empare de nous en ces temps difficiles, qu'une véritable connaissance des réalités. Il faut aussi tenir compte des particularités des établissements et des cas significatifs dans ce domaine si touffu, dont l'interprétation peut être abordée sous une multiplicité d'angles.

À titre d'exemple de la diversité des analyses possibles du sujet, nous présenterons très brièvement quelques témoignages. Les réponses que les enseignants et les représentants de l'administration scolaire, présents à l'atelier précité, ont apportées à la question : « Quel est le cas d'indiscipline qui vous a été le plus désagréable au cours de votre carrière d'enseignant ? » sont très éloquentes. Nous avons sélectionné et résumé les récits suivants :

Ce qui m'a été le plus désagréable, c'est l'indiscipline des élèves dans le bus scolaire. Ils ne sont pas descendus par la porte avant, bien qu'ils en aient reçu l'ordre. Ce qui me déplaît le plus, c'est que, quand on rappelle aux élèves les règles qu'il convient de respecter, ils n'y attachent aucune importance, allant jusqu'à risquer l'accident, pour eux-mêmes ou autrui. Et aussi le fait qu'ils essaient de détourner l'attention des autorités en accusant un professeur, pour atténuer de la sorte la gravité de leurs actes.

Dans ma courte expérience d'enseignant, il y a deux manifestations d'indiscipline qui m'ont énormément déplu. En premier lieu, le fait de se moquer des défauts des camarades de classe ou des professeurs ; je veux parler de défauts ou déficiences physiques contre lesquels l'intéressé ne peut rien faire. Une autre chose qui me dérange beaucoup, mais qui n'est peut-être pas précisément un acte d'indiscipline, c'est le fait de rejeter un camarade parce qu'il vient d'un milieu social ou économique défavorisé.

L'acte d'indiscipline qui me déplaît le plus, c'est la récidive, parce que je considère que c'est un pied de nez aux appels à l'ordre.

L'irresponsabilité des élèves lorsque, leur repas consommé, ils laissent les restes n'importe où. Et le vocabulaire si vulgaire des filles, dont on pourrait dire qu'elles surpassent, dans ce domaine, les garçons.

Le comportement des filles dans les W.-C., griffonnant sur les murs, les portes, etc. Des baisers appliqués presque partout (murs, portes, miroirs, etc.). Les murs des sanitaires maculés.

J'ai observé plus d'actes d'indiscipline à l'extérieur de la salle d'études que dans la classe elle-même ; mais je me souviens que, tout au début de ma carrière, le premier jour du cours de recherche documentaire, j'ai demandé aux élèves de noter leur nom sur une feuille de papier afin de pouvoir faire l'appel. En faisant l'appel, comme je ne les connaissais pas, je me suis senti tout penaud et me suis arrêté alors que j'avais déjà dit « Pancho Villa⁴ ».

Ces témoignages énoncent une gamme vraiment étonnante de motifs de désagrément, signe de la nécessité d'ouvrir des voies d'accès à la compréhension de la personnalité que l'institution scolaire « fabrique », en quelque sorte, chez ses agents. On remarquera que les cas où les comportements qui ont donné lieu aux sentiments de « désagrément » évoqués par les participants à l'atelier coïncident avec des manquements à la discipline, définis comme graves dans les règlements et par ces enseignants eux-mêmes, sont une minorité. La question de l'attitude des enseignants, face à la conduite des élèves, est un chapitre d'une richesse inépuisable pour l'étude de la problématique de la discipline, et ce, plus encore en ces temps où la distance culturelle entre les générations semble aller en augmentant. De surcroît, c'est un aspect que les professeurs eux-mêmes s'étonnent de remarquer lorsqu'ils manifestent une réelle volonté d'envisager des stratégies différentes pour affronter les problèmes, comme c'était le cas des collègues de ces écoles « préparatoires », auprès desquels nous avons découvert des facettes insoupçonnées des pratiques enseignantes.

La cultura de relajo (chahut)

En ce qui concerne la « culture du chahut », nous disposons au Mexique d'une excellente étude réalisée par Claudia Saucedo dans un établissement du CONALEP (formation professionnelle au niveau du 2^e cycle secondaire). L'étude des cultures de la population scolaire constitue un apport d'une extraordinaire importance pour la compréhension de la question d'indiscipline et est un champ généralement peu exploré. Au faible intérêt manifesté pour les recherches sur les problèmes de discipline, il convient d'ajouter l'état encore embryonnaire de l'investigation sur les points de vue de la population scolaire.

Nous donnons la parole à Claudia Saucedo, en reprenant un large extrait de son analyse :

Tandis que l'enseignante corrige les cahiers à son bureau, cinq garçons s'entassent autour d'elle pour voir quelles notes elle va leur mettre. Pendant ce temps, les rires et les visages réjouis des autres garçons de la classe offrent un spectacle intéressant : l'un d'entre eux sort les papiers de la corbeille et les lance comme des projectiles sur les autres ; trois ou quatre garçons se frappent sur le bras, l'un après l'autre, pour voir qui supporte plus ou moins bien le coup ; un

autre fume et envoie la fumée au visage d'un camarade qui proteste, cinq autres garçons assis dans le fond rient, parfois aux éclats, de ce que font leurs camarades. L'enseignante s'interrompt et réclame le silence. Les élèves obéissent, mais, peu après, les rires fusent de nouveau, comme par vagues.

Dans une autre classe de lecture, la maîtresse demande les synonymes de certains termes, et les réponses abondent en chœur : « Synonyme de vieux ? : vieillard, vioque, végétarien » ; synonyme de voleur ? : Isaïe, Madame ! ». Et les rires, y compris ceux de l'enseignante, inondent la salle.

Une autre classe, avec un professeur strict et sérieux. Il écrit au tableau et dicte certaines choses. La règle est la suivante : l'élève qui se conduit mal est mis à la porte. Cela étant, les filles se passent des petits messages, rient sous cape, se font les ongles ou se coiffent mutuellement.

Je pourrais multiplier les exemples de circonstances semblables dans lesquelles le rire des élèves est une caractéristique invariable.

À maintes reprises, je me suis heurtée au terme « chahut » (*relajo*), au moyen duquel les élèves évoquent les situations susmentionnées. Pour les Mexicains, il s'agit d'un mot très courant et, selon l'avis de Portilla (1996), d'un mode de comportement par lequel le sérieux laisse place à la plaisanterie, à la rigolade, au sarcasme, à la mise en boîte, comportement qui se reproduit, de manière collective, dans des situations de caractère social. Au sens strict, cette définition ne nous apporte pas beaucoup d'éléments permettant de comprendre le terme, et nous offre plutôt un éventail de synonymes. Pour comprendre une notion comme celle-là, il faut tâcher de connaître à fond les pratiques culturelles auxquelles elle se rattache, les contextes dans lesquels elle est utilisée et les participants qui construisent ces pratiques. Étant entendu que, chez les Mexicains, le *relajo* est une pratique ordinaire, qui dénote l'animosité dans les relations, le présent travail a pour objet d'analyser la manière dont elle se forge, dans la population adolescente, et dans un contexte spécifique comme celui de l'école.

Le « chahut » n'est pas une fin en soi, un but que les jeunes se proposent pour passer du bon temps, mais bien un mode de relation sociale dans laquelle les significations associées à la notion de jeunesse ont un grand poids, comme cela ressort des phrases suivantes : « Il est très important de s'amuser, de "chahuter". Si tu ne le fais pas, tu passes à côté de la vie, et quel gâchis [...] Avec mes amis, j'ai appris plusieurs choses : la plus importante, c'est que j'étais très abattue, je travaillais beaucoup à l'école et, depuis que j'ai fait leur connaissance, je me suis rendu compte que je devais aussi m'amuser. »

Dans les établissements scolaires qui accueillent des adolescents, il est fréquent d'entendre, de la part des enseignants, des remarques comme « il ne faut pas que les cours soient rébarbatifs », « les jeunes s'ennuient facilement, il faut faire des cours dynamiques », « les professeurs ennuyeux ne comprennent pas à quel point les jeunes sont remuants ». De leur côté, les élèves affirment qu'ils ne sont pas encore assez responsables, ni assez adultes, pour se tenir tranquilles la majeure partie du temps. Dans ce type de réflexions, le divertissement est associé de manière frappante à l'étape de l'adolescence. Le divertissement qui s'exprime à travers le « chahut » est non pas une simple conduite d'opposition à la discipline scolaire, mais bien un comportement par le biais duquel les adolescents s'autodéfinissent et créent entre eux une relation.

L'optique dans laquelle se place l'étude de Claudia Saucedo porte la marque de ses choix disciplinaires et, comme elle le fait elle-même remarquer, de ses pratiques d'intervention. Elle insiste sur la compréhension des sens intersubjectifs que présente cet ensemble d'actions, aux yeux des jeunes. Le point de vue ethnographique se confond avec une certaine vision psychologique pour tenter de comprendre le croisement des significations partagées par un groupe d'acteurs et la subjectivité en développement d'acteurs jeunes (autrement dit, sujets).

La vision d'Elda González Cuevas, dont nous avons repris ci-dessus les écrits, fusionne un mode ethnologique de collecte et de présentation des faits, et un désir de comprendre la donnée institutionnelle, que l'auteur appréhende à partir de témoignages de professeurs. Cette chercheuse a été enseignante dans cet établissement et membre des équipes techniques de coordination du système des écoles « préparatoires ».

Ces approches croisées invitent sans aucun doute à la réflexion.

Avant de passer au point suivant, une précision s'impose : il y a, au Mexique, toute une gamme d'écoles « préparatoires », dont beaucoup s'emploient avec quelque succès à régler les problèmes qui nous occupent. L'étude des facteurs qui se conjuguent pour y parvenir est d'un très grand intérêt pour illustrer notre propos. Cela étant, les recherches menées en ce sens, comme celle que nous venons de présenter, sont fort rares.

La pédagogie et la discipline

Le souci de la discipline a été l'un des thèmes qui ont accompagné le développement de la pédagogie (entendue comme champ de production de discours ayant rapport au sens et à l'amélioration de l'éducation) depuis que l'école a été érigée en *locus* de l'éducation. Les deux ouvrages, que nous pourrions considérer comme marquant le début des formes modernes des discours pédagogiques centrés sur l'école, sont : la *Ratio studiorum*, rédigée par les Jésuites, à la fin du XVI^e siècle comme texte directeur de leurs collèges, et la *Didactica magna* de Comenius, qui date du milieu du XVII^e siècle. La discipline constitue un sujet presque obligé pour la plupart des grands auteurs de textes pédagogiques, jusqu'au milieu du XX^e siècle. Au Mexique, on peut observer le même phénomène. Nous citerons deux ouvrages considérés comme des classiques de la pédagogie mexicaine, écrits à la charnière des XIX^e et XX^e siècles.

Il suffit de se représenter que la discipline consiste essentiellement en la subordination des actes et mouvements individuels à l'uniformité de l'ensemble pour comprendre l'importance capitale qu'elle revêt à l'école, étant donné qu'elle assure de manière permanente l'ordre et garantit par là même la marche des choses.

Ce qui précède permet aisément de constater la très grande importance de la discipline scolaire : non seulement elle favorise le bon ordre et le travail fructueux dans les classes, mais encore elle jette les fondements de l'avenir, en ce qu'elle prépare les hommes à la vie sociale. Son propos est d'inculquer la véritable subordination, qui rend compatible l'indé-

pendance personnelle avec la solidarité sociale, car il ne faut pas oublier que, dans toutes les situations de la vie, l'homme doit obéir et savoir obéir, soit à ses supérieurs dans l'armée, soit à ses patrons dans les ateliers, soit à la loi dans la vie ordinaire et à ses représentants au sein de la collectivité ; il est entendu que cette sujétion nécessaire, bien qu'ennemie radicale de tout joug, n'entrave pas la liberté, garantie par la salutaire discipline qui, en tant que moyen, oriente vers le but de l'éducation qui est, à tous ses degrés, de former des hommes libres.

Comme on peut le voir, on n'hésitait pas à souligner l'importance capitale de la question, tant du point de vue de l'ordre que de celui de la formation des jeunes. Adoptant un ton plus nuancé que celui de Ruiz dans ce paragraphe tranché, le professeur Abraham Castellanos a présenté en 1909 un recueil de textes, dont la troisième et dernière partie est consacrée à la discipline. L'auteur y affirme ceci :

On ne cachera à personne la valeur d'une bonne discipline matérielle ; mais l'école moderne ne se contente pas de cela. Nous pourrions supposer que cette bonne discipline n'est que le résultat de la peur des élèves devant leurs maîtres, de la crainte que leur inspirent les punitions. En ce cas, il se peut que, au sortir de l'école, les élèves perdent leurs bonnes habitudes de vie et de discipline, et, dans cette hypothèse, nous ne pourrions guère affirmer, en notre âme et conscience, que la discipline ait été bonne.

Pour que la discipline idéale soit bonne, il ne suffit pas que l'ordre règne tant que perdure l'influence directe du maître ; il faut que, en entrant dans la vie publique, les jeunes conservent les bonnes habitudes acquises à l'école. Par conséquent, la discipline, au sens idéal, n'est ni plus ni moins qu'une véritable éducation éthique et esthétique exerçant sur les enfants une influence véritable qui ne s'efface jamais.

En dépit de toutes leurs précautions, nos « ancêtres » pédagogues abordaient le sujet avec vigueur. À cette époque, au moyen de différents types d'argumentation, on parlait du principe qu'astreindre les jeunes à la discipline était une fonction positive et formatrice de l'école. Même si, dans d'autres pays, on avait déjà commencé à poser les postulats qui allaient peu à peu construire le courant de l'école active, les éducateurs chargés de l'administration et de l'orientation du système scolaire, s'ils s'efforçaient bel et bien de rationaliser l'enseignement et de prendre davantage en compte la dignité des élèves, ne laissaient pas de côté la discipline. On pourrait dire qu'ils en acceptaient la nécessité, pleinement conscients du fait qu'elle ne naissait pas spontanément, que l'organisation scolaire ne l'assurait pas à elle seule, que le charisme ou l'autorité des enseignants ne pouvait en être l'unique garantie, puisqu'il n'était pas certain que la majorité d'entre eux aient reçu ces dons en partage. Dans les écoles de formation des maîtres, c'était là un sujet dont on traitait expressément, de manière à ne pas laisser les choses aller à la dérive. D'où sa présence dans ces ouvrages destinés au corps professoral.

Pour une série de raisons qu'il conviendra d'étudier, les éducateurs en sont venus, avec le temps, à jeter un voile pudique sur leur mission d'artisans de la discipline. Leur discours s'est progressivement recentré sur d'autres axes — les intérêts de l'enfant, les matières essentielles du programme, le développement des nouvelles méthodologies, l'introduction d'un nouveau matériel, les droits et la dignité

des jeunes. L'*intelligentsia* a âprement dénoncé le caractère répressif du travail scolaire, et il s'est produit ce phénomène curieux : les diplômés — dont je suis — des filières universitaires de pédagogie et de sciences de l'éducation, créées à partir des années 50, se sont mis à considérer avec méfiance les enseignants, comme l'école elle-même. Au début des années 60, les cours traitant de la question ont été supprimés des programmes des écoles normales. Des techniques de planification sont, peu à peu, venues les remplacer, visant à un contrôle plus rigoureux des apprentissages et hypertrophiant le rôle de l'évaluation. Bien entendu, tout cela s'est produit sans réforme substantielle de l'organisation scolaire, tandis que les changements sociaux, économiques, politiques et culturels transformaient visiblement les caractéristiques des individus évoluant aux différents niveaux du système éducatif.

Voilà comment nous en sommes arrivés à la situation que nous avons tenté de décrire dès les premières pages du présent article : alors que le maintien de la discipline reste un élément capital de l'action des enseignants et de l'administration scolaire, alors que nous sommes apparemment entrés dans une nouvelle période de recrudescence des situations d'indiscipline, voire de violence, parler de ces problèmes revient à affronter un thème délicat pour les acteurs, et on comprend la réticence avec laquelle la question est abordée. Dans les organismes de gestion, on n'agit pas, ou presque pas, face à la difficile réalité, et la pédagogie ou, pour mieux dire, nous-mêmes, les pédagogues, restons pratiquement « bouche cousue ».

L'argument principal qui consiste à souligner le côté positif de l'obéissance à l'autorité en tant qu'apprentissage indispensable pour devenir des hommes libres, en dépit du changement d'humeur de notre profession en la matière, est loin d'avoir été élucidé. Le point de vue qui prévaut parmi nous est assez bien résumé dans ces lignes de Gilberto Guevara Niebla :

La discipline, telle qu'on l'entend fréquemment, est une habitude imposée. Une règle respectée sous la menace d'une coercition extérieure et qui est rarement appréhendée comme quelque chose que l'enfant peut discuter, mettre en question et produire. En réalité, il est courant de trouver des écoles qui ressemblent, sans exagérer, à des prisons. Foucault a dit que la conception spatiale de l'école et de la prison obéissait au même type de contrôle social. Lorsqu'on visite des écoles du Mexique, il vient souvent à l'esprit que les architectes pervers qui les ont bâties ont été formés à l'Université de Jeremy Bentham, l'inventeur du célèbre panoptique : des salles de classe carrées, de même taille, disposées en séries linéaires, avec des portes donnant toutes du même côté, meublées de pupitres disposés en rangées parallèles et tournés vers l'estrade du maître ; toute cette conception, d'après Foucault, est née avec l'éducation moderne des masses et a puisé son inspiration dans un principe de contrôle de la conduite. Si nous pensions comme Piaget ou Kohlberg, il nous faudrait conclure que cette manière d'éduquer (ou d'induire de la discipline par le contrôle externe) forme non pas des citoyens libres, sujets actifs d'une démocratie, mais plutôt des êtres captifs, obéissants et passifs devant l'autorité et les normes en vigueur.

Abstraction faite de la précaution qui le conduit à s'abriter derrière le conditionnel « si nous pensions », l'auteur traduit, à l'évidence, la façon de penser d'un secteur dont nous sommes partie prenante. Toutefois, le problème du passage de l'hétéro-

nomie à l'autonomie est beaucoup plus complexe que le laisserait supposer cette opposition apparemment commode. Dans un texte d'une grande richesse, Cornelius Castoriadis, récemment décédé, l'un des intellectuels à avoir le plus fermement défendu « l'autocréation » d'hommes autonomes dans des sociétés autonomes, affirmait que « l'histoire même du monde gréco-occidental peut s'interpréter comme l'histoire de la lutte entre l'autonomie et l'hétéronomie ». Plus loin, il soutient l'idée que, « dans une démocratie, le peuple peut faire n'importe quoi, et doit savoir qu'il ne doit pas faire n'importe quoi. La démocratie est le régime de "l'autolimitation", et elle est donc [...] le régime de la liberté ». On le sait, ce point essentiel a également été le thème central de l'œuvre d'intellectuels aussi remarquables que Norbert Elias ou Hannah Arendt, entre autres.

Sans qu'il s'agisse de minimiser le moins du monde le malaise que causent l'autoritarisme et la violence, malheureusement fréquente, qui s'exerce contre les élèves dans nos écoles, un immense travail de réflexion et de recherche s'impose, et il doit venir à bout de notre tendance à la simplification.

Faire progresser l'étude de la question

La question de la discipline a été très peu abordée par les chercheurs mexicains. Dans le rapport élaboré en 1981, elle n'a pas fait l'objet d'un chapitre particulier et, en 1993, elle apparaît comme une sous-section de « Élèves et politique », dans la partie bilan concernant les élèves ; là, ne sont mentionnées que deux études, dont l'une analyse quatre cas dans les écoles primaires (Barba *et al.*) et l'autre, le point de vue des élèves dans un établissement « secondaire » (Guzmán). Sont parues ultérieurement deux mémoires de licence (Pineda et Zamora, Noyola) et trois de maîtrise, qui abordent la question en passant (Cerdeña, Saucedo et Gómez). Deux seulement sont l'œuvre d'éducateurs de formation.

La rareté des recherches est aussi flagrante que l'importance actuelle des problèmes. Il est urgent qu'un plus grand nombre de collègues entreprennent des recherches dans ce domaine, de même que des spécialistes d'autres disciplines — sciences sociales et humaines, droit et santé. L'ampleur et la complexité des thèmes en cause invitent, voire obligent, à une approche pluridisciplinaire et interdisciplinaire, et permettant la polémique. La diversité des points de vue, selon la perspective dans laquelle on aborde la question, donne éminemment à réfléchir, comme le montrent les quelques témoignages que nous avons présentés.

Cela étant, il faut bien continuer aussi à affronter quotidiennement les problèmes, et les enseignants qui se trouvent sur la « ligne de feu » ne peuvent attendre que les spécialistes de pédagogie académique et les chercheurs viennent les soutenir. Ils doivent trouver leurs propres solutions, en dialoguant entre eux, et surtout avec les autres parties concernées, en particulier les parents. C'est à nous, spécialistes universitaires de pédagogie, qu'il appartient d'être auprès des acteurs et d'apprendre avec eux, le temps que se mette en branle la lourde mécanique de la recherche. Il reste bon de rappeler que le grand créateur de la sociologie scientifique, É. Durkheim, pensait que la pédagogie ne devait pas s'endormir sous prétexte qu'il lui fallait attendre

de devenir scientifique. Elle devait courir le risque d'intervenir, ce pourquoi il existait déjà toutes sortes d'appui du raisonnement et de l'interprétation, appuis qui se sont multipliés depuis⁵.

Notes

1. Notes de préparation d'un atelier traitant du problème de la discipline scolaire, animé par l'auteur, en 1996, et auquel participait le personnel enseignant du « Colegio de Bachilleres » (secondaire 2^e cycle) de l'État de Sonora, au Mexique.
2. J'emploie ici l'ancienne dénomination des degrés d'enseignement. Actuellement, au Mexique, la division est la suivante : enseignement de base d'une durée de 9 ans [ex-primaire plus ex- « secondaire »] et enseignement « moyen » [ex- « moyen supérieur »].
3. Documents internes du « Colegio de Bachilleres (secondaire 2^e cycle) » de Sonora.
4. Témoignages (voir note 1).
5. Il est difficile de défendre cette idée dans la situation actuelle de notre monde scolaire qui, du moins sous ces latitudes, exige de nous des produits et une productivité évalués à partir de paramètres fort peu favorables aux études de terrain et aux types d'écrits critiques, pourtant indispensables lorsque la réflexion porte sur des pratiques. Mais il faut espérer que nous, les chercheurs, nous apprendrons à accorder plus de valeur à l'intelligence qu'aux modèles méthodologiques sur lesquels ont été construites nos éphémères connaissances.

Références

- Barba Casillas, J. B. *et al. La disciplina. Control en la escuela primaria* [La discipline. Son application au cycle primaire]. Compte rendu de recherche, UAA, 1985.
- Castellanos, A. *Asuntos de pedagogía general* [Questions de pédagogie générale]. Mexico, Librería de Ch. Boutet, 1909, p. 278.
- Castoriadis, C. *Los dominios del hombre : las encrucijadas del laberinto* [Domaines de l'homme : les carrefours du labyrinthe]. Barcelone, Gedisa, 1978, p. 103. (Paru en français, *Les carrefours du labyrinthe*, Paris, Le Seuil, 1978-1997.)
- Cerda, A. M. *Normas, principios y valores en la interacción maestro-alumno : el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades* [Normes, principes et valeurs dans l'interaction maître-élève : le cas du Collège de sciences et humanités]. Mémoire du DIÉ, 1995.
- Gómez Nashiki. *La violencia en la escuela primaria : un estudio de caso* [La violence à l'école primaire : une étude de cas]. Mémoire de maîtrise de sociologie politique, Institut de recherches Docteur José María Luis Mora, 1996.
- González Cuevas, E. *Alumnos, violencia e indisciplina en la preparatoria* [Élèves, violence et indiscipline à l'école « préparatoire »]. Exposé présenté lors de la première Rencontre pluridisciplinaire d'étude de la violence à Sinaloa, Culiacán, en décembre 1997.
- . *Los problemas disciplinarios desde el punto de vista de los profesores de preparatoria* [Les problèmes de discipline envisagés du point de vue des professeurs de l'école « préparatoire »]. Exposé présenté lors du IV^e Congrès national de recherche en éducation, à Mérida, au Yucatán, octobre 1997.
- Guevara Niebla, G. *Op. cit.*, 1997, p. 22.
- . « Educación moral y ciudadanía » [Éducation morale et citoyenneté], *Nexos*, n° 236, août 1997, p. 21.

- . « El naufragio de la moral colectiva y la escuela » [Le naufrage de la morale collective et l'école]. *Educació 2001*, vol. II, n° 19, décembre 1996, p. 5.
- Guzmán Gómez. *Los alumnos ante la disciplina escolar : ¿ aceptación o rechazo ?* [Les élèves face à la discipline scolaire : acceptation ou refus ?]. Mémoire de maîtrise, FLASCO, 1985.
- Ibid.* p. 124.
- Noyola Muños, M. G. *Modernidad, disciplina y educación* [Modernité, discipline et éducation]. Mémoire de licence de pédagogie, FFL/UNAM, 1996.
- Pineda Ruiz, J. M. ; Zamora Arreola, A. *Disciplina escolar, escuela y procesos sociales* [Discipline scolaire, école et processus sociaux]. Mémoire de licence de sociologie, FCPS/UNAM, 1992.
- Portilla, J. L. *Fenomenología del relajo* [Phénoménologie du chahut]. Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1966.
- Ruiz Manjarrez, P. « Aumentan vandalismo y violencia » [Le vandalisme et la violence augmentent]. *Excelsior*, Mexico, 15 septembre 1997.
- Ruiz, L. E. *Tratado elemental de pedagogía* [Traité élémentaire de pédagogie]. Mexico, Secretaría de Fomento, 1900, réédité par l'UNAM en 1986, p. 198.
- Saucedo Ramos, C. *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP* [Expressions génériques des adolescents dans le contexte socioculturel d'un CONALEP]. Mémoire de maîtrise, DIE, 1995.
- . *Indisciplina y relajo en el salón de clases : marcos contrastantes de acción e interpretación* [Indiscipline et chahut en classe : cadres contrastés d'action et d'interprétation]. Exposé présenté lors du IV^e Congrès national de recherche en éducation, à Mérida, au Yucatán, en octobre 1997.
- Watkins, Ch. ; Wagner, P. *La disciplina escolar : propuesta de trabajo en el marco global del centro* [La discipline scolaire : proposition de travail dans le cadre global du centre]. Barcelone, Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia, Temas de Educación, p. 21.

RÉGLEMENTATION SCOLAIRE

ET CONSTRUCTION

DE VALEURS DANS LA VIE

QUOTIDIENNE DU LYCÉE

Ana María Cerda et Jenny Assaél

Introduction

Dans le cadre d'un système éducatif hiérarchique et autoritaire, la question de la discipline scolaire demeure, aujourd'hui comme hier, un problème important qui affecte les pratiques pédagogiques quotidiennes des écoles et des lycées du Chili.

Afin de fournir des éléments à l'étude de cette situation, nous avons défini une ligne de recherche spécifique. Nous nous sommes intéressées aux conceptions de la discipline et de la règle scolaires qui sous-tendent les pratiques enseignantes, ainsi qu'à la pertinence du projet pédagogique des établissements, par rapport aux normes et aux valeurs privilégiées à l'école¹. Pour les conflits de niveau national suscités par les renvois d'élèves des lycées du pays, nous avons réalisé une étude sur les règlements disciplinaires dans la perspective des droits de l'homme².

Pour approfondir la question, nous estimons qu'il est nécessaire d'aborder le problème non seulement dans l'optique des enseignants et à partir des cadres institutionnels, mais aussi du point de vue de la culture des jeunes des secteurs populaires ; c'est une recherche que nous sommes en train de mener et dont nous présentons les premiers résultats dans le présent article³.

Langue originale : espagnol

Ana María Cerda (Chili)

Professeur d'histoire, de géographie et d'éducation civique, chargée de recherche en sciences de l'éducation. Chercheuse au PIIE (Programme interdisciplinaire d'éducation) depuis 1978. Spécialisée dans l'ethnographie de l'éducation et le perfectionnement de l'enseignement.

Jenny Assaél (Chili)

Psychologue, chercheuse au PIIE (Programme interdisciplinaire d'éducation) depuis 1980. Spécialisée dans l'ethnographie de l'éducation et le perfectionnement de l'enseignement.

Caractériser l'aspect institutionnel du lycée et le rapport qu'établissent avec lui les élèves suppose que l'on pénètre dans la trame des relations quotidiennes, à l'intérieur de l'établissement. C'est à partir de là qu'on peut voir comment l'institution s'impose en tant que « culture officielle », dans une relation dialectique avec la culture adolescente, au sein de laquelle les élèves construisent des espaces de différenciation d'où émergent, plus ou moins ouvertement, des traits de leur propre culture. Au point de rencontre entre « lycée institution », règle et jeunes, où intervient le monde des enseignants, les façons de vivre et de négocier les règles sont diverses et complexes.

Dans le lycée étudié, les règles écrites et sanctionnées manquent apparemment de signification pour une grande partie des enseignants. D'autre part, on remarque entre ces enseignants, qui remplissent différents rôles, des rivalités et de fortes luttes d'influence. Sans projet commun, le respect des normes est laissé au bon vouloir et à l'intérêt de chaque enseignant, d'où la formation d'un espace institutionnel quotidien où coexistent relâchement, abus et arbitraire.

Dans cet espace d'anomie, les élèves apprennent progressivement différentes façons d'aborder le pouvoir et l'autorité, tout en élaborant des stratégies diverses pour contourner la loi et rester de la meilleure manière possible à l'intérieur du système.

Dans ce processus et dans leurs relations avec leurs pairs, ainsi qu'avec les adultes, les adolescents construisent simultanément leur propre monde de valeurs ; la tension y est permanente entre acceptation, rejet et révolte, face aux valeurs qui régissent, selon eux, le monde institutionnel du lycée.

Absence de projet commun et luttes d'influence

Nous avons décidé de connaître le fonctionnement interne d'un établissement, en partageant la vie des élèves qui fréquentent un lycée polytechnique d'une commune urbaine populaire de la capitale. En dépit d'un passé glorieux en tant que lycée expérimental, renforcé par l'opinion d'avoir satisfait à l'idéal d'élévation sociale de ses élèves, il est considéré aujourd'hui comme un établissement en crise. De fait, il est catalogué dans sa commune, et de divers côtés, comme un lycée « dépotoir⁴ ».

Ses responsables enseignants ressentent une dégradation de leur situation, car au manque de ressources s'ajoute l'admission d'élèves de faible niveau, renvoyés d'autres établissements.

Le directeur estime, en outre, que la plupart des enseignants ne s'impliquent pas dans leur tâche pédagogique.

De leur côté, les professeurs jugent que la gestion du directeur est mauvaise, et ils sont rejoints en cela par les élèves, qui trouvent qu'il ne s'implique pas assez et, pire, qu'il est absent la majeure partie du temps.

L'image que donne cet établissement est, dirions-nous, celle de la décadence. Perception mutuelle d'un manque de responsabilité et d'une dégradation, perte de signification et absence de projet éducatif, normes et rôles peu clairs, non pas par-

tagés, mais régis plutôt par des intérêts personnels, luttes d'influence, autoritarisme et règles arbitraires : de ces éléments se compose le quotidien des élèves.

CONFLITS D'INTÉRÊTS ET NÉGOCIATION DU POUVOIR

Quand il n'y a pas de projet éducatif, et que beaucoup d'enseignants ont perdu le sens de ce qu'est l'éducation, la volonté de pouvoir fait irruption beaucoup plus facilement. L'exercice arbitraire du pouvoir, les luttes d'influence et les différents modes de négociation qui s'ensuivent deviennent plus manifestes et, en même temps, plus transparents pour les élèves.

Ces pratiques ont cours dans la vie quotidienne, dans les micro-espaces de pouvoir⁵. Elles apparaissent, par exemple, dans la façon dont est abordé dans une classe de troisième année d'enseignement secondaire, selon l'optique des différents protagonistes, le conflit des élèves avec le professeur d'éducation religieuse, qui met en lumière l'existence d'intérêts et de significations divergents entre direction, enseignants et élèves.

D'après la norme de l'établissement, les élèves peuvent être dispensés de cours d'éducation religieuse en début d'année, à condition d'avoir une autorisation signée de leur représentant légal. Or, les élèves de ce cours, sans avoir rempli cette formalité, se refusent à assister aux cours. Ils ont fait alliance à cette fin avec leur professeur principal.

Cette dernière accepte de les soutenir et, pour enfreindre le règlement, fait appel à l'autorité du directeur, lequel l'autorise à dire à ses élèves de ne pas assister aux cours d'éducation religieuse. Elle le leur transmet, en précisant : « Si le professeur d'éducation religieuse vous pose la question, dites-lui que vous l'avez demandé. »

Quelques jours après, le professeur d'éducation religieuse entre dans la classe et une élève lui dit :

L'élève : M'sieur, il y a trois élèves de moins en religion. *[Elle sourit d'un air de défi.]*

Le professeur *[gêné]* : Ce n'est pas vrai.

L'élève : Si. Nous avons parlé avec le professeur principal, et elle a parlé au directeur.

Le professeur : Écoutez, ce qui se passe c'est que ce professeur est contre la religion. Elle le fait déjà dans d'autres cours. Elle a été mal notée au conseil des professeurs.

L'élève : Non, parce qu'ils l'ont félicitée pour nous.

[Le professeur appelle le surveillant.]

Le surveillant : Qu'est-ce qui se passe ici ? Vous devez savoir qu'il y a un règlement pour les cours d'éducation religieuse.

L'élève : Il se passe que le professeur principal a parlé au directeur pour qu'on nous dispense de ces cours.

Le surveillant : Dites-lui qu'elle vienne me voir. De plus, le règlement précise que c'est le représentant légal qui décide si l'élève suivra ou non le cours d'éducation religieuse.

Deux mois plus tard, le conflit n'a toujours pas trouvé de solution. Seuls trois élèves sont inscrits dans cette matière. Les autres se sont arrangés pour obtenir une dispense. Le professeur menace la classe, exigeant que tous soient présents. Les élèves n'obéissant pas, le professeur a, de nouveau, recours au surveillant.

Lorsque celui-ci entre, les élèves s'assoient en silence. Le surveillant leur crie l'ordre de se rendre avec leur professeur dans la salle où ont lieu les cours d'éducation religieuse. Puis il s'en va.

Le professeur fait l'appel. Les élèves répondent, fâchés. Deux filles sont absentes parce qu'elles étaient à la bibliothèque. Leurs compagnes intercèdent en leur faveur. Le professeur ne transige pas : « Elles doivent venir si elles veulent être notées présentes. »

Le professeur demande ensuite aux élèves de le suivre dans la salle de cours. Quelques-uns résistent, dont María, qui fait une remarque à voix haute.

Quelques jours plus tard, plusieurs élèves fument dans la salle. Quelqu'un murmure : « Sandoval ! » Ils se dépêchent tous d'éteindre leur cigarette. Le surveillant général apparaît. Il regarde les élèves, sort un papier de sa poche, le lit et s'approche de María : « Vous, suivez-moi au bureau. »

María se défend en montrant ses mains : « Regardez, je ne sens pas la cigarette. » Le surveillant secoue la tête : « Suivez-moi. » María sort avec lui. Le reste de la classe se tait. Lorsqu'elle revient du bureau du surveillant, María explique ce qui s'est passé : « C'est parce que je ne suis pas allée au cours d'éducation religieuse. On m'a envoyée chercher mon représentant légal. »

Les intérêts des professeurs, des élèves et de la direction tissent une trame de relations, dans laquelle entrent en jeu différentes formes de pouvoir, chacun utilisant ses propres ressources et ses influences pour arriver à ses fins.

Les élèves, qui ne veulent pas assister aux cours d'éducation religieuse, font appel à leur enseignant le plus proche : leur professeur principal. Celle-là, regardant son intérêt premier, qui est de rester en bons termes avec sa classe, recourt à l'autorité officielle la plus haute de l'établissement, le directeur.

Ce dernier, bien que les élèves aient effectivement transgressé la règle de l'établissement, en n'apportant pas en temps utile l'autorisation de leurs parents leur permettant d'être dispensés du cours d'éducation religieuse, accède à la demande du professeur principal et, faisant usage de son pouvoir et allant à l'encontre des propres règles de l'établissement, donne l'autorisation de dispenser les élèves qui le souhaitent.

D'un autre côté, l'intérêt du professeur d'éducation religieuse est d'avoir un grand nombre d'élèves en cours, qu'ils s'intéressent ou non à la matière qu'il enseigne. Sans pouvoir devant ses élèves, d'autant qu'ils bénéficient de l'appui du professeur principal et du directeur, il se tourne vers l'une des autorités les plus influentes du lycée : le surveillant. Pour atteindre son but, il n'hésite pas, devant la classe, à discrediter sa collègue, sur le plan professionnel.

Le surveillant, dont le rôle essentiel est de faire appliquer le règlement, en appelle à la loi et impose son autorité, passant outre la parole du chef de l'établissement.

Ce conflit révèle les intérêts particuliers, l'absence de coordination entre les autorités et les attaques entre adultes plus qu'un réel souci d'assurer l'apprentissage des élèves. Chacun cherche ses alliés pour parvenir à ses fins.

Dans ce jeu de pouvoirs, les surveillants sont les garants du respect de la loi et réussissent à l'imposer. À leur égard, les élèves hésitent entre crainte et respect.

LE POUVOIR ET L'AUTORITARISME DES SURVEILLANTS

De fait, ce sont les surveillants qui remplissent la fonction explicite de veiller au respect des règles de discipline. À cette fin, ils sont responsables de zones et de classes déterminées, dans lesquelles ils préservent leur pouvoir en affrontant les enseignants et les autres surveillants.

Pour maintenir leur autorité, ils affirment et défendent leur territoire et leurs fonctions sans autre objectif, apparemment, que de faire montre de ce pouvoir, qu'ils appliquent de façon arbitraire et en recourant fréquemment aux punitions, comme nous le verrons dans l'incident suivant, qui illustre bien de multiples situations quotidiennes.

Nous avons parlé avec l'un des chefs de classe de la possibilité de réaliser un entretien avec lui et son groupe. Le surveillant général avait donné son autorisation et, au moment de faire sortir les élèves de la salle de cours, nous avons, en outre, demandé l'accord de l'enseignant présent, qui n'avait pas exprimé d'objection. Or, quand les élèves descendirent au premier étage pour l'entretien, le surveillant en charge de la cour les arrêta et les obligea à retourner en classe jusqu'à la fin du cours, moment où ils seraient autorisés à sortir.

Dans cet exemple, le surveillant de la cour, n'ayant pas été consulté, désavoue les ordres du professeur et du surveillant général. Les élèves craignent les conséquences possibles de la désobéissance à son injonction et rentrent en cours, alors qu'ils n'enfreignent pas le règlement.

L'INTÉRÊT DES ENSEIGNANTS À DIFFÉRENCIER LEUR RÔLE
DE CELUI DES SURVEILLANTS

Face à l'autoritarisme et à l'arbitraire des surveillants, les enseignants s'efforcent, dans leur tâche éducative, de se démarquer en se rapprochant de leurs élèves.

Les professeurs, en particulier les plus jeunes, ont parfois recours, en guise de dissuasion, à la complicité devant cet imaginaire répressif, pour obtenir des élèves un comportement adéquat. Toutefois, les mêmes assument fréquemment une attitude dominante, ce qui crée un conflit dans leurs relations avec leurs élèves, lesquels n'acceptent pas ce double rôle.

Roberto [*très irrité*] : Qu'est-ce qu'il se croit, lui ? C'est qu'un prof, hein !

Joel : Qu'est-ce qu'il vient nous prendre la tête ?

Ricardo : Il se croit surveillant, le pauvre !

Ainsi, malgré leur volonté de différencier leur rôle éducatif de la fonction de contrôle des surveillants, les enseignants sont mis en cause par leurs élèves, comme en témoigne le dialogue suivant :

Le professeur : Voyons, qui, pensez-vous, détient l'autorité au lycée ? Je veux dire, qui impose les règles, les conduites et applique la sanction quand vous n'en tenez pas compte ?

Felipe : Ce sont les surveillants qui commandent ici.

Manuel : Mais les profs passent plus de temps avec nous.

Juan : Mais les surveillants sont plus embêtants !

Pedro : Oui, mais les profs nous envoient chez les surveillants !

Si les élèves reconnaissent le rôle des surveillants et leur pouvoir dans l'application des règlements, ils sentent également que les enseignants s'abritent derrière l'image des premiers pour maintenir l'ordre et la discipline à l'école. Dans cet exemple, le professeur entame le dialogue en essayant, d'une certaine façon, de dire à ses élèves qu'il n'est pas comme les surveillants. Mais les élèves lui montrent la cohérence et la complicité qui existe entre les deux fonctions.

Entre amnésie et incohérence, le règlement perd de son importance

Dans cet espace éducatif sans projet commun, gouverné d'abord par les intérêts personnels et par les luttes d'influence et l'usage du pouvoir, le règlement scolaire se caractérise essentiellement par l'incohérence, ajoutée à une « amnésie » institutionnelle qui relativise encore plus la règle.

Cette incohérence se traduit par un climat de relâchement dans lequel les sanctions ne sont pas respectées, à la fois, semble-t-il, en raison de leur manque de signification et du désintérêt des professeurs et des surveillants, qui oublient de faire appliquer certaines sanctions. Les élèves ressentent parfaitement cette « amnésie » des autorités et se rendent compte, en conséquence, que les règles n'ont pas de sens et que les punitions sont arbitraires. Ils n'ont plus qu'à se hasarder à enfreindre le règlement, en comptant sur cette amnésie.

L'un des domaines dans lesquels l'amnésie des surveillants et des enseignants est courante est celui de la convocation des représentants légaux en cas de faute des élèves. Le règlement disciplinaire stipule que, pour certains comportements indus des élèves, les parents doivent être convoqués pour prendre connaissance de la conduite de leurs enfants⁶.

De fait, ce phénomène existe, même dans les cas les plus sérieux, tels que celui d'élèves s'échappant de l'établissement durant les heures de cours. La sortie du lycée sans autorisation est appelée « évasion », terme qui fait appel à un langage juridique et carcéral, et lui donne une connotation plus grave que si c'était une infraction à la loi.

Or, en dépit du langage employé, les élèves voient et constatent par eux-mêmes que la convocation du représentant légal n'est pas toujours observée. Le respect des textes perd ainsi de son importance.

« L'oubli » des adultes, quant à l'application des procédures ou des sanctions, est lié également au morcellement des tâches entre surveillants et enseignants, et à leurs luttes d'influence, dans lesquelles la mission éducatrice perd sa signification.

Ainsi, face à certains comportements d'élèves, les enseignants notent sur le « carnet de cours » ce qui s'est passé et la procédure à suivre. Avertissements et sanctions sont laissés ensuite aux surveillants.

Les élèves savent que le carnet de cours⁷ est un instrument de communication entre les enseignants, et qu'il constitue la principale trace écrite de leurs faits et gestes. Mais ils savent aussi que l'amnésie existe. Alors, ils interceptent le carnet et font disparaître les mentions qui y sont portées : ce qui n'est pas écrit cesse d'exister, la faute disparaît et la sanction avec. De la sorte, les sanctions, tombant facilement dans l'oubli, perdent leur sens dans le processus de formation de l'élève.

L'absence de signification des règles, aux yeux des élèves, se construit aussi face à l'incohérence et à l'arbitraire avec lesquels sont appliquées certaines d'entre elles.

C'est le cas, par exemple, de celles qui concernent la tenue des élèves :

Joel : Il y a aussi des discriminations. On te dit : « On commence l'année scolaire, personne n'entre avec les cheveux longs. » Pourtant, ce n'est pas vrai, parce que moi, je me coupe les cheveux, mais il y en a qui entrent avec les cheveux longs.

Roberto : Il n'existe pas le même traitement pour tout le monde.

Ricardo : Au début de l'année, on t'emmerde pour tout ça, les cheveux, la présence. Et puis, deux semaines après, ils te disent plus rien, même si tu ne t'es pas coupé les cheveux.

À la fin de l'année, ils recommencent. Comme quoi, ils ne savent pas ce qu'ils veulent.

Joel : S'ils veulent qu'on suive cette règle, ils n'ont qu'à la montrer.

Roberto : Et qu'à s'y tenir. Mais non, ils la changent aussi. Et ça, ça te donne envie de te révolter !

Ricardo : Évidemment. C'est comme en dernière année, ils te permettent de garder encore un peu les cheveux longs, parce que, après, ils ne te verront plus. Ça ne devrait pas être comme ça non plus.

Ce que constatent donc les élèves, c'est qu'on exige une chose à un moment donné et que, à un autre, la même chose n'a plus d'importance. Ils trouvent incohérent aussi que les règles ne s'appliquent pas pareillement à tous. Ils sont indignés car cela heurte leur sens de la justice.

Les élèves ne mettent pas en cause l'existence de règles. Ils se plaignent de l'incohérence qu'ils remarquent dans leur application, en ce qu'elle signifie de discrimination et d'injustice. Ils se rendent également compte que le discours que les responsables de l'établissement formulent, pour donner un sens à ce qu'ils exigent, est contradictoire.

Du point de vue de l'injustice, ces jeunes se révoltent devant les traitements différenciés pratiqués par les enseignants lorsqu'ils supposent envers certains une discrimination négative. Ils estiment que les professeurs et les surveillants ont des préjugés contre certains élèves, qu'ils obligent à respecter le règlement, alors qu'ils autorisent les autres à ne pas le faire.

De fait, il semble que les règles ne soient pas tellement importantes sous l'angle de la signification pédagogique qu'elles pourraient avoir, mais qu'elles représentent plutôt un outil permettant de sanctionner ceux qui ne répondent pas à l'idée que se fait chaque enseignant du bon élève.

Les élèves veulent aussi de la cohérence dans l'application des règles. Ils jugent arbitraire qu'on leur demande un jour d'appliquer le règlement et que, à d'autres moments, la vigilance se relâche. Il semble donc que ces élèves aient besoin des limites et du contrôle permanent des normes établies par d'autres (les autorités), sans assumer de façon autonome ce qui revêt pour eux une signification.

DÉCADENCE ET CORRUPTION

Dans ce lycée, où les intérêts individuels paraissent peser le plus en l'absence d'objectifs communs, on constate qu'il existe des espaces de corruption, dont témoigne l'entretien suivant :

Juan : On a même bu en cours, avec les profs, pas vrai ? [*Ils regardent le magnétophone.*] Je parle de Pérez, ou pas ?

Diego [*fort*] : On s'en fout de Pérez.

Juan : C'est un vieux qui vient seulement les mercredi et vendredi, il arrive avec son téléphone cellulaire et son pistolet, et il nous prend la tête.

Hugo : C'est le chef !

Paco : Il se croit à l'armée, le con.

Juan : On avait un contrôle, et il a dit : « Bon, mais si vous apportez un film porno et quelques boissons fortes, je ne le fais pas. » Et comme on était dans la dernière salle, derrière, dans les ateliers, on a mis le film, apporté du Coca, de quoi picorer, de l'alcool...

Paco : Avec tout l'argent du cours. [*Il rit.*]

L'enquêteur : Et tous ceux de la classe étaient là ?

Hugo : Tout le monde ! Personne ne manquait !

Les élèves ont hésité à raconter cette histoire, car ils savaient parfaitement qu'elle contrevenait à toutes les règles en vigueur. Ils se sentaient responsables d'avoir négocié avec l'enseignant pour ne pas faire leur contrôle en échange de la petite fête.

Ce récit, qui fait apparaître une situation si peu conforme à un lieu d'apprentissage pour adolescents, et si contraire à cet objectif, connue et en même temps ignorée et tue de tous, révèle le degré d'anomie et de corruption auquel peut parvenir un établissement scolaire en pleine décadence, et les contextes « d'apprentissage » auxquels peuvent être soumis de jeunes élèves.

Dans un tel cadre, les élèves acquièrent une certaine vision du pouvoir. Ils se rendent compte que l'exercice d'une responsabilité suppose l'acceptation de l'arbitraire et de l'abus en fonction d'intérêts et de motivations individuels. L'idée d'un pouvoir associé au bien commun est absente. On ne s'étonnera pas, dans ces conditions, que les élèves eux-mêmes aient recours à diverses stratégies de pouvoir et de négociation qui répondent à leurs propres intérêts.

Des stratégies permettant d'éviter le conflit avec l'autorité

Dans ce contexte de luttes d'influence et de conflits d'intérêts, associé au manque de signification du vécu quotidien du lycée, ce qui est le plus important, pour les ado-

lescents, ce sont les relations avec leurs pairs et la possibilité de survivre en tant qu'élèves, c'est-à-dire d'avoir un rôle et une valeur dans la société, ce que n'ont pas les jeunes qui ont abandonné le système scolaire et qui restent sans activité.

Cette nécessité pousse donc les élèves à élaborer différentes stratégies qui leur permettent de préserver un territoire propre, d'ignorer certaines règles et d'échapper au contrôle, cela pour éviter le conflit avec l'autorité.

APPRENDRE À « ÊTRE MALIN »

Apprendre à être « malin » signifie pour les élèves pouvoir faire ce qu'ils veulent, sans se soumettre ni être découverts, en mettant au point diverses stratégies.

Une pratique commune est celle du camouflage pour échapper au contrôle, aux sanctions et aux conflits lorsqu'on ne respecte pas certaines règles, notamment en matière de tenue. Par exemple, quand le port de cheveux longs est contrôlé à l'entrée de l'établissement, on ne va pas au lycée.

Les élèves apprennent aussi différentes façons de falsifier les notes sans qu'on s'en aperçoive, de sorte que beaucoup ont l'impression qu'il n'est pas si difficile de réussir au lycée :

Juan : Après le milieu de la 4^e, mes parents veulent m'emmener à Viña. Moi, je préfère rester ici, parce que je sais que j'aurai ma 4^e sans problème. Si je vais à Viña, ce sera plus difficile, là-bas tout est légal.

Luis : C'est très désorganisé dans ce lycée.

Juan [*les coupant*] : En ce moment, par exemple.

Roberto : J'ai mis huit 7 !

Luis : Oui, il l'a fait, et il m'en a mis un à moi !

Juan : Ils ne se rendent pas compte. C'est trop facile ici d'avoir son année ! [*Il rit.*] J'avais trois 7 et j'en ai rajouté quatre !

Luis : Il faut faire gaffe de pas être découvert.

Un tel dialogue montre que les élèves sont parfaitement conscients de la possibilité, sans étudier et sans apprendre, d'avoir de bonnes notes qui leur permettront d'achever leurs études dans ce lycée, voire avec des appréciations positives. Outre le peu d'exigence constaté à l'égard de l'apprentissage, existe aussi la possibilité de falsifier les notes, puisque les enseignants sont également atteints d'amnésie quant aux notes qu'ils mettent et aux résultats de leurs élèves.

L'USAGE DE DIFFÉRENTES FORMES DE POUVOIR

Les élèves comprennent, en outre, que s'ils peuvent compter sur un certain type d'influence, tel que le contact avec des autorités ou le ferme appui de leurs parents, ils seront difficilement soumis à l'arbitraire que connaissent leurs camarades. Ils apprennent ainsi à faire usage de diverses formes de pouvoir pour échapper à la sanction des fautes commises.

Quelques élèves savent bien que le fait d'assumer certaines fonctions, au sein par exemple d'organisations étudiantes officielles, leur ouvre des passe-droits par rapport à leurs camarades. Hugo raconte ainsi que, un jour où il était en retard, le surveillant l'a arrêté pour lui demander des explications. Il a répondu : « Je viens de l'INJ (l'Institut national de la jeunesse) », et le surveillant l'a laissé passer.

Élèves et parents n'ignorent pas que certains contacts avec des instances supérieures peuvent les mettre à l'abri des actes arbitraires, et leur permettre de se sentir protégés et en sécurité. Avoir un lien avec la municipalité, qui est l'organisme employeur des surveillants et des enseignants, confère, par exemple, une certaine immunité et assure à l'élève qu'il sera traité différemment de la majorité qui n'a pas en main cet instrument de pouvoir.

Felipe : L'année dernière, quand García [*le surveillant général*] est arrivé, il s'en prenait à moi et il m'arrêtait tous les jours. Pour la cravate, pour mes cheveux, parce que j'étais en retard... À ce moment, j'avais les cheveux jusque-là [*il montre ses épaules*], mais je venais super propre avec cravate, insigne et les cheveux attachés. [*Il s'énervait de plus en plus.*] Mais ça ne fait rien, ce vieux con, il m'accrochait tous les jours pour m'engueuler. Il y en avait qui venaient avec les cheveux longs, sans cravate, mais c'est après moi qu'il en avait. Jusqu'à ce qu'il me sorte : « Mais de quel cloaque venez-vous ? » Là, j'ai été furieux et j'ai tout dit à mon vieux. Et l'autre jour, mon vieux est venu ici, et il lui a raconté une histoire comme quoi il travaillait à la municipalité, au département de l'éducation, et que s'il continuait à m'emmerder, ça allait chier avec le maire. Depuis, il ne me dit plus rien, et je viens comme je veux.

Cette vision des choses et cet usage de certains pouvoirs par les élèves apparaissent de façon répétée ; ils vont même jusqu'à « acheter » des surveillants ou des professeurs. Un élève, par exemple, n'a pas eu de problème une année parce que, comme il le dit lui-même : « Le surveillant de la classe de l'année dernière, je lui apportais des parfums de là où travaille ma tante, et je pouvais faire ce que je voulais. »

Dans ce climat de cohabitation où une partie du monde des adultes ne se distingue pas par sa cohérence, les élèves expérimentent et exercent différentes façons de se lier avec le pouvoir pour obtenir ce qu'ils veulent, se préparant ainsi à agir de même dans la société.

Dans un tel cadre, où posséder un pouvoir et des relations est de la plus haute importance pour s'opposer à l'arbitraire, l'élève se voit contraint de faire alliance avec un professeur, avec des personnes ayant plus d'influence que lui, qui le protégeront et le défendront, en réduisant le risque de sanction ou d'expulsion. Dans ce système adverse, où, de façon générale, les jeunes ne sont pas écoutés par les adultes mais sont plutôt mis en cause par eux, la recherche d'un protecteur est une stratégie de défense cruciale.

LA SOLIDARITÉ ENTRE PAIRS

D'autre part, les élèves élaborent des façons de se protéger entre eux.

Devant des sanctions qu'ils considèrent comme injustes, ils nouent des rapports solidaires pour protéger le présumé coupable, accusé à tort.

Mario : Là, c'est de l'injustice, parce que je sais que, en mathématiques, elle en veut à Pedro.
Des fois, il parlait pas et elle lui disait : « Rivas ! » et Pedro répondait : « Madame, j'ai rien fait », et elle disait : « Rivas, vous parlez. Dehors ! »
Daniel : Sûr. Et s'il s'arrêtait pas, c'était pour lui. Et tu as gueulé, non ?
Pedro : Oui, j'ai gueulé.
Daniel : Mais cette fois-là, elle a cru que c'était moi et elle a dit : « Daniel, dehors. » Mais je ne lui ai pas dit : « C'était pas moi, c'était Pedro », je suis sorti et elle m'a noté.

La solidarité devient ainsi un instrument de lutte précieux contre l'arbitraire du pouvoir enseignant, notamment dans les situations où l'un des élèves court un grand risque.

Les jeunes apprennent à évaluer ces situations et à agir en conséquence, en défendant leurs camarades, même si cela signifie courir un risque soi-même, comme celui d'être accusé injustement et de se faire coller une « étiquette ».

Dans cette stratégie de survie se construit ainsi, au sein du groupe des pairs, une valeur qui est celle de la protection de ses semblables et du développement de la solidarité.

Survivre en tant qu'élève du lycée

Face à l'arbitraire et à l'incohérence du règlement, les élèves, comme on vient de le voir, mettent au point diverses stratégies en apprenant à survivre d'une façon ou d'une autre dans l'établissement, et à nouer différents liens avec l'autorité et le pouvoir.

Nous employons le mot « survivre », car, pour une grande partie de ces jeunes, existe le fantasme du renvoi, et l'objectif est de résister aux événements qu'ils traversent au lycée pour obtenir le certificat de fin d'études secondaires.

Dans cet effort de survie, ils élaborent, comme on vient de le voir, des stratégies pour rester au lycée, qui renforcent certaines attitudes dans leurs relations avec les autres et favorisent la construction de valeurs déterminées, significatives pour leur formation.

Il importe de préciser que ces attitudes diffèrent selon les élèves. Elles vont du respect total de la parole des autorités à la rébellion ouverte devant un arbitraire considéré comme injuste.

Luis : Il faut faire comme moi, ne pas chercher les problèmes.

Pedro : Tu peux pas dire : « Faire comme moi, ne pas chercher les problèmes. » Si tu vois une injustice chez toi, contre toi, tu vas pas te taire.

Luis : Mais il n'y a pratiquement jamais d'injustice contre moi. J'en ai jamais vu, je veux dire, il y a eu assez d'injustices contre les élèves, je sais que tu les a défendus, tu a défendu la classe, moi pas. J'ai rien dit. En plus, moi, tout ce que je veux, c'est sortir du lycée. Je suis là pour faire mes études, c'est tout, je veux sortir de là.

Pedro : On veut tous sortir de là. Mais quand même, je lutte pour la classe. C'est pas mon genre de me laisser faire par un qui a moins d'instruction que moi et qui est surveillant parce que c'est le copain du directeur.

On voit dans ce dialogue différentes façons d'envisager la survie au lycée. L'une, représentée en quelque sorte par Luis, consiste à éviter les problèmes, l'objectif prioritaire étant d'étudier. Le principal souci de Luis est de sortir du lycée le plus tôt possible : à cette fin, il soigne son image et se tait devant les injustices, même s'il les reconnaît et s'il apprécie ceux qui défendent leurs idées, se révoltent ou agissent par solidarité avec leurs camarades.

Pedro, lui, n'admet pas l'injustice ni l'arbitraire, et est prêt à se défendre, comme à prendre la défense de ses camarades. Pour lui, rester à l'école ne vaut pas qu'on se soumette, quoique son intérêt soit, comme pour Luis, de finir ses études.

La rébellion et le courage de se dresser contre l'arbitraire représentent un risque. Les élèves comme Pedro mettent en jeu leur survie au lycée.

Ces élèves, qui ont le courage de dénoncer auprès des autorités l'incohérence dont elles font preuve, arrivent à faire valoir leurs droits, mais ils sont en même temps étiquetés comme élèves difficiles, ce qui compromet leur séjour dans l'établissement.

Felipe : L'autre fois, on nous a fait mettre en rang après la récréation. J'attends toujours le dernier parce que je suis le plus petit. La surveillante m'a tiré l'oreille en disant : « Allez, mets-toi en rang. » Je l'ai tapée. Elle s'est mise à crier : « Il m'a frappée, le petit insolent », et elle m'a emmené au bureau. Le surveillant général a dit : « Si j'avais été là, tu aurais pris mon poing sur la gueule. Je vais faire annuler ton inscription. » Et ils m'ont renvoyé chez moi. Là, ils auraient gagné. Mais j'ai tout raconté à mon père. On est allé parler au directeur, et on a gagné. Ils ont accusé le surveillant et la surveillante, et moi je suis resté.

Raúl : Au lycée, il faut du courage pour affronter les surveillants. Moi, j'ai eu beaucoup de problèmes avec ce surveillant, mais je lui ai toujours résisté, j'ai jamais eu peur des surveillants. À cause de ça, ils m'ont fait recaler. Parfois, je suis le plus dissipé pour eux, mais, quand même, il faut leur résister de temps en temps.

L'enquêteur : Et tu leur résistes comment ?

Raúl : En répondant. Par exemple, l'autre fois, la prof de mathématiques a mis une note comme quoi je ne pouvais plus entrer en classe parce que j'avais été insolent. D'après elle, elle m'avait changé de place et je m'étais mis à côté d'elle. Je m'étais mis là parce que je ne suivais pas bien en maths, pour mieux comprendre. Mais elle a dit que j'étais toujours en train de la gêner. Le surveillant m'a appelé. Je n'ai pas pu lui donner d'explication, et il a mis au bas de la feuille « conditionnel ». Alors, j'ai demandé : « Je peux vous parler ? » et il m'a dit : « Non, vous n'avez pas le droit à la parole, vous êtes recalé. » Je me suis tu, et je suis allé voir la conseillère d'orientation pour lui expliquer le problème. Elle a parlé au surveillant et il a dit : « Bon, il va devoir attendre l'enseignante pour lui présenter des excuses. » J'ai fait des excuses et, à partir de là, ça s'est arrangé. Mais là, comme c'est toi qui as gagné, il a la haine. Il te suit tout le temps pour voir ce que tu fais, il attend que tu fasses quelque chose de mal pour te jeter du lycée.

Pour les élèves, le courage et une certaine forme de rébellion face aux pratiques arbitraires des enseignants se paient. Leur position au lycée est plus fragile dans la mesure où certains professeurs et, surtout, les surveillants voient en eux une menace pour l'exercice absolu de leur pouvoir dans ce cadre autoritaire. De fait, les élèves

moins soumis et ceux qui défendent leurs droits ont relativement plus de chances de devenir des sujets de droit, mais au risque de cesser d'être élèves.

L'HYPOCRISIE, UNE GARANTIE DE SURVIE

Il apparaît dans le discours des élèves qu'ils considèrent l'hypocrisie comme une pratique essentielle à leur survie, tant au lycée que dans la société, bien qu'elle soit en contradiction avec leur idéal parce qu'elle est mal vue, voire critiquée. Mais il faut, de toute façon, apprendre à devenir hypocrite pour être accepté par la collectivité et ne pas subir de discrimination.

Résister à l'hypocrisie, ne pas l'admettre, semble aux élèves une forme de rébellion contre le système. Mais ils sentent que, finalement, ce genre d'attitude est parfois nécessaire à leur survie.

Une enseignante ayant exigé que les élèves se présentent à un examen bien habillés, ce que beaucoup ne peuvent pas faire, le dialogue suivant a eu lieu :

L'enquêteur : Tu es venu sans complet ? Et pourquoi ?

Julio [*riant*] : Parce qu'il est contre le système, voilà.

Juan : Moi non plus je suis pas d'accord pour venir en complet, mais comme il allait y avoir un pointage pour l'examen et que je suis mauvais en comptabilité...

Rino : C'est pour ça que tu dois être bien avec la prof.

Julio : Oui, c'est pour ça aussi que je dois être hypocrite. Bon, si j'entre dans la classe en lui disant : « Bonjour Mademoiselle, vous allez bien ? », ça me gêne pas de lui dire « bonjour, vous allez bien ».

Les élèves semblent bien avoir appris qu'en respectant à la lettre le règlement, en ne réclamant pas face à l'arbitraire, en étant hypocrite, en n'exprimant pas ses idées, en faisant ce qui est demandé même si l'on n'est pas d'accord, on a plus de chances de rester au lycée.

Entre impuissance et humiliation

Face au pouvoir et à l'arbitraire des autorités, les élèves ne se sentent pas reconnus en tant que sujets de droit.

Ils perçoivent l'abus d'autorité comme un fait inscrit dans les pratiques quotidiennes, qui vont des cris à l'humiliation publique. Les jeunes ont l'impression que certains adultes, en particulier les surveillants, agissent comme s'ils « se prenaient pour des dieux » et qu'ils cherchent à afficher leur supériorité : « Comment est-ce que tu peux te mettre à leur niveau ? » Ils soulignent que, lorsque ces derniers ont quelque chose à leur reprocher, « ils ne peuvent pas parler normalement, il faut qu'ils crient ».

Pour les jeunes, ces rapports de pouvoir ne sont pas sécurisants. Ils ressentent la difficulté de se forger assez de personnalité pour s'en sortir dans la société et ne pas se trouver inhibés face aux autres.

Cette difficulté, ils l'expriment de différentes manières, par exemple, en disant : « C'est pareil, quand quelqu'un arrive, on se tait, on ne sait pas quoi faire » ; ou : « Ils devraient te faire davantage confiance. » Par ailleurs, les élèves savent que lorsqu'ils veulent exprimer leur point de vue, on ne les écoute pas :

Juan : Pareil pour dire ce que tu penses. Ici, tu n'as pas voix au chapitre, tu ne peux pas réclamer, sinon les vieux t'accusent tout de suite de vouloir faire la révolution.

Eugenio : Et si tu leur dis quelque chose, si tu leur réponds, ça fait des problèmes, c'est toi qui leur manques de respect.

Juan : Tu t'imagines, tu vas réclamer à la surveillance et on t'écoute pas. Qui est-ce qui va aller réclamer ?

Eugenio : Qui est-ce qui a raison ? Le professeur ou l'élève ?

José : De toute façon, ici, on ne te croit pas. Ça, je le sais.

[Ils rapportent différents cas de conflits portés devant les surveillants, où ceux-là ont, à chaque fois, donné raison aux enseignants.]

Eugenio. Aussi, il devrait y avoir un syndicat des élèves.

La référence à un organe ayant pouvoir de négocier avec les autorités donne une idée du sentiment d'abandon et d'impuissance qui envahit ces jeunes, du fait qu'on ne les écoute pas et qu'on ne tient pas compte d'eux.

Pour les élèves, cependant, il semble que les situations où ils se trouvent le plus sans défense sont celles où ils se sentent humiliés par l'autorité, par exemple s'il y a une punition en public, devant le groupe de pairs. Les responsables de l'établissement y ont fréquemment recours, pour l'exemple ou pour que l'élève n'ait pas envie de recommencer⁸.

Ces abus d'autorité amènent les élèves à vivre dans une sorte de résignation, tant ils se sentent impuissants face à ce pouvoir.

Saúl : C'est comme de lutter contre ton père. Il aura toujours raison et toi, tu as qu'à obéir, même si tu as raison ou, je sais pas... Et eux, qui sont surveillants et qui peuvent te faire recaler ou renvoyer. C'est comme un pouvoir qu'ils ont contre nous. *[Les autres restent silencieux.]*

Le pouvoir du surveillant, chargé du contrôle et de la discipline, est si fort dans le vécu des élèves qu'ils en projettent l'image sur la relation entre ces mêmes surveillants et les enseignants. Selon eux, les seconds se sentent vulnérables et effrayés devant les premiers :

Juan : Le professeur Hector, il les défend pas, il se tait, comme s'il avait peur des autres professeurs.

Hugo : Il a peur des surveillants, aussi.

Juan : Je crois que l'Hector, il a peur qu'on le mette à la porte. Parce que, l'année dernière, il était prêt, tout le monde savait qu'il allait être renvoyé, mais comme il manquait un professeur, il est resté.

Hugo : Tu sais pourquoi ? Il a peint la cuisine et la cantine.

Pedro [ironique] : Ils en abusent, de ton professeur.

Hugo : C'est pour ça qu'il est resté, je crois qu'il est malin ce professeur, il l'a fait pour qu'on ne le jette pas.

Juan : Il en a besoin.

Pedro : Il vit encore avec ses parents. [Il rit.]

Juan : Ce prof, peut-être qu'il ne les défend pas parce qu'il pense que, s'il le fait, le directeur va l'attaquer.

Diego : Il peut se fâcher avec personne parce que c'est pas son caractère.

Pour les élèves, l'enseignant en question a été menacé de licenciement, et c'est par peur qu'il ne les défend pas. Ils le voient craintif, individualiste et capable de gagner les bonnes grâces des autorités en leur rendant des services bénévoles, afin de rester en place.

Toutefois, il semblerait que cette perception de l'attitude du professeur relève davantage de la projection que d'une vue objective, car, dans le système scolaire municipal, il est difficile de licencier un enseignant sous contrat. En revanche, le renvoi constitue pour les élèves un risque bien réel, devant lequel ils se sentent sans défense face aux autorités, ce qui les pousse à rechercher des modalités de survie analogues à celles qu'ils projettent dans ce dialogue sur l'enseignant craintif et les mécanismes auxquels il recourt pour survivre.

Dans ce lycée d'un secteur populaire se manifeste le problème de fond de l'éducation des jeunes appartenant à ces catégories sociales : le modèle éducatif, dans le cadre de la société actuelle, est en crise.

La « valeur de l'enseignement » se perd. Le lycée repose sur les différentes façons dont ses acteurs tentent et s'efforcent de « survivre ». Survie liée au maintien de l'identité en tant qu'enseignant, d'un côté, et, de l'autre, en tant que jeune cherchant, dans les limites de sa marginalité, une place dans la société : sa place d'élève.

Dans ce contexte, la signification du lycée, en tant que tel, vole en éclats. Chacun y lutte pour soi, en faisant appel à différentes stratégies et différents mécanismes, où l'emportent les valeurs de concurrence, de lutte d'influence, de recours aux relations, d'hypocrisie et d'arbitraire. Où, par conséquent, le thème de la vie en commun et de la règle scolaire n'est plus pertinent.

On ne pourra repenser les normes et la discipline scolaires, pour contribuer à la formation de citoyens démocrates, que si les enseignants et les élèves savent, ensemble, redonner son sens au lycée.

Notes et références

1. Aranguiz, G. ; Cerda, A. M. ; Guzmán, I. *Los problemas de disciplina en la escuela : la visión de los docentes* [Les problèmes de discipline à l'école : la vision des enseignants]. Santiago, Chili, FONDECYT, 1991-1993.
2. Cerda, A. M. ; Donoso, P. ; Guzmán, I. « Los reglamentos de disciplina en la cultura escolar desde la perspectiva de los derechos humanos » [Les règlements disciplinaires dans la culture scolaire sous l'angle des droits de l'homme], dans *Biblioteca Básica*

- para la Educación en Derechos Humanos*. Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, Santiago, Chili, 1996, tome 1.
3. Assaél, J. ; Ceballos, F. ; Cerda, A. M. ; Guzmán, I. ; Sepúlveda, R. *Contenidos valóricos y normativas que construyen los jóvenes en el espacio escolar : un estudio etnográfico* [Contenus des valeurs et des normes construites par les jeunes dans l'espace scolaire : étude ethnographique]. Santiago, Chili, FONDECYT. (Investigación FONDECYT n° 1971181.)
 4. On appelle au Chili *liceo basurero* [« lycée dépotoir »] un établissement offrant un enseignement de mauvaise qualité où chaque commune a tendance à placer les élèves renvoyés d'autres établissements, que ce soit à cause de leurs résultats ou pour leur conduite.
 5. Ball, S. J. *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar* [La micropolitique à l'école. Vers une théorie de l'organisation scolaire]. Barcelone, Paidós, 1987.
 6. Lors de cette convocation, le représentant légal signe le « carnet de cours », document officiel, pour certifier qu'il est informé de la conduite de l'élève. Ainsi, en cas de renvoi d'un élève ou de recommandation de transfert dans un autre établissement, les parents ne peuvent pas réclamer.
 7. Le carnet de cours est le document officiel où sont consignés les résultats de l'année, le comportement des élèves, la présence, ainsi que la planification et la réalisation du programme de chaque matière.
 8. En 1997, il y a eu au Chili de nombreuses plaintes pour mauvais traitements et humiliations dans les établissements d'enseignement secondaire.

INDISCIPLINE OU VIOLENCE ?

LE PROBLÈME DES

MAUVAIS TRAITEMENTS

ENTRE ÉLÈVES

Rosario Ortega Ruiz

De quoi est-il question quand on parle de discipline scolaire ?

L'école suscite une multitude d'interrogations. Il en a toujours été ainsi, et il faut espérer qu'il en sera toujours de même, car ce sera la preuve que, pour des raisons culturelles et civiques, on se soucie d'elle et qu'on veut l'améliorer, d'où la nécessité de l'interroger. Mais il est vrai que, parfois, les questions soulevées portaient si loin qu'il n'était pas possible d'y répondre ; c'est ce qui s'est passé avec les théoriciens de la rupture, qui ont déclaré de façon lapidaire que « l'école était morte », formule défaitiste que, de toute évidence, il ne fallait pas prendre pour une prophétie. Nous allons donc partir du principe selon lequel continuer de se poser des questions sur l'école est une façon d'essayer de l'améliorer.

Le problème qui va être débattu ici, dans le cadre international que nous offre la revue *Perspectives*, est celui de la discipline, probablement l'un des plus complexes de tous ceux que pose l'école, abordé d'un point de vue tant théorique que pratique. Mais, de quoi est-il question quand on parle de discipline ? Qui sont ceux qui posent cette question ? À qui la posent-ils ? À ceux qui analysent l'éducation et s'en font les théoriciens ? Aux hommes politiques responsables des dépenses d'éducation et de l'orientation de cette dernière dans les villes et les régions ? Aux

Langue originale : espagnol

Rosario Ortega Ruiz (Espagne)

Professeur de psychologie de l'éducation et du développement à l'Université de Séville. Directrice de l'équipe de recherche « Groupe de recherche psychopédagogique » (Plan de recherche andalou). Responsable du projet SAVE « Séville contre la violence scolaire » (SEC-95-0569 Plan Nacional I+D). Courrier électronique : ortega@cica.es

autorités éducatives locales ? Aux professeurs et autres agents de l'enseignement intervenant dans la vie scolaire ? Les écoliers, sur ce point précis, ont-ils droit à la parole ? Et tout d'abord, à quel niveau posons-nous ces questions ?

Si elles concernent l'éducation en général, en tant que mission sociopolitique, il faut sans doute prendre un certain recul par rapport à la vie de tous les jours dans les salles de classe et les écoles réelles, et les poser à un niveau assez élevé pour que, n'étant pas trop ciblées, elles aient un sens pour un grand nombre des communautés et des villes auxquelles elles s'adressent, et dont les cultures reposent sur des conventions et sur des valeurs diverses. Mais, si l'on admet que, au-delà des données générales auxquelles aspirent l'analyse et l'évaluation de l'éducation, toute pratique éducative à l'école suppose une rencontre entre enseignants et élèves, la question de la discipline apparaît sous un jour complètement différent. Autrement dit, au niveau de la vie de tous les jours dans les salles de classe et dans les établissements qui les abritent, parler de discipline, c'est parler des conventions, des normes, des habitudes et des valeurs qui entrent en jeu dans la vie en commun, à l'intérieur de chaque communauté scolaire.

D'autre part, cette question de la discipline a le mérite d'agir comme un miroir où se reflètent, à différents degrés, les divers éléments de la vie en commun. Par exemple, quand la relation pédagogique est vécue, pour quelque raison que ce soit, à la satisfaction de ceux qui y participent, personne ne prononce le mot de discipline ; on se dit tout au plus que ce succès est peut-être dû non seulement au talent de ceux qui en ont été les instruments, mais aussi à la bonne organisation de l'école, et on parle alors non pas de discipline, mais de bonne formation professionnelle des enseignants, d'organisation sociale efficace, d'utilisation correcte des ressources disponibles, d'objectifs et de programmes bien conçus, de méthodes d'évaluation appropriées, etc. La discipline devient un problème éducatif que l'on évoque sous son aspect négatif, en parlant d'indiscipline ou de manque de discipline, sitôt que quelque chose ou que beaucoup de choses à la fois ne vont pas dans l'école.

Organisation de la vie en commun et du système des pairs à l'école

Les élèves organisent leur vie sociale selon des schémas préalables et des séquences d'activités conçus par leurs professeurs, les uns et les autres étant persuadés que l'apprentissage s'en trouve facilité. Il en résulte que l'organisation sociale de l'école ne sert pas seulement à l'acquisition des connaissances et des compétences que l'on veut transmettre ; elle donne aussi naissance à des systèmes de communication, de partage du pouvoir, de comportement dans les relations avec autrui, d'émotions et de sentiments, qui dépassent le cadre de l'information objective. Un ensemble complexe de valeurs, explicites ou implicites, sous-tend ainsi la vie en commun à l'école. Durant la scolarité, les relations interpersonnelles obéissent à des schémas sociaux ; les jeunes établissent divers types de relations, parmi lesquelles nous retiendrons les relations avec les professeurs et les relations avec les camarades, filles ou garçons. Les premières sont fondamentales, pour maintes raisons,

assez connues pour qu'il ne soit pas besoin de les rappeler, et les autres, les relations que les élèves établissent entre eux, sont tout aussi importantes. On les a nommées « relations entre pairs » (Hartup, 1979).

La discipline explicite, c'est-à-dire les normes établies et le respect de ces normes, régit les relations entre les enseignants et les élèves, ainsi que celles des uns et des autres avec les contenus et les modalités des programmes, des devoirs et des activités. Mais elle ne régit pas, ou ne le fait pas de manière identique, les relations des élèves entre eux. Celles-ci, qui se créent spontanément, s'articulent aussi autour de conventions, mais ces dernières ne sont pas clairement explicitées, notamment parce qu'il est rare que les enseignants entrent vraiment dans le système social que les « pairs » se donnent.

Les relations que les condisciples, garçons ou filles, établissent entre eux au fil de leur vie quotidienne, dans l'enceinte de l'école, demeurent assez souvent un domaine obscur pour les professeurs et les administrateurs, qui prêtent aux élèves un degré d'autonomie non conforme à la réalité ou qui ne s'intéressent qu'au processus éducatif lui-même, si bien que les relations émotives, affectives et sociales des élèves, négligées par le regard des adultes, finissent par être enveloppées d'un voile d'ignorance. On ne s'en soucie pas ou on juge bon de tirer parti des rivalités qui, en général, se manifestent entre eux, surtout si leurs travaux scolaires sont effectués, comme c'est souvent le cas, dans une atmosphère de concurrence entre les repères symboliques (Johnson, 1981). Aussi, du moins jusqu'à une date récente, dans le milieu culturel qui nous intéresse, les sciences de l'éducation n'ont-elles guère jugé utile d'étudier le facteur des relations personnelles entre « pairs », ni du point de vue didactique (Coll, 1984), ni du point de vue socio-affectif et moral (Ortega et Mora-Merchán, 1996).

En élaborant les programmes d'enseignement, on n'a pas beaucoup tenu compte de ces relations entre les « pairs », et encore moins des éléments affectifs qu'elles font intervenir. On a privilégié le schéma social de la relation professeur/élève, au point que c'est l'unique voie par laquelle l'école se propose de transmettre le savoir, les comportements et les valeurs. Il est pourtant évident que nombre des informations, des attitudes et des valeurs que les jeunes acquièrent à l'école, s'élaborent au sein de ce territoire complexe et à peu près inexploré que constitue le système des pairs. Les élèves, auxquels on n'offre pas toujours la possibilité de participer à la conception des normes, à la réglementation des activités, aux prises de décisions et à la mise au point des schémas disciplinaires, apprennent très vite les lois non formulées, mais réelles, qu'ils doivent connaître pour maîtriser le champ, peu étudié et peu compris, des relations qu'ils sont appelés à nouer les uns avec les autres.

Au sein des systèmes de pairs, certains comportements sociaux, considérés comme spécifiques à chaque génération, sont sacralisés, ce qui persuade leurs membres qu'il s'agit là d'un système social de référence qui leur est propre, et qui est pour eux le seul « véritable » système (Hartup, 1979). C'est pourquoi les enfants, quel que soit leur sexe, considèrent comme très importants les événements qui ponctuent leurs relations interpersonnelles. Rien d'étonnant à cela, puisque les systèmes d'activité caractéristiques du monde occidental développé, qui sont en train

de s'imposer partout dans le monde, reposent sur un modèle où chaque individu travaille au milieu de ses pairs et ne consulte que sporadiquement des personnes d'un autre statut. L'école, à cet égard, ne fait pas exception. Les séries de tâches et d'activités qu'elle propose aux élèves les font se sentir comme des pairs face à leurs professeurs et aux autres responsables de leur éducation, qu'ils perçoivent comme des personnes ayant un autre statut social que le leur. Le microsystème des pairs devient ainsi un cadre de référence où s'uniformise la masse des élèves et qui se constitue autour de repères d'organisation, de communication et de pouvoir qui prennent un grand poids symbolique pour chaque enfant qui fréquente l'école.

Réunis dans les salles de classe et les cours de récréation, les élèves forment une entité psychosociale qui mérite d'être étudiée, parce que c'est au fil des relations qu'ils y établissent que se produisent les phénomènes qui influent de façon significative sur le processus de leur socialisation. C'est là que l'homogénéité du statut social, les divers rôles qu'ils sont amenés à assumer, les modes de communication qu'ils adoptent, et les conventions et les règles qui s'instaurent, vont favoriser certains aspects de leur développement personnel et en gêner d'autres.

Les élèves, chaque jour, vivent ensemble selon des modèles de comportement et de mentalité qu'ils n'ont plus qu'à suivre, dès lors que ceux-ci recoupent les valeurs morales admises par la société ou n'en diffèrent que modérément, pour sentir qu'ils appartiennent à un groupe de référence et assurer ainsi leur sécurité personnelle. Mais, quand les modèles de comportement et les conventions sont trop éloignés des valeurs reconnues par la société, le climat social où vivent les pairs risque de devenir problématique en tant que facteur de socialisation. Il est intéressant, à ce propos, d'examiner de plus près l'un des schémas sociaux avec lesquels la vie en commun les familiarise, celui de domination-soumission, comme on le dit en éthologie.

Les élèves et le schéma social de domination-soumission

En tant qu'élément du processus de socialisation, ce schéma doit s'inscrire dans un cadre de réciprocité sociale qui permette aux deux protagonistes d'apprendre à contrôler non seulement leurs propres actes, mais aussi ceux de l'autre et de connaître ainsi, de deux points de vue inverses, le partage du pouvoir social : celui du dominateur et celui du dominé. L'expérience faite au sein de ce cadre de relations doit se dérouler de façon telle que tous aient d'égales occasions d'y participer, aux deux pôles du schéma. La pratique de la réciprocité leur démontrera que la voie la plus raisonnable et la meilleure pour parvenir à la concorde sociale est celle de la négociation.

Si, au contraire, ce schéma est déséquilibré par la domination excessive d'un individu sur un autre, le premier ayant profité de sa plus grande force, ou de son habileté, pour l'imposer à son camarade, par caprice ou en vertu de règles injustes, la jeune victime grandira selon un modèle pervers qui la rendra dépendante et lui

donnera un sentiment d'insécurité. De même, celui qui aura pris l'habitude d'imposer à autrui une domination excessive continuera à se croire détenteur d'un pouvoir absolu, parce qu'il a plus de force physique, de brutalité ou de puissance sociale. Ce sont là deux modèles de développement aussi négatifs et dangereux l'un que l'autre par rapport à la socialisation et à l'enrichissement moral que l'école a pour tâche d'assurer.

Ce modèle négatif de relation toute-puissance/humiliation n'est heureusement pas le plus fréquent. D'habitude, les espaces sociaux que se créent les élèves sont positifs : par leurs activités spontanées et leurs jeux, ils n'y déploient que des modèles socialement sains de la relation domination-soumission. Les jeux des enfants, surtout ceux qui exigent un contact physique et l'imitation de rôles sociaux (Ortega, 1994a, b, c), sont de bons exemples de l'application naturelle de ce modèle social : on discute du choix de celui qui va diriger une activité, de la manière de négocier le partage du pouvoir ou le contrôle des événements, du choix du chef et de celui du subordonné, en fonction des circonstances. Dans le registre ludique, les pairs se livrent à des négociations sur des buts, des attitudes et des comportements sociaux où se manifestent diverses formes de domination et de soumission sociales. Ainsi, dès la plus petite enfance, les élèves, par leurs jeux et d'autres activités de groupe, apprennent jusqu'où ils peuvent aller, en pratique et symboliquement, avec le modèle en question, de sorte qu'ils apprennent aussi à réfréner leur propre agressivité et à imposer des limites aux impulsions grossières ou violentes des autres.

Parfois, il est vrai, et pour des causes diverses, ce système de relations entre pairs se constitue selon un schéma de domination-soumission qui comporte des conventions moralement perverses et injustes, dont les termes consacrent le pouvoir des uns et le devoir d'obéissance des autres en en faisant un schéma rigide contre lequel l'individu faible, par manque de maturité, a du mal à se défendre. Abritées par l'isolement, ces règles du pouvoir et du contrôle appliquées à autrui peuvent varier dans leur forme, mais, en gros, elles traduisent toujours le fait qu'il y a celui qui domine et celui qui est dominé, celui qui contrôle et celui qui est contrôlé, celui qui exerce un pouvoir plus ou moins abusif et celui qui doit se soumettre à des normes qui ne sont pas les siennes, parce qu'il n'a pas participé à leur élaboration et qu'elles lui sont de toute évidence préjudiciables. On touche là au problème de l'abus ou de l'excès de pouvoir social qui, souvent, dans des institutions fermées qui se dotent de règles très strictes comme la prison ou l'armée, pervertit les relations individuelles. Cela, toutes proportions gardées, arrive aussi dans les écoles. Le problème n'est pas nouveau. C'est ce qu'on appelle, dans les pays de langue anglaise, *bullying* (Smith et Sharp, 1994) et que nous désignerons ici sous le nom de « domination » et de « mauvais traitements entre camarades » (Ortega, 1994a et b).

En s'efforçant d'examiner ce phénomène à fond, on s'aperçoit que, outre la personnalité des protagonistes, qui est déterminante, et l'influence de leur famille, d'autres facteurs jouent : l'esprit dans lequel l'école est organisée, ainsi que la microculture formée par les relations interpersonnelles qui s'instaurent entre les élèves, et qui découlent éventuellement du fait que ceux-ci s'organisent en marge de la culture officielle, mais dans le climat informel de la vie en commun.

La violence à l'école : problème de discipline ou de vie en commun ?

C'est en Scandinavie, dans les années 70, qu'ont été menées les premières recherches sur les mauvais traitements et la violence entre les élèves des écoles. Trois adolescents s'étaient suicidés, à cause, avaient-ils dit, de l'angoisse insupportable que leur causaient les persécutions et les menaces dont ils étaient victimes de la part de certains de leurs camarades. Ce fait divers avait créé un choc dans la société suédoise. Très vite, les responsables de l'éducation avaient demandé qu'une enquête soit faite pour déterminer la fréquence de ce genre de problèmes dans les écoles. S'inspirant de cet exemple, des chercheurs norvégiens avaient fait à leur tour une enquête générale sur la question dans toutes les écoles de leur pays (Olweus, 1978).

C'est Olweus (1973) qu'en Europe on évoque à ce propos, comme le pionnier des études empiriques sur ce thème particulier, car on lui doit la plus importante étude longitudinale et transversale qui y ait été consacrée. Il existe désormais un grand nombre d'ouvrages de recherche sur ce phénomène, que les Scandinaves, pour en souligner l'origine sociale et le fait qu'il caractérise certaines bandes d'adolescents, appellent *mobbing*.

Grâce aux nombreuses études réalisées depuis (Olweus, 1978, 1979, 1991 et 1993 ; Arora et Thompson, 1987 ; Roland et Munthe, 1989 ; Ahmad et Smith, 1990 ; Besag, 1991 ; Smith et Thompson, 1991 ; Smith et Sharp, 1994), on saisit mieux sur le plan conceptuel le problème des relations négatives entre pairs. On sait, par exemple, que les mauvais traitements entre élèves atteignent un taux de fréquence de l'ordre de 5 à 15 % sous leurs formes les plus violentes. D'autres formes de domination et de soumission, moins cruelles, mais plus répandues (entre 25 et 35 % des élèves s'en plaignent), sont verbales et psychologiques : insultes, menaces, moqueries, rejet et calomnies, petits vols ou détérioration délibérée d'objets appartenant à autrui. C'est ce que les jeunes, en Andalousie, appellent « chercher noise » ou « rendre la vie impossible » à l'autre.

Nombre de ces comportements échappent à la vigilance des professeurs parce qu'ils sont impossibles à détecter, mais il en est d'autres que l'on peut observer chaque jour dans la salle de classe et dans la cour de récréation. Certains sont en même temps des actes d'indiscipline, dérangeant la classe et l'empêchant d'être attentive. Il arrive que ceux qui les commettent soient aussi agressifs envers les professeurs, et que leurs victimes réagissent de manière contradictoire et ambiguë, attitude peut-être dictée par la peur.

La plupart du temps, les enseignants qui se heurtent ainsi de toutes parts au refus du travail de classe n'en comprennent pas du tout les causes. C'est que dans une école où l'organisation, la communication et la réglementation manquent de clarté, l'indiscipline et la violence, qui sont en fait deux choses distinctes, apparaissent comme un tout complexe. Or, il semble à l'auteur de ces lignes que le problème des relations négatives entre individus ne doit pas être confondu avec celui de leur indiscipline, mais, pour cela, il faut bien saisir en quoi consiste chacun d'eux.

La discipline est le système de règles dont se dote un groupe organisé et qui concrétise les conventions, plus ou moins contraignantes, auxquelles chacun de ses membres est censé se plier, lequel ne pourra les respecter que si elles ont été élaborées de façon démocratique et examinées de manière critique par tous. En est-il ainsi des réglementations disciplinaires dans les écoles ? Non, pas toujours, pas dans tous les établissements. Très souvent, les élèves n'ont participé ni à la mise au point des codes de conduite de l'école, ni à la constitution des groupes dont ils sont membres, ni à la programmation de leurs activités ; en outre, ils n'ont aucune connaissance des problèmes fonctionnels liés à l'application desdites règles, et on ne leur a pas montré comment résoudre de manière raisonnable et démocratique les conflits entraînés par la dynamique de la vie en commun. C'est avant tout le personnel enseignant qui doit faire face au problème de l'indiscipline, dont l'une des causes est que les élèves, n'ayant pas participé à l'élaboration des règles et ne partageant pas la responsabilité du pouvoir et de l'ordre au sein de l'établissement, se comportent en sujets passifs quand il s'agit de questions aussi vitales que celle de savoir où sont le bien et le mal, ce qui risque d'arriver si quelqu'un ne respecte pas les règles établies, quelle est la signification profonde de ces dernières, etc. À la limite du problème général de la discipline, mais s'y rattachant sans doute, dès lors qu'il y a recherche d'une harmonie dans la vie en commun, se pose celui des mauvais traitements entre élèves. Les enseignants confondent fréquemment les deux questions, ce qui, parfois, contribue à donner de l'école une image chaotique.

Quand un élève, soit faute de sociabilité, soit pour d'autres raisons particulières comme le fait de n'être encore qu'un « nouveau », d'être affligé d'un défaut physique, d'appartenir à un groupe culturel différent, ou tout simplement de se distinguer de la masse en tant que bon élève, devient le souffre-douleur de l'un ou de plusieurs de ses camarades de classe, et finit par être victime de leur besoin de se faire valoir, de leurs menaces ou même de leurs agressions physiques ou morales, on peut légitimement dire qu'il s'est créé là une situation sociale de désarroi et d'insécurité qui empoisonne les relations entre élèves. Si ce type de comportement se prolonge et si la victime n'est pas en mesure de faire front aux attaques des autres, la situation ne peut que devenir insoutenable en encourageant les agresseurs à douter, moins que jamais, de leur toute-puissance et de leur impunité. Chacun s'enfonce alors dans son rôle de dominateur ou de dominé, l'un plus brutal, l'autre plus faible encore. Il arrive aussi que le dominateur multiplie le nombre de ses victimes ou de ses exactions, ce qui ne fait qu'aggraver l'atmosphère de conflit et alourdir le climat social de l'école. Si les professeurs n'arrivent pas à connaître le détail des relations des élèves entre eux ou ne pensent qu'aux perturbations qui en découlent, ils sont condamnés à n'avoir qu'une perception brumeuse et imprécise de la situation, et tendront à la qualifier de chaotique et à croire qu'elle résulte du manque général de discipline.

Or, le phénomène des mauvais traitements, loin d'être si simple, pose de nombreuses questions non résolues. Ainsi, les avis ne concordent pas sur le degré d'importance des divers facteurs : personnalité de l'élève, circonstances globales et particulières, éléments structurels... De même, on ignore dans quelle mesure l'intervention

de groupes apportant un appui social à la victime ou à son agresseur est un facteur déclenchant ou inhibiteur. Les degrés de gravité du problème ne sont pas bien délimités et on ne sait pas s'ils dépendent de la nature des mauvais traitements ou de leur répétition, ou de la combinaison de ces deux facteurs avec le degré plus ou moins grand de soutien que reçoit la victime. Le rejet social qui frappe l'agresseur est tout aussi flou. On ne sait pas non plus dans quelle mesure les antécédents familiaux doivent être considérés comme déterminants du point de vue psychique, qu'il s'agisse de la tendance à infliger des actes de violence ou de la tendance à se laisser « victimiser ». On n'est pas encore à même de mesurer les conséquences, à court et à long terme, du fait d'avoir été victime ou agresseur persistant. Enfin, on ne sait pas non plus dégager les facteurs propres à l'école, comme l'organisation de la vie et du travail en commun, qui aggravent ou diminuent le risque d'apparition de ces problèmes.

Et puis, bien que les enquêtes sur les mauvais traitements entre élèves soient toujours assorties de propositions à mettre en œuvre dans le domaine de l'éducation, il n'en reste pas moins que, du point de vue de la pratique pédagogique, on ne dispose pas des analyses du milieu ambiant qui permettent de comprendre la nature socioculturelle du phénomène ou du moins ses liens de causalité avec les systèmes de vie en commun qui existent dans les écoles. Sur ce sujet, bien des questions restent sans réponse : quel est le type de relations socio-affectives qui favorise l'apparition de la violence dans un établissement ? Comment la manière dont il est organisé — en particulier les règles de discipline qu'il a adoptées et la façon dont il les fait appliquer — influe-t-elle sur le phénomène ?

En fin de compte, on ne dispose pas encore du cadre conceptuel qui aiderait à interpréter, dans toutes ses dimensions, la nature psychologique, institutionnelle et sociale du phénomène de la violence dans les écoles. Il est particulièrement difficile de tirer une ligne de séparation nette entre le phénomène des mauvais traitements et celui du chahut et du manque de discipline qu'obscurcit la complexité institutionnelle de l'organisation scolaire. À la profondeur et à la complexité des liens sociaux qui se nouent entre les élèves s'ajoutent l'instabilité émotive, le manque de motivation à l'égard du travail scolaire, le mal qu'ils ont à se concentrer, les craintes et les tourments qui les habitent, tout cela ne faisant que compliquer la tâche des professeurs chargés d'expliquer aux élèves la nécessité de règles, de conventions et d'obligations, souvent nouvelles pour eux. Ces derniers, quand ils sont exclus des prises de décisions, se sentent également exclus de leur application. Désorientés par ces problèmes sociaux et prisonniers de l'institution de l'école, les enseignants ont tendance à en tirer des conclusions par lesquelles ils cherchent surtout à dégager leur responsabilité, mais qui aussi les diminuent à leurs propres yeux, et sont, en tout état de cause, inefficaces.

En Espagne, aux travaux des pionniers en la matière : Vieira, Fernández et Quevedo, 1989 ; Fernández García *et al.*, 1991, sont venus s'ajouter ceux de Cerezo et Esteban, 1992, et de l'auteur du présent article : Ortega, 1994a et 1994b ; Ortega et Mora-Merchán, 1996 et 1997. Ils apportent des informations pertinentes sur le phénomène des mauvais traitements : sa fréquence dans les écoles espagnoles, les formes qu'il y prend, les profils psychologiques des élèves qui y participent, les dif-

férences à cet égard entre garçons et filles, en ce qui concerne tant leur tendance à être impliqués dans ces problèmes que leur manière d'y réagir.

Dans la mise en œuvre du projet qui nous occupe et dans lequel nous intervenons au stade de la prévention, nous avons constaté que les enseignants ont beaucoup de mal à distinguer le problème des relations personnelles négatives entre leurs élèves de celui de leur agitation en classe, de leur refus du travail demandé, de l'indiscipline et des comportements antisociaux en général. D'après le climat psychosocial que nous avons observé dans les salles de classe et les établissements, nous estimons que les écoles qui ont établi les règles de la vie en commun après avoir consulté tous les intéressés — élèves, enseignants et parents d'élèves — et en tenant compte de leurs divers points de vue, et ont opté pour des régimes souples, sont celles où il y a le moins de violence interpersonnelle. Au contraire, celles où il y en a le plus sont d'ordinaire celles qui souffrent des problèmes d'organisation et de discipline les plus aigus : les enseignants y considèrent leurs élèves comme indisciplinés. Et c'est dans ces mêmes écoles que l'agitation chronique est le plus perturbatrice et que l'administration se résigne le plus souvent à renvoyer les élèves qui créent le plus de problèmes.

Examen écologique de la vie en commun et problème des mauvais traitements à l'école

Pour comprendre des phénomènes psychosociaux aussi complexes que ceux de la violence et de l'indiscipline à l'école, il faut les examiner à partir d'un modèle conceptuel permettant d'interpréter les faits comme des phénomènes dépassant le cadre individuel. C'est dans cet esprit que nous avons pris le modèle socioculturel comme cadre théorique de référence et le modèle écologique (Bronfenbrenner, 1979) comme instrument de visée pour examiner de près les délicats processus interpersonnels à l'école et en salle de classe, en espérant que cela faciliterait la compréhension et une intervention pertinente. Nous étudions donc le phénomène des mauvais traitements entre élèves en tant qu'il se produit à l'intérieur d'un microsystème de vie en commun, celui de pairs fréquentant la même école, entouré d'autres systèmes sociaux également interactifs et importants pour le premier, du fait des influences qu'ils y exercent par le biais des conventions et des règles, des modalités de l'exercice du pouvoir, des canaux de communication, etc., adoptés. Celui-ci, à son tour, influe sur le fonctionnement de l'école qui l'abrite, par l'ensemble complexe des relations entre pairs, souvent méconnu des professeurs. C'est peut-être là que se trouve l'une des clés qui permettraient de saisir comment violence et indiscipline sont liées.

Nous accordons une importance décisive au rôle que joue la vie quotidienne en commun, avec ses conventions, et la signification qu'elles prennent pour chacun, dans le processus complexe de socialisation qui s'effectue au cours de la scolarité obligatoire. Le concept de vie en commun est employé ici dans son sens le plus large, celui d'ensemble de facteurs contribuant à la formation de la vie personnelle et sociale de tous les membres de la communauté. Certains de ces facteurs sont bien définis : par exemple, les structures hiérarchiques par lesquelles s'exerce le pou-

voir, les voies de communication dont l'existence est officiellement attestée, la répartition des espaces et des durées, etc. D'autres sont plus difficiles à définir, par exemple, tous ceux qui se rapportent aux conventions non explicites, aux pratiques antidémocratiques non avouées, aux abus de pouvoir ou à la domination des uns sur les autres, aux récompenses sociales et aux jugements non objectifs portés sur le comportement des élèves, etc. C'est sur l'ensemble complexe de tous ces facteurs que repose le régime de la discipline, mais c'est lui aussi qui est à l'origine des repères symboliques utilisés par les élèves dans la construction de leur propre système de conventions.

Chaque école apparaît comme une communauté où coexistent, en s'articulant plus ou moins adéquatement, les trois unités psychosociales suivantes : celle des enseignants, celle des élèves et celle des familles. De l'articulation des trois systèmes sociaux qu'elles incarnent, d'une part, et des systèmes d'activités de leurs membres, d'autre part, dépend la vie socio-affective quotidienne de toute école. La convergence de ces trois systèmes fondamentaux donne naissance à des repères normatifs et disciplinaires auxquels doivent s'adapter les élèves pour recevoir une éducation, mais elle comporte aussi des symboles de domination, de puissance et de soumission sociales, en fonction desquels les élèves organisent leur propre microsystème.

L'école examinée à deux niveaux en tant que système de vie en commun

Dans la perspective conceptuelle évoquée plus haut, nous avons retenu deux niveaux d'analyse : le niveau des processus interpersonnels, c'est-à-dire celui de l'interaction des sous-systèmes personnels, et le niveau des processus d'activité que suppose l'application des programmes scolaires. Cette conjonction du niveau des personnes et du niveau de leur activité donne une image complexe mais cohérente de l'organisation de la vie en commun à l'école. Elle permet d'interpréter avec plus d'exactitude et de pertinence les processus qui s'y déroulent chaque jour.

Pour le premier niveau, il convient de décrire et de comprendre comment se forment les processus de communication, de tenues de rôles, de pouvoir, de statuts, de sentiments, d'attitudes et de valeurs dans chacun des sous-systèmes personnels et dans leurs rapports, ce qui constitue l'essentiel de l'organisation scolaire et disciplinaire. Il y a, par exemple, une grande différence entre une communauté scolaire composée d'une équipe d'enseignants ayant reçu une formation semblable et d'accord sur la répartition de leurs rôles respectifs, utilisant un mode de communication équilibré et des procédures officielles pour fixer les règles et résoudre les conflits, etc., créant ainsi un système disciplinaire qui reste ouvert à la critique et au remaniement, et une communauté scolaire dans laquelle les professeurs n'ont pas conscience de faire partie d'une équipe, n'ont pas une compréhension suffisante des rôles et des fonctions dont sont chargés les divers sous-groupes et les individus, où les instruments de communication et de pouvoir sont mal connus, où l'on ne dispose ni de l'espace, ni du temps, ni des procédures nécessaires à l'élaboration de règles, à l'explicitation des normes disciplinaires et à la solution des conflits. Entre ces deux

extrêmes, il existe évidemment une grande variété d'écoles combinant chacune à sa façon les facteurs relevant de ce premier niveau. Cela est vrai aussi du sous-système des élèves et du modèle de relations entre l'école et les familles.

Quand on conceptualise clairement les éléments relevant de chacun des sous-systèmes personnels et ceux qui se réfèrent à leur interaction, on dispose d'un système de référence permettant de rendre compte de la nature et du fonctionnement des relations interpersonnelles à l'école. Une fois clairement posé ce cadre de référence, on peut procéder à l'analyse du phénomène psychosocial des relations négatives, tout en laissant ouvertes, aux yeux des enseignants et des chercheurs, les portes par où pourront s'introduire les procédures et les instruments de la prévention ou de la rééducation, en cas de conflits avérés à l'un des niveaux, ces conflits pouvant être à l'origine des relations négatives à l'intérieur du microsystème des pairs. En outre, une fois qu'on a une claire perception de la vie en commun dans l'établissement, son régime disciplinaire apparaît dans sa réalité, montrant bien s'il est du type autoritaire, rigide et excessivement hiérarchisé, où le groupe pourtant nombreux des élèves n'a le droit ni d'exprimer son avis, ni de rien décider par un vote, ou bien du type opposé qui permet à tous les groupes de contribuer, par leur avis et leur poids social, à la mise au point des règles de discipline. Il n'existe probablement aucune école qui soit dotée d'un régime disciplinaire pur, mais certains signes suffisent à révéler vers quel type elle tend.

Le second niveau est celui des systèmes d'activité que la communauté enseignante met en œuvre pour essayer d'atteindre les objectifs des programmes. Tout le monde sait qu'enseignement et apprentissage peuvent s'effectuer de différentes manières : selon un modèle plutôt individualiste, axé sur la poursuite de buts personnels ; ou selon un modèle plutôt neutre, poussant chaque élève à parvenir le plus loin possible par ses propres moyens et avec l'aide des enseignants ; ou, encore, selon un modèle coopératif qui essaie d'instaurer un dialogue et de rendre possible, par un effort conjoint, l'acquisition du savoir.

L'étude des systèmes d'activité qui soutiennent l'enseignement et l'apprentissage permet de constater dans quelle mesure l'exécution même des tâches scolaires peut perturber la vie en commun, en y créant un climat propice au déclenchement d'actes violents. Une école où le modèle d'enseignement suppose une compétition stimulée par la poursuite de buts personnels, et qui évalue les résultats des études par le classement hiérarchique, conduit à penser que l'on est estimé personnellement et socialement en fonction de ses notes scolaires. La rivalité et la concurrence sociale peuvent s'y donner libre cours, et les conflits d'intérêt qu'elles entraînent se traduisent par des affrontements agressifs. Au contraire, dans une école où le modèle de l'activité d'enseignement et d'apprentissage propose de répartir les tâches, de débattre de projets, de discuter de moyens et de buts conjoints, et où les résultats ne sont pas l'objet d'un classement hiérarchisé et individualiste, la capacité des élèves de comprendre le point de vue d'autrui, de se faire entendre de lui et de s'identifier à lui, va probablement se renforcer. Dans les écoles qui se réfèrent à ce modèle, le climat social devrait être propice à l'aplanissement des conflits d'intérêts par la parole et la négociation, et le recours à la violence ne devrait pas y être nécessaire.

Les mauvais traitements entre élèves

Pour notre part (Ortega, 1997), nous estimons que la recherche sur les relations entre pairs en milieu scolaire, en particulier sur les rapports conflictuels, les agressions et les actes de violence, doit être menée simultanément, à plusieurs niveaux complémentaires. Tout d'abord, ce problème étant complexe et encore mal connu, il faut se livrer à une réflexion théorique pour en discerner les facteurs et les formes, et en supputer les causes et les conséquences, et ensuite seulement concevoir des programmes scolaires qui puissent prévenir les actes de violence.

Une première étude descriptive (Ortega, 1992) portant sur cinq écoles nous a confirmé que la gravité des problèmes relationnels dans les écoles du sud de l'Espagne était comparable, à presque tous les égards, à celle qui ressortait des études provenant du reste de l'Europe. C'est pourquoi nous avons voulu entreprendre un travail plus vaste, portant sur un plus grand nombre d'élèves (Ortega, 1995). Nous avons découvert que quelque 15 % des élèves du dernier cycle de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire obligatoire (donc âgés de dix à seize ans) se trouvent fréquemment impliqués dans des incidents qualifiables de mauvais traitements entre pairs, soit en tant que victimes, soit en tant qu'agresseurs. Plus nombreux encore (à peu près 33 %) sont ceux qui déclarent s'être trouvés quelquefois dans des situations de ce genre.

À partir des données de ces enquêtes, nous mettons en œuvre un projet pédagogique intitulé SAVE (« Séville contre la violence scolaire ») qui a deux objectifs : premièrement, essayer de prévenir le surgissement des problèmes de mauvais traitements parmi les élèves des deux sexes, en améliorant le climat des relations interpersonnelles et de la vie en commun ; deuxièmement, réduire l'ampleur des problèmes existants, grâce à un travail direct auprès des élèves déjà impliqués dans des situations de ce genre en tant que victimes ou qu'agresseurs de leurs pairs ou risquant, du fait de leur situation sociale, de s'y voir impliqués.

Le projet SAVE s'inspire du modèle scandinave mis au point par Olweus (1987 et 1993) par Roland et Munthe (1989), et de celui du projet Sheffield (Smith et Thompson, 1991 ; Smith et Sharp, 1994 ; Cowie *et al.*, 1994 ; et Cowie et Sharp, 1996). Le projet Sheffield, avec sa grande idée d'une politique éducative globale — *whole policy* — contre la violence à l'école, nous a permis de consolider notre vision écologique du problème, ainsi que de nous persuader qu'il convient d'élaborer des programmes modulaires qui donnent à chaque communauté scolaire le sentiment qu'elle est le principal acteur de la modification des programmes scolaires, et du choix du rythme qu'elle entend adopter dans sa lutte contre la violence à l'école. À la base de ce modèle, il y a l'idée que, c'est en faisant participer les divers secteurs de la communauté — enseignants, élèves et familles — aux tâches concrètes de la vie en commun à l'école, que l'on pourra faire mieux comprendre la nature et les répercussions du phénomène de la violence. Quand on s'adonne à des activités concrètes qui contribuent à l'amélioration de la vie en commun, on se rend mieux compte de ce que sont les mauvais traitements : une aberration dont il faut se

débarrasser. Le modèle d'intervention envisagé dans le cadre du projet SAVE prévoit une série de mesures éducatives à appliquer aux deux niveaux, celui des processus interpersonnels et celui des systèmes d'activité.

Le projet commence par une enquête sur les circonstances des mauvais traitements entre pairs, au moyen d'un questionnaire anonyme donnant aux élèves l'occasion de s'exprimer sur certains points, de dire s'ils sont heureux ou non dans leur école, s'ils y ont des amis ou se retrouvent seuls pendant les récréations, s'ils sont maltraités par des camarades, de quelle manière et depuis quand. On les interroge également sur leurs opinions et sur leurs réactions face à ces problèmes. Après quoi, on estime les possibilités qu'il y a de les empêcher. Le projet SAVE étudie aussi les idées, réactions et attitudes des enseignants, afin de mettre au point un programme d'enseignement visant à enrayer ces problèmes.

La première phase de l'enquête terminée, on en communique les conclusions générales aux professeurs pour qu'ils se rendent compte du degré de gravité de ce mal dans leur école, de ses modalités et de ses spécificités. Après en avoir pris connaissance, les enseignants, et éventuellement les familles des élèves, décident de mettre sur pied, s'il y a lieu, un projet de travail en équipe, pour améliorer le climat des relations interpersonnelles et prévenir les actes de violence à l'école.

Si les professeurs décident d'agir en ce sens, l'école doit se charger collectivement d'élaborer son propre projet de travail, comme elle le fait généralement pour son propre programme éducatif. Le projet met à la disposition de toutes les écoles un assortiment de mesures qu'elles peuvent décider d'adopter en bloc, auquel cas il devra être appliqué de bout en bout ; ou bien, elles peuvent retenir un seul des quatre programmes modulaires qu'il comporte. Mais alors, on espère que, en cours de route, l'équipe se convaincra de l'intérêt d'adopter aussi les autres, puisque les quatre forment un tout.

Au moment où nous écrivons ces lignes, le projet est déjà implanté dans dix écoles de Séville, et nous espérons qu'il s'y poursuivra pendant encore deux années scolaires complètes. À ce moment-là, on en fera l'évaluation. Dès à présent, au bout de six mois, les premières constatations autorisent à dire que les résultats sont, à divers égards, positifs. Le point qui mérite le plus d'être signalé, c'est que les enseignants font déjà état d'une évolution dans leur façon de s'adresser à leurs élèves, et de réagir aux perturbations et à l'indiscipline. La plupart d'entre eux déclarent qu'ils comprennent mieux qu'auparavant les problèmes d'ordre social et affectif de leurs élèves, et qu'ils s'efforcent de réfléchir davantage à leur propre interprétation des perturbations et des violences scolaires.

Références

- Ahmad, Y. ; Smith, P. K. 1990. « Behavioural measures : bullying in schools » [Mesures de comportement : mauvais traitements à l'école]. *Newsletter of the Association for Child Psychology and Psychiatry* (Londres), juillet, n°4, p. 110-120.
- Arora, C. M. ; Thompson, D. A. 1987. « The defining of bullying for a secondary school » [Définition des mauvais traitements pour les écoles secondaires]. *Education and child psychology*, n°4, p. 110-120.

- Besag, V. 1991. *Bullies and victims in schools* [Persécuteurs et victimes dans les écoles]. Milton Keynes, Philadelphie, Open University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *La ecología del desarrollo humano* [L'écologie du développement humain]. Barcelone, Paidós.
- Cerezo, F. ; Esteban, M. 1992. « La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos » [La dynamique bourreau-victime entre écoliers. Méthodes envisageables]. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis* (Tarragone, Espagne), vol. XIV, n° 2, p. 131-145.
- Coll, C. 1984. « Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar » [Structure des groupes, interaction entre élèves et apprentissage scolaire]. *Infancia y aprendizaje* (Madrid), n° 27-28, p. 119-138.
- Cowie, H. *et al.* 1994. « Cooperation in the multiethnic classroom » [Coopération dans les classes multi-ethniques]. Londres, D. Fulton.
- Cowie, H. ; Sharp, S. 1996. *Peer counselling in school* [Conseils des pairs à l'école]. Londres, D. Fulton.
- Fernandez García, I. *et al.* 1991. *Violencia en la escuela y en el entorno social. Una aproximación dialéctica* [Violence à l'école et dans le milieu social. Approximation dialectique]. Madrid, Ed. CEP Villaverde.
- Hartup, W. W. 1979. « Children and their friends » [Les enfants et leurs amis]. Dans : Mc Gurk, H. (dir. publ.). *Issues in childhood social development* [Problèmes de développement social chez l'enfant]. Londres, Methuen.
- Johnson, D. W. 1981. « Student-student interaction : the neglected variable in education » [L'interaction étudiant-étudiant : une variable négligée dans l'éducation]. *Educational researcher* (Mexico), n° 10, p. 5-10.
- Olweus, D. 1973. « Personality and aggression » [Personnalité et agression]. Dans : Cole, J. K. ; Jensen, D. D. (dir. publ.). *Nebraska symposium on motivation* [Colloque du Nebraska sur la motivation]. Lincoln, Nebraska, University of Nebraska Press.
- . 1978. *Aggression in the schools : bullies and whipping boys* [Agressions dans les écoles : bourreaux et souffre-douleur]. Washington, D. C., Hemisphere Press.
- . 1979. « Stability of aggressive reaction patterns in males : a review » [Stabilité des modèles de réaction agressifs chez les individus de sexe masculin : enquête]. *Psychological Bulletin* (Washington, D. C.), n° 86, p. 852-875.
- . 1987. « Bully/victim problems among school children » [Problèmes de la relation bourreau/victime parmi les écoliers]. Dans : Pepler, D. ; Rubin, K. (dir. publ.). *The development and treatment of childhood aggression* [Développement et traitement de l'agression chez l'enfant]. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.
- . 1991. « Bullying among school-boys » [Persécutions entre écoliers]. Dans : N. Canywell (dir. publ.). *Children and violence* [Les enfants et la violence]. Stockholm, Akademilittnatur.
- . 1993. *Bullying at school : what we know and what we can do* [Les persécutions dans les écoles : ce que l'on sait et ce que l'on peut faire]. Oxford, Royaume-Uni ; Cambridge, Massachusetts, Blackwell Publishers.
- Ortega, R. 1992. *El juego y la construcción social del conocimiento* [Les jeux et la construction sociale du savoir]. Séville, Alfar.
- . 1994a. « Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros » [Violence interpersonnelle dans les établissements d'enseignement secondaire. Essai sur les mauvais traitements et l'intimidation entre camarades de classe]. *Revista de educación* (Madrid), n° 304, p. 253-280.

- . 1994b. « Las malas relaciones interpersonales en la escuela. Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de segunda etapa de EGB » [Les relations interpersonnelles négatives à l'école. Essai sur la violence et les mauvais traitements entre élèves du second cycle de l'enseignement primaire]. *Infancia y sociedad* (Madrid), n° 27-28, p. 191-216.
- . 1994c. « El juego sociodramático como contexto para la comprensión social » [Le jeu socio-dramatique comme cadre à la compréhension des faits sociaux]. Dans : del Río, P. ; Alvarez, A. ; Wertsch, J. V. (dir. publ.). *Explorations in socio-cultural studies* [Les expériences dans les études socioculturelles], vol. IV, p.79-87.
- . 1997. « El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales » [Modèle d'intervention préventive contre les mauvais traitements entre pairs]. *Revista de educación* (Madrid), n° 313, p. 143-161.
- Ortega, R. ; Mora-Merchán, J. 1996. « El aula como escenario de la vida afectiva y moral » [La salle de classe en tant que théâtre de la vie affective et morale]. *Cultura y educación* (Madrid), n° 3, p. 5-18.
- ; ———. 1998. « Report on a Spanish study about bullying in five schools » [Compte rendu d'une étude espagnole relative aux persécutions dans cinq écoles]. Dans : Smith, P. K. (dir. publ.) et al. *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres, Routledge, p. 157-173.
- Roland, E. ; Munthe, E. 1989. *Bullying : an international perspective* [Les mauvais traitements : perspective internationale]. Londres, Fulton.
- Smith, P. K. ; Sharp, S. 1991. « Bullying in UK schools : the DES Sheffield bullying project » [Les mauvais traitements dans les écoles du Royaume-Uni : le projet de Sheffield]. *Early child development and care* (Langhorne, Pennsylvanie), vol. 77, p. 47-55.
- ; ———. 1994. *School bullying* [La violence à l'école]. Londres, Routledge.
- Smith, P. K. ; Thompson, D. 1991. *Practical approaches to bullying* [Solutions pratiques en cas de mauvais traitements]. Londres, Fulton.
- Vieira, M. ; Fernandez, I. ; Quevedo, G. 1989. « Violence, bullying and counselling in the Iberian peninsula » [Violence, mauvais traitements et conseils à ce sujet dans la péninsule Ibérique]. Dans : Roland, E. ; Munthe, E. (dir. publ.). *Bullying : an international perspective*. Londres, Fulton.
- Vygotski, L. S. 1934a. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* [Le développement des processus psychologiques supérieurs]. Barcelone, Critica.
- . 1934b. *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención* [Le développement de la connaissance sociale. Moralité et convention]. Madrid, Debate.

LA DISCIPLINE EN AMONT : QU'EST-CE QUI POUSSE LES ÉLÈVES DU CYCLE SECONDAIRE À ENFREINDRE LES RÈGLES SCOLAIRES AUX ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

Bradley A. Levinson

Introduction

Aux États-Unis d'Amérique, l'éternel souci de la « gestion » des salles de classe et de l'instauration d'une « discipline scolaire » réelle a récemment cédé la place à un débat plus brûlant sur la violence scolaire et les graves écarts de conduite des élèves. Ces problèmes font régulièrement l'objet de reportages dans les médias,

Langue originale : anglais

Bradley A. Levinson

Titulaire d'un doctorat (Ph. D.) de l'Université de Caroline du Nord (1993), Bradley Levinson est professeur adjoint de sciences de l'éducation au Département d'études de l'encadrement et des politiques de l'éducation, à l'Université de l'Indiana. À la suite d'un long travail de recherche ethnographique de terrain dans un établissement d'enseignement secondaire au Mexique, il prépare actuellement un ouvrage intitulé *We are all equal : student culture and identity at a Mexican secondary school and beyond* [Nous sommes tous égaux : culture et identité des élèves dans une école secondaire mexicaine et au-delà]. Ses thèmes de recherche couvrent l'étude comparative de la culture scolaire au regard des pratiques scolaires, de la culture populaire et de l'identité nationale. Il a publié *The cultural production of the educated person : critical ethnographies of schooling and local practice* [La production culturelle de l'être instruit : ethnographies critiques de la scolarité et des usages locaux] (avec D. Foley et D. Holland, 1996), ainsi que des articles dans diverses revues.
Courrier électronique : brlevins@indiana.edu

tandis que responsables d'établissements et politiciens se démènent pour trouver des solutions. L'insubordination en milieu scolaire, qui serait en progression, prend à l'heure actuelle toutes sortes de formes. Les enseignants se plaignent de la dissipation des élèves ; ils s'agitent, parlent quand ce n'est pas leur tour, trichent, rêvasent, quittent la classe, font circuler des mots ou des blagues entre eux. Parallèlement, les cas de violence et d'intimidation se multiplient de façon alarmante (Lawton, 1993 ; Miller, 1994). Les élèves semblent perdre le respect de leurs camarades et celui des adultes qui les encadrent. Des bagarres éclatent de plus en plus souvent, et certaines tournent mal, car on vient en classe armé d'un couteau ou d'une arme à feu. Les fusillades aveugles ou dictées par des désirs de vengeance se multiplient aussi, comme en témoigne une série récente de massacres à l'école. Les enseignants eux-mêmes ne sont pas à l'abri de cette violence. Menaces, blessures et même meurtres de professeurs ont déjà fait la une (Lawton, 1993 ; Portner, 1994).

Les opinions divergent quant à l'étendue et à la gravité de ces problèmes. Jusqu'à l'irruption récente de la violence scolaire en milieu rural, la plupart des gens pensaient qu'elle concernait essentiellement les établissements secondaires des quartiers défavorisés des villes. Pour certains auteurs, la violence et l'indiscipline scolaires ne sont pas pires aujourd'hui, toutes proportions gardées, qu'à d'autres époques de forte immigration, de développement de la scolarisation et de troubles sociaux dans l'histoire des établissements scolaires urbains des États-Unis (Ralph, 1992). D'autres estiment que les cas de violence et d'indiscipline ont certes augmenté, mais pas au point de justifier un redéploiement de ressources déjà limitées, au profit de la prise de mesures préventives ou punitives. Pour d'autres, enfin, la violence scolaire est endémique, et seule une action radicale et concertée permettra de l'enrayer.

Naturellement, les positions varient aussi quant aux causes générales du problème et à ses solutions. Pour schématiser, je dirai que les conservateurs ont tendance à accuser l'éclatement de la famille traditionnelle et la disparition de la morale et de la responsabilité individuelle au sein de la société. Ils prônent une approche « énergique », une discipline ferme et « l'éducation du caractère » dans les établissements (Bennett, 1988). Les libéraux rejettent plutôt la faute sur l'insuffisance de l'aide publique affectée à la lutte contre la pauvreté et sur un désespoir croissant ; ils affirment que les conditions qui règnent à l'intérieur et à l'extérieur de l'école ne permettent pas aux élèves de se concentrer sur leurs études et de réussir en classe (Kozol, 1991), et préconisent, pour améliorer les classes, une meilleure répartition des dépenses sociales, la création d'emplois et la mise en place de soutiens pédagogiques. La gauche radicale dit, pour sa part, que le système capitaliste et raciste crée à l'école et hors de l'école un égoïsme et une logique de la concurrence qui détournent les élèves des connaissances et des qualifications que peut leur offrir le système scolaire. Elle milite pour une refonte complète des structures politiques et économiques et pour une pédagogie résolument démocratique (Apple, 1993).

De plus, rares sont les observateurs qui analysent clairement la relation entre divers manquements mineurs à la discipline en classe et les explosions de violence véritable. Selon certains, tous ces comportements sociaux forment un continuum

caractérisé par une même indifférence à l'égard du savoir et de l'autorité scolaires. Selon d'autres, il faut y voir des comportements distincts souvent sans rapport entre eux, et dus à des causes différentes. Presque tous, néanmoins, s'accordent sur un point : les cas d'indiscipline et de violence dégradent la qualité de la vie dans de nombreux établissements, et le parcours scolaire des élèves en souffre.

Le débat sur la violence à l'école obéit en général à ce que Stinchcombe (1964, p. 181) nomme la « théorie de l'infériorité des adolescents », face au savoir de « sens commun » détenu par les enseignants¹. Suivant cette théorie, les jeunes élèves des établissements d'enseignement secondaire, traversant une période fragile de formation de leur identité et de développement de leurs compétences sociales, agissent sans bien savoir ce qu'ils font et de manière irresponsable.

Les adultes qui ont pour tâche de faire fonctionner l'école et les chercheurs doivent fixer des normes afin de contrôler et de gérer ce comportement. Les élèves doivent être régis et guidés par des règles établies par les adultes qui les amènent à imiter ces derniers. De ce point de vue, ni les enseignants ni la structure scolaire ne peuvent être tenus pour responsables de l'apparition de situations de violence ou d'indiscipline. Celles-ci se produisent parce que les élèves importent dans l'école des attitudes et des comportements malsains, mal formés, voire irrationnels. La source de l'indiscipline est totalement extérieure à l'école ; les enseignants doivent trouver des moyens de gérer, de réorienter ou de corriger des comportements sur l'origine desquels ils n'ont aucune prise. De là viennent les multiples explications de la mauvaise conduite des élèves qu'avancent ordinairement les professeurs : la séparation des parents ou leurs disputes entraînent des troubles affectifs qui empêchent la concentration en classe ; la pauvreté et la faim donnent des élèves distraits et apathiques ; l'existence de bandes et la vente de drogue font planer sur l'école le spectre de la violence ; les jeunes souffrant de troubles de l'attention ou d'autres difficultés d'apprentissage ou affectives ne sont pas soignés et se comportent anormalement en classe. Depuis quelques années, l'explication la plus souvent mise en avant est la violence stylisée et le montage accéléré des émissions télévisées. Les enseignants se plaignent du fait que trop regarder la télévision réduit la capacité d'attention des élèves et encourage les pulsions violentes.

Il y a certainement beaucoup de vrai dans ces explications, mais elles ne disent pas tout. Elles ne voient que des comportements ayant une cause psychologique, médicale ou sociale extérieure à l'école, autrement dit bâtis sur le modèle d'une pathologie externe. Ce qui est plus grave encore peut-être, c'est qu'elles ne prennent en compte ni le point de vue des élèves, ni le rôle de l'école elle-même dans l'apparition de certaines formes d'indiscipline. Elles négligent de la sorte des éléments indispensables à une compréhension plus globale du comportement des élèves.

Pour contribuer à cette compréhension, je passerai brièvement en revue plusieurs études ethnographiques détaillées sur la vie des élèves du cycle secondaire aux États-Unis, publiées entre 1983 et 1996². Mon choix vise non pas à être exhaustif, mais à présenter un éventail de travaux cherchant à réintégrer dans le débat le point de vue des élèves sur la vie des établissements. Ces travaux ethnographiques, caractérisés par une observation sur le long terme et des entretiens fournis et non

directifs, ont l'avantage d'énoncer dans le détail et de situer dans son contexte le « point de vue de l'autochtone » (Geertz, 1983), en l'occurrence celui de l'élève du cycle secondaire. En exposant ce point de vue et les interprétations qu'en donnent les auteurs de ces études, j'espère démontrer que la violence ou l'indiscipline scolaire constitue souvent une *réponse* aux conditions scolaires, aussi bien à des styles d'enseignement arbitraires et autoritaires qu'à la réification du savoir scolaire, aux classes de niveaux et à la discrimination raciste, sociale ou sexiste. Les élèves, en effet, *produisent* en permanence des modes culturels d'action et de compréhension, dans le contexte structurel de l'école ; leur comportement ne reflète pas simplement ce qu'ils apprennent à l'extérieur, il constitue une réponse créative aux conditions qu'ils trouvent à l'intérieur (Levinson et Holland, 1996).

En écoutant et en regardant des élèves, en les suivant de près dans les différents environnements qu'ils fréquentent, nous pouvons commencer à saisir la logique de leur réaction à l'école. Certes, les ethnologues ayant une formation anthropologique ou sociologique attribuent souvent une certaine rationalité à des comportements qui paraîtraient à tout autre acteur de l'établissement scolaire irrationnels ou asociaux. Adopter le point de vue des intéressés permet de mettre en lumière cette rationalité. C'est pourquoi j'ai choisi de présenter plusieurs « justifications » du refus des règles des élèves : réactions compréhensibles, légitimes souvent, qu'ils opposent à des formes de « discipline » subies en bas de la hiérarchie. J'éviterai, en ce sens également, l'emploi de termes connotés sur le plan idéologique comme « indiscipline » (*misconduct*) ou « résistance », et j'opterai pour celui, plus neutre, de « non-respect des règles » (*non-compliance*)³.

Les enseignements des études ethnographiques

Pour une catégorie d'études ethnographiques, le non-respect des règles par les élèves serait le résultat de conflits de rôles propres au milieu scolaire. Ce type de recherches est issu du courant sociologique de « l'interactionnisme » symbolique, qui s'intéresse spécialement aux réactions de l'élève face à l'organisation et au discours des établissements d'enseignement modernes. La théorie de l'interaction symbolique représente souvent la relation scolaire comme la recherche permanente du consensus et de l'activité coordonnée. Les comportements y sont régis par un corps de règles implicites et explicites. De ce point de vue, l'important est moins dans les motifs pour lesquels des élèves se tiennent mal, ou ne font pas leur travail, que dans la façon dont l'école, la classe et les rôles correspondants d'enseignant et d'élève sont construits au plan symbolique pour que le respect de l'ordre soit, en gros, permanent. En d'autres termes, ce qui importe est de savoir non pas tant pourquoi l'ordre tourne parfois au chaos, mais comment cet ordre peut exister. À l'inverse, un certain nombre d'études inscrites dans ce courant théorique mettent l'accent sur le développement des conflits. Elles s'attachent à expliciter la manière dont enseignants et élèves négocient le sens à donner aux choses, et à montrer comment un « accord » entre eux, sur le rôle qui revient à chacun, peut se rompre si l'une ou l'autre partie ne se montre pas à la hauteur des attentes. Elles cherchent également à montrer com-

ment les intérêts individuels et les stratégies personnelles des élèves peuvent entrer en conflit avec les contraintes d'organisation de l'école, elles-mêmes dépendantes de forces et de structures extérieures.

La plupart des travaux appliquant cette approche à l'enseignement secondaire nous viennent de Grande-Bretagne (voir Woods, 1990, pour un tour d'horizon). Des formes de non-respect des règles de la part des élèves peuvent apparaître quand les enseignants usent de mesures punitives dures ou arbitraires, gardent strictement leurs distances vis-à-vis de leurs élèves, en raison de l'effectif de la classe ou de leur propre personnalité, jugent le travail des élèves sur des critères arbitraires, etc. Il faut aux enseignants une autorité légitime suffisante pour que leurs élèves restent intéressés et attentifs : cette autorité est généralement négociée au jour le jour, mais le début de l'année scolaire est déterminant (Beynon et Atkinson, 1984 ; Cusick, 1973 ; D'Amato, 1993).

D'Amato, anthropologue américain qui travaille essentiellement avec des écoliers hawaïens du cours primaire, s'appuie néanmoins sur la théorie de l'interaction symbolique pour donner une explication forte des racines de la « résistance » des élèves. Pour lui, le non-respect des règles est endémique dans les établissements d'enseignement moderne parce que la scolarité est obligatoire et que l'instruction est donc en soi « contestable ». Les adultes essaient de se concilier la docilité d'adolescents dont les intérêts et les objectifs sont différents et propres à leur âge (p. 188). Il faut, pour qu'ils acceptent l'autorité des enseignants et qu'ils travaillent avec assiduité à l'école, que les élèves se soient construit des raisons « structurelles » ou « contextuelles » assez fortes. Autrement dit, il faut, s'agissant des raisons structurelles, que les élèves aient conscience que bien travailler à l'école leur sera utile sur le plan professionnel, celui de la réussite sociale et de l'ascension économique, c'est-à-dire aura une valeur extrinsèque, celle d'améliorer leur situation dans la société. Cette structuration est généralement alimentée par le vécu familial, communautaire ou ethnique, et peu sensible, par conséquent, à l'intervention de l'école. Les raisons contextuelles, en revanche, renvoient au sentiment de l'élève que le soin et l'assiduité peuvent être « un moyen d'entretenir des relations précieuses avec ses enseignants et ses pairs et de se frayer une voie vers la maîtrise et les résultats » (p. 191). Bien entendu, les enseignants exercent une grande influence sur la formation des justifications contextuelles, notamment s'ils créent les conditions de l'appropriation par les élèves du savoir scolaire, dans le cadre des normes et des structures communes. D'Amato affirme que, en l'absence de raisons structurelles et contextuelles impératives d'accepter l'école, l'insatisfaction des élèves les porte à des formes de rejet des règles plus explosives⁴.

Un point de vue intéressant et voisin sur le non-respect des règles scolaires est celui de Robert Everhart (1983), qui a étudié, à la fin des années 70, une école secondaire du 1^{er} cycle américaine, fréquentée majoritairement par des enfants d'ouvriers. Alliant à la théorie de l'interaction symbolique un cadre conceptuel marxiste, Everhart considère que le non-respect généralisé des règles dans les classes (le fait que les élèves « fassent les idiots » comme on dit) est une réponse à l'aliénation de leur propre travail. Pour l'auteur (p. 234-235), la caractéristique de l'école est

d'être une structure hiérarchisée où l'on impose à des groupes assez fournis un comportement mécanique et normalisé. Les élèves sont considérés comme « des entités distinctes [...], des récipients vides, ne possédant qu'en partie seulement les compétences et la maturité nécessaires pour assumer une attitude responsable [...] ou prendre des décisions quant à la nature du processus d'enseignement ». D'où la prédominance d'un apprentissage par cœur, supposant la transmission de ce qu' Everhart nomme un « savoir réifié ». Se référant à Habermas (1971), Everhart oppose l'intérêt « technique » de l'école à présenter ce savoir chosifié, en vue de l'accession à une « activité utilitaire », à l'intérêt « pratique » des élèves à créer entre eux un « savoir régénérateur » favorisant une « activité de communication » (p. 237-242). En ce sens, ce que les enseignants cataloguent comme de la désobéissance est en fait une forme de communication entre les élèves, un recours à l'humour et à la plaisanterie pour produire un savoir régénérateur et animer de la sorte une existence d'un ennui « mortel ». Everhart compare la salle de classe à une usine, où les travailleurs ont peu de prise sur la répartition des tâches et sur le produit de leur travail. Comme eux, les élèves luttent pour humaniser la situation et reprendre un peu le contrôle d'un processus foncièrement étranger et aliénant. Sous cet angle-là, la mauvaise conduite des élèves est une façon de résister à un régime de travail et de communication rigide et abrutissant.

Dans les années 80, la sociolinguiste Penelope Eckert (1989) a tenté d'élucider dans une étude d'une école secondaire de la banlieue blanche de Detroit, grande métropole du Middle West, les origines de classe de l'acceptation et du refus des règles scolaires. Son propos déclaré était de comprendre pourquoi et comment des « catégories symboliques » opposées d'identification au groupe se développaient parmi les élèves. Dès le début de son enquête sur le terrain, elle constata une opposition omniprésente entre les « jocks » et les « burnouts⁵ ». Les *jocks* se passionnaient pour les activités scolaires et extrascolaires. Ils approuvaient l'autorité des adultes, choisissaient comme options des matières « nobles » et occupaient l'espace central de l'établissement. Les *burnouts* en faisaient le moins possible en classe, contestaient les usages et les formes de l'autorité adulte, suivaient des matières techniques et se tenaient dans les espaces périphériques. Les élèves ne se rangeaient pas tous dans l'une ou l'autre de ces catégories, mais chacun devait se situer dans la culture scolaire définie par cette dichotomie entre catégories « hégémoniques », qui « restreint toujours plus les perceptions et les choix individuels » (p. 69).

Pour Penelope Eckert, *jocks* et *burnouts* sont les « incarnations adolescentes » de la classe moyenne et de la classe ouvrière. Leur vie hors de l'école est passablement différente : les *jocks* n'ont pas de besoins matériels insatisfaits, ils ont un minimum de responsabilités familiales et ménagères, ils s'adonnent à toute une série d'activités extrascolaires hautement structurées, suivent des cours de musique par exemple. Ils peuvent espérer, en outre, recueillir un jour le fruit matériel d'études poussées. Leur famille insiste constamment sur l'intérêt qu'il y a à jouer le jeu et à s'en sortir individuellement, dans un système scolaire basé sur la compétition. Les *burnouts*, en revanche, sont souvent obligés de travailler et de s'occuper de leurs jeunes frères et sœurs afin de soulager financièrement leurs parents. Leur famille

n'ayant pas les moyens de leur offrir des activités extrascolaires, ils prennent le pli de s'amuser à des activités « adultes », telles que fumer, boire, jouer au billard dans des clubs, réparer des voitures... Ils ont déjà goûté à la liberté qu'apporte un petit revenu personnel, et ils ne sont pas convaincus que, en travaillant bien à l'école, ils auront mieux plus tard. Enfin, ils fuient les manifestations trop individualistes de savoir et de talent, préférant se communiquer l'un l'autre leurs connaissances et faire montre de leur solidarité collective.

Eckert développe adroitement son explication de la façon dont des préférences de classe et des modes de vie différents influent sur le comportement des élèves. L'école est organisée comme une « entreprise », entièrement gérée par des adultes, où les individus construisent leur identité et leur rapport à autrui, selon les tâches et les rôles maison, et se battent pour grimper les échelons d'une hiérarchie interne au cadre hautement concurrentiel (p. 103-112). Ceux qui s'identifient aux objectifs de l'entreprise sont ceux qui ont le plus de chances de réussir. Cette réussite n'apporte pas forcément une récompense matérielle immédiate, mais elle représente une promesse d'admission dans une bonne université et des possibilités d'emploi concrètes. Eckert suggère que *jocks* et *burnouts* réagissent différemment à cette structure scolaire parce qu'ils ont développé des modes différents d'accès à l'autonomie adolescente. Les *jocks* sont davantage prêts à se soumettre à l'autorité des adultes et aux règles de l'entreprise parce qu'ils ont été socialisés, de telle sorte qu'ils s'attendent à traverser une période dite « d'adolescence » sous la conduite des adultes, et parce qu'ils croient sincèrement qu'avoir été à l'école sera un jour ou l'autre payant. Les *burnouts*, eux, apprennent leur rôle d'adultes plus tôt. Leurs réseaux de relations sociales, à l'extérieur de l'école, les aident et sont autosuffisants ; ils ne sont pas concurrentiels ni dépendants des adultes comme ceux des *jocks*. Les *burnouts* font passer la solidarité du groupe et la réciprocité matérielle avant le progrès individuel, et s'attendent normalement à avoir un emploi d'ouvrier (p. 136). Plus capables et plus désireux d'entrer immédiatement dans l'univers économique des adultes, ils n'admettent pas leur « ségrégation temporaire dans des institutions prévues pour leur classe d'âge » (p. 15). Ils n'ont pas envie de sacrifier leurs plaisirs d'adultes et leur solidarité de groupe aux bénéfices incertains et aux exigences de compétitivité de la hiérarchie d'une école qui fonctionne sur le modèle de l'entreprise.

Si Penelope Eckert en dit peu sur les rapports entre enseignants et élèves en classe, elle décrit, en revanche, de façon convaincante le processus par lequel les élèves en viennent à accepter ou à rejeter la mission d'ensemble de l'école. De façon générale, les *burnouts* cherchent davantage à se libérer du contrôle des adultes, ce qui les amène à s'écarter de la norme, dans divers contextes scolaires. Pour reprendre la terminologie de D'Amato, l'établissement étudié par Eckert n'offre pas aux *burnouts* de raisons contextuelles suffisantes pour compenser l'absence manifeste de raisons structurelles.

L'étude d'Eckert s'inscrit dans une longue série de travaux d'interprétation ethnographiques visant à déterminer comment l'organisation et les pratiques scolaires produisent et reproduisent les divisions en classes sociales. Hollingshead (1949) est un grand précurseur de ce courant de recherche, rejoint, plus tard, par Foley (1990),

Larkin (1979), Page (1991), Page et Valli (1990) et Wexler (1992)⁶. À mesure cependant que les effectifs des établissements secondaires des États-Unis se diversifiaient sur le plan ethnique et que les chercheurs s'efforçaient d'attester et de corriger les préjudices subis par les groupes ethniques minoritaires, les regards se sont tournés plutôt dans cette nouvelle direction. On a aussi commencé à s'intéresser aux effets du sexe des enfants sur leur scolarité.

On doit à John Ogbu (1987, 1992), anthropologue d'origine nigériane, l'une des théories les plus convaincantes et les plus largement admises sur le niveau et le comportement scolaires des minorités ethniques. Ogbu voulait au départ comprendre pourquoi l'échec scolaire était beaucoup plus fréquent chez certains groupes minoritaires. Le modèle anthropologique dominant des années 70 et 80 tentait d'expliquer l'échec scolaire des minorités par des « différences » ou des « discontinuités » culturelles (style de discours, valeurs, modes cognitifs, etc.) entre les élèves appartenant à des minorités et la culture bourgeoise dominante de l'école : en faisant obstacle à une communication et à un apprentissage efficaces, ces différences étaient cause, chez les élèves de minorités, de mauvais résultats scolaires. Ogbu s'est alors demandé pourquoi, si les différences culturelles étaient la cause principale de l'échec scolaire des minorités, les dernières venues s'en sortaient beaucoup mieux. Un Asiatique fraîchement arrivé aux États-Unis était, de toute évidence, confronté à des solutions de continuité culturelles beaucoup plus marquées et plus profondes entre son foyer et son environnement scolaire qu'un Afro-Américain, qui parle anglais, et dont la famille vit aux États-Unis depuis des générations.

Ogbu a ainsi été amené à établir une distinction importante entre les minorités « volontaires » issues de l'immigration et les minorités « involontaires » assimilables à des castes. Les premières sont arrivées aux États-Unis de leur plein gré, pour la plupart au cours des dernières décennies, pour des raisons économiques ou politiques. Les secondes — Noirs, Amérindiens, et un certain nombre de Mexicains et de Portoricains — ont été intégrées à la vie américaine par l'esclavage ou par l'expansion coloniale. Ogbu fait remarquer que la plupart des groupes minoritaires présentent des différences culturelles « primaires » importantes avec la culture de l'école. Seulement, les minorités volontaires ne permettent pas à ces différences de compromettre leur réussite dans les études. Elles adoptent des stratégies « d'accommodation sans assimilation » (Gibson, 1988 ; voir Suárez-Orozco, 1989), faisant leur la promesse de mobilité sociale de l'école, tout en conservant leur identité culturelle. Les minorités involontaires, quant à elles, transforment leurs différences culturelles primaires en antagonismes « secondaires ». Leur longue expérience de l'oppression et de la discrimination les porte à la méfiance envers le système scolaire. Elles voient dans l'école une tentative de les dépouiller d'une identité culturelle ancienne, historiquement construite dans la résistance. Non sans raison, elles sont aussi conscientes du plafonnement de l'emploi sur le marché du travail, et doutent qu'un parcours scolaire réussi soit un réel facteur d'ascension socio-économique. D'où le fait que les élèves issus des minorités involontaires opèrent fréquemment une sorte de « renversement culturel », en développant des caractéristiques culturelles

« secondaires » qui préservent leur dignité, et récusent les principes d'une intégration réussie par l'école.

La théorie d'Ogbu a été élaborée, à l'origine, pour expliquer la variabilité de la réussite scolaire au sein des minorités, mais elle contribue grandement à clarifier la physionomie du non-respect des règles scolaires⁷. Deux études très récentes sur les lycéens venant de minorités la revoient et la développent en nous permettant de mieux comprendre les racines de ce non-respect des règles. Ces études introduisent une autre dimension, qui est celle du vécu différent de l'élève, selon qu'il s'agit d'un garçon ou d'une fille. Elles montrent en effet que, suivant leur sexe, les jeunes d'un même groupe ethnique peuvent réagir différemment aux conditions de l'établissement scolaire.

Signithia Fordham (1996) a étudié pendant plusieurs années les élèves d'un établissement secondaire de la capitale fédérale, Washington, D. C., fréquenté presque exclusivement par des Noirs. La principale méthode d'investigation qu'elle a employée a été l'interrogation et l'observation intensives de 33 informateurs clés, également répartis entre éléments « sur-performants » et « sous-performants », c'est-à-dire réussissant beaucoup mieux ou beaucoup plus mal à l'école que ne le laissent prévoir leurs résultats antérieurs ou l'intelligence dont ils faisaient preuve. Elle a découvert, en réalité, une ambivalence générale de la réaction de ces élèves vis-à-vis de l'école, fruit de leur lutte constante contre les effets négatifs de la stigmatisation raciale. Cette ambivalence revêtait de multiples formes, y compris celle du rejet intégral de la mission pédagogique de l'école.

Le travail de Fordham fournit une preuve poignante de la résistance que ces élèves doivent opposer en permanence à la discrimination raciale à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Curieusement, cette résistance revêt deux formes plutôt dissemblables : la soumission aux normes scolaires dominantes et la solidarité raciale. Fordham interprète la première comme un moyen puissant de refuser l'image d'êtres humains « ratés », attachée aux Noirs par l'ensemble de la société. En travaillant bien à l'école, ces élèves ont la possibilité de contester les stéréotypes raciaux négatifs et de faire leurs preuves face à ce regard stigmatisant (p. 40). Mais ils résistent en même temps à la volonté de l'école d'ignorer et de gommer leur identité et leur solidarité raciales. Ils trouvent un réconfort et une aide dans leur « parenté imaginaire », la fraternité mythique qui a permis historiquement aux Afro-Américains de supporter leur oppression. Ils ne se quittent pas, partagent tout ce qu'ils ont, même si cet esprit de « partage ou de collaboration est taxé par la société et par la structure scolaire de tricherie ». Comme le remarque Fordham (p. 93) :

la répugnance de la plupart des élèves de Capital High à suivre le schéma socialement admis de la compétition individuelle laisse perplexes leurs enseignants et les autres responsables de l'établissement. Impuissants, ils regardent avec consternation les nouveaux arrivés [...] s'intégrer à la culture de groupe qui domine parmi les élèves.

Par crainte de passer auprès de leurs camarades pour des « copieurs de Blancs », la plupart des élèves délaissent la voie de la réussite scolaire individuelle, ou appren-

nent à masquer cette réussite en faisant le pitre, en s'adonnant au sport et en aidant leurs voisins de classe.

Les élèves de cet établissement ont donc une attitude fondamentalement ambivalente à l'égard de leur propre scolarité. Ils peuvent vouloir réussir leurs études, « faire comme tout le monde » pour lutter contre les stéréotypes négatifs, mais ils ne veulent pas accepter en bloc le programme scolaire officiel. Les élèves « sur-performants » sont souvent rabaissés ; ils compensent leurs succès scolaires en se tenant mal ou en se réfugiant dans le système de la parenté imaginaire. Les élèves « sous-performants » évitent généralement tout investissement digne de ce nom dans le travail scolaire (beaucoup se détournent même de l'école parce que les enseignants se refusent à un débat honnête sur les difficultés qui s'attachent à leur origine raciale).

Fordham consacre des chapitres séparés aux élèves filles et garçons, et à l'éducation reçue dans leur enfance. Pour les garçons comme pour les filles, les messages parentaux sont marqués par l'ambivalence. On demande souvent aux garçons de réussir à l'école pour montrer qu'ils sont des « hommes » à une société raciste, mais la réussite scolaire peut apparaître aussi comme une émascation ou une trahison. Les filles peuvent s'entendre dire qu'elles sont capables de réussir comme toute élève non noire, qu'on ne leur reprochera pas leur race, tout autant que de ne pas « faire comme ces filles blanches » (p. 104). On conçoit aisément qu'une telle ambivalence puisse mener à un non-respect des règles et à une indiscipline omniprésents. Des élèves qui n'ont pas de raison contextuelle ni structurelle impérative de s'investir dans les études auront tendance à faire ce qui leur importe personnellement. Ce que Fordham veut nous faire comprendre en fin de compte, c'est que les comportements scolaires des Afro-Américains tiennent non pas à un *manque* de motivation, d'intérêt ou d'intelligence, mais à la mise en œuvre de ce qu'ils jugent être une action motivée et intelligente (p. 339).

Dans une étude sur la façon dont les lycéens « forgent et modèlent » leur identité, Anne Locke Davidson (1996, p. 3) reconnaît que les recherches d'Ogbu ont aidé à conceptualiser :

l'influence du contexte historique et économique sur l'activité quotidienne de la classe. À l'extrême, cela implique toutefois que les représentations, les comportements et les perceptions associés à un contexte spécifique sont relativement fixes, et pèsent en permanence sur le travail scolaire des élèves, jusqu'à la fin de leurs études. Je poserai le problème autrement, en analysant dans quelle mesure l'école et la pratique scolaire concourent à conforter, à contrarier ou à remodeler les représentations que les élèves apportent avec eux dans le milieu scolaire.

En d'autres termes, les élèves sont prédisposés à résister ou à se soumettre, en raison de leur statut minoritaire et de leur perception du marché du travail, mais ces prédispositions interagissent avec plusieurs facteurs complexes, propres à l'institution scolaire, pour façonner identités et comportements. Davidson est particulièrement soucieuse de mettre le doigt sur les pratiques scolaires qui contribuent au « détachement » des élèves et à la formation d'identités réfractaires.

À cette fin, elle cherche à nous montrer l'école à travers les yeux des élèves. Elle reproduit, dans son livre, le long discours de six adolescents, d'origine différente, y compris des jeunes issus de minorités volontaires et involontaires, élèves plus ou moins brillants ou en difficulté. Ces six élèves ont été choisis sur un total de cinquante-cinq qui participaient au départ à une « étude sur les mondes scolaires multiples », vaste projet ethnographique collectif, mené dans quatre écoles secondaires de villes de Californie. Davidson et ses collègues ont suivi la vie de ces élèves, à l'école et en dehors de l'école, et ont complété leurs observations au moyen d'entretiens approfondis. L'ampleur et la durée du projet ont permis à l'auteur de se rendre compte des difficultés rencontrées par les élèves en milieu scolaire et de comprendre pourquoi ils s'investissaient ou non dans leurs études. Elle énumère au début de son ouvrage (p. 35-49) les facteurs qui contribuent le plus, selon elle, au détachement des élèves, donc au non-respect des règles. Le premier est le système des *classes de niveaux*, qui sépare des groupes d'élèves définis comme « scolairement ou socialement différents » et contribue à l'isolement social de certains élèves. Le deuxième est le recours par les enseignants à des *actes verbaux signifiants*, comme l'expression d'attentes négatives, des différences de traitement ou la proscription de comportements ou de symboles distinctifs d'une identité de groupe, autant de choses qui peuvent provoquer des réactions d'opposition chez les élèves. Certains établissements scolaires se caractérisent, en troisième lieu, par *une attitude bureaucratique dans les relations personnelles et les pratiques* : le respect imposé de la hiérarchie et de la différence de statut entre enseignants et élèves, et le maintien d'une distance qui réduit au silence, sont susceptibles d'entraîner la désobéissance. Enfin, il arrive que les enseignants ne transmettent pas ou rendent inaccessibles aux élèves des connaissances capitales pour leur réussite scolaire ; l'école met alors, de façon tragique autant qu'involontaire, des *barrières à une information précieuse*. À l'évidence, ces pratiques ne peuvent donner aucune raison contextuelle impérative de bien travailler en classe. Selon Davidson, ces pratiques scolaires sont « particulièrement lourdes de conséquences dans la construction des identités » (p. 214) ; il n'est pas difficile de comprendre pourquoi. À partir d'études de cas d'élèves des deux sexes noirs, blancs et latino-américains, Davidson montre comment ce qu'ils vivent de par leur origine ethnique et leur sexe influe sur leur rapport aux pratiques scolaires. Elle donne l'exemple de Carla Chávez, élève d'origine mexicaine inscrite dans les classes supérieures, poussée à réussir à l'école pour « prouver que les Latinos sont capables ». Cependant, Carla reste isolée et « invisible » dans ces classes, parce que l'école « véhicule le message que la réussite et les hautes études sont l'apanage de ceux qui ne sont pas des Latinos » (p. 105).

En formulant le lien entre identité et réussite scolaire en termes d'investissement, Davidson nous permet d'apprécier la complexité des relations entre les élèves et l'école. Dans le cas des minorités involontaires, qui arrivent en milieu scolaire, déjà prédisposées à ne pas s'y investir (en l'absence de « raison structurelle »), les pratiques scolaires qui viennent d'être évoquées sont particulièrement dommageables. Elles ont de fortes chances de conduire au refus total et à des formes de plus en plus explosives d'irrespect des règles. Comme le dit bien Davidson, les pratiques

scolaires « engendrent des manifestations de refus, telles que diminution de l'effort scolaire, absentéisme, et expressions physiques et verbales de colère et d'insatisfaction » (p. 34).

Avant de conclure, j'aimerais présenter brièvement une étude récente qui met implicitement en question certains des travaux exposés dans cet article. Avec des étudiants de troisième cycle, John Devine a, pendant plusieurs années, observé les élèves de quelques-unes des écoles secondaires les plus agitées et comprenant les ethnies les plus diverses de New York, auxquels ils donnaient des cours de soutien. Dans son livre sur la « culture de la violence » qui règne dans ces établissements, Devine (1996) affirme que la violence et l'indiscipline qui y sévissent ont effectivement, en grande partie, leur origine au dehors. La subjectivité des élèves est dans une large mesure construite par une « culture de la rue » encore plus forte et plus violente que celle qui se manifeste au sein de l'établissement scolaire. Devine tient néanmoins l'école pour responsable de l'aggravation du comportement des jeunes à l'école. Dans tout New York et dans d'autres secteurs scolaires pareillement atteints, les autorités ont installé des détecteurs électroniques de métaux et engagé du personnel de sécurité afin de réduire la violence de la part des élèves. Par voie de conséquence, les enseignants ont cessé d'assurer la discipline et d'enseigner la morale. Ils enseignent aux cerveaux de leurs élèves, reléguant les questions physiques et affectives aux locaux annexes aux salles de cours, où la sécurité peut prendre les choses en main. Devine donne de nombreux exemples d'enseignants appelant un membre du service de sécurité pour faire sortir de la classe un élève qui a commis une infraction plutôt bénigne. Pour lui, « l'escalade technologique », caméras de surveillance et service de sécurité, « ne fait qu'aggraver les réactions de marginalisme, de nostalgie et de violence » (p. 132), et le détachement des élèves. En fait, la violence légitime s'est institutionnalisée. Il manque une « interaction humaniste avec l'élève qui prenne en compte tous les aspects de sa personnalité » (p. 131), et rendrait aux enseignants un peu de stature morale et de crédibilité. En l'absence de sanctions fermes de la part du corps enseignant, la culture violente de la rue prolifère, au point même « d'américaniser » des immigrants récents qui commencent eux aussi à perdre le respect de leurs aînés et à se bagarrer à l'école.

L'explication de Devine repose sur une appréciation de la subjectivité de l'élève comme un phénomène complexe, contextuel et « décentré ». La culture de la rue, aussi forte qu'elle soit, n'entre pas seule dans la formation de cette subjectivité. L'élève peut être « en partie un enfant sensible [...], en partie un petit voyou dégourdi [...] et en partie un élève plein de bonne volonté. Il passe de l'un à l'autre de ces personnages » (p. 139). D'autre part, l'institution scolaire s'est morcelée. Au lieu de favoriser la construction d'identités positives, favorables à l'école, les enseignants se détournent de toute responsabilité sur le plan de l'identité. De ce fait, il leur est encore plus difficile de soutenir l'enfant sensible ou d'encourager l'élève de bonne volonté ; quant aux élèves, ils durcissent la part de leur identité hostile à leurs professeurs et aux structures de l'autorité scolaire. Les enseignants perdent ainsi une belle occasion de créer un cadre qui adouciraient les effets de la culture de la rue et mettrait en valeur les éléments positifs de la subjectivité de l'élève. Ils n'offrent aucun

modèle de résolution non violente des conflits, perpétuant, sans le vouloir, un cycle de violence déshumanisant.

Conclusions

Des études ethnographiques récentes sur les établissements d'enseignement secondaire des États-Unis analysent la formation du comportement des élèves dans différents contextes. Un grand nombre de ces travaux visent à comprendre comment le non-respect des règles apparaît dans une relation dialectique avec les structures et les discours scolaires. Tandis que le point de vue le plus couramment admis situe les causes de « l'indiscipline » à l'extérieur de l'institution scolaire (conditions familiales défavorisées, problèmes psychologiques préexistants, influence négative des médias et des pairs, etc.), ces études jettent sur la question un jour différent. Elles montrent qu'une conduite qui apparaît aux enseignants et aux responsables scolaires comme relevant de l'indiscipline ou de la violence « irrationnelle » peut être en fait une réponse « rationnelle » de l'élève à un ensemble de conditions inhérentes au milieu scolaire : présentation « réifiée » du savoir par les professeurs (Everhart), hiérarchie basée sur la compétition, sur le modèle de l'entreprise (Eckert), stigmatisation raciale et individualisme (Fordham), classes de niveaux, remarques discriminatoires, distance dans la communication (Davidson), discipline scolaire « violente » (Devine). Ces caractéristiques de l'organisation et du discours scolaires peuvent engendrer chez les élèves des formes d'indiscipline et de violence. Les expériences vécues par les élèves dans leur famille et dans leur groupe social, liées notamment à la classe sociale, à l'appartenance ethnique et au sexe, leur fournissent divers types de raisons structurelles de se conformer aux directives enseignantes dans l'établissement scolaire, donc les y prédisposent diversement. Si l'école ne fournit pas, de son côté, des raisons contextuelles convenables, mais renforce au contraire le cynisme ou l'esprit de discorde des élèves, le non-respect des règles peut devenir endémique.

Le problème du non-respect des règles par les élèves dans les établissements secondaires est complexe et multiforme. Les ravages de la société moderne — pauvreté, violence, drogue, éclatement de la famille et disparition des valeurs de respect mutuel — y contribuent sans conteste. L'école affronte une charge croissante de difficultés sociales et psychologiques, et je ne cherche pas à suggérer que les pratiques scolaires sont seules responsables de l'indiscipline. Je m'efforce simplement de prouver que certains aspects de ces pratiques peuvent entraîner ou provoquer le non-respect des règles par les élèves. Mon propos est également de mettre en lumière la rationalité de leur comportement et de démontrer que le non-respect des règles est parfaitement logique dans certaines circonstances. En fin de compte, l'école doit, selon les mots de l'anthropologue Frederick Erickson (1987, p. 343-345), instaurer avec ses élèves une « légitimité institutionnelle », en créant les conditions de la confiance. Sans cette légitimité, les jeunes se conduisent mal ou « décrochent ». Comme le dit Erickson, « apprendre ce qui est enseigné à dessein peut apparaître comme une forme d'adhésion politique. Ne pas l'apprendre peut apparaître comme une forme de résistance politique ». Quand un élève n'apprend pas la leçon vou-

lue, il viole déjà certaines normes de conduite scolaires et il est plus susceptible d'en violer d'autres. Une approche véritablement complète et réfléchie du comportement des élèves dans le cycle secondaire se doit de prendre en considération cette dimension de la vie scolaire.

Remerciements

Je tiens à remercier ici Debra Unger, Martha McCarthy, Barry Bull et William Foster de leurs précieuses remarques sur la première version de ce travail. Je remercie également la National Academy of Education et la Fondation Spencer pour la bourse de recherche qu'elle m'a accordée, et sans laquelle il n'aurait pas été possible de le réaliser.

Notes

1. Voir à cet égard l'argumentation de Bakan (1976), James et Prout (1990) et Lesko (1996).
2. Aux États-Unis, le cycle secondaire comprend les *junior high schools* ou *middle schools*, couvrant les deux ou trois premières années du secondaire (12-14 ans), et les *high schools*, couvrant les trois ou quatre dernières années de la scolarité obligatoire (14-18 ans).
3. Dans la suite de cet article, j'emploierai le terme de « non-respect des règles » (*non-compliance*) plutôt que celui d'« indiscipline » (*misconduct*) ou de « résistance ». Le mot « indiscipline », comme je l'ai dit, est fortement marqué sous l'angle idéologique. Il évoque une appréciation négative d'un comportement sortant des normes de la discipline, telle que définie par les adultes. Le terme « résistance » a une histoire quelque peu différente, mais également gênante. Dans certaines études sur l'école, l'indiscipline des élèves est interprétée comme une forme de résistance créative aux effets déshumanisants des établissements d'enseignement publics modernes (Everhart, 1983 ; Willis, 1977). Dès 1983, Henry Giroux note la confusion qui entoure ce terme, et propose d'en réserver l'usage à la qualification des comportements d'opposition comportant expressément une potentialité ou une intention politique subversive (voir aussi Kellner, 1995, p. 37-39). Quoi qu'il en soit, l'emploi ici d'un terme dont la signification demeure aussi floue, et marquée d'un prestige romanesque, irait plutôt à l'encontre de mon propos. Je lui ai donc préféré celui de « non-respect des règles » (*non-compliance*), par lequel j'entends simplement les conduites qui ne se conforment pas aux cadres de comportement et d'activité établis par les adultes qui dirigent l'école.
4. On trouve dans une recherche bien antérieure de Stinchcombe (1964) une analyse similaire. Étudiant un cas de « rébellion » dans un établissement secondaire, Stinchcombe explique le « détachement éloquent » des élèves, à la fois par des conditions d'interaction en classe, pour certains, contestables, et par une « mauvaise articulation entre l'activité présente et la situation future » (p. 174). On notera la similitude avec les raisons contextuelles et structurelles de D'Amato.
5. Le terme d'argot « jock » désigne couramment aux États-Unis un sportif, un individu qui se forge une identité à partir de sa passion pour le sport et de sa participation régulière à des activités sportives. Les établissements d'enseignement ayant coutume de parrainer ce genre d'activités, le terme « jock » s'applique dans de nombreuses écoles à tout élève participant à des activités officiellement parrainées par leur établissement.

- (conseils d'élèves, groupes de musique, etc.). Un « burnout » est un élève qui fume du haschich et/ou des cigarettes, et ne manifeste pratiquement aucun intérêt pour les activités scolaires officielles. Eckert fait remarquer que ces deux termes, employés dans l'établissement secondaire étudié, ne sont que des variantes locales des catégories symboliques existant dans presque toutes les écoles américaines, où l'on trouve entre autres des « socies » (sociables), des « greasers » (jeunes aux cheveux gominés à la Elvis Presley) ou des « hoods » (loubards), qui renvoient usuellement à une appartenance sociale.
6. Des auteurs comme Foley abordent également le rôle de l'école dans l'assujettissement ou dans l'émancipation des minorités ethniques ; toutefois, l'appartenance ethnique est considérée dans ces travaux comme intimement liée à l'appartenance à une classe sociale, et comme subordonnée à la perception de cette dernière.
 7. La théorie d'Ogbu est naturellement beaucoup plus complexe que l'aperçu que j'en donne ici. Pour une présentation et une critique plus détaillées, voir Levinson (1992).

Références

- Apple, M. 1993. *Official knowledge : democratic education in a conservative age* [Savoir officiel : démocratie de l'éducation à une époque conservatrice]. New York, Routledge.
- Bakan, D. 1976. « Adolescence in America : from idea to social fact » [Être adolescent en Amérique : de l'idée au fait social]. Dans : Skolnick, A. (dir. publ.), *Rethinking childhood*. Boston, Massachusetts, Little, Brown.
- Bennett, W. 1988. *Our children and our country* [Nos enfants et notre pays]. New York, Simon and Schuster.
- Beynon, J. ; Atkinson, P. 1984. « Pupils as data gatherers : " mucking and sussing " » [Les élèves en tant qu'amasseurs de données : plonger dans le travail ou rester à la surface]. Dans : Delamont, S. (dir. publ.), *Readings on interaction in the classroom*, Londres, Methuen, p. 255-272.
- Cusick, P. 1973. *Inside high school : the student's world* [À l'intérieur de l'école secondaire : l'univers des élèves]. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- D'Amato, J. 1993. « Resistance and compliance in minority classrooms » [Résistance et soumission dans les classes fréquentées par les minorités]. Dans : Jacob, E. ; Jordan, C. (dir. publ.), *Minority education : anthropological perspectives*. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- Davidson, A. L. 1996. *Making and molding identity in schools : student narratives on race, gender, and academic engagement* [Construire et modeler l'identité à l'école : le discours des élèves sur la race, le sexe et l'engagement scolaire]. Albany, New York, State University of New York Press.
- Devine, J. 1996. *Maximum security : the culture of violence in inner-city schools* [Sécurité maximale : la culture de la violence dans le milieu scolaire urbain]. Chicago, Illinois, University of Chicago Press.
- Eckert, P. 1989. *Jocks and burnouts : social categories and identity in the high school* [« Jocks » et « burnouts » : catégories sociales et identité à l'école secondaire]. New York, Teachers College Press.
- Erickson, F. 1987. Transformation and school success : the politics and culture of educational achievement [Transformation et succès scolaire : les politiques et la culture de la réalisation par l'éducation]. *Anthropology and education quarterly* (Arlington, Virginie), vol. 18, n° 4, p. 335-356.

- Everhart, R. 1983. *Reading, writing, and resistance : adolescence and labor in a junior high school* [Lire, écrire et résister : adolescence et labeur au début de l'école secondaire]. Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Foley, D. 1990. *Learning capitalist culture : deep in the heart of Tejas* [L'apprentissage de la culture capitaliste : « deep in the heart of Tejas »]. Philadelphie, Pennsylvanie, University of Pennsylvania Press.
- Fordham, S. 1996. *Blacked out : dilemmas of race, identity, and success at Capital High* [Impasse sur les sujets de la race, de l'identité et du succès à Capital High]. Chicago, Illinois, University of Chicago Press.
- Geertz, C. 1983. « From the native point of view : on the nature of anthropological understanding » [Le point de vue de l'indigène : de la nature de la compréhension anthropologique]. Dans : Geertz, C. (dir. publ.), *Local knowledge : further essays in interpretive anthropology*. New York, Basic Books, p. 55-75.
- Gibson, M. 1988. *Accommodation without assimilation : Sikh immigrants in an American high school* [S'accommoder sans s'assimiler : des immigrants sikhs dans une école secondaire américaine]. Ithaca, New York, Cornell University Press.
- Giroux, H. 1983. « Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education » [Les théories de reproduction et de résistance dans la nouvelle sociologie de l'éducation]. *Harvard educational review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 53, p. 257-293.
- Habermas, J. 1979. *Connaissance et intérêts*. Paris, Gallimard.
- Hollingshead, A. B. 1949. *Elmtown's youth* [La jeunesse d'Elmtown]. New York, Wiley & Sons.
- James, A. ; Prout, J. (dir. publ.), 1990. *Constructing and reconstructing childhood : contemporary issues in the sociological study of childhood* [Construire et reconstruire l'enfance : questions actuelles de l'étude sociologique de l'enfance]. Londres, Falmer.
- Kellner, D. 1995. *Media culture* [De la culture médiatique]. Londres, Routledge.
- Kozol, J. 1991. *Savage inequalities* [Inégalités saisissantes]. New York, Crown Books.
- Larkin, R. 1979. *Suburban youth in cultural crisis* [La crise culturelle de la jeunesse des banlieues]. New York, Oxford University Press.
- Lawton, M. 1993. « " Anywhere, at any time " : violence in schools spreads past cities » [« N'importe où, à n'importe quel moment » : la violence dans les écoles s'étend au-delà des villes]. *Education week* (Washington, D. C.), 5 mai. (Reproduit sur l'Internet, <http://www.edweek.org/>)
- Lesko, N. 1996. « Past, present, and future conceptions of adolescence » [Conceptions passées, présentes et futures de l'adolescence]. *Educational theory* (Champaign, Illinois), vol. 46, n° 4, p. 453-472.
- Levinson, B. A. 1992. « Ogbu's anthropology and the critical ethnography of education : a reciprocal interrogation » [L'anthropologie d'Ogbu et l'ethnographie critique de l'éducation]. *International journal of qualitative studies in education* (Basingstoke, Royaume-Uni), vol. 5, n° 3, p. 205-225.
- ; Holland, D. C. 1996. « The cultural production of the educated person : an introduction » [La production culturelle d'un « être éduqué » : introduction]. Dans : Levinson, B. A. ; Foley, D. E. ; Holland, D. C. (dir. publ.), *The cultural production of the educated person : critical ethnographies of schooling and local practice*, Albany, New York, State University of New York Press, p. 1-54.
- Miller, L. 1994. « Violence, discipline top public school's concern, poll finds » [La violence et la discipline en tant que préoccupations premières de l'école publique selon les

- résultats des sondages]. *Education week* (Washington, D. C.), 7 septembre. (Reproduit sur l'Internet, <http://www.edweek.org/>.)
- Ogbu, J. 1987. « Variability in minority school performance : a problem in search of an explanation » [La variabilité dans les résultats scolaires chez les minorités : une question qui reste sans réponse]. *Anthropology and education quarterly* (Arlington, Virginie), vol. 18, n° 4, p. 312-334.
- . 1992. « Understanding cultural diversity and learning » [La compréhension de la diversité culturelle et l'apprentissage]. *Educational researcher* (Washington, D. C.), vol. 21, n° 8, p. 425-429.
- Page, R. N. 1991. *Lower track classrooms : a curricular and cultural perspective* [Les salles de classe en tant que voies pauvres : programme et perspective culturelle]. New York, Teachers College Press.
- . Valli, L. (dir. publ.), 1990. *Curriculum differentiation : interpretive studies in U.S. secondary schools* [La différenciation par le programme : études d'interprétation aux États-Unis d'Amérique]. Albany, State University of New York Press.
- Portner, J. 1994. « School violence up over past 5 years, 82 % in survey say » [82 % des études affirment que la violence a augmenté au cours des cinq dernières années]. *Education week* (Washington, D. C.), 12 janvier. (Reproduit sur l'Internet, <http://www.edweek.org/>.)
- Ralph, J. 1992. « Identifying the problem of educationally disadvantaged students » [L'identification du problème des élèves désavantagés dans l'éducation]. Dans : Johnston, H. J. ; Borman, K. M. (dir. publ.), *Effective schooling for economically disadvantaged students*, Norwood, New Jersey, Ablex, p. 3-30.
- Stinchcombe, A. 1989. *Rebellion in a high school* [La rébellion à l'école secondaire]. Chicago, Illinois, Quadrangle.
- Suárez-Orozco, P. 1989. *Central American refugees and U.S. high schools : psychosocial study of motivation and achievement* [Les réfugiés d'Amérique centrale et les écoles secondaires américaines : étude psychosociale des motivations et des résultats]. Stanford, Stanford University Press.
- Wexler, P. 1992. *Becoming somebody : towards a social psychology of school* [Devenir quelqu'un : vers une psychologie sociale de l'école]. Londres, Falmer.
- Willis, P. 1977. *Learning to labor : how working class kids get working class jobs* [L'apprentissage du labeur : de quelle façon les enfants des classes laborieuses obtiennent les emplois des classes laborieuses]. New York, Columbia University Press.
- Woods, P. 1990. *The happiest days ? How pupils cope with school* [Les années les plus heureuses ? De quelle manière les élèves affrontent l'école]. Londres, Falmer.

TENDANCES/CAS

CARACTÉRISTIQUES

DE LA RÉFORME

DE L'ÉDUCATION

EN AFRIQUE

Pai Obanya

Ce document a pour objectif de présenter le concept de la réforme de l'éducation. Au lieu de répertorier les tentatives de réforme menées par les pays africains depuis les années 60, il se centrera sur un vaste examen général des principales approches de la question. Le document évaluera également les réalisations majeures et/ou l'absence de réalisations en matière de réforme de l'éducation. Puisque la réforme de l'éducation devrait être un processus permanent (et puisqu'il existe encore un net besoin de réformes meilleures et plus approfondies dans l'éducation en Afrique), cette étude se terminera par des suggestions pour progresser.

Un concept de la réforme de l'éducation

La réforme de l'éducation est toujours liée à une remise en question du rôle de l'éducation dans l'édification d'une nation. Cela conduit souvent à repenser les objectifs nationaux (fondés sur l'histoire d'un pays et les tendances contemporaines et futures majeures touchant la société).

Une remise en question des différents fondements d'une nation (considérations politiques, sociales et économiques) devrait engendrer un débat ayant trait à la place

Langue originale : anglais

Pai Obanya (Nigéria)

Docteur en éducation. Ancien professeur d'éducation à l'Université d'Ibadan. Directeur de l'Institut d'éducation à la même université, de 1980 à 1983. Doyen de la Fondation, Faculté d'éducation, Université d'État de Lagos (Nigéria), entre 1984 et 1985. Coordonnateur des programmes à la Confédération mondiale des organisations de la profession enseignante. Actuellement, Directeur du bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique, à Dakar, au Sénégal. Il a également été Secrétaire exécutif de l'Organisation africaine pour l'étude des programmes scolaires. Il a publié de nombreux documents sur l'élaboration des programmes scolaires et la formation des maîtres.

et au rôle de l'éducation dans une société donnée. Cet exercice incite souvent la nation à chercher des solutions appropriées à un ensemble de questions étroitement liées, posées à différents niveaux de prise de décisions, et qui reçoivent des réponses avec des degrés croissants de spécificité et de détail à mesure que l'on passe des questions de politique générale aux questions pratiques ayant trait à la mise en œuvre et au travail permettant d'atteindre les résultats escomptés.

Ainsi, dans un ordre croissant de spécificité et de détail, la réforme de l'éducation devrait chercher une réponse dans les domaines suivants :

- au niveau des lignes politiques (ou idéologiques) : « Quel type de nouvelle société est envisagée ? » et « Quels sont les fondements nécessaires à une telle société ? » ;
- au niveau de la politique générale de l'éducation : « Quelles formes spécifiques d'éducation seront nécessaires pour desservir les besoins spécifiques de développement de la nouvelle société envisagée ? » ;
- aux niveaux de la planification et de l'interprétation des politiques : « Quels intrants nécessaires (finances, infrastructures, ressources matérielles, ressources humaines, programme d'enseignement et matériel pédagogique, etc.) devraient être envisagés pour faire aboutir les réformes envisagées ? » ;
- au niveau des activités quotidiennes sur le terrain : « Quels actes ou processus éducatifs spécifiques (par exemple, rôles de supervision et de gestion scolaire, méthodes d'enseignement-apprentissage, autres questions d'organisation) devraient être activement et systématiquement encouragés pour garantir la réalisation des objectifs des réformes de l'éducation ? ; et
- au niveau de l'examen périodique : « Dans quelle mesure les intrants et les processus aident à atteindre les résultats escomptés ? »

En d'autres termes, la réforme véritable de l'éducation est presque toujours liée à des réformes dans la réorientation politique, sociologique et économique de la société dans son ensemble. Ces réformes peuvent être totales, presque totales ou partielles. Elles peuvent être de nature radicale (ou révolutionnaire), ne l'être que partiellement, être non révolutionnaires ou même « évolutionnaires ».

L'expérience de l'Afrique en matière de réforme de l'éducation semble s'ajuster à ces modèles, ainsi que nous allons le voir.

Principales approches de la réforme de l'éducation en Afrique

Un classement très étendu des efforts de l'Afrique en matière de réforme de l'éducation montre les catégories suivantes : approches radicales révolutionnaires ; approches réalistes révolutionnaires ; approches circonstanciées ; et approches « évolutionnaires ».

APPROCHES RADICALES RÉVOLUTIONNAIRES

Dans les premières années de l'indépendance, un certain nombre de pays africains choisirent d'emprunter ce que l'on appelait la voie socialiste vers le développe-

ment. Au premier rang de ces pays figuraient la République-Unie de Tanzanie, le Bénin, la Guinée, le Congo et l'Éthiopie. Leur volonté de rompre complètement avec le passé se traduisit dans les nouveaux noms officiels qu'ils adoptèrent — république populaire révolutionnaire (pour la Guinée et l'Éthiopie) ou république populaire (le Congo et le Bénin).

On peut inclure dans la même catégorie les mouvements révolutionnaires, d'avant l'indépendance au Cap-Vert, en Guinée-Bissau, en Angola et au Mozambique. Tous ces pays visaient une rupture totale avec le passé, par l'édification de républiques populaires.

La tentative de promotion des idéaux radicaux révolutionnaires, dans tous les aspects de la vie nationale (et de démarcation complète avec le passé colonial), était apparente dans les nouvelles politiques et pratiques éducatives de ces pays.

La Tanzanie est considérée comme la première nation africaine à avoir présenté une politique nationale de l'éducation bien structurée, avec la publication de son *Éducation à l'autosuffisance* (1967). Ce document marqua une avancée à bien des égards. Premièrement, il était étroitement lié à la construction d'une nouvelle nation. Deuxièmement, son élaboration demanda des consultations intensives avec des parties concernées très diverses. Troisièmement, le document aboutit à des réformes radicales du programme d'études, notamment le développement et l'utilisation du kiswahili pour l'éducation de base, une relation plus étroite entre l'éducation et la production, et une priorité accrue accordée à un programme scolaire orienté vers les examens. Quatrièmement, tous les efforts tendirent vers la création d'une société instruite, avec la promotion énergique de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes. Cinquièmement, l'approche de la Tanzanie, approche selon laquelle des consultations nationales aboutissent à l'élaboration d'un document national de politique de l'éducation, se propagea dans d'autres pays africains.

Le Bénin, la Guinée, l'Éthiopie et le Congo (Brazzaville) entreprirent des réformes similaires à celles de la Tanzanie sur un certain nombre de points. Cela comprenait le développement des langues autochtones comme véhicule de l'éducation de base (Guinée, Éthiopie), l'intégration du travail de production dans le programme scolaire et la transformation des écoles en unités de production (Bénin, Congo), une diversification et une professionnalisation plus grandes du programme scolaire (Congo), la promotion énergique de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes (Éthiopie), la participation étroite des communautés locales au développement de l'éducation (tous les pays) et la promotion de l'éducation civique/politique (tous les pays).

Les mouvements politiques d'avant l'indépendance en Guinée-Bissau, au Cap-Vert, en Angola et au Mozambique avaient des idées radicales sur les sociétés autosuffisantes d'après l'indépendance. Pour préparer de telles sociétés, des « écoles populaires » furent établies dans ce que l'on connaissait sous le nom de « zones capturées ». Il fallait notamment forger une relation aussi étroite que possible entre l'école et sa communauté avoisinante, par la participation communautaire à la gestion des écoles, par l'octroi d'équipements, ainsi que par l'instruction dans des langues autochtones. L'enseignement des « idéaux révolutionnaires » dans toutes

les situations d'enseignement/apprentissage et l'action concertée pour promouvoir l'éducation des filles et des femmes figuraient au nombre des tentatives de préparation des citoyens à des républiques de type socialiste après l'indépendance.

APPROCHES RÉALISTES RÉVOLUTIONNAIRES

La plus forte proportion de pays africains semble avoir tenté cette approche de la réforme de l'éducation. Elle pondérerait la volonté révolutionnaire de rompre avec le passé et de construire des systèmes d'éducation vraiment nationaux par la nécessité d'être prudent et de faire preuve de davantage de sensibilité aux réalités et aux contraintes des sociétés concernées.

Dans tous ces cas, plusieurs formes de consultations nationales furent menées (par exemple, au Nigéria en 1969, en Zambie au début des années 70) ou bien une enquête sur l'analyse des besoins fut entreprise sous une forme ou sous une autre (par exemple, au Botswana au milieu des années 70), conduisant à la publication de politiques nationales de l'éducation. Ces documents de politique commençaient habituellement par une analyse du « système de l'éducation hérité du colonialisme », mettant l'accent sur ses lacunes. Il s'agissait principalement d'un manque d'adéquation aux besoins des nouvelles nations en devenir, ainsi qu'un accès limité et un manque d'équité. Des réformes furent proposées par conséquent en rapport avec les nouvelles philosophies nationales de l'éducation, les nouveaux programmes et quelque déclaration sur la formation des maîtres, la gestion/le financement de l'éducation et l'éducation non formelle.

Dans certains de ces pays (Kenya, Nigéria, Ghana, Sierra Leone et Gambie), les réformes inclurent également une « restructuration » du système de l'éducation : 8-4-4 au Kenya et 6-3-3-4 dans les pays anglophones d'Afrique de l'Ouest. Il s'agissait là de définir la durée de l'enseignement de base formel (8 années au Kenya, 6 + 3 années en Afrique de l'Ouest anglophone) et de diversifier le programme d'études au niveau secondaire du premier et du second cycle pour répondre aux talents « non intellectuels ».

Lorsque le Zimbabwe devint indépendant en 1980, l'approche réaliste révolutionnaire semblait en vigueur. Ainsi, le Zimbabwe d'après l'indépendance accomplit-il de formidables progrès dans l'amélioration de l'accès à l'éducation à tous les niveaux, en élaborant des structures non formelles d'éducation, en mettant au point des approches novatrices de l'enseignement des sciences (ZIM-SCI) et en formant des enseignants en grand nombre à des coûts relativement raisonnables (ZIM-TEC).

Néanmoins, le pays ne rompit pas complètement avec son passé. En fait, il en conserva autant d'aspects que possible, comme les diplômes de Cambridge (*Cambridge junior and senior certificates*) et les établissements scolaires privés.

L'approche réaliste révolutionnaire semble aussi avoir guidé les réformes en Namibie depuis l'indépendance, en 1990. Avant l'indépendance, la SWAPO (*South West Africa People's Organization*) avait mis au point une philosophie cohérente de l'éducation pour une nouvelle Namibie. Quand le parti arriva au pouvoir, il dut

réformer l'éducation assez radicalement en la soustrayant à toute influence venue de l'époque de l'*apartheid*, en créant à cet effet une seule autorité nationale de l'éducation, en élaborant des programmes appropriés de recyclage et de réorientation des enseignants, en créant des structures appropriées à l'élaboration des programmes scolaires nationaux, en introduisant les langues autochtones dans l'éducation, en mettant au point une stratégie nationale et intégrée de l'éducation de base (c'est-à-dire en articulant des approches formelles et non formelles de la promotion de l'éducation de base) et en améliorant l'accès à tous les niveaux et à toutes les formes de l'éducation.

Ce faisant, la Namibie se « hâtait lentement ». Tout aspect précis de la réforme de l'éducation fut soumis à une étude et à une analyse systématiques, des choix étant faits à partir d'une variété d'options possibles.

Surtout, la Namibie fut à même de tirer les leçons appropriées des efforts précédents de réforme éducative en Afrique. De plus, le pays bénéficia d'une immense bonne volonté internationale, et reçut un appui technique et financier considérable pour ses programmes de réforme de l'éducation.

APPROCHES CIRCONSTANCIELLES

C'est le type de réforme de l'éducation qui tend à ne traiter qu'une question à la fois, sans lien organique avec des problèmes liés et souvent sans associer toutes les parties concernées au processus de réforme.

Une approche circonstancielle sera, par exemple, employée quand de nouvelles politiques de l'éducation sont annoncées ou décrétées sans étude, analyse ou consultation. Le Nigéria, par exemple, changea l'année scolaire qui allait précédemment de janvier à décembre, pour la placer entre septembre et juin, en 1973 ; en 1983, il revint à l'ancien système, pour le changer à nouveau en faveur de « l'innovation » de 1973, en 1985.

Un autre bon exemple est celui des mathématiques « modernes », très en vogue en Afrique dans les années 60 et 70. Des programmes sous-régionaux de mathématiques furent lancés en Afrique orientale et occidentale. Des ateliers et de nouveaux matériels apparurent dans plusieurs endroits jusqu'à ce que les mathématiciens et les parents commencent à se demander ce qui était moderne dans les mathématiques modernes. La « grande controverse mathématique » qui s'ensuivit dans les années 80 aboutit, dans de nombreux pays, à abandonner cette réforme particulière à la moitié du parcours.

La restructuration des systèmes de l'éducation que nous avons déjà citée (c'est-à-dire au Kenya et en Afrique de l'Ouest anglophone) a donné également lieu à des controverses nationales. Au Kenya, au Nigéria, au Ghana, en Sierra Leone et en Gambie, les gens se demandent encore ce que 6-3-3-4 et 8-4-4 voulaient dire. C'est parce que la structure a reçu une priorité excessive, aux dépens de la diversification du programme et de l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Qui plus est, le grand public a encore beaucoup de difficultés à voir ce qui est exactement réformé.

L'utilisation de langues nationales (autochtones) dans l'éducation est souvent entrée dans la catégorie des réformes circonstancielle. Quand le grand zèle des réformes de l'éducation a commencé en Afrique dans les années 60, l'argument était que l'utilisation des langues africaines dans l'éducation aiderait à développer ces langues (les adaptant mieux aux besoins d'un monde profondément scientifique et technologique). Dans bon nombre de cas (par exemple, au Sénégal), les langues nationales sont demeurées une discipline, sans devenir un véhicule d'instruction. De plus, dans les cercles officiels, ces langues sont rarement utilisées. La situation a conduit les Africains à s'interroger sur l'utilité pratique de l'emploi des langues autochtones dans l'éducation.

Les réformes circonstancielle ont également été influencées par la culture de projets pilotes. Quatre exemples pris dans les années 70 — l'âge d'or de la réforme en Afrique — illustrent ce point. Le projet de télévision éducative qui apparut en Côte d'Ivoire dans les années 70 fut présenté comme une activité susceptible de révolutionner l'enseignement et l'apprentissage en Afrique. Les projets Bunumbu (Sierra Leone), Namutamba (Ouganda) et IPAR (Cameroun), à la même période, étaient également considérés comme des modèles pour le développement de l'éducation en milieu rural et pour la production d'enseignement polyvalent, deux éléments qui devaient devenir les agents du changement. Tous ces projets ne tenaient guère compte des attentes que la population plaçait dans un système de l'éducation, de la condition des infrastructures techniques et de la pauvreté extrême des zones rurales africaines.

APPROCHES « ÉVOLUTIONNAIRES »

Ce sont les approches de la réforme de l'éducation qui, si elles reconnaissent l'inadéquation du « système éducatif hérité du colonialisme », ne tentent pas d'introduire des changements de manière radicale et systématique. Au contraire, les réformes suivent en quelque sorte leur cours naturel.

Les réformes de l'enseignement supérieur dans de nombreux pays francophones d'Afrique illustrent ce point. En 1968, par exemple, les universités en France furent ébranlées par de graves révoltes estudiantines. Cela aboutit à des changements dans l'enseignement supérieur comportant la modification de la structure des cours universitaires et quelques amendements des conditions requises pour suivre les cours. Ces innovations furent immédiatement adoptées dans les pays africains avec peu ou pas de modifications.

Deuxièmement, les projets d'enrichissement du programme (principalement dans les domaines des questions relatives à la population et à l'environnement) ont été introduits au nom des « réformes » en Afrique depuis le début des années 80. La nécessité de mettre en œuvre ces réformes était surtout préconisée par la communauté internationale désireuse de s'assurer que ces préoccupations mondiales étaient prises en considération par tous les pays. En Afrique, certaines activités intensives ont été (et sont) menées. Néanmoins, l'impact de ces activités au niveau de l'école (et sur les résultats de l'enseignement/apprentissage) n'est pas apparent.

Cela est principalement dû au fait que l'on a laissé le filtrage des nouvelles idées suivre son cours naturel.

Troisièmement, l'habitude d'attendre que les changements éducatifs dans l'ancienne puissance coloniale dictent les réformes en Afrique a encore de fermes partisans. Ainsi, la réforme du baccalauréat en France (remplaçant la première partie et la seconde partie du baccalauréat par un seul examen) a conduit à des réformes similaires en Afrique. C'est également vrai de la révision des plans d'études dans des disciplines particulières du programme, que l'Afrique a généralement menée en suivant l'exemple de la France.

Impact apparent des efforts de réforme de l'éducation en Afrique

Les faits semblent indiquer que la typologie ci-dessus est, au mieux, affaire de commodité. Il apparaît en réalité que, si les anciens pays à orientation socialiste ont tenté d'être véritablement révolutionnaires, la plupart des pays de la région ont montré diverses combinaisons de toutes les autres approches de la réforme de l'éducation. Aujourd'hui, elles coexistent, alors que des questions liées à la quête de la pertinence dans l'éducation africaine continuent d'être posées.

Certes, les efforts de réforme de l'éducation ont eu un impact nuancé, mais les points suivants figurent au nombre des principales réalisations.

La remise en question permanente de la pertinence de l'éducation en Afrique a conduit à des débats continuels dans différents cercles sur la nécessité pour l'éducation en Afrique de répondre aux besoins de la société. C'est un signe de bonne santé (et un contraste bienvenu avec les débats lancés par les faiseurs d'opinion d'après l'indépendance), puisqu'il semble avoir créé une « société curieuse » en Afrique, particulièrement en ce qui concerne les questions liées au développement de l'éducation.

Les pays africains ont pris l'habitude d'organiser différentes formes de consultations nationales sur l'éducation. Les états généraux de l'éducation des pays francophones sont, par exemple, devenus un volet du processus de démocratisation actuellement observé. Par conséquent, presque tous les pays africains ont désormais une politique nationale de l'éducation.

Les langues autochtones ont bénéficié des efforts de réforme de l'éducation des trente dernières années. Leur utilisation dans l'éducation est très variable : parfois, ce sont les seuls instruments de promotion de l'alphabétisation, d'autres fois, elles sont simplement enseignées comme matières du programme, alors qu'ailleurs elles constituent le véhicule d'instruction dans l'éducation de base.

La volonté politique, l'acceptation sociale, l'octroi d'un appui pédagogique approprié et le niveau de complexité sociolinguistique ont souvent déterminé la mesure dans laquelle chaque pays a pu encourager l'utilisation de ses langues nationales dans l'éducation.

La planification et la gestion de l'éducation (en tant qu'élément essentiel dans la planification nationale globale) sont devenues des institutions dans les pays afri-

cains. L'ampleur de leur intégration diffère d'un pays à l'autre, mais on est généralement conscient que les deux devraient aller de pair.

De nombreux pays ont également institutionnalisé la mise au point des programmes scolaires nationaux et du matériel d'enseignement/apprentissage. Des compétences techniques spécialisées ont été acquises dans ce domaine, même si la réussite avec laquelle les pays sont parvenus à rendre le programme plus autochtone est mitigée.

Des progrès considérables ont été accomplis dans différents domaines de l'enrichissement du programme d'études. L'intégration des expériences éducatives (par des disciplines plus intégrées — études sociales, sciences, etc.) est entrée dans les habitudes des pays anglophones. Presque tous les pays ont encouragé l'apprentissage de matières pratiques, même si les facteurs sociaux et économiques ont déterminé la limite que chaque pays était capable d'atteindre. Dans le domaine de l'enseignement supérieur, des possibilités accrues ont été offertes partout en Afrique. Néanmoins, certains aspects relatifs à la mission de l'enseignement supérieur sont demeurés un sujet majeur d'interrogation.

En Afrique, une forte proportion de la population en âge de fréquenter l'école a eu accès à la scolarisation, et des efforts considérables ont été faits dans le but de promouvoir l'alphabétisation et l'éducation non formelle. Pourtant, beaucoup de questions demeurent sans réponse et un ralentissement (aussi bien du point de vue quantitatif que qualitatif) des progrès a été observé depuis les années 80.

Le catalogue ci-dessus souligne un point majeur : beaucoup a été fait, mais encore davantage reste à faire, alors que certaines des questions les plus pressantes relatives à la réforme de l'éducation n'ont même pas été abordées. L'explication de cet état de choses réside dans les crises politiques, économiques et sociales qui ont été le lot de l'Afrique depuis les années 80.

Dans des pays à orientation socialiste, l'objectif d'instaurer des systèmes de l'éducation véritablement nationaux n'a pas été atteint. Les pays ne disposaient pas des moyens économiques requis pour faire aboutir les réformes. De plus, l'endoctrinement idéologique et le culte des héros, préconisés dans les institutions éducatives et dans les médias, ne plaisaient guère à la population. La résistance au gouvernement autoritaire de ces régimes était passive, mais profondément enracinée. De surcroît, les idéologues ne pouvaient pas faire bouger le peuple, puisque leurs idées révolutionnaires n'aboutissaient à aucune amélioration notable du bien-être général. Le résultat a été un tournant spectaculaire (comme avec la Guinée d'après Sékou Touré) dès que les dirigeants puissants ont quitté la scène.

Depuis le milieu des années 70, les États lusophones (en particulier, l'Angola et le Mozambique) sont devenus le théâtre africain d'une version chaude de la guerre froide, au même titre que l'Éthiopie et la Somalie. Ces pays ne pouvaient donc pas se permettre le luxe de tester des idées pédagogiques qui faisaient partie de leur pensée politique révolutionnaire globale.

La domination des régimes à parti unique explique aussi, du moins en partie, le manque d'effet de « ruissellement » des idées de la réforme de l'éducation. Les opposants aux idées devaient se taire, alors que les louangeurs les exhibaient comme

de grands succès. La « théorie du ruissellement » était le modèle dominant de mise en œuvre de la réforme partout ailleurs. Cela signifiait que la participation populaire était très rarement encouragée et explique partiellement le vaste écart qui existait entre les idées de réforme et leur application.

Dans bon nombre de cas, les réformes n'englobaient pas tous les aspects de l'éducation, puisque l'approche circonstancielle tendait à être la plus fréquente. Cela a conduit à certaines réformes qui ont créé davantage de problèmes, au lieu d'être utiles à ceux qu'elles étaient censées aider. Le manque de statistiques fiables sur l'éducation, par exemple, a abouti à l'habitude de planifier sans disposer des faits. Cela a hypothéqué toutes les tentatives d'amélioration de l'accès à l'éducation, puisque les ressources nécessaires à un tel bond en avant étaient souvent sous-estimées.

Le manque de capacité dans le domaine de la gestion globale des réformes de l'éducation était une caractéristique de nombreux pays africains. Même là où les administrateurs de l'éducation, les responsables de la préparation des programmes, les formateurs des enseignants, les inspecteurs et les enseignants étaient formés en grand nombre, ils n'avaient pas souvent l'occasion de progresser en continuant à apprendre en cours d'emploi. Ils étaient fréquemment mal utilisés (avec des changements constants de gouvernement et de politique) ou ils quittaient le secteur de l'enseignement pour des carrières plus prometteuses.

La peur de l'inconnu régnait presque partout. Les résultats de nombreuses expériences éducatives dans les premières années de l'indépendance (développement de l'enseignement en milieu rural, professionnalisation, enseignants polyvalents, utilisation des langues africaines, changements des examens, etc.) n'étaient pas clairement démontrables. La preuve d'une amélioration de l'existence pour les bénéficiaires du système éducatif hérité du colonialisme était manifeste dans le relèvement du niveau de vie des dirigeants d'après l'indépendance. Convaincre la population que le système était inadapté à leurs besoins futurs était donc difficile.

Les conditions d'enseignement et la situation des maîtres (qui étaient relativement bonnes dans l'Afrique coloniale) se sont progressivement détériorées à mesure que d'autres professions à col blanc ont prospéré après l'indépendance. Les institutions de formation des maîtres ont cessé d'attirer des Africains intelligents et motivés. Ces facteurs ont eu des conséquences néfastes sur l'application des réformes. La participation des enseignants aux consultations menant aux réformes était minime, alors que leur créativité et leur acceptation totale de la mise en œuvre des réformes faisaient presque totalement défaut.

L'instabilité politique (qui avait été caractéristique d'un grand nombre d'États africains) a conduit à de fréquents changements des politiques, y compris des politiques en matière de réforme de l'éducation. Le renouvellement persistant des technocrates accompagnait les changements fréquents des acteurs politiques, aboutissant à une perte de mémoire institutionnelle et à la discontinuité des actions de réforme.

De plus, les revers économiques qui ont assailli le continent depuis les années 80 n'ont pas aidé les réformes éducatives. Des changements profonds ont entraîné de graves conséquences financières, et la réforme éducative africaine a été entra-

vée, dans une période qui connaissait une inadéquation aiguë du financement de l'éducation.

Enfin, l'attitude de l'élite africaine n'a pas aidé la cause de la réforme de l'éducation. C'est cette classe qui dénonce le plus bruyamment le système hérité du colonialisme. Elle prêche la professionnalisation du programme, la promotion de l'enseignement dans les langues nationales et autres idées apparemment révolutionnaires. En même temps, elle envoie ses enfants dans des écoles privées (parallèles) où l'anglais, le français et le portugais sont les langues d'instruction, et dans lesquelles le programme « classique » ou « général » est encore en usage. Dans ces pays, les baccalauréats français et national coexistent, l'élite optant pour le premier, puisqu'il leur garantira probablement un accès élargi à « l'éducation internationale » — souvent hors d'Afrique.

Conclusions : par où passe le progrès ?

Notre analyse montre que, malgré certaines ambivalences dans la conceptualisation, la planification et la mise en œuvre des réformes de l'éducation dans l'Afrique d'après l'indépendance, quelques réalisations méritoires ont été enregistrées, alors que le continent a rencontré des difficultés sérieuses pour lier les idéaux à la pratique. Ces écueils ont été aggravés par des problèmes politiques, économiques et sociaux aigus. La crise a débouché sur une situation dans laquelle on se demande si l'éducation existe encore en Afrique. Les réformes réussies ont été très peu renforcées, l'infrastructure est en ruine dans les pays déchirés par la guerre, et de nouvelles idées ne peuvent être mises en œuvre, faute de ressources.

La situation demande une position de « nouveau départ ». À cet effet, les pays africains doivent résoudre leurs problèmes politiques en devenant plus démocratiques et plus stables du point de vue politique. Les réformes de l'éducation doivent s'adapter à une stratégie d'ensemble de construction nationale et devraient être liées organiquement à tous les autres objectifs et actions de développement. L'exemple de l'île Maurice est ici instructif. Avec un climat politique stable, elle est devenue plus à même de lancer des programmes de développement à l'écoute des besoins (dans lesquels la réforme de l'éducation a été intégrée), qui lui ont valu les félicitations de la communauté internationale.

Deuxièmement, l'Afrique doit s'assurer que l'éducation joue son rôle premier de véhicule de culture. L'éducation doit s'efforcer de produire des citoyens d'une nation. À partir de là, tous les autres objectifs suivent (la transmission de connaissances et de compétences, la promotion de la paix et la compréhension internationale, etc.). C'est aussi une question touchant à la construction de la nation, et elle est étroitement liée à l'émergence de valeurs nationales qu'une Afrique démocratique d'après l'indépendance doit chercher à encourager.

Troisièmement, comme moyen de mobiliser tous les Africains dans la mise en œuvre des réformes de l'éducation, la participation populaire doit devenir la norme. Les idées « ruisselant » depuis les échelons supérieurs n'ont pas pu pénétrer tous les niveaux de la société. Plus grave encore, ceux qui étaient chargés de sensibiliser

la population à ces nouvelles idées n'ont pas montré qu'ils les avaient eux-mêmes acceptées ni, à plus forte raison, intégrées.

Quatrièmement, l'Afrique devrait éviter la prolifération de projets éducatifs. Chaque activité de réforme doit s'inscrire dans un cadre de politique générale. Par exemple, la Sierra Leone (1994) a récemment publié son plan national d'action dans l'éducation. Tous les efforts existants et potentiels novateurs devraient s'y ajuster, pour éviter une grande erreur du passé qui consistait à promouvoir en même temps de trop nombreux projets isolés, ce qui conduisait à une dispersion des énergies et ne produisait que bien peu de résultats concrets.

Cinquièmement, l'esprit d'expérimentation doit faire partie intégrante du processus de réforme de l'éducation. Dans le passé, il y avait des cas d'expériences qui se prolongeaient indéfiniment, sans conclusions aboutissant à une phase de généralisation (par exemple, les programmes d'éducation dans les langues nationales, dans un certain nombre de pays). Il y avait également de nombreux cas où la recherche et l'évaluation étaient complètement absentes du processus de définition et d'application des réformes. La conséquence est que l'on parle beaucoup des succès, mais qu'on n'attire pas l'attention sur des questions pouvant être vérifiées du point de vue empirique, ce qui permettrait de les reproduire et de diffuser les nouvelles idées, en mettant l'accent sur les leçons apprises.

Sixièmement, les réformes devraient cesser d'être timides et destinées seulement aux secteurs les moins favorisés de la société. On devrait tenir compte, par exemple, des conséquences que peut avoir l'éducation dans la langue maternelle, au-delà du niveau élémentaire, et face à l'apprentissage ultérieur des langues « officielles ».

Le même argument peut être avancé en ce qui concerne l'enseignement professionnel. Il devrait être jugé, non pas simplement comme une option pour les moins doués, mais comme un moyen de dispenser un programme complet par « le développement des mains, parallèlement au cœur et à la tête ».

En résumé, la réforme éducative de l'Afrique pour le *xxi*^e siècle a quelques leçons à tirer des expériences du passé. Ces leçons ont leurs dimensions politiques, philosophiques, sociologiques et purement pédagogiques. Mais surtout, les principaux problèmes ont été ceux de la gestion des réformes. On peut penser que les suggestions du présent article portent principalement sur ce point. Si l'Afrique parvient à insérer étroitement la réforme de l'éducation dans le contexte de ses réformes nationales de gestion, elle sera capable d'aborder de meilleure façon la question de réformes répondant aux aspirations nationales globales.

LANGUES ET RÉGIONS

EN EUROPE ET AILLEURS :

RENAISSANCE DE

LA PROBLÉMATIQUE

RÉGIONALE ?

Soledad Pérez

Introduction

À la fin du XX^e siècle, le débat sur le renouveau de l'éducation comparée mérite d'être souligné et développé par les comparatistes. Les systèmes d'éducation ont dû faire face, ces dernières années, à des impératifs d'efficacité et de rendement, concepts économiques adaptés aux situations éducatives, ce qui a rendu complexes les études interdisciplinaires. Mais, comme le souligne J. C. Tedesco (1997, p. 159), « le renouveau de l'éducation comparée implique un élargissement important des thèmes d'étude, la diversification de ses méthodes et l'utilisation d'approches interdisciplinaires ». Un des thèmes anciens, mais toujours à l'ordre du jour, qui peut être appréhendé par des études interdisciplinaires est la problématique régionale, notamment les questions linguistiques, emblèmes des identités culturelles dans plusieurs situations régionales.

Langue originale : français

Soledad Pérez (France)

Actuellement enseignante en éducation comparée à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, en Suisse, où elle a mené des recherches dans le domaine des femmes et l'éducation, et étudié différents niveaux d'enseignement des systèmes d'éducation de pays développés et en développement. Elle est consultante dans des organisations internationales telles que le BIT et l'UNESCO. Ses recherches se portent maintenant sur « la problématique régionale » et elle mène également des travaux sur le sujet « travail, emploi et formation ». Courriel électronique : perezs@fapse.unige.ch

Les chercheurs se sont intéressés de tout temps au thème des minorités régionales. Plusieurs études, comme celles de Berger (1972), de Touraine *et al.* (1981), de Furter (1983), ont été menées au cours des années 70 et 80 dans des domaines tels que la sociologie politique, l'éducation et l'économie. Tous les auteurs relèvent dans leurs études la multiplicité des situations minoritaires, qui varient d'une région à l'autre et d'un pays à l'autre. Pour notre article, nous définirons le concept de région en considérant que la région détermine un espace géographique, socio-historique, politique et économique tributaire de l'État-nation, dépendant du pouvoir central, bénéficiant, selon les cas, d'une certaine autonomie.

Nous nous intéresserons au domaine de la langue qui joue, dans des situations socio-économiques et politiques différentes, un rôle important. De même que les préoccupations culturelles jouent un rôle symbolique dans les revendications et les mouvements régionaux, sans toutefois transformer les effets réels du développement régional, de même la langue constitue souvent l'élément déterminant d'une prise de conscience menant à des revendications d'autonomie ou de séparatisme. Le facteur linguistique, associé à d'autres facteurs économiques, sociaux et politiques, peut donner naissance à un sentiment d'identité collective. Les États-nations, dans leur histoire, ont d'ailleurs exploité la question linguistique pour s'approprier l'idée de nationalité et ont tenté de créer une homogénéisation culturelle pour normaliser le territoire national déterminant la langue administrative et juridique, par exemple. Les stratégies culturelles et linguistiques des États-nations ont visé à fonder de nouvelles solidarités qui ont obligé les élites à intégrer les minorités nationales dans la société tout en sachant que cela dépendrait du degré d'acceptation des valeurs dominantes et de l'accès des minorités aux ressources de la société. Il est important de noter que, de par sa nature, la langue sert l'ensemble de la société, elle est un moyen de communication entre les hommes, quel que soit le groupe social auquel ils appartiennent. Mais les groupes sociaux sont loin d'être insensibles à la langue. Ils s'attachent à l'utiliser et à lui imposer leur propre lexique, leurs termes et leurs expressions particuliers, d'où les politiques linguistiques des États-nations envers les minorités nationales.

Pour comprendre les phénomènes minoritaires régionaux, nous allons essayer de déterminer les nombreuses facettes des minorités régionales. Les exemples choisis en Europe et ailleurs permettront d'étayer notre démonstration. Nous ne prétendons pas dresser un tableau complet des phénomènes minoritaires ni de nous lancer dans des débats théoriques au sujet de concepts, comme la nation ou l'ethnie, qui ont été déjà beaucoup discutés par des auteurs comme Keating (1996), ou de nous attarder sur les problèmes des minorités linguistiques sans territoire comme les tziganes. Nous limitons ces lignes aux minorités régionales linguistiques avec un territoire, là où la langue joue un rôle important dans l'histoire passée et contemporaine. À des fins méthodologiques, nous nous servirons de connaissances et d'approches socio-historiques, éducatives, économiques et politiques, sans privilégier les disciplines proprement dites. En conclusion de cet article, nous essaierons de donner quelques éléments de réflexion pour le renouveau d'études de la problématique régionale en éducation comparée.

Les nombreuses facettes des minorités régionales

LA DIVERSITÉ DES MINORITÉS RÉGIONALES

Il est tout d'abord important de constater qu'il existe dans le monde une diversité de situations minoritaires régies par des contextes sociopolitiques, économiques, culturels et éducatifs nationaux, et qu'elles peuvent être perçues comme particulières et uniques selon les acteurs concernés. Tout d'abord, nous distinguons minorités historiques et minorités récentes. L'exemple de l'Espagne des communautés autonomes illustre bien ce cas. La Catalogne est une minorité historique et l'Andalousie une minorité récente, reconnue à partir de la Constitution de 1978. Mais regardons l'exemple de la Catalogne, à l'intérieur de l'État espagnol, d'un point de vue historique.

L'autonomie apparaît comme une aspiration générale de l'Espagne et se diversifie selon les régions. Avec la révolution bourgeoise de 1869, l'unification espagnole a lieu sous la contrainte, de sorte que les poussées autonomistes et anticentralistes seront constantes pendant tout le XIX^e siècle. Au début de ce siècle, les mots « régionalisme », « autonomisme » et « séparatisme » évoquent avant tout, pour le grand public, les tendances des trois périphéries classiques : la Catalogne, le Pays basque, la Galice. Elles peuvent invoquer de fortes raisons historiques et culturelles à l'appui de leurs revendications. À chaque avènement d'un régime démocratique (révolution bourgeoise de 1869, Première République en 1873, Deuxième République en 1931), l'anticentralisme se développe sous plusieurs formes telles que le cantonalisme ou l'autonomisme (Tamames, 1986). En réprimant les régions de différentes façons (interdiction de l'usage public des langues vernaculaires, interdiction de manifestations culturelles régionales comme la sardane en Catalogne) pendant quarante ans, la politique franquiste a exaspéré des nationalités qui venaient de goûter à l'autonomie ou qui s'étaient trouvées sur le point d'y accéder, à la veille de la guerre civile. Le nouvel État s'est fondé sur l'autocratie, la centralisation et l'uniformisme. Retrouver officiellement leur identité culturelle grâce à un désir fort d'autonomie, tel fut le combat clandestin des Catalans.

La Constitution de 1978 accorde juridiquement des droits aux communautés autonomes. L'article 2 reconnaît l'existence des nationalités tout en soulignant le principe d'unité et d'indivisibilité de la nation espagnole : « La Constitution repose sur l'unité indissoluble de la nation espagnole, patrie commune et indivisible de tous les Espagnols, et reconnaît et garantit le droit à l'autonomie des nationalités et régions qui en font partie, ainsi que la solidarité entre elles toutes » (Couffignal, 1993). Un Ministère des régions voit le jour en 1977. Des statuts de préautonomie sont accordés par des décrets-lois : à la Catalogne le 29 septembre 1977, au Pays basque le 4 janvier 1978, à l'Andalousie en mars 1978. Nous pouvons voir que le gouvernement a accordé assez rapidement la préautonomie. Certaines raisons socio-politiques expliquent ces décisions et la rapidité des événements. Au Pays basque, la préautonomie représentait à l'époque une réponse et/ou une solution à

la violence de l'ETA (Parti basque et liberté). L'histoire a démontré le contraire : le mouvement paramilitaire a sévi en Espagne ces dernières années. Pour d'autres minorités comme celle des Canaries (préautonomie en mars 1978), le chef du gouvernement de l'époque (A. Suarez) tenait à octroyer le statut avant son voyage car il y avait sur place des déclarations d'indépendance.

Comme le gouvernement a privilégié en premier les communautés historiques, des régions transformées en nouvelles communautés ont, telle l'Andalousie, réclamé le statut. L'hétérogénéité sociale, culturelle et politique a exigé une organisation particulière et propre à chacune des régions au sein de l'unité de l'État espagnol. L'extension du mouvement régionaliste n'est pas seulement dû à des causes économiques. L'éveil de la conscience nationale et/ou régionale a été un facteur politique important. L'espoir d'assurer plus rapidement et plus efficacement le développement économique et, par conséquent, social, tout en échappant au centralisme de Madrid, a représenté pour les régions pauvres comme l'Andalousie une raison déterminante de réclamer l'autonomie. Ainsi, ces nouvelles minorités ont construit un projet de développement endogène. Ces illustrations montrent la diversité des minorités régionales dans un même pays, mais nous devons continuer à cerner le concept de minorités régionales en montrant les différentes facettes de ces mouvements régionaux linguistiques.

TENTATIVE DE DÉFINITION

Afin de pouvoir appréhender les multiples facettes des minorités régionales, nous proposons maintenant la définition suivante : une minorité peut se définir par un groupe de personnes qui a des caractéristiques propres, telles que la langue, la culture, la religion, le territoire, qu'elle peut modifier et interpréter dans des relations sociales interethniques pour construire sa propre identité. Les particularités changeront d'une minorité à une autre avec une pondération plus ou moins importante des caractéristiques.

Nous avons vu tout à l'heure l'importance du rôle que l'histoire a joué en Catalogne pour expliquer son désir d'autonomie, à l'instar de son influence sur beaucoup d'autres minorités régionales. Cependant, une approche uniquement historique serait très réductrice.

Notre définition distingue une minorité par le nombre de personnes. Durant l'*apartheid* en Afrique du Sud, la communauté noire (de la région du Natal ainsi que d'autres régions) était minoritaire du point de vue politique et juridique, comme du point de vue économique, alors qu'elle était majoritaire en nombre. Actuellement, elle est majoritaire selon des critères sociopolitiques et démocratiques, mais reste minoritaire du point de vue économique, les sphères financières et économiques appartenant à la minorité blanche. Cet exemple illustre le processus dynamique d'une minorité qui enregistre des changements importants dans son évolution, mais qui doit encore acquérir les instruments économiques pour pouvoir se développer suffisamment. Le nombre de personnes a été l'élément décisif dans le cas de l'Afrique du Sud, mais il ne peut en aucun cas être analysé tout seul. Il a permis néanmoins de manifester les revendications du plus grand nombre, lesquelles ont finalement

été acceptées par le pouvoir politique en place, mis en demeure dans le contexte international. Le rôle de certains acteurs sociaux comme l'ANC (African National Congress) a été, pour la lutte contre l'*apartheid*, déterminant dans tous les domaines, notamment dans ceux de l'éducation, des langues, et dans le fait de reconnaître à la communauté noire les mêmes droits économiques et sociaux que ceux des classes européennes du pays (ANC, 1996).

Le développement économique régional apporte un autre élément de définition de la minorité. Beaucoup de problèmes économiques sont de dimension avant tout territoriale, et peuvent faire l'objet d'un traitement différent selon les zones géographiques. Ce sont ceux qui constituent la matière exclusive, ou presque, des politiques économiques régionales comme l'urbanisme ou la protection de l'environnement. La plupart des politiques économiques se situent à un niveau intermédiaire et ont des aspects aussi bien généraux que régionaux. Le chômage est certes un phénomène global, mais son intensité varie selon les régions.

En observant l'interdépendance des régions en Espagne, on s'aperçoit qu'il existe de fortes inégalités entre elles. Les unes sont riches (Catalogne, Pays basque, Madrid), certaines se situent dans la moyenne nationale du revenu par habitant (Pays valencien), d'autres sont pauvres (Andalousie). La Catalogne a drainé depuis longtemps une grande partie de la main-d'œuvre du Sud. Le paradoxe franquiste s'est révélé bénéfique sur le plan économique pour les Basques et les Catalans qu'il entendait punir politiquement. Il l'a été par son protectionnisme industriel. Il l'a été aussi parce qu'il drainait vers les trois zones les plus industrialisées du pays (Madrid, Barcelone, Pays basque) les ressources des régions à dominante agricole les moins favorisées : main-d'œuvre bon marché, matières premières, énergie, produits agricoles, épargne locale par le canal des banques et des caisses d'épargne. Il transformait aussi les régions pauvres en un marché intérieur, dans lequel les trois territoires riches écoulaient leurs produits manufacturés aux prix élevés qu'impliquait le régime protectionniste. C'est parce qu'elles étaient les régions les plus riches que la Catalogne et le Pays basque réclamaient, outre la pleine reconnaissance de leur identité historique et culturelle et une large autonomie interne, le droit de participer à l'élaboration de la politique madrilène.

Quant aux régions pauvres, elles ont dénoncé ces mesures. Dès la fin du franquisme, elles ont réclamé et obtenu le droit à la gestion autonome sans intervention du pouvoir central. Les disparités régionales en Espagne ont été comblées en partie par l'intervention des fonds européens et internationaux. D'un côté, des régions développées, de l'autre, des régions retardées d'un point de vue socio-économique. Considérons dès lors un exemple de sous-développement régional et ses conséquences sur la question linguistique. Plusieurs auteurs (Bassand, 1973 ; Renewald, 1978 ; Jeanneret et Maillat, 1981) ont étudié la question jurassienne. Le sous-développement du Jura repose sur plusieurs facteurs. Nous en citerons quelques-uns. Tout d'abord, il s'est caractérisé par une concentration des moyens de production et des capitaux dans les zones d'implantation des grandes sociétés au détriment des autres régions, ce qui crée des inégalités socio-économiques entre les pôles de développement.

Cette dépendance vis-à-vis de l'installation ou du départ des entreprises a fragilisé toute l'activité économique. Le Jura se caractérise toujours en partie par son appartenance à l'espace industriel horloger. Sa forte spécialisation dans le secteur de la fabrication de carton confirme également cette idée selon laquelle les grands centres de décision ont été extérieurs à la région. L'émigration des Jurassiens vers les grands centres urbains suisses est partiellement due au nombre trop peu élevé d'emplois attractifs offerts par le marché du travail régional. La présence de centres urbains à la périphérie du Jura draine une main-d'œuvre jurassienne importante qui devient pendulaire. Autre particularité du Jura, l'absence de ville d'une certaine importance pouvant jouer le rôle de grand pôle de développement. Bassand, Rennewald, Jeanneret et Maillat insistent sur le manque d'infrastructures routières et ferroviaires qui a handicapé le Jura. Ces disparités régionales ont donné lieu à des disparités sociales et nous pouvons dire que, à un degré moindre par rapport à l'Andalousie, le Jura a subi un colonialisme intérieur avant d'obtenir son indépendance. Mais ce sous-développement régional n'explique pas, à lui seul, l'ampleur du mouvement autonomiste.

LANGUES ET RÉGIONS

Nous pouvons être tentés maintenant de privilégier la question linguistique. La langue peut-elle être la caractéristique prépondérante d'une minorité ? Le premier argument repose sur les fondements juridiques. En effet, il est important pour une minorité d'être reconnue légalement dans l'espace national, d'où les discussions sur le statut des langues. Il peut s'agir de langues administratives et officielles (le français), et de langues dites nationales (le breton), qui ne présentent pas de caractère officiel. Le caractère officiel d'une langue se reconnaît au droit de s'exprimer dans sa langue dans n'importe quelle situation, qu'elle soit juridique ou non, ce qui donne lieu à des situations de bilinguisme. Le catalan et l'euskera sont reconnus par la Constitution espagnole de 1978 comme étant officielles au même titre que l'espagnol. Mais voyons si le cas du breton est semblable à celui de ces communautés espagnoles.

La France a, dans son histoire, essayé d'imposer la suprématie d'une langue par rapport à d'autres. Les révolutionnaires français ont décrété le français comme langue officielle et les autres langues ont été considérées comme subversives (De Certeau, 1974). Avec le temps, patois, dialectes et langues régionales ont disparu du territoire français au profit d'une langue unitaire. Pour les dirigeants français, la scolarisation obligatoire devait explicitement franciser et nationaliser les enfants d'un pays encore largement multilingue et compartimenté (Citron, 1994). Le pouvoir central développe alors une stratégie offensive : patois, dialectes et langues régionales ne sont plus acceptés en classe ni dans la cour de récréation. Ces langues deviennent des langues honteuses, refusées non seulement par les décideurs, mais aussi par les familles qui se rangent du côté des pouvoirs publics. L'Église catholique, autre acteur important en matière d'éducation, a abandonné les sermons et l'éducation religieuse dispensés dans les langues régionales pour une unification de la langue officielle.

Actuellement, en France, nous assistons à des manifestations et à des revendications culturelles et linguistiques de quelques minorités régionales qui tentent de réintroduire par tous les moyens leurs langues (le breton, le basque, le corse...) sur leur territoire.

Les dispositions légales de l'enseignement des langues et des cultures régionales en France sont récentes. C'est la circulaire du 7 avril 1995 qui réaffirme les principes et le dispositif de l'enseignement des langues et des cultures régionales depuis le préscolaire jusqu'au second cycle de l'enseignement secondaire. La demande d'enseignement en langue régionale est en augmentation en France. Elle est fondée sur la participation des familles et des élèves à ces enseignements. Sur le plan de l'organisation administrative, les collectivités locales sont associées à l'autorité de la région, qui est le recteur, pour mener à bien ces enseignements. Les sept langues enseignées en France sont l'occitan, le corse, le catalan, le breton, le créole, le basque et le gallo. Sur le plan pédagogique, la circulaire stipule que l'enseignement d'une langue peut démarrer au préscolaire et être considéré soit comme un enseignement d'initiation à une langue régionale (une à trois heures par semaine), soit comme un enseignement bilingue français-langue régionale (six à treize heures en langue régionale) (Ministère de l'éducation, 1994). Ce sont les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale, qui sont chargés d'étudier et d'apprécier si les conditions sont réunies pour mettre sur pied un enseignement de langue régionale. Cette analyse dépend de la demande des familles, mais aussi des ressources humaines et financières dont disposent les inspecteurs d'académie. Si, d'une manière générale, l'enseignement des langues régionales est en progression, dans l'académie de Rennes, les effectifs ont stagné ces deux dernières années en raison des difficultés à recruter des maîtres capables d'enseigner le breton, notamment pour le bilinguisme.

Le cas de la Bretagne et du breton

Mais qu'en est-il du rôle de l'État face aux revendications bretonnes ? En Bretagne, trois langues se sont côtoyées : le français, le gallo (langue romane) et le breton (langue celtique). Considérons pour notre thème uniquement le breton. Il en existe quatre variantes dialectales (cornouaillais, léon, trégor et vannetais). Ces dialectes sont à l'origine des difficultés d'unification de la langue : plusieurs études de codification ont été menées au cours de l'histoire pour aboutir finalement à une langue inter-dialectale. De nos jours, l'Institut culturel de Bretagne joue le rôle de centre d'étude et de constitution de la terminologie de la langue bretonne.

Historiquement, le breton a perdu de plus en plus de terrain par rapport au français pour différentes raisons. Jusqu'au XVII^e siècle, la classe dirigeante et instruite se détache du breton qui se dialectise dans les différents espaces géographiques. Les révolutionnaires voient dans la langue bretonne un maintien de l'Ancien Régime et l'asservissement du peuple alors que le français est la langue de l'homme nouveau. Il convient de souligner ici que l'État a pratiqué une politique linguistique d'intégration qui a été appuyée par différentes lois (loi Guizot, 1833 ; lois scolaires de

Ferry, 1881-1889). Pendant la première guerre mondiale, le tournant est décisif. L'apprentissage du français est considéré comme étant la condition de la promotion sociale et le fer de lance de la volonté d'assimilation au modèle culturel dominant. Même l'Église abandonne ses sermons en breton dans les années 50. Certains auteurs, comme Elegoet (1981), constatent l'interruption de la transmission naturelle de la langue due notamment aux changements économiques déterminants comme la transformation de l'agriculture et l'entrée de la Bretagne dans l'économie de marché.

Avec l'exemple du breton, nous voyons que la langue — souvent combinée à d'autres facteurs — joue le rôle de catalyseur. L'histoire a montré que les classes sociales au pouvoir ont abandonné le breton au profit du français, tandis que, dans le cas de la Catalogne, la bourgeoisie catalane a toujours été très fière de sa langue, ce qui constitue l'une des différences entre la France et l'Espagne. De plus, alors que la France reste un État centralisateur malgré ses tentatives de décentralisation régionale, l'Espagne est un État mixte partagé entre un État fédératif et un État centralisateur, ce qui laisse aux communautés autonomes des droits pour gérer les affaires, notamment dans le domaine de l'éducation, à l'inverse de la Bretagne. Les Catalans ont vécu une situation de continuité de la langue même sous la dictature. Rappelons que leur langue était parlée en famille et dans des groupes considérés comme subversifs par le régime totalitaire. Actuellement, le système d'éducation catalan dispose de moyens économiques et financiers importants pour gérer les différents niveaux d'enseignement. Dans toute la Catalogne, on instruit en catalan. Les Bretons, quant à eux, réintègrent petit à petit leur langue et commencent à jouir d'une certaine reconnaissance linguistique générant des implications socio-éducatives et financières. À l'opposé des Catalans, les Bretons désireux de voir dispenser l'enseignement dans la langue régionale sont peu nombreux.

Il est intéressant à présent de comprendre les mouvements régionalistes qui ont eu des incidences notables en Bretagne et qui ont pris la langue comme fer de lance. Les revendications bretonnes pour le maintien de la langue ont toujours été menées par différents mouvements sociaux du *xx^e* siècle. La création de l'association Diwan (« Germe » en breton), dans les années 70, traduit un mouvement de parents et d'enseignants préconisant la nécessité de la langue bretonne dans la société bretonne. Le breton est admis comme langue facultative au baccalauréat. La réforme Haby de 1975 permet l'enseignement d'une heure par semaine à l'école primaire à la condition que les familles et le personnel enseignant en fassent la demande. Les années 80 voient s'ouvrir la première école Diwan. Une licence de breton suivie par trente-deux étudiants est intégrée au programme de l'Université de Rennes. En 1988, le premier collège Diwan ouvre ses portes. Au niveau supérieur, les différents diplômes, comme la licence (1981), le CAPES, le DEUG de breton, existent, mais peu de postes d'enseignants sont créés. Pendant les années 90, les premières classes bilingues de l'enseignement privé catholique s'ouvrent. En septembre 1994, l'ouverture du premier lycée Diwan marque certes la continuité de l'enseignement du breton au niveau secondaire supérieur, mais avec peu d'effectifs.

Le cas du Jura

Si nous examinons la situation du Jura suisse de langue française, nous nous rendons compte que l'émergence du mouvement autonomiste a déjà lieu à la fin de la seconde guerre mondiale, et qu'elle résulte tant d'inégalités socio-économiques que d'un déséquilibre culturel et politique. « L'aliénation subie par le peuple jurassien a pris des formes multiples » (Rennwald, 1978, p. 171). Le mouvement jurassien, dans sa lutte pour l'indépendance, a privilégié la lutte contre l'aliénation culturelle, d'où sa défense de la langue française.

Il existe donc un autre facteur qui mobilise les gens d'une même région : le droit à la différence. Les États-nations et leurs élites au pouvoir ont été obligés d'admettre l'existence de mouvements régionalistes. Si l'État français a toujours adopté la politique de l'assimilation de ses minorités, il a dû se rendre à l'évidence que certaines régions manifestaient leur droit à la différence, quant à la langue. L'État, pour préserver en partie son caractère centralisateur, a réduit considérablement le droit d'opposition en minimisant les particularités linguistiques grâce à un processus de brimades à tous les niveaux : le français est langue de promotion sociale, le breton celui des retardés (voir l'image de Bécassine). En France, le passage au pluralisme a été bloqué par crainte de l'altération de la structure de la société, mais l'État a dû trouver un certain nombre de subterfuges en accordant une certaine reconnaissance aux langues régionales sans que ne soit remise en doute la suprématie du français. S'agissant du Jura suisse, le canton de Berne a opéré à plusieurs époques de son histoire des tentatives de germanisation. Ces tentatives se sont traduites par des formes d'aliénation culturelle. L'altération et le dépérissement de la langue française devaient impérativement passer par l'enseignement de l'allemand. En fait, les tentatives de germanisation et l'ampleur de l'immigration suisse allemande expliquent pourquoi les Jurassiens sont devenus très sensibles aux problèmes linguistiques. Pour ces derniers, s'opposer au recul de leur langue, c'était défendre leur culture, revendiquer leur identité collective, donc faire valoir leur droit à la différence.

Le cas des minorités amérindiennes

L'étude des minorités indiennes d'Amérique latine, liées à un territoire, a permis de dégager plusieurs facteurs du droit à la différence : le droit à la terre, le droit à l'éducation, le droit à la culture sont en effet des revendications constantes des minorités. Cet exemple explicite concrètement la diversité des facettes, avec une pondération des caractéristiques, qui dépendra des contextes socio-économique, politique et pédagogique des sociétés. Le droit à la différence linguistique a été un enjeu important pour les minorités amérindiennes d'Amérique latine. Les États latino-américains ont, pendant des décennies, dénigré les langues autochtones (refus de reconnaître les prénoms et les noms indiens pour l'état civil, par exemple). Les populations amérindiennes ont lutté pour leur droit d'exister culturellement et de se développer en restant fidèles à leur identité dans des États-nations souvent hostiles à leur épanouissement. L'éducation de ces minorités a fait l'objet de

luttres contre les États qui ont tenté d'intégrer ces populations dans les sociétés (Pérez, 1996).

L'image des langues autochtones a été pendant longtemps traitée négativement par les pouvoirs publics. Reconquérir une image positive est un travail de longue haleine qui perdure aujourd'hui. Comme nous l'avons démontré, le breton a subi les mêmes contraintes socio-éducatives que les langues amérindiennes. Il est au banc d'essai pour acquérir un nouveau prestige et une reconnaissance méritée. Dans le cas du Jura, l'image de la langue française et son prestige social au plan international ont joué un rôle fondamental dans les revendications jurassiennes. Dans le cas de la Catalogne, le prestige historique et la détermination des autorités catalanes politique et économique à valoriser tout ce qui est catalan et qui se produit en catalan ont donné une image positive de la langue, même pendant les années difficiles de son histoire.

DIVERSITÉ DES SOLUTIONS POUR LES MINORITÉS RÉGIONALES

Il est intéressant de constater à travers ces exemples minoritaires régionaux que, bien que les États aient reconnu politiquement les différences culturelles des minorités, elles ont adopté des solutions différentes pour les phénomènes minoritaires. La Suisse a reconnu le Jura comme canton avec l'autonomie de son territoire, sans remettre en cause l'unité nationale. L'Espagne, par la Constitution de 1978, a accordé le statut d'autonomie à la Catalogne. Ces deux minorités ont acquis les pleins pouvoirs pour gérer leur territoire, tout en respectant les droits constitutionnels de la nation. En ce qui concerne la minorité bretonne et les minorités amérindiennes d'Amérique latine, les revendications linguistiques ont été reconnues dans des cadres bien précis tels que l'enseignement issu de programmes bilingues. Prenons, à titre d'exemple, l'enseignement bilingue du breton qui nous paraît refléter plusieurs particularités communes à d'autres enseignements bilingues.

Le breton : exemple modèle

Si nous considérons les statistiques provenant de différentes associations qui s'occupent de l'enseignement du breton (Association Diwan ; Association des enseignants du breton ; Association des parents d'élèves pour l'enseignement du breton — APEEB, enseignement public ; Association Dihun-Breiz — enseignement privé catholique), en ce qui concerne la rentrée scolaire (1993-1994), 2100 enfants sont inscrits dans les classes bilingues des différents systèmes d'enseignement, dont plus de la moitié dans les écoles Diwan. Sur les 625 000 enfants scolarisés en Bretagne, ces écoles représentent 0,3 % des effectifs.

Les caractéristiques des différents enseignements en breton peuvent se résumer de la façon suivante : l'enseignement bilingue est créé à la demande des familles et des militants. Le concept bilingue est très différent d'une école à l'autre. Il est intimement lié à la dimension politique qui permettra ou non l'implantation de classes bilingues dans tel ou tel espace. En réalité, pour être implanté, ce type d'enseigne-

ment a besoin de plusieurs facteurs, tels que la nomination de l'enseignant, l'accord de l'inspecteur académique, etc.

L'enseignement bilingue dans les écoles Diwan permet à point nommé de saisir les enjeux des acteurs sociaux de la base que sont les associations (familles et enseignants en particulier). Les fondements de la charte de Diwan rappellent les principales revendications linguistiques et culturelles bretonnes. L'article 2 affirme que Diwan existe en raison « des carences d'une éducation nationale ne donnant pas sa place à la langue bretonne ». L'article 6 rappelle « l'hostilité à toute uniformisation linguistique ». Dans son article 8, l'association se déclare « solidaire de tous les peuples qui luttent pour leur identité culturelle », en y insérant les travailleurs immigrés, affirmant que leurs diversités concourent à enrichir le patrimoine humain.

Pour cette association (Diwan, 1992), le breton doit être une langue véhiculaire à tous les niveaux d'enseignement, et incarner les objectifs suivants :

- les enfants bretons doivent recevoir une éducation en breton ;
- l'appartenance à la culture bretonne doit être accentuée par la connaissance de l'histoire, de la langue, des manifestations culturelles ;
- l'identité bretonne doit être préservée ;
- le breton doit permettre l'immersion linguistique par son utilité dans tous les domaines et constituer la langue des établissements scolaires.

Le bilinguisme Diwan se caractérise par une compétence égale dans les deux langues à la fin du primaire. Au niveau préscolaire, la seule langue utilisée est le breton. À l'école primaire, l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques se fait en breton.

Le français devient matière du programme dès la deuxième année de primaire (CE1) à raison de 2 heures par semaine. Il prend ensuite de plus en plus d'importance : 4 heures en troisième (cours élémentaire deuxième année — CE2), 6 heures au cours moyen première année — CM1, et 9 heures au cours moyen deuxième année — CM2. Le secondaire atteint, les enseignements suivent les programmes officiels de l'Éducation nationale en introduisant d'autres langues vivantes. Les mathématiques sont dispensées en breton avec les exercices d'application en français. Les sciences physiques suivent le même principe, de même que d'autres matières comme l'histoire, la géographie, le latin, l'informatique.

Autres exemples de stratégies minoritaires

Avec l'exemple du breton, nous admettons que, si les États-nations reconnaissent aux minorités régionales le droit d'être scolarisées dans leur propre langue et leur laissent une certaine liberté, les programmes d'enseignement bilingue doivent répondre aux prérogatives des ministères de l'éducation. Pendant plusieurs années, en Équateur, l'État est resté maître des programmes bilingues destinés aux minorités indiennes. Ces dernières ont dû se battre pour essayer de participer à leur conception et à leur contenu. Actuellement, les populations amérindiennes ont acquis un pouvoir socio-politique dont l'État doit tenir compte. Il n'en reste pas moins que l'unification nationale tente toujours d'éliminer ces caractéristiques multiples d'organisation poli-

tico-culturelle grâce aux interventions répétées d'une culture officielle homogène diffusée par les moyens de communication de masse. Ces minorités régionales sont liées à un territoire, et même si, pour certains, elles restent des sous-cultures, elles disposent de possibilités d'actions qui pourraient engendrer l'éclatement de l'homogénéité élitiste pour amener de nouvelles perspectives dans les États. La construction de ces nationalités est souvent le résultat de stratégies qu'elles ont adoptées pour répondre aux problèmes politiques et à la recherche de solutions aux questions territoriales, culturelles et linguistiques. Comme le stipulent Touraine *et al.* (1981) et Furter (1983), ces mouvements de résistance pourraient devenir des mouvements d'affirmation, ce qui signifie qu'ils devront privilégier de nouvelles perspectives, tout en utilisant les systèmes scolaires et extrascolaires contemporains pour définir de nouvelles orientations.

La Catalogne est la démonstration qu'il est possible de faire cohabiter la langue et une culture minoritaires sur le plan mondial et dans l'État espagnol. Les minorités régionales possédant un pouvoir politique comme la Catalogne ont toujours la possibilité de renégocier avec le pouvoir central.

Nous avons privilégié certaines facettes des minorités régionales pour notre définition. Nous avons constaté qu'elles pondèrent certaines stratégies au détriment d'autres pour régler des situations conflictuelles par rapport aux États. Les minorités régionales, de par leur participation à la vie des pays, adaptent leurs stratégies selon leur histoire et leurs particularités. Nous avons tenté d'explicitier certains facteurs qui nous paraissent pertinents pour cerner la complexité des minorités linguistiques. La question de la langue reste, pour beaucoup de minorités régionales, le fer de lance de la reconnaissance culturelle dans des États où l'élite privilégie la croissance rapide d'économies modernes qui entraînent de fait l'unification des marchés intérieurs et la concentration des moyens de production, renforçant ainsi le pouvoir des groupes dominants. Nous avons vu que, si le facteur économique n'est pas le seul point déterminant d'une minorité, il est clair qu'une minorité riche en industries et en capital humain, et qui a recours au système bancaire et commercial, aura plus de chances de faire entendre ses revendications dans l'ordre politique. La Catalogne intensifie les démarches pour obtenir les garanties d'une plus grande autonomie, en matière fiscale, par exemple, et souhaite, en même temps, jouer un rôle déterminant dans le gouvernement central.

Il reste aux minorités dépendantes et périphériques le pouvoir sociopolitique du nombre qui peut amener les pouvoirs publics à trouver des solutions socio-économiques, pédagogiques et politiques, acceptables pour les minorités. L'Afrique du Sud et les minorités indiennes d'Amérique latine constituent des exemples historiques et constants de ce facteur.

Conclusion : le renouveau des études sur les minorités régionales

À la fin du *xx*^e siècle, beaucoup d'États tolèrent les différences des minorités et essaient de leur faire une place modeste et limitée dans les systèmes sociaux, en particulier

dans les systèmes d'éducation. En réalité, les États-nations adaptent leurs attitudes et leurs actes en fonction des forces sociales et politiques des minorités, tout en essayant de sauvegarder l'unité nationale. Ainsi, les politiques linguistiques changent au fil du temps, en essayant de trouver un équilibre entre un droit territorial, qui assure le droit d'une collectivité à exiger la reconnaissance et la protection administrative de la langue officielle sur le territoire, et des droits de citoyens qui leur garantissent un certain nombre de services indépendamment de l'endroit où ils vivent, tel le droit à l'éducation bilingue.

Les chercheurs qui s'intéressent à la problématique régionale sont confrontés à des difficultés méthodologiques propres aux phénomènes minoritaires. Les critères de définition doivent faire appel à plusieurs disciplines, telles que la géographie, la sociologie, la linguistique, l'histoire, l'économie, qui permettront des approches interdisciplinaires de la problématique. Pour les chercheurs, il est plus aisé d'étudier les minorités selon la discipline de base. C'est pour cette raison que l'on trouve des études politiques, religieuses, ethniques, économiques ou des analyses, comme la nôtre, qui essaient d'opérer la synthèse de plusieurs approches pour appréhender la complexité des minorités. Mais, pour aborder l'étude globale des minorités, il importe de créer des équipes de recherche interdisciplinaires qui pourront entreprendre des travaux beaucoup plus enrichissants. Pour travailler de cette manière, il est indispensable de créer des espaces dans les institutions universitaires ou des lieux de recherche qui faciliteront cette démarche. L'objet complexe du thème des minorités régionales linguistiques appelle une nouvelle redéfinition du savoir par rapport à l'objet. Comme le fait remarquer Rege Colet (1993), l'interdisciplinarité relève non seulement de défis méthodologiques et conceptuels, mais aussi de collaborations entre individus. Ces derniers détermineront des concepts théoriques et des méthodologies qui représenteront un consensus sur un même objet.

Les nouveaux enjeux des comparatistes dans le domaine de la problématique régionale seront donc de s'adapter aux changements structurels et sociaux de situations scolaires qui encouragent l'établissement de réseaux de communication entre tous les acteurs sociaux. Le développement de nouvelles technologies permet déjà des interactions entre les mouvements régionaux linguistiques. Si les minorités régionales se sentaient autrefois isolées face à des États enclins au centralisme, elles représentent aujourd'hui de nouveaux acteurs évoluant dans des sociétés bien décidées à faire progresser l'autonomie. Par conséquent, les comparatistes devront adopter une nouvelle approche pour étudier ces minorités régionales en constante transformation et en perpétuelle évolution. Comme l'a souligné Tedesco (1997), « les processus de construction des acteurs de la société appartiennent aux défis de l'éducation comparée ». Pour conclure, nous ajouterons que la reconnaissance des minorités régionales et leur participation aux sociétés de demain auront la plus grande importance dans la création d'espaces de compréhension et de paix entre tous.

Références

- African National Congress. 1995. *A policy framework for education and training* [Un cadre politique à l'éducation et la formation]. Mbabane, Swaziland, Macmillan Boleswa Publishers.
- Bassand, M. 1973. *Le séparatisme jurassien*. Genève, Centre de recherches en anthropologie régionale.
- Berger, S. 1972. « Bretons, Basques, Scots and other European nations » [Bretons, Basques, Écossais et autres nations européennes]. *Journal of interdisciplinary history* (Cambridge, Massachusetts), n° 3.
- Citron, S. 1994. « Au tableau noir de notre histoire ». *Autrement* (Lille, France), n° 144, p. 112-139.
- Couffignal, G. 1993. *Le régime politique de l'Espagne*. Paris, Montchrestien.
- De Certeau, M. 1974. *La culture au pluriel*. Paris, U.G.E.
- Diwan. 1992. *Projet pédagogique*. Landerneau, Diwan.
- Elegoet, F. 1981. *Changer de monde*. Rennes, Tud Ha bro, Sociétés bretonnes.
- France. Ministère de l'éducation nationale. 1994. *Rapport national*. Paris.
- Furter, P. 1983. *Les espaces de la formation*. Berne, Lang.
- Jeanneret, P. ; Maillat, D. 1981. *Jura, canton frontière*. Neuchâtel, Suisse, Groupe d'études économiques.
- Keating, M. 1996. *Naciones contra el Estado* [Nations contre l'État]. Barcelone, Espagne, Ariel.
- Pérez, S. 1996. *L'éducation rurale à petits pas*. Paris, L'Harmattan.
- Rege Colet, N. 1993. « Pluridisciplinarité, interdisciplinarité, transdisciplinarité : quelles perspectives en éducation ? » *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE), cahier n° 71.
- Rennwald, J.-C. 1978. *Combat jurassien, aliénation ethnique et nouvelle culture politique*. Lausanne, Suisse, Institut de sciences politiques. (Mémoires et documents, 10.)
- Tedesco, J. C. 1997. « Le renouveau de l'éducation comparée ». Dans : Kodron, C. et al. *Éducation comparée, défis-médiations-pratiques : mélanges offerts à W. Mitter pour son soixante-dixième anniversaire*. Cologne, Allemagne, Böhlau Verlag. 2 vol., 824 p.
- Touraine, A. et al. 1981. *Les pays contre l'État : luttes occitanes*. Paris, Le Seuil.
- Tamames, R. 1986. *La República, la era de Franco* [La République, l'ère de Franco]. Madrid, Alianza Universidad.

LA POLITIQUE EUROPÉENNE

DE LA JEUNESSE

DANS LES SOCIÉTÉS

MULTICULTURELLES

Ingo Richter

Le présent article se propose d'étudier la mesure selon laquelle l'Union européenne (UE) peut poursuivre une politique de la jeunesse destinée à des sociétés multiculturelles, sur la base des accords existants. Après avoir examiné d'abord le Traité instituant la Communauté économique européenne (ci-après dénommé Traité de la CE) dans sa version modifiée par le Traité de Maastricht¹, je m'efforcerai de préciser les termes de « société multiculturelle » et de « politique de la jeunesse » dans le contexte des questions soulevées. Je reviendrai, pour conclure, au cadre légal de l'UE en essayant de déterminer si, ou comment, celui-là pourrait aboutir à l'instauration d'une politique de la jeunesse destinée à des sociétés multiculturelles.

La base légale d'une politique européenne de la jeunesse dans les sociétés multiculturelles

Dans le Traité de Maastricht sur l'Union européenne, il existe deux principes applicables à une politique de la jeunesse dans des sociétés multiculturelles.

Langue originale : anglais

Ingo Richter (Allemagne)

Diplômé des universités de Hambourg et de Paris, il a d'abord travaillé à l'Institut Max Planck pour la recherche éducative. Il a été ensuite professeur de droit politique et administratif à l'Université libre de Berlin et professeur de droit public à l'Université de Hambourg. Il a enseigné en France, au Royaume-Uni et aux États-Unis d'Amérique. Il est rédacteur en chef de la revue *Recht der Jugend und des Bildungswesens* [Droit de la jeunesse et de l'éducation] depuis 1977. Il est devenu, en 1993, directeur de l'Institut allemand de la jeunesse à Munich. Il est, depuis 1966, professeur honoraire de l'Université de Tübingen. Il a récemment publié, avec Gunnar Folke-Schuppert : *Casebook Verwaltungsrecht* [Recueil de droit administratif] (1995), et *Casebook Verfassungsrecht* [Recueil de droit constitutionnel] (1996).

Tout d'abord, le chapitre III de la 8^e partie consacré à la politique sociale s'intitule « Éducation, formation professionnelle et jeunesse ». L'article 126 régit la coopération entre les États membres et leurs activités dans le domaine de l'enseignement général. La « diversité culturelle et linguistique » est bien mentionnée, mais si on lit attentivement, on s'aperçoit qu'il s'agit là de cultures et de langues *entre* les États membres et non *à l'intérieur* de ceux-ci. L'examen des divers objectifs confirme cette interprétation puisque la dimension européenne dans l'éducation doit être développée, notamment « par l'apprentissage et la diffusion des langues des États membres ». Ainsi, la pluralité des cultures et des langues au sein des États membres de l'Union n'est pas abordée. De même, la politique européenne de formation professionnelle, qui fait l'objet du nouvel article 127, ne fait apparaître aucune prise de conscience des problèmes que les jeunes sociétés multiculturelles peuvent rencontrer dans leur formation professionnelle.

En second lieu, si les principes juridiques d'une politique de la jeunesse dans le cadre de l'UE ne tiennent aucun compte du multiculturalisme, une base légale pourrait néanmoins être trouvée dans le domaine de la politique culturelle. La politique culturelle a en effet bénéficié d'une base légale grâce au Traité de Maastricht. Aux termes de l'article 128, paragraphe 1, « la Communauté contribue à l'épanouissement des cultures des États membres dans le respect de leur diversité nationale et régionale, tout en mettant en évidence l'héritage culturel commun ».

Mention est donc faite, au moins, de la diversité nationale et régionale, et de cette dernière en particulier. Cela concerne le fait qu'il existe, au sein de l'UE, non seulement des cultures nationales, mais encore des différences régionales à l'intérieur des États, et qu'on attend de l'UE qu'elle sauvegarde ces différences. L'expression « dans le respect de leur diversité [...] régionale », cependant, en dit plus sur la crainte de voir se diluer des cultures régionales traditionnelles dans les États membres, que sur une politique visant les sociétés multiculturelles apparues dans ces États ; d'autant que ces sociétés multiculturelles ne peuvent être considérées comme des cultures régionales, et qu'elles comprennent, de surcroît, aussi bien des cultures non européennes que des cultures européennes. L'article 128 ne tient pas compte de cela puisque le premier objectif qu'il mentionne est « l'amélioration de la connaissance et de la diffusion de la culture et de l'histoire des peuples européens ». Cet article du traité sur la culture ne révèle, par conséquent, aucune prise de conscience du métissage culturel qui s'opère dans les sociétés des États membres.

Ces conclusions concernant le traité ne sont pas surprenantes si l'on considère la nature de l'UE. Elle se fonde, en effet, sur un contrat entre des États qui se sont mis d'accord pour créer « une union sans cesse plus étroite entre les peuples de l'Europe » (article A du Traité de Maastricht). Ils s'engagent néanmoins à respecter l'identité nationale des États membres (article F du Traité de Maastricht). Bien que le Traité de Maastricht ait institué une « citoyenneté de l'Union », seuls peuvent l'acquérir les citoyens d'un État membre (article 8). Les États membres conservent le plein contrôle de la citoyenneté. Pour être citoyens de l'Union, les ressortissants d'États non membres doivent d'abord devenir citoyens d'un État membre. Les citoyens de l'Union ont, dans une large mesure, un statut égal à celui des citoyens des États membres, toute

discrimination du fait de la citoyenneté d'un autre État membre étant interdite (article 6). Le Traité de Maastricht instaure une certaine régionalisation, à un échelon inférieur à celui des États membres — avec, par exemple, le Fonds européen de développement régional, visé à l'article 130*b* du Traité de la CE, et le Comité des régions, visé à l'article 198*a* du même document —, mais la définition des régions est, là encore, du ressort des États membres. L'UE est une communauté multinationale dotée d'un programme d'intégration. En ce sens, c'est aussi une communauté multiculturelle. Pourtant, les sociétés multiculturelles existant au sein de ses États membres ne relèvent pas, à première vue, de la politique de l'UE.

Certains programmes de l'UE sont cependant consacrés aux problèmes des sociétés multiculturelles dans les États membres. Le programme Jeunesse pour l'Europe, qui couvre une période de cinq ans (1995-1999), accorde une certaine attention aux problèmes de coexistence dans des contextes multiculturels au sein de l'UE :

- Campagne A : échanges de jeunes et initiatives visant à donner la priorité à la lutte contre l'intolérance et la ségrégation en contribuant à une meilleure compréhension des cultures étrangères, en développant la solidarité et en favorisant les compétences sociales, culturelles et personnelles.
- Campagne B : travailleurs sociaux (nécessité pour ces derniers d'acquérir des qualifications en matière d'apprentissage interculturel).

La politique de la jeunesse dans les sociétés multiculturelles

Laissant de côté le débat théorique et pratique sur l'expression « sociétés multiculturelles », je préfère, pour des raisons pragmatiques, donner une définition simple qui servira dorénavant de base à mon exposé. Cette définition comprend deux parties. Je décrirai les « cultures » comme des communautés de valeurs partagées, c'est-à-dire un ensemble d'individus qui partagent certaines opinions et attitudes. Les raisons pour lesquelles ils agissent ainsi peuvent être très différentes. Je me référerai à celles qui figurent dans la liste des discriminations interdites par la Loi fondamentale allemande (article 3, paragraphe 3) : ascendance, race, langue, patrie, origine et religion. Je ne ferai pas référence ici au sexe ni à la politique. Il s'ensuit que les sociétés multiculturelles sont des sociétés dans lesquelles des personnes appartenant à plusieurs catégories de ce type vivent ensemble, sans distinction fondée sur la manière dont elles vivent ensemble.

Pour déterminer la manière dont elles vivent ensemble, je distinguerai quatre types de systèmes politiques. Les deux premiers supposent la ségrégation régionale des cultures. C'est ce qu'un regard sur l'histoire des guerres de religion européennes permet de voir clairement.

LES SYSTÈMES DE PARITÉ

Le Traité de paix religieuse signé à Augsburg, en 1555, reposait, d'une part, sur le principe *cujus regio, ejus religio*, c'est-à-dire sur l'homogénéité religieuse des États

allemands ou sur ce qui est aujourd'hui appelé cyniquement « purification religieuse ». D'autre part, il se fondait sur la répartition égale du pouvoir dans tout l'Empire germanique qui constituait, en ce sens, un État multiculturel intégrationniste. Si nous appliquons cette définition à d'autres « communautés de valeurs partagées » caractérisées par l'origine et la langue, nous pouvons dire, par exemple, que la Suisse et la Belgique contemporaines sont, en ce sens, des systèmes de parité.

LES SYSTÈMES À MAJORITÉ ET MINORITÉ

Étant sortie des guerres de religion des XVI^e et XVII^e siècles comme un État nettement protestant, la Prusse annexa des territoires majoritairement catholiques lors des conquêtes de la guerre de Sept Ans, au XVIII^e siècle, puis, lors des guerres de libération du début du XIX^e siècle — d'abord la Silésie et la Prusse occidentale, puis la Rhénanie. La Prusse demeura un État protestant, mais les minorités catholiques y étaient tolérées, et jouissaient d'une certaine autonomie culturelle. Dans le cas de la Prusse, notre définition s'applique simultanément à l'origine et à la langue, si l'on considère certaines minorités religieuses comme les catholiques de Prusse occidentale qui étaient en même temps polonais.

Cependant, les systèmes à majorité et minorité tout comme les systèmes de parité supposent que différentes communautés de valeurs partagées peuvent vivre ensemble, qu'elles ne s'entre-tuent pas, que les majorités ne détruisent pas ou n'expulsent pas les minorités, ou qu'elles n'insistent pas sur leur assimilation, au point que leur identité deviendrait méconnaissable. Cela s'est produit au cours de l'histoire et se produit encore aujourd'hui.

Les deux autres types de coexistence présupposent une intégration de cultures découlant d'une migration. Ces deux types ont pris forme dans l'histoire ethnique des États-Unis d'Amérique, mais leurs implications pour l'Europe sont probablement plus idéologiques qu'historiques.

LA THÉORIE DU MELTING-POT

Hector St. John de Crèvecoeur émigre de France aux colonies d'Amérique en 1759, épouse une Américaine, s'établit dans une exploitation agricole du comté d'Orange, dans l'État de New York, et publie pendant la Révolution américaine ses *Letters from an American farmer* [Lettres d'un fermier américain]. Ce Franco-Américain du XVIII^e siècle s'émerveille de l'étonnante diversité des autres colons : « un mélange d'Anglais, d'Écossais, d'Irlandais, de Français, de Hollandais, d'Allemands et de Suédois, un étrange mélange de sang », qu'on ne pourrait trouver dans aucun autre pays.

Crèvecoeur cite le cas d'une famille où le grand-père était anglais, la femme hollandaise, le fils marié à une Française, et dont les quatre enfants avaient épousé des femmes de nationalités différentes. « De ce brassage, écrit-il, est née la race de ceux qu'on appelle aujourd'hui les Américains. » S'interrogeant sur les caractéristiques de cette race américaine qui venait ainsi d'apparaître, Crèvecoeur pose dans *Letters*

from an American farmer une question célèbre : « Qu'est donc l'Américain, cet homme nouveau ? » (Les lecteurs du ^{xx}e siècle ne devront pas s'offusquer qu'un homme du ^{xviii}e siècle fût oublieux de l'existence des femmes.) Et il donne à sa question la réponse devenue classique :

Est Américain qui, laissant derrière lui tous ses préjugés et comportements anciens, en reçoit de nouveaux du nouveau mode de vie qu'il a adopté, du nouveau gouvernement auquel il obéit et de la nouvelle position qu'il occupe. L'Américain est un homme nouveau, qui agit selon des principes nouveaux [...]. *Des individus de toutes les nations se fondent [are melted] ici en une nouvelle race d'hommes* (Schlesinger, 1992, p. 11-12).

Dans son livre *The disuniting of America* [La désunion de l'Amérique], Arthur Schlesinger Jr. écrit que Crève-cœur fut « l'inventeur » de la théorie du melting-pot. Mais il recherche aussi les origines d'une autre théorie, celle de l'intégration pluraliste.

LE PLURALISME CULTUREL

En 1915, Horace Kallen, philosophe juif américain, écrivit pour *The Nation* un essai intitulé « Democracy versus the melting pot » [Démocratie contre melting-pot]. Kallen estimait que le melting-pot n'était acceptable ni comme un fait ni comme un idéal. Il était frappé, au contraire, par la persistance de groupes ethniques conservant leurs traditions propres. À la différence des attaches librement choisies, le lien ethnique, disait Kallen, est à la fois involontaire et immuable. « Les hommes peuvent changer peu ou prou de vêtement, de politique, de femme, de religion, de philosophie, ils ne peuvent pas changer d'ancêtres : pour cesser d'être juifs ou polonais ou anglo-saxons, les Juifs, les Polonais ou les Anglo-Saxons devraient cesser d'être. »

Kallen considérait que la diversité ethnique enrichit la civilisation américaine. Il voyait la nation non pas comme un seul peuple, sauf d'un point de vue politique et administratif, mais plutôt « comme une fédération ou une communauté de cultures nationales [...], une démocratie de nationalités coopérant volontairement et de façon autonome par le truchement d'institutions communes [...], une multiplicité dans l'unité, une orchestration de l'humanité ». Il en vint à qualifier ce concept de « pluralisme culturel » (Schlesinger, 1992, p. 36).

Ces deux derniers types de systèmes politiques présupposent aussi que les communautés de valeurs partagées coexistent. Ils impliquent que les immigrés ne sont pas éliminés, expulsés ou privés de leur identité par l'assimilation. La théorie du melting-pot vise l'intégration, mais non l'assimilation. Le pluralisme culturel, en revanche, suppose la ségrégation, mais ne peut pas refuser totalement l'intégration politique.

Bien sûr, il arrive fréquemment que se superposent et se mêlent des formes régionales de ségrégation et des formes d'intégration liées aux migrations. Si nous considérons l'Europe d'aujourd'hui, nous pouvons observer diverses strates de multiculturalisme :

- L'UE se considère (on l'a noté plus haut) comme un système politique d'États membres égaux ayant des cultures diverses, au sens du premier type décrit.
- Dans les États membres de l'UE, il existe des systèmes politiques de parité du premier type (par exemple, la Belgique) et des systèmes à majorité et minorité du deuxième type (par exemple, l'Espagne avec les Basques, ou la Finlande avec les Lapons).
- Tous les États membres de l'UE se sont néanmoins transformés en sociétés dépendant de l'immigration, et intégrationnistes, puisqu'ils ont tous absorbé, pour des raisons fort différentes, un grand nombre de personnes issues d'autres cultures, comme les ouvriers turcs en Allemagne ou les musulmans d'Afrique du Nord en France. On peut dire que la politique de la France, avec la culture française qui se réclame de l'universalité, se rapprocherait de la théorie du *melting-pot*, alors que la politique allemande correspondrait plutôt au pluralisme culturel. Mais cela peut se discuter.

Le débat politique sur la notion de société multiculturelle semble se focaliser sur la question de savoir si les principes de parité devraient s'appliquer au pluralisme culturel lorsque les politiques des États membres combinent le système de parité avec celui du pluralisme culturel.

Huit maximes pour définir la jeunesse et sa signification dans les sociétés multiculturelles

Il n'y a pas lieu ici de donner une définition théorique de la jeunesse et d'une politique de la jeunesse. Il est judicieux, d'un point de vue politique aussi bien que spéculatif, de considérer la jeunesse comme une phase indépendante de la vie. Elle se caractérise par des exigences et une dynamique spécifiques (esquissées plus bas) qui renvoient aux huit maximes socio-théoriques de Klaus Hurrelmann sur le développement de l'individu et l'intégration pendant l'adolescence (Hurrelmann, 1994).

1. Les jeunes doivent être considérés comme des sujets qui assimilent la réalité de façon productive et construisent leur propre monde sur un mode créatif.
2. La phase de l'adolescence a pour caractéristique d'être la première de la vie à permettre le développement d'une identité individuelle.
3. Au cours de l'adolescence, la formation de l'individu et le processus d'intégration coïncident, ayant comme conséquence le développement d'un potentiel de stimulation très positif, mais aussi d'un potentiel de stress élevé.
4. Le processus de socialisation dans l'adolescence peut s'accompagner de symptômes de crise marqués si les adolescents ne parviennent pas à établir un rapport et un lien entre les exigences de l'individualité et celles de l'intégration.
5. Les processus d'individualité et d'intégration obéissent à des dynamiques divergentes. Pour réduire la tension qui se développe entre les deux exigences, des stratégies individuelles appropriées et souples sont nécessaires.
6. Pour réduire la tension qui se développe entre les exigences de l'individualité et celles de l'intégration, un soutien large et efficace, de la part des groupes

sociaux les plus importants avec lesquels les adolescents sont en rapport, est aussi nécessaire que les stratégies individuelles.

7. La question de savoir lequel du potentiel de stimulation ou du potentiel de stress l'emportera dans le développement de la personnalité à l'adolescence dépend dans une large mesure des structures sociales en place durant les années de formation.
8. La période de l'adolescence peut être définie comme une phase indépendante de la vie de l'individu, même dans les conditions historiques, sociales et économiques nouvelles des sociétés industrielles d'aujourd'hui.

Dans les sociétés multiculturelles — quelles qu'elles soient —, la phase de l'adolescence acquiert son expression spécifique.

Les sociétés multiculturelles posent à la phase de développement de l'adolescence des conditions structurelles préalables au sens de la maxime 7, en instaurant, par exemple, une langue officielle, dans le cas du pluralisme culturel (type 4).

Le soutien social au sens de la maxime 6 est apporté par des groupes culturels homogènes ; ce peut être, par exemple, la solidarité entre membres d'une minorité culturelle (type 2).

Les sociétés multiculturelles exigent des stratégies individuelles dans les situations de conflit culturel, au sens de la maxime 5, lorsque les membres d'une culture donnée se prononcent en faveur d'une autre culture, quand des membres d'une minorité entrent dans la fonction publique (type 2) ou qu'ils épousent une personne appartenant à une autre culture (type 4).

Les situations de crise, au sens de la maxime 4, risquent d'apparaître dans les sociétés multiculturelles, quand il y a tension entre l'identité individuelle et les exigences de ces sociétés ; un contexte de type melting-pot (type 3) peut provoquer une pression en faveur de l'assimilation.

Un conflit culturel peut être stimulant dans l'adolescence, au sens de la maxime 3, quand les individus sont capables de faire face positivement aux incohérences d'une société multiculturelle. Mais il peut aussi être un fardeau, en cas d'échec de tentatives destinées à permettre de faire face, quand les majorités culturelles exercent sur les minorités une pression sociale (type 2). La possibilité de développer une identité personnelle dans les conditions d'une société multiculturelle (comme dans la maxime 2) suppose le bien-fondé de l'hypothèse anthropologique exprimée dans la maxime 1, à savoir que les adolescents sont des sujets qui assimilent la réalité de façon productive, et construisent leur propre monde.

La possibilité de développer une identité personnelle dans le contexte d'une société multiculturelle dépend, en partie, comme l'a noté Hurrelmann, d'un environnement socioculturel donné. Cet environnement comporte un mode d'organisation élaboré pour les cultures qui coexistent dans cette société. Sur la base d'une interprétation reformulée du terme « milieu » et de son adoption par les sociopédagogues (Böhnisch, 1994), j'emploierai ce terme afin de préciser l'importance du multiculturalisme pour la politique de la jeunesse et pour les recherches sociopédagogiques. Ce qui compte pour les adolescents qui grandissent dans les conditions des sociétés multiculturelles d'Europe est de savoir si et comment leur milieu est déterminé par l'organisation de la coexistence multiculturelle.

Les milieux multiculturels peuvent revêtir des visages et des formes très variés. Aujourd'hui encore, il existe des milieux dépourvus de toute caractéristique multiculturelle, par exemple dans des zones rurales reculées, comme le Mecklembourg-Poméranie en Allemagne, traditionnellement protestant, et où ne vit à peu près aucun étranger. Certains milieux se caractérisent par une forme d'organisation dans laquelle existe une parité sociale, réussie — comme dans la région de Bruxelles où se mêlent Flamands et Wallons — ou manquée — comme en Irlande du Nord. Dans d'autres milieux, les majorités culturelles donnent le ton, tout en laissant une certaine autonomie culturelle aux minorités culturelles, comme c'est le cas en Laponie et dans le Tyrol du Sud ou bien, moins nettement, en Alsace et au Pays basque. Dans certains milieux encore, l'identité des groupes de population immigrés s'est presque entièrement dissoute dans la culture du pays d'accueil, en raison des politiques d'intégration, comme dans le cas des Polonais qui s'étaient fixés dans la Ruhr au cours des années 20.

Il existe des milieux caractérisés par le pluralisme culturel, comme dans certains quartiers de villes allemandes à forte population turque (Kreuzberg) ou de villes françaises à forte population nord-africaine (Saint-Denis). Mais il y a aussi, et c'est probablement le cas le plus fréquent, des milieux où le multiculturalisme n'a pas trouvé clairement d'expression, mais n'en détermine pas moins la socialisation des adolescents. Il s'agit de milieux ayant des minorités nombreuses, de milieux ayant des minorités caractéristiques dans certaines professions, de milieux ayant des minorités changeantes, etc.

En bref, on peut dire que la phase de l'adolescence se caractérise dans de vastes régions de l'Europe, tant en ce qui concerne la biographie que le milieu, par des formes variées de coexistence multiculturelle.

Une politique européenne de la jeunesse pour les sociétés multiculturelles ?

Comme on l'a dit précédemment, le Traité de Maastricht modifiant le Traité de la CE comporte une disposition relative à une politique de la jeunesse dans les sociétés multiculturelles, mais l'UE ignore totalement l'existence de sociétés multiculturelles en Europe et considère ses États membres comme des États-nations autonomes. Tous les programmes de l'UE en matière d'éducation, de jeunesse et de culture n'ont donc que des conséquences indirectes pour la coexistence des jeunes dans les sociétés multiculturelles.

Si nous considérons la signification du multiculturalisme pour les adolescents des sociétés européennes, la question se pose naturellement de savoir si, dans le cadre des dispositions du Traité de la CE, une réflexion politique, à visées pratiques, sur la phase de l'adolescence en milieu multiculturel n'est pas, après tout, possible et nécessaire. C'est le cas pour deux raisons précises. J'expliquerai d'abord plusieurs principes d'une politique multiculturelle de la jeunesse dans l'UE et je donnerai ensuite quelques exemples de programmes réalisables.

SIX PRINCIPES POUR UNE POLITIQUE EUROPÉENNE DE LA JEUNESSE
DANS LES SOCIÉTÉS MULTICULTURELLES*Absence d'une politique multiculturelle de l'UE*

Il ne peut pas y avoir de politique européenne pour les différentes formes de vie sociale organisée dans les sociétés multiculturelles telles que nous les avons évoquées plus haut, parce qu'une telle politique outrepasserait l'autorité de l'UE. Celle-ci ne peut pas, par exemple, demander une participation égale des minorités culturelles aux décisions politiques, elle ne peut pas non plus épouser la théorie du melting-pot.

Changement social et multiculturalisme

Les modalités d'organisation de la coexistence multiculturelle changent avec le temps, en particulier en raison de conflits naissant entre les cultures. Les minorités culturelles sont intégrées dans la majorité culturelle par une politique de melting-pot, ou bien elles maintiennent leur autonomie, ou bien encore elles développent le pluralisme culturel jusqu'à la parité culturelle. Il n'appartient pas à l'UE de contrôler ce processus de changement.

Vivre ensemble en liberté

À l'article F du Traité de Maastricht, l'Union déclare son respect des principes démocratiques et des droits fondamentaux « tels qu'ils résultent des traditions constitutionnelles communes aux États membres ». Cela signifie que les modalités d'organisation de la coexistence entre cultures dans les sociétés multiculturelles doivent obéir au principe de liberté, c'est-à-dire que les sociétés multiculturelles décident elles-mêmes de la façon dont elles veulent vivre ensemble.

Autoréalisation individuelle

Les programmes politiques de l'UE ne doivent pas contribuer à réprimer les individus, adolescents en particulier, dans leurs orientations culturelles, ni pour les amener à s'identifier à la majorité, ni pour les encourager à s'identifier à leurs origines et à leurs milieux d'origine. Ces programmes devraient plutôt donner aux adolescents la possibilité de développer leur personnalité et leur environnement social dans l'indépendance.

Prise en considération des États non membres

L'UE ne doit pas se borner à une politique favorisant les citoyens de l'Union puisque les sociétés multiculturelles de ses États membres accueillent également des citoyens de pays ne faisant pas partie de l'Union. En effet, les difficultés de coexistence dans

les sociétés multiculturelles tiennent souvent au fait que des cultures européennes se fondent avec des cultures non européennes.

La politique multiculturelle considérée comme une politique transsectorielle

Une politique européenne de la jeunesse dans les sociétés multiculturelles n'est pas seulement une « politique des cultures » : elle concerne aussi l'économie, le marché du travail, les questions sociales et l'éducation.

SIX DOMAINES D'ACTIVITÉ POUR UNE POLITIQUE EUROPÉENNE DE LA JEUNESSE DANS LES SOCIÉTÉS MULTICULTURELLES

Langue

Il faut que la politique de l'UE en faveur des langues, visée au premier alinéa de l'article 126, paragraphe 2/1, se fixe un triple objectif : donner aux adolescents la possibilité d'apprendre la langue de communication de l'UE, qui est l'anglais, leur donner la possibilité d'apprendre la langue nationale de l'État membre où ils vivent et les soutenir dans leur propre culture linguistique, si cela est nécessaire.

Activités culturelles

Il y aurait lieu d'interpréter la « diversité » des cultures visée à l'article 128, paragraphe 1, en tenant compte des milieux multiculturels. Cependant, les mesures de soutien prises par l'UE, plutôt que se borner à cultiver la tradition, devraient plutôt prendre en considération le fait que les milieux culturels élaborent leurs propres modalités de coexistence dans les cadres culturels déterminés par le pluralisme culturel, et par le fait de vivre au milieu d'une majorité culturellement différente.

Échanges

Les programmes d'échanges de jeunes et d'animateurs socio-éducatifs prévus au cinquième alinéa de l'article 126, paragraphe 2/5, ne doivent pas être organisés exclusivement à l'échelon national, mais devraient prendre en considération les milieux culturels existant au sein des États. Il est particulièrement important, dans ce contexte, d'établir et de maintenir certains liens culturels spéciaux (par exemple, avec le pays d'origine).

Éducation

Les minorités culturelles étant souvent défavorisées sur le plan social, une politique de la jeunesse pour les sociétés multiculturelles doit fournir un soutien spécial à l'éducation des adolescents, selon le deuxième alinéa de l'article 127, paragraphe 2/2, parce que c'est là une condition préalable importante de la promotion du concept d'individualité et de celui d'intégration dans des sociétés multiculturelles.

Communication de masse

La promotion de « la création artistique et littéraire, y compris dans le secteur de l'audiovisuel », au sens du quatrième alinéa de l'article 128, paragraphe 2/4, doit également viser à favoriser la vie sociale des sociétés multiculturelles. La formule « création artistique et littéraire » doit être interprétée dans un sens large et devrait inclure l'information politique et la formation de l'opinion, aussi bien que la culture populaire.

Mobilité

L'UE doit promouvoir systématiquement la mobilité des personnes en formation, selon le troisième alinéa de l'article 127, paragraphe 2/3, et des travailleurs selon l'article 48, dans le cadre d'une politique générale garantissant la liberté de circulation (article 8a) et favorisant la coexistence dans des sociétés multiculturelles, ce qui signifie que des modalités spécifiques de coexistence devraient bénéficier d'un soutien. Mais, d'autre part, il conviendrait de faciliter aussi le processus par lequel des citoyens et, en particulier, des adolescents se détachent de leurs milieux multiculturels.

Résumé

Bien que le Traité de la CE donne l'impression d'ignorer les sociétés multiculturelles, ses dispositions peuvent néanmoins être interprétées de manière à faciliter et même à demander une politique européenne qui accorde la considération voulue à la phase de l'adolescence dans les sociétés multiculturelles.

Note

1. L'Union européenne a été fondée à Maastricht, en février 1992, comme un aboutissement de la Communauté européenne, et il est devenu courant de parler du « Traité de Maastricht » (*Journal officiel des communautés européennes*, n° C 191 du 29 juillet 1992).

Références

- Böhnisch, L. 1994. *Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrts-gesellschaft* [La normalité divisée. Maîtrise de la vie et pédagogie sociale aux frontières de la société d'assistance]. Weinheim/Munich, Juventa.
- Hurrelmann, K. 1994. *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die Jugendforschung* [La jeunesse, phase de la vie. Introduction à la recherche sur la jeunesse]. Weinheim/Munich, Juventa.
- Schlesinger Jr., A. M. 1992. *The disuniting of America* [La désunion de l'Amérique]. New York/Londres, Norton.

INDEX

Volume XXVIII, 1998

N° 1, 1998, p. 3-189

N° 2, 1998, p. 193-379

N° 3, 1998, p. 380-573

N° 4, 1998, p. 579-718

- ANDRÉ, Y. Le monde et le territoire : l'histoire et la géographie pour apprendre à vivre ensemble, 229
- ANDRÉ, Y. ; BAILLY, A. Les représentations spatiales des territoires et du monde, 307
- ANDRÉ, Y. ; WIENEROVA, Z. Les représentations du monde en République tchèque, 331
- APONTE, E. Vers une nouvelle culture de l'évaluation dans l'enseignement supérieur, 429
- ASSAËL, J. ; CERDA, A. M. Réglementation scolaire et construction de valeurs dans la vie quotidienne du lycée, 629
- ATTEWEL, A. Florence Nightingale (1820-1910), 173
- BAILLY, A. L'éducation aux nouvelles citoyennetés par l'histoire et la géographie : approche théorique, 221
- BAILLY, A. ; ANDRÉ, Y. Les représentations spatiales des territoires et du monde, 307
- BERIDZE, D. La reconnaissance des études et des titres de l'enseignement supérieur : un défi pour le XXI^e siècle, 485
- BOTTANI, N. Les indicateurs de l'enseignement de l'OCDE : objectifs, limites et méthodes de production, 69
- BUCHERT, L. Analyse du secteur de l'éducation en Afrique : exemple évolutif d'un enseignement réciproque nord-sud, 385
- CERDA, A. M. ; ASSAËL, J. Réglementation scolaire et construction de valeurs dans la vie quotidienne du lycée, 629
- CLAUDINO, S. L'enseignement de la géographie et sa diffusion au Portugal, 299
- CONNELL, H. ; SKILBECK, M. La gestion et le financement de l'enseignement supérieur, 447
- CROZIER, M. Une nouvelle réflexion sur l'éducation, 579
- DÍAS, M. A. R. Enseignement supérieur : vision et action pour le prochain siècle, 401
- DUCRET, B. L'histoire et la géographie pour vivre ensemble en Afrique du Sud, 279
- FERRAS, R. Ce qu'il faut éviter d'enseigner en géographie, 341
- FERRER, F. Pour une approche européenne du système d'accès à l'université, 499
- FURLÁN, A. Introduction, 587
- FURLÁN, A. Problèmes de discipline dans les écoles du Mexique : le silence de la pédagogie, 611
- GIPPS, C. Évaluation des élèves et apprentissage pour une société en mutation, 33
- GLASER, R. L'éducation pour tous : accès à l'éducation et acquisition d'un savoir utile, 7
- GRAVES, N. Enseignement de la géographie et idéologie en Angleterre et au pays de Galles, 289
- HILL, B. V. L'enseignement des valeurs : l'expérience australienne, 197
- HOUSE, E. R. Les mécanismes institutionnels de l'évaluation, 123
- HUBER, B. L'enseignement de la géographie à l'école primaire, moyen d'intégration sociale, le cas du canton de Genève, 267

- LANDSHEERE DE, G. August Hermann Niemeyer (1754-1828), 559
- LEVINSON, B. A. La discipline en amont : qu'est-ce qui pousse les élèves du cycle secondaire à enfreindre les règles scolaires aux États-Unis d'Amérique, 661
- LUNGO, M. L'identité centraméricaine et l'enseignement de l'histoire et de la géographie, 251
- MARTIN, M. ; SANYAL, B. C. Nouvelles stratégies de gestion financière des universités, 471
- MCGAW, B. Comment l'évaluation peut-elle contribuer à la politique de l'éducation ? Les utilisations de l'information en Australie, 133
- MEHROTRA, S. L'amélioration du rapport coût-efficacité et la mobilisation des ressources pour l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne, 513
- MOUZOUNE, A. Du devoir- au vouloir-vivre ensemble au Liban, 235
- MOUZOUNE, A. ; MOUZOUNE, N. Les représentations socio-spatiales du monde chez les Libanais et les Salvadoriens, 313
- MOUZOUNE, N. ; MOUZOUNE, A. Les représentations socio-spatiales du monde chez les Libanais et les Salvadoriens, 313
- NARODOWSKI, M. Le système d'avertissements dans le cycle secondaire en Argentine, 603
- NEVO, D. Évaluation fondée sur le dialogue : contribution possible à l'amélioration de l'école, 87
- OBANYA, P. Caractéristiques de la réforme de l'éducation en Afrique, 681
- ORTEGA RUIZ, R. Indiscipline ou violence ? Le problème des mauvais traitements entre élèves, 645
- PÉREZ, S. Langues et régions en Europe et ailleurs : renaissance de la problématique régionale ?, 693
- PLOMP, T. Exploiter les études comparatives internationales pour le contrôle de la qualité de l'éducation, 51
- PRETORIUS, F. La formation pédagogique à l'heure de la démocratie en Afrique du Sud, 539
- RAJPUT, J. S. ; WALIA, K. L'efficacité des enseignants en Inde : vue d'ensemble et évaluation critique, 155
- RENWICK, W. L. Clarence Edward Beeby (1902-1998), 363
- RICHTER, I. La politique européenne de la jeunesse dans les sociétés multiculturelles, 707
- SANYAL, B. C. ; MARTIN, M. Nouvelles stratégies de gestion financière des universités, 471
- SCOTT, A. J. Communauté, démocratie locale et citoyenneté, 355
- SKILBECK, M. ; CONNELL, H. La gestion et le financement de l'enseignement supérieur, 447
- TEDESCO, J. C. Éditorial, 3
- THOMAS, S. Les mesures de la valeur ajoutée d'efficacité de l'école au Royaume-Uni, 101
- THORENS, J. P. Liberté académique et autonomie universitaire, 439
- TIANA FERRER, A. Introduction au dossier, 25
- TURNER, D. A. La réforme éducative en Angleterre : l'idée régulatrice de discipline, 591
- VESSURI, H. La pertinence de l'enseignement supérieur dans un monde en mutation, 411
- WALIA, K. ; RAJPUT, J. S. L'efficacité des enseignants en Inde : vue d'ensemble et évaluation critique, 155
- WIENEROVA, Z. ; ANDRÉ, Y. Les représentations du monde en République tchèque, 331

Pour vous abonner à
Perspectives
la revue trimestrielle d'éducation comparée

Il vous suffit de remplir le bon de commande ci-dessous et de l'envoyer par la poste ou par télécopie à :

Jean De Lannoy, Service des ventes, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique.

Tél. : (32) 2 538 43 08 ; Fax : (32) 2 538 08 41 ;

Courrier électronique : jean.de.lannoy@infoboard.be

Internet : <http://www.jean-de-lannoy.be>

OUI, je désire souscrire un abonnement à *Perspectives*, revue trimestrielle d'éducation comparée de l'UNESCO.

Version linguistique (prière de cocher la case appropriée) :

☐ Édition française ☐ Édition anglaise ☐ Édition espagnole

Tarifs annuels d'abonnement (prière de cocher la case appropriée) :

☐ Particuliers ou institutions de **pays développés**, 180 FF (le numéro séparé : 60 FF)

☐ Particuliers ou institutions de **pays en développement**, 90 FF (le numéro séparé : 30 FF)

Je joins mon paiement sous forme :

☐ d'un chèque en francs français, sur une banque domiciliée en France, à l'ordre de
« DE LANNOY — Abonnement UNESCO »

☐ de carte de crédit Visa/Eurocard/Mastercard/Diners/American Express :

N° Date d'expiration.....

☐ de bons de livres de l'UNESCO

Nom :

.....

Adresse :

.....

.....

(Prière d'écrire à la machine ou en majuscule d'imprimerie)

Signature : Date :

Pour plus de renseignements au sujet d'autres versions linguistiques de *Perspectives*, s'adresser au Bureau international d'éducation, PUB, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse. Courrier électronique : j.fox@ibe.unesco.org

Pour un complément d'information sur les publications de l'UNESCO en général : Éditions de l'UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 PARIS CEDEX 15, France. Tél. : (33) 1-45.68.10.00 ; Fax : (33) 1-45.68.57.41 ; Internet : <http://www.unesco.org/publishing>

Revue trimestrielle d'éducation comparée **P E R S P E C T I V E S**

publiée par le Bureau international d'éducation, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse

La table des matières la plus récente de la revue peut être consultée sur l'Internet :

<http://www.unicc.org/ibe/Publications>

« Dossiers » de Perspectives en 1999 — Volume XXIX

- N° 1, mars 1999 : *Éducation technique et professionnelle*
- N° 2, juin 1999 : *Les droits des enfants en éducation*
- N° 3, septembre 1999 : *La recherche en éducation*
- N° 4, décembre 1999 : *L'éducation en Asie*

Tarifs annuels d'abonnements :

- ☐ Particuliers et institutions de pays développés, 180 francs français (numéro simple : 60 FF).
- ☐ Particuliers et institutions de pays en développement, 90 francs français (numéro simple : 30 FF).

Toute correspondance concernant les abonnements à *Perspectives* doit être adressée à : Jean De Lannoy, Service des abonnements UNESCO, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique.

Tél. : (32) 2 538.43.08 ; Fax (32) 2 538.08.41.

Courrier électronique : jean.de.lannoy@infoboard.be

Internet : <http://www.jean-de-lannoy.be>

Pour un complément d'information et des renseignements concernant d'autres versions linguistiques de *Perspectives*, s'adresser à : BIE, PUB, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse ; courrier électronique : j.fox@ibe.unesco.org

Agents de vente des publications de l'UNESCO

ALLEMAGNE : UNO-Verlag, Poppelsdorfer Allee 55, D-53115 Bonn 1, tel.: (49-228) 94 90 20, fax: (49-228) 21 74 92, Internet: www.uno-verlag.de

S. Karger GmbH, Abt. Buchhandlung, Lörracher Strasse 16A, D-W 7800 Freiburg, tel.: (49-761) 45 20 70, fax: (49-761) 452 07 14.

For scientific maps: Internationales Landkartenhaus GeoCenter, Schockenriedstr. 44, Postfach 800830, D-70565 Stuttgart, tel.: (49-711) 788 93 40, fax: (49-711) 788 93 54.

AUTRICHE : Gerold & Co., Graben 31, A-1011 Vienne, tél. : (+43-1) 533 5014, fax : (+43-1) 533 5014, E-mail: buch@gerold.telecom.at

BELGIQUE : Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202 Koningslaan, 1190 Bruxelles, tél. : (32-2) 538 43 08, fax : (32-2) 538 08 41; E-mail : jean.de.lannoy@infoboard.be; Internet : <http://www.jean-de-lannoy.be>

BÉNIN : Librairie Notre-Dame, B.P. 307, Cotonou, tél. : (229) 31 40 94, fax : (229) 31 07 19.

BRÉSIL : Fundação Getúlio Vargas, Editora, Divisao de Vendas, Praia de Botafogo 190, Caixa postal 62.591, 22257-970 Rio de Janeiro (RJ), tél.: (55-21) 536 9195, fax: (55-21) 536 9155, E-mail: livraria@fgv.br

Books International Livros Comércio Exterior Ltda., Rua Pamplona, 724 conj - 67, Cerqueira Cezar, 01405-001 Sao Paulo, SP, tel.: (55-11) 283 5840, 288 0692, fax: (55-11) 287 1331; E-mail: booksint@mandic.com.br

BULGARIE : Hemus, 7, Levsky Street, 1000 Sofia, tél. (359-2) 87 0365. *Kantora Literatura*, Boulevard Rousky 6, Sofia.

BURKINA FASO : SOCIFA, 01 B.P. 1177, Ouagadougou.

CAMEROUN : Commission nationale de la République du Cameroun pour l'UNESCO, Boîte postale 1600, Yaoundé.

Librairie des Éditions Clé, Boîte postale 1501, Yaoundé.

CANADA : Renouf Publishing Company Limited, 5369 Canotek Road, Unit 1, Ottawa, Ontario K1J 9J3, tel.: (1-613) 745 2665, fax: (1-613) 745 7660, Internet: <http://fox.nstn.ca/renouf/>

Bookshops: 711/2 Sparks Street, Ottawa, Ontario tel.: (1-613) 238 89 85, fax: (1-613) 238 60 41 and 12 Adelaide Street West, Toronto, M5H 1L6, tel.: (1-416) 363 31 71, fax: (1-416) 363 59 63.

Les Éditions La Liberté Inc., 3020, Chemin Sainte-Foy, Sainte Foy, (Québec) G1X 3V6, tél./fax : (1-418) 658 3763 / 1-800-567-5449; E-mail : liberte@mediom.qc.ca

CONGO : Librairie Raoul, B.P. 160, Brazzaville.

Commission nationale congolaise pour l'UNESCO, Tour Nabemba, B.P. 493, Brazzaville, tél. : (242) 83 19 86, fax : (242) 82 27 92.

CÔTE D'IVOIRE : Librairie des Éditions UNESCO, Commission nationale ivoirienne pour l'UNESCO, 15, avenue Nogués, B. P. V 297, Abidjan 01; tél. : (22-5) 32 48 25, fax : (22-5) 32 36 49.

Centre d'édition et de diffusion africaines (CEDA), B. P. 541, Abidjan 04 Plateau.

Presses universitaires et scolaires d'Afrique (PUSAF), 1, rue du Docteur Marchand, Abidjan Plateau 08 (*adresse postale* : B. P. 177 Abidjan 08), tél. : (22-5) 41 12 71, fax (att. Cissé Daniel Amara) : (22-5) 44 98 58.

CROATIE : Mladost, Likica 30/11, Zagreb.

CUBA : Librería Cultural UNESCO, Palacio del Segundo Cabo, Plaza de Armas, La Habana, tel. : (53-7) 33 34 38, fax : (53-7) 33 31 44.

ÉGYPTE : UNESCO Publications Centre, 1 Talaat Harb Street, Le Caire, fax : (20-2) 392 25 66

Al-Ahram Distribution Agency, Marketing Dept., Al-Ahram New Building, Galaa Street, Le Caire, tél.: (20-2) 578 60 69, fax: (20-2) 578 60 23, 578 68 33, *et Al-Ahram Bookshops* : Opera Square, Al-Bustan Center, Bab El-Look, Le Caire.

The Middle East Observer, 41 Sherif St., Le Caire, tel.: (20-2) 3939-732, 3926-919, fax: (20-2) 3939-732, 3606-804, E-mail : fouda@soficom.com.eg

ESPAGNE : Mundi-Prensa Libros S.A., Castelló n° 37, 28001 Madrid, tel. : (+34) 914 36 37 00, fax : (+34) 915 75 39 98; E-mail : libreria@mundiprensa.es; Internet : www.mundiprensa.es

Abonnements : (+34) 914 36 37 01

Mundi-Prensa Barcelona, C/Consell de Cent n° 391, 08009 Barcelona, tel. : (+34) 934 88 34 92, fax : (+34) 934 87 76 59 ; E-mail : barcelona@mundiprensa.es

Librería de la Generalitat de Catalunya, Palau Moja, Rambla de los Estudios 118, 08002 Barcelona, tel. : (+34) 934 12 10 14, fax : (+34) 934 12 18 54

UNESCO Etxea - Centro UNESCO - País Vasco, C/ Alameda de Urquijo, 62 - 2º izda., 48011 Bilbao, tél. : (+34) 944 27 64 32, fax : (+34) 944 27 51 49; E-mail: unescopv@eurosur.org

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE : United Nations Bookstore, General Assembly Building, New York, NY 10017, tél. : (1-212) 963 76 80, fax : (1-212) 963 4910, E-mail: bookshop@un.org

FINLANDE : Akateeminen Kirjakauppa, Pl 23 (Stockmannsvägen 1H) 00371 Helsinki, tél. : (+358-0) 121 44 16, fax : (+358-0) 121 44 50; **Suomalainen Kirjakauppa Oy**, Koivuvaarankuja 2, 01640 Vantaa, tél. : (+358-0) 852 78 16, fax : (+358-0) 852 79 90.

FRANCE : *A travers les grandes librairies universitaires, ou*

Librairies de l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, tél. : (+33) 1 45 68 22 22 et 1, rue Miollis, Paris 75732 Cedex 15, tél. : (+33) 1 45 68 28 48;

Maisonneuve et Larose, 15, rue Victor-Cousin, Paris 75005, tél. : 01 44 41 49 30, fax : 01 43 25 77 37.

Commandes par correspondance, fax ou Internet : Éditions UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, fax : (+33) 1 45 68 57 37, Paris, Internet : <http://www.unesco.org/publications>

GRÈCE : G. C. Eleftheroudakis S.A., 17, Panepistimiou Str., 105 64 Athens, tél. : (30-1) 331 4180/3, fax : (30-1) 323 98 21; E-mail: elebooks@netor.gr; Internet : www.netor.gr/elebooks

H. Kauffmann Bookshop, 28, rue du Stade, Athens, tél. : (30-1) 322 21 60, 325 53 21, 323 25 45.

Greek National Commission for l'UNESCO, 3, Akadimias Street, Athens, tél. : (30-1) 36 20 736, fax : (30-1) 36 30 603.

John Mihalopoulos & Son S.A., 75 Hermou Street, P.O. Box 73, Thessalonique, tél. : (30-31) 27 96 95, 26 37 86, fax : (30-31) 26 85 62.

GUINÉE : Commission nationale guinéenne pour l'UNESCO, B. P. 964, Conakry, tél. : (224) 41 48 94, fax : (224) 41 20 12.

GUINÉE-BISSAU : Instituto Nacional do Livro e do Disco, Conselho Nacional da Cultura, Avenida Domingos Ramos n.º10-A, B. P. 104, Bissau.

HAÏTI : Librairie La Pléiade, 83, rue des Miracles, B.P. 116, Port-au-Prince, tél. : (50-9) 2-4561.

HONGRIE : Librotrade Ltd., Bookimport, Pesti út. 237, H-1173, Budapest, tél. : (36-1) 257 77 77, tél./fax : (36-1) 257 74 72.

ISRAËL : R.O.Y. International, 17, Shimon Hatarssi Street, (adresse postale : P.O. Box 13056), Tel Aviv 61130, tél. : (972-3) 546 1423, fax : (972-3) 546 1442, E-mail: royil@Netvision.net.il

Steimatzky Ltd, 11 Hakishon Street, P.O. Box 1444, Bnei Brak 51114, tél. : (972-3) 579 4579, fax : (972-3) 579 4567

Territoires et pays voisins : **INDEX Information Services**, P.O.Box 19502, Jérusalem, tél. : (972-2) 627 1634, fax : (972-2) 627 1219.

ITALIE : **LICOSA (Libreria Commissionaria Sansoni S.p.A.)**, via Duca di Calabria, 1/1, 50125 Firenze, tél. : (39-55) 64 54 15, fax : (39-55) 64 12 57, E-mail: licosas@ftbcc.it; Internet : <http://www.ftbcc.it/licosas>

and Via Bartolini 29, 20155 Milano, tél. : (39-2) 32 72513.

FAO Bookshop, viale delle Terme di Caracalla, 00100 Roma, tél. : (39-6) 52 25 57 27, fax : (39-6) 5225 33 60, E-mail : publications-sales@fao.org; Internet : <http://www.fao.org>

LIBAN : **Librairies Antoine S.A.L.**, B. P.11- 656, Beyrouth. tél. : (961-1) 48 10 72/8 et (961-1) 48 35 13, fax : (961-1) 49 26 25.

MADAGASCAR : Commission nationale de la République démocratique de Madagascar pour l'UNESCO, B. P. 331, Antananarivo, tél. : (261-2) 217 61, fax : (261-2) 284 96.

MALI : Librairie Nouvelle S. A., Avenue Modibo Keita, B. P. 28, Bamako.

MALTA : L. Sapienza & Sons Ltd, 26 Republic Street, Valletta.

MAROC : Librairie " Aux Belles Images ", 281, avenue Mohammed V, Rabat.

MAURICE : Nalanda Co. Ltd, 30 Bourbon Street, Port-Louis.

MAURITANIE : Société nouvelle de diffusion (SONODI), B. P. 55, Nouakchott.

MONACO : *Pour les périodiques* : Commission nationale pour l'UNESCO, Compte périodiques, 4, rue des Iris, MC-98000 Monte Carlo.

MOZAMBIQUE : Instituto Nacional do Livro e do Disco (INLD), Av. 24 de Julho n.º 1927, r/c, et n.º 1921, 1.º andar, Maputo.

NIGER : M. Issoufou Daouda, Établissements Daouda, B.P. 11380, Niamey.

NORVÈGE : **SWETS Norge AS**, Ostensjoveien 18 or P.O. Box 6512, Etterstad, N-0606 Oslo, tél. : (47) 22 97 45 00, fax : (47) 22 97 45 45, fax customer service: (47) 22 97 45 46.

Akademika A/S, P.O. Box 84, Blindern 0314, Oslo 3, tél. : (47) 22 85 30 30, fax : (47) 22 85 30 53, E-mail : ebryn@sio.uio.no, Internet: <http://www.akademika.no>

PAYS-BAS : **Roodvelt Import b.v.**, Brouwersgracht 288, 1013 HG Amsterdam, tél. : (31-20) 622 80 35, fax : (31-20) 625 54 93, E-mail : roodbook@euronet.nl

De Lindeboom Inor Publikaties, M. A. de Ruyterstraat 20 a, Postbus 202, 7480 AE Haaksbergen, tél. : (31-53) 574 00 04, fax : (31-53) 572 92 96. **Kooyker Booksellers**, P.O. Box 24, 2300 AA Leiden, tél. : (31-715) 16 05 60, fax : (31-715) 14 44 39

Pour les cartes scientifiques : Rudolf Müller, P.O. Box 9016, NL-1006 AA Amsterdam and Overtoorn 487, 1054 LG Amsterdam, tél. : (31-20) 616 59 55, fax : (31-20) 683 86 51.

POLOGNE : ORPAN-Import, Palac Kultury, 00-901 Varsovie.

Ars Polona-Ruch, Krakowskie Przedmiescie 7, 00-068 Varsovie.

A. B. E. Marketing, Plac Grzybowski 10/31A, 00-104 Varsovie, tél. : (48-2) 638 25 60, fax : (48-2) 666 88 60.

PORTUGAL : Livraria Portugal, rua do Carmo 70-74, 1200 Lisbonne, tél. : (35-1) 347 49 82/5, fax : (35-1) 347 02 64 (*adresse postale* : Apartado 2681, 1117 Lisbonne Codex).

RÉPUBLIQUE ARABE SYRIENNE : Librairie Sayegh, Immeuble Diab, rue du Parlement, B. P. 704, Damas.

RÉPUBLIQUE TCHÈQUE : Artia Pegas Press Ltd, Palac Metro, Narodni trida 25, 110-00 Prague 1.

Intes-Praha, Slavy Hornika 1021, 15006 Prague 5, tél. : (42-2) 522 449, fax : (42-2) 522 443.

RUSSIE, FÉDÉRATION DE : Mezhdunarodnaja Kniga, Ul. Dimitrova 39, Moscou 113095.

SÉNÉGAL : UNESCO, Bureau régional pour l'Afrique (BRED), 12, avenue Roume, B. P. 3311, Dakar, tél. : (22-1) 22 50 82 et 22 46 14, fax : (22-1) 23 83 93

Librairie Clairafrique, B. P. 2005, Dakar.

SLOVÉNIE : Cancarjeva Založba, Kopitarjeva 2, P.O. Box 201-IV, 61001 Ljubljana.

SUISSE : Van Diermen Editions Techniques ADECO, Chemin du Lacuez 41, CH-1807 Blonay, tél. : (41-21) 943 26 73, fax : (41-21) 943 36 05 ; E-mail : mvandier@worldcom.ch

Europa Verlag, Rämistrasse 5, CH-8024 Zürich, tél. : (41-1) 261 16 29

Librairie des Nations Unies (*vente sur place seulement*) : Palais des Nations, CH-1211 Genève 10, tél. : (41-22) 740 09 21, fax : (41-22) 917 00 27.

TUNISIE : Dar el Maaref, Route de Tunis km 131, B. P. 215, Sousse RC 5922, tél. : (216) 35 62 35, fax : (216) 35 65 30.

TURKIE : Haset Kitapevi A. S., Istiklâl Caddesi n°. 469, Posta Kutusu 219, Beyoglu, Istanbul.

Dünya Infotel A.S. «Globus» Dünya. Basinevi, 100, Yil Mahallesi 34440, Bagcilar, Istanbul, tél. : (90-212) 629 08 08, fax : (90-212) 629 46 89 / 629 46 27.

ZAÏRE : SOCEDI (Société d'études et d'édition), 3440, avenue du Ring - Joli Parc, B. P. 165 69, Kinshasa.

Une liste complète des agents de vente dans tous les pays peut être obtenue en écrivant aux Éditions UNESCO, Service de la promotion et des ventes, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.

Bons de l'UNESCO

Utilisez les bons de l'UNESCO pour acheter des ouvrages et des périodiques de caractère éducatif, scientifique ou culturel. Pour tout renseignement complémentaire, veuillez vous adresser au Service des bons de l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.

CORRESPONDANTS DE PERSPECTIVES

ALLEMAGNE

M. le Professeur Wolfgang Mitter
Deutsches Institut für internationale
pädagogische Forschung

ARGENTINE

M. Daniel Filmus
Faculté latino-américaine de sciences sociales
(FLACSO)

AUSTRALIE

M. le Professeur Phillip Hughes
Australian National University, Canberra

AUSTRALIE

Dr Phillip Jones
Université de Sydney

BELGIQUE

M. le Professeur Gilbert De Landsheere
Université de Liège

BOLIVIE

M. Luis Enrique López
Programa de Formación en Educación
Intercultural Bilingüe para la Región
Andina, Cochabamba

BOTSWANA

Mme Lydia Nyati-Ramahobo
Université de Botswana

BRÉSIL

M. Jorge Wertheim
Bureau de l'UNESCO de Brasilia

CHILI

M. Ernesto Schiefelbein
Université Santo Tomás

CHINE

Dr Zhou Nanzhao
Institut national chinois de recherche
pédagogique

COLOMBIE

M. Rodrigo Parra Sandoval
Fundación FES

COSTA RICA

Mme Yolanda Rojas
Université de Costa Rica

ÉGYPTE

M. le Professeur Abdel-Fattah Galal
Institut de recherche et d'études
pédagogiques, Université du Caire

ESPAGNE

M. Alejandro Tiana Ferrer
Faculté de l'éducation, Université de Madrid

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

M. Wadi Haddad
Banque mondiale

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

M. Fernando Reimers
Harvard Graduate School of Education

FRANCE

M. Gérard Wormser
Centre national de documentation
pédagogique

HONGRIE

Dr Tamas Kozma
Institut hongrois de recherche pédagogique

JAMAÏQUE

M. le professeur Lawrence Carrington
University of West Indies

JAPON

M. le Professeur Akihiro Chiba
Université chrétienne internationale

MALTE

Dr Ronald Sultana
Faculté de l'éducation, Université de Malte

MEXIQUE

Dr María de Ibarrola
Patronato del Sindicato Nacional de
Trabajadores de la Educación para la
Cultura del Maestro Mexicano A.C.

POLOGNE

M. le professeur Andrzej Janowski
Commission nationale polonaise pour
l'UNESCO

RÉPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

M. Abel Koulaninga
Secrétaire général de la Commission
nationale centrafricaine pour l'UNESCO

RÉPUBLIQUE DE CORÉE

Dr Kyung-Chul Huh
Korean Educational Development Institute
(KEDI)

ROUMANIE

Dr César Birzea
Institut des sciences de l'éducation

ROYAUME-UNI

M. Raymond Ryba
Université de Manchester

SUÈDE

M. le Professeur Torsten Husén
Université de Stockholm

SUISSE

M. Michel Carton
Institut universitaire d'études du
développement, Genève

THAÏLANDE

M. Vichai Tunsiri
Comité permanent de l'éducation,
chambre des représentants

POSITIONS/CONTROVERSES

Une nouvelle réflexion sur l'éducation

Michel Crozier

DOSSIER : LE MAINTIEN DE LA DISCIPLINE À L'ÉCOLE

Introduction

Alfredo Furlán

La réforme éducative en Angleterre :
l'idée régulatrice de discipline

David A. Turner

Le système d'avertissements dans le cycle
secondaire en Argentine

Mariano Narodowski

Problèmes de discipline dans les écoles du Mexique :
le silence de la pédagogie

Alfredo Furlán

Réglementation scolaire et construction de valeurs
dans la vie quotidienne du lycée

*Ana María Cerda
et Jenny Assaél*

Indiscipline ou violence ?

Le problème des mauvais traitements
entre élèves

Rosario Ortega Ruiz

La discipline en amont : qu'est-ce qui pousse
les élèves du cycle secondaire à enfreindre
les règles scolaires aux États-Unis d'Amérique

Bradley A. Levinson

TENDANCES/CAS

Caractéristiques de la réforme de l'éducation en Afrique

Pai Obanya

Langues et régions en Europe et ailleurs :
renaissance de la problématique régionale ?

Soledad Pérez

La politique européenne de la jeunesse
dans les sociétés multiculturelles

Ingo Richter

Index du volume XXVIII

ISSN 0304-3045

Vol. XXVIII, n° 4, décembre 1998