



HAL
open science

Stratégies d'acteurs et de pouvoirs dans l'école : qui décide dans les conseils de classe ?

Béatrice Mabilon-Bonfils, Virginie Calicchio

► To cite this version:

Béatrice Mabilon-Bonfils, Virginie Calicchio. Stratégies d'acteurs et de pouvoirs dans l'école : qui décide dans les conseils de classe ?. Carrefours de l'éducation, 2004, 18, pp.2-17. halshs-00004940

HAL Id: halshs-00004940

<https://shs.hal.science/halshs-00004940>

Submitted on 30 May 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Stratégies d'acteurs et de pouvoirs dans l'école : qui décide dans les conseils de classe ?

▲ **Béatrice Mabilon-Bonfils¹ et Virginie Calicchio²**

1. Membre associée de l'IREDU-CNRS, Dijon – IEP Aix-en-Provence

2. Diplômée de l'IEP, Aix-en-Provence

C'est par le jeu des mécanismes sociaux et des jeux interindividuels définissant des rapports au savoir et à l'institution que s'actualise, dans les conseils de classe, le processus décisionnel. Dans cette articulation entre mécanismes sociaux et politiques et histoires singulières, le conseil de classe est une instance de décision dont le fonctionnement doit être saisi comme symptôme du fonctionnement et de l'évolution contemporaine du système scolaire français. Si le processus décisionnel dans le conseil de classe est complexe, c'est d'abord parce qu'il cohère des logiques plurielles d'acteurs hétérogènes par leur statut et

leurs ressources mais aussi parce qu'il doit être saisi à l'aune des représentations qu'ont les acteurs de leur rôle et de leurs pratiques. Les choix d'orientation scolaire sont donc le résultat de conflits et négociations croisées entre des acteurs hétérogènes, dont l'interaction définit, sur chaque question singulière, des rapports de force et de pouvoir que la mise en scène du conseil de classe actualise. Le conseil de classe en tant que construction sociale est une forme politique : s'y jouent à la fois des enjeux de pouvoir plus ou moins clairement identifiables, des rites d'interactions plus cachés, un rituel collectif de maintenance de la réalité sociale. S'y jouent aussi en secret des jeux de voilement et dévoilement, de caché/montré, de connivence tacite et d'échanges d'influence, d'information, de sentiments, de pouvoirs qui se mêlent.

Sil est possible de soutenir que l'école est un lieu politique¹, c'est que l'école participe à définir un *Mit-sein*, en tant qu'institution du social et qu'elle est un espace symbolique où s'articulent jeux et enjeux de pouvoir. En tant que mise en forme symbolique du social et du politique, l'école concourt à la fabrication du lien politique et le politique désigne alors ce système symbolique au sein duquel la société civile se nomme et se représente, grâce auquel elle s'institue et se met en forme : tout à la fois auto-représentation de la société et institution de la société. L'école est bien un agent privilégié de cette représentation, par les enjeux macropolitiques qu'elle met en œuvre et par les jeux du pouvoir et du désir qu'elle initie : lieu de domination qui commande les rapports au pouvoir comme les rapports aux désirs, institutionnellement « encadrés ». C'est par le jeu de ces mécanismes sociaux et des jeux interindividuels définissant des rapports au savoir et à l'institution que s'actualise, dans le conseil de classe, le processus décisionnel. Dans cette articulation entre jeux sociaux et politiques et histoires singulières, le conseil de classe est une instance de décision dont le fonctionnement doit être saisi comme symptôme du fonctionnement et de l'évolution contemporaine du système scolaire français. De la double étymologie *consilium* (donner des conseils) et *concilium* (tenir un conseil), le conseil de classe tire sa cohérence pédagogique et institutionnelle. Instance de concertation et d'information², elle est aussi un lieu de décision et d'orientation des élèves. C'est un mode de réunion et de médiation en un lieu des principaux acteurs scolaires. Qui décide dans le conseil de classe ? Selon quelles modalités s'opèrent ces choix ? Comment s'articulent les stratégies des acteurs ?

Les décisions du conseil de classe, comme « plurivers »

Si le processus décisionnel est complexe, c'est d'abord parce qu'il cohère des logiques plurielles mais aussi parce qu'il doit être saisi à l'aune des représentations qu'ont les acteurs de leur rôle et de leurs pratiques. Une décision est toujours le produit de plusieurs rationalités conflictuelles, complémentaires, non commensurables parfois. Pour Edgar Morin, un « plurivers » qui résulte de la confrontation de ces rationalités est globalement irrationnel. Ou bien encore la confron-

1. Voir à cet égard, Béatrice Mabilon-Bonfils et Laurent Saadoun, *Sociologie politique de l'école*. Paris : PUF, 2001.

2. Le conseil de classe est composé des enseignants de la classe, du proviseur ou du proviseur adjoint, du conseiller principal d'éducation, de deux délégués d'élèves, éventuellement de deux délégués de parents, du conseiller d'orientation et éventuellement de l'infirmière ou de l'assistante sociale si nécessaire.

tation de ces rationalités plurielles marque la décision au sein d'une institution d'une empreinte à la fois indélébile et très difficile à analyser pour le chercheur. Aucune institution si régulée soit-elle ne peut être saisie uniquement par les normes juridiques et règlements qu'elle est astreinte de respecter. Les décisions au sein des institutions sont des processus complexes d'interactions et de conflits qui articulent des logiques hétérogènes. Le processus décisionnel qui conduit à la définition d'un choix d'orientation pour un élève est le résultat de rationalités à la fois individuelles et collectives qui se croisent, se combinent, s'opposent à un moment donné dans un conseil de classe particulier. Ainsi, les logiques méso-sociales (celle de l'établissement en tant qu'institution dans un bassin de formation, celle de chaque discipline scolaire dans un champ scolaire, celles des rapports de pouvoirs entre les groupes) s'articulent aux logiques macrosociales (celles de la gestion collective des flux d'élèves; celles couplées des politiques publiques) et aux logiques microsociologiques (celles des stratégies d'acteurs dans l'institution). Si chacun a toujours de « bonnes raisons d'agir », ces logiques n'ont aucune raison *a priori* d'être toutes compatibles entre elles d'autant qu'elles ne s'opèrent pas *in abstracto* mais dans un lieu scolaire dont il faut saisir les enjeux particuliers et qu'elles sont liées aux représentations sociales qu'ont les individus de l'échec et de la réussite scolaire, de la fonction sociale de l'école, du rôle social de l'enseignant... Il est donc possible de mettre à jour la dimension conflictuelle de cette instance (que la plupart des protagonistes s'emploient le plus souvent à masquer et à passer sous silence). Ainsi, existe-t-il un décalage entre la vision juridique véhiculée par les textes (et en partie par les acteurs eux-mêmes) et la réalité observée. Il s'agit de « reconstruire » les stratégies des protagonistes et vérifier qu'elles peuvent être non seulement différentes mais même sur certains points totalement opposés. Pour François Dubet et Danilo Martuccelli dans l'ouvrage *À l'école — Sociologie de l'expérience*³, « (l'action sociale) est portée par une logique stratégique dans laquelle l'acteur construit une rationalité limitée en fonction de ses objectifs, de ses ressources et de sa position. [...] Quand l'individu se place dans cette perspective, l'ensemble social n'apparaît pas comme une juxtaposition de sphères d'intégration et de rôles, mais comme un « marché », un espace de compétitions et d'alliances (souligné par nous)⁴ ». Au « premier niveau de réalité » (celui des textes officiels), il est possible d'envisager que l'objectif des participants consiste, à l'image du rôle tenu par les acteurs d'une pièce, à remplir la mission qui leur est assignée dans le cadre du conseil de classe. Le chef d'établissement, qui a qualité d'organe exécutif de son établissement, doit assumer à la fois le rôle de médiateur (en favorisant le dialogue entre d'une part les élèves et les parents et d'autre part les enseignants, le conseiller principal d'éducation, le conseiller d'orientation) et de décideur (depuis la réforme de 1990, il revient en effet au proviseur de trancher en cas de désaccord entre le

3. Dubet F. et Martuccelli D., *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil (collection « L'épreuve des faits »), Paris, 1996.

4. *Ibid*, p. 63.

conseil et la famille), tandis qu'il incombe au conseiller principal d'éducation de veiller au bon fonctionnement de l'établissement (par exemple en vérifiant l'assiduité des élèves), de collaborer avec les enseignants (à travers l'échange d'informations sur les élèves par exemple), et de participer à « l'animation éducative » (par des contacts directs avec les élèves). Aux côtés de l'administration se trouve le personnel enseignant, au sein duquel le professeur principal doit s'efforcer d'opérer une synthèse à partir des avis émis par ses collègues, de guider chaque élève dans son parcours scolaire, et de prendre en compte les besoins des délégués-élèves⁵. En ce qui concerne les professeurs, la participation au conseil de classe fait partie de leurs obligations de service, mais depuis la loi de 1989, leur intervention se situerait plutôt en amont du conseil de classe (observation de l'élève pour évaluer sa progression et ses résultats, dialogue avec la famille et, en fonction de ces divers éléments, proposition d'orientation); d'après cette même loi (loi d'orientation votée en 1989), les parents d'élèves sont des « membres de la communauté éducative » et doivent à ce titre pouvoir discuter librement des méthodes et des objectifs pédagogiques; les délégués-élèves⁶ sont censés incarner les porte-parole de l'ensemble de la classe et ont pour tâche de mettre l'accent sur les questions telles discipline, emploi du temps, orientation et débouchés, travail en classe et à la maison... Ainsi, chaque acteur est censé participer également au bon fonctionnement de cette instance: le proviseur dirige les débats, les arbitre et au besoin les tranche; les professeurs détiennent la compétence pédagogique « légitime », ce qui les autorise à porter un jugement sur leurs élèves, à les évaluer, et le cas échéant à se prononcer sur leurs chances de réussite dans l'avenir; les parents sont censés compléter cette approche en apportant un éclairage supplémentaire et en se faisant les représentants du monde extrascolaire; les délégués ont pour mission de fournir un supplément d'information auquel les « adultes » extérieurs au groupe-classe n'auraient pas accès et de relayer les doléances de leurs « mandants ». Or, si dans les textes la mission de chaque acteur est clairement définie et si tout semble prévu pour assurer un fonctionnement harmonieux, consensuel et efficace du conseil de classe, cela ne correspond pas ou peu à la réalité, qui se laisse appréhender sous un jour beaucoup plus tendu et conflictuel: d'une part du fait que chaque acteur poursuit une stratégie qui lui est propre et qui n'est peut-être pas compatible avec celle des autres participants, et d'autre part car les « définitions » que les acteurs donnent de leur mission constituent en elles-mêmes un enjeu et peuvent donner lieu à controverses (sur fond de conflits identitaires notamment). L'observation empirique⁷ que nous avons réalisée de plusieurs conseils de classe et la réalisation d'entretiens avec les

5. Son rôle est précisé par la circulaire n° 93-087 du 21 janvier 1993 (BOEN n° 5 du 4 février 1993).

6. Cf. circulaire du 8 octobre 1976 et décret du 28 décembre 1976.

7. L'enquête empirique consiste en observation de conseils de classe et entretiens semi-directifs menés auprès de tous les acteurs de plusieurs conseils de classe. Le détail de l'observation est publié : Béatrice Mabilon-Bonfils et Virginie Calicchio dans *Le conseil de classe est-il un lieu politique ?* Paris : L'harmattan, 2004.

principaux participants, montre que les stratégies poursuivies par les acteurs sont en de nombreux points différentes voire opposées ; de fait, le conseil de classe réunit des individus dont les rationalités et les intérêts divergent et sont parfois même en totale contradiction, ce que la simple présentation des missions assignées à ces acteurs ne nous laissait pas appréhender. Entre la rationalité de gestion des flux d'élèves dans les différentes filières compte tenu des contraintes de budget (que matérialisent la dotation horaire globale de l'établissement et les postes horaires affectés à chaque discipline) et la rationalité de défense et promotion des disciplines au sein d'un champ scolaire où la légitimité des disciplines tient aussi à leur positionnement concurrentiel, complémentaire les unes avec les autres⁸, entre la rationalité des taux de réussite aux examens et la rationalité des délégués-élèves à la fois porte-parole d'élèves particuliers, de la classe et d'eux-mêmes et celles des parents d'élèves, les contradictions peuvent être patentées. Si les revendications des élèves visent surtout à améliorer leurs conditions de travail ou parfois leurs relations avec certains de leurs professeurs ; celles des parents et de leurs associations diffèrent : comme le notent Marie Duru-Bellat et Agnès Henriot-Van Zanten dans leur ouvrage *Sociologie de l'école*. « [...] L'importance prise par l'école comme instance de sélection et de mobilité sociale (les) pousse à favoriser à tout prix la réussite de leurs enfants⁹ », quitte à s'opposer aux conseils ou même aux décisions prises par la communauté scolaire... Nous pouvons ici citer les propos d'une enseignante d'anglais non titularisée interviewée ; celle-ci travaille « à cheval » sur plusieurs établissements et a donc fait l'expérience d'une grande variété de situations, puisqu'elle a été amenée à enseigner aussi bien dans les meilleurs lycées de Marseille qu'en zone d'éducation prioritaire. C'est en gardant à l'esprit l'influence qu'exerce son statut (cette enseignante occupe une position précaire, certainement la moins enviable de l'ensemble de la hiérarchie statutaire des enseignants) et la représentation qu'elle a de son rôle (au sens de « faisceaux des attentes sociales ») que nous pouvons interpréter ce qu'elle nous a confié : « Dans les lycées dits « bons », on a un problème la plupart du temps avec les parents : avant un conseil de classe de seconde, une personne a téléphoné chez moi en disant qu'il fallait absolument que sa fille passe en S ; premièrement, je suis professeur d'anglais, pas de maths ou de bio ; et puis c'est au proviseur de décider ; il faut attendre le conseil de classe, où il y a toutes les notes dans toutes les matières ; je ne suis que prof d'anglais ; au conseil de classe, le professeur principal a dit que les parents voulaient absolument qu'elle passe en S car son grand frère était allé en S et qu'elle-même voulait faire médecine ; or au niveau des notes, ça « coinçait ». » Cette enseignante a bien intériorisé la hiérarchie disciplinaire, et paraît lucide quant au poids qui sera accordé à sa matière dans une décision d'orientation en première scientifique ; en outre, selon l'expérience

8. Voir à cet égard B. Mabilon-Bonfils et L. Saadoun, *Didactique des sciences économiques et sociales*. Paris : Nathan, 1998.

9. Duru-Bellat M. et Henriot-Van Zanten A., *Sociologie de l'école*, op. cit., p. 12.

de ce professeur, les relations entre les familles et l'école se déclinent suivant un mode tout à fait différent suivant qu'il s'agit d'un bon lycée ou d'un établissement situé en ZEP : alors que dans les « bons » lycées, les enseignants sont parfois amenés à justifier et à défendre leur méthode face à des parents de plus en plus exigeants, dans les ZEP, ils doivent au contraire le plus souvent employer leur temps et leur énergie à nouer un dialogue avec les familles afin d'essayer de s'assurer un « relais » à l'extérieur de l'école. Les stratégies des parents varient en fonction de leur origine sociale, et les professeurs sont amenés à adapter et modifier leur comportement en conséquence. Les objectifs que les acteurs poursuivent, s'inscrivent dans un registre différent, ils ne participent pas de la même rationalité, ne partagent pas la même la logique globale et cette remarque semble particulièrement pertinente en ce qui concerne le point de vue que défendent les parents d'élèves face à celui des professeurs, au conseil de classe ou ailleurs. Les familles sont aujourd'hui de plus en plus enclines à considérer l'école comme un service public dont, en tant qu'usagers, elles seraient à même d'exiger transparence et rentabilité. Ainsi, selon Robert Ballion ¹⁰, « l'attrait d'un collège ou, au contraire, la défection qu'il suscite correspondent au niveau de positionnement de cet établissement dans une échelle d'appréciation objective de sa « valeur scolaire » », ce qui révèle la « rationalité » des conduites de ces demandeurs. Or, cette représentation de la réalité scolaire est tout à fait étrangère à la culture du monde enseignant, qui, fidèle en cela à l'héritage de Jules Ferry, présente les professeurs comme les détenteurs du savoir et les artisans de la construction d'un sentiment collectif d'appartenance nationale et non comme des prestataires de service que la rationalisation marchande tend de plus en plus à leur imposer ¹¹. Le conseil de classe se présente donc à la lumière de ces observations comme le siège d'une confrontation entre des stratégies, des rationalités et des intérêts divergents, et celui-ci semble même polariser les malentendus puisqu'il est le seul endroit et le seul moment où une relation directe, immédiate, de face à face est « orchestrée » entre ces différentes catégories d'acteurs. La réalité ne correspond donc que très imparfaitement à l'image que les textes officiels véhiculent du fonctionnement de cette instance ; ceci est dû en partie aux divergences qui affectent les stratégies poursuivies par les acteurs, mais pas uniquement : des enjeux identitaires viennent se superposer à cette première source de tension et de conflits. Les choix sont donc le résultat de conflits et négociations croisées entre des acteurs hétérogènes, dont l'interaction définit, sur chaque question singulière, des rapports de force et de pouvoir que la mise en scène du conseil de classe actualise, mue par les représentations qu'ont les acteurs.

10. Ballion R., « Le choix du collège : le comportement éclairé des familles ». *Revue française de sociologie*, XXVII, p. 733.

11. Voir à cet égard Le Goff J.-P., *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris : La Découverte « Sur le vif », 1999.

Mises en intrigue des acteurs et rite scolaire : le processus décisionnel et la (re) présentation de soi

Les procédures de construction-reconstruction du sens des situations — ici du processus décisionnel au sein d'un conseil de classe — par la mise en intrigue des acteurs nous conduisent à une appréhension transversale et interstitielle du processus qui prend en compte la dimension éthique¹² du rapport social, faisant ainsi sens à notre objet : à cette aune, le processus décisionnel au sein du conseil de classe est un mode de fonctionnement — voire de légitimation — de l'institution, qui maintient la réalité de l'univers construit socialement, symboliquement interprété¹³. Si le conseil de classe est un lieu d'interactions, il s'agit de comprendre la construction sociale de cette réalité scolaire au travers non pas des faits sociaux, mais des processus d'interaction entre les acteurs internes du système scolaire constitués par les élèves, les enseignants et l'administration. Ces réseaux d'interaction rétroagissent les uns sur les autres et produisent, dans toute situation locale de conseil de classe, des effets sur les comportements et les pratiques, à un moment donné d'équilibrage des relations sociales. Ces relations articulent consensus, négociations, conflits, qu'ils soient tacites ou explicites. Toute institution, si régulée soit-elle par des règles, des normes et par un réseau de sanctions laisse place à des marges d'improvisation, dans les lacunes des réglementations, ou dans leurs interprétations particulières. Ainsi, les mêmes résultats scolaires sont interprétés différemment selon le niveau scolaire moyen de la classe, les professeurs de la classe, l'attitude de l'élève, l'établissement scolaire particulier, etc. : croisée de considérations macrosociales, méso-sociales et microsociales. Si la relation pédagogique est le lieu privilégié de ces négociations (des négociations d'élèves pour obtenir le report d'une interrogation aux transactions d'enseignants avec la classe au moment d'une inspection), si la situation de classe génère des pratiques et des comportements qui interagissent dans la rencontre entre les savoirs pratiques que les individus ont des situations dans lesquels ils se trouvent et leurs caractéristiques sociologiques, culturelles ou sexuelles, réinterprétées par les faisceaux d'interactions sociales régulant les séquences de cours, le conseil de classe comme aboutissement ultime est le fruit de ces processus en amont (que les études de docimologie par exemple illustrent sans toujours en éclairer la dimension proprement politique). Un sujet se comporte au moins en partie conformément aux attentes d'autrui. La mise en scène des relations humaines et politiques dans le conseil de classe articule le « soi » et ses rôles : ces rôles ne sont pas fixés dans un modèle d'action préétablie, mais ils constituent un ensemble de relations rétroactives à partir du cadre appris et réinterprété selon le contexte. Le rôle de professeur correspond bien à ce qui est attendu d'un professeur dans un conseil de classe

12. Michel Maffesoli rappelle souvent que l'étymologie du mot éthique renvoie à celle de ciment social.

13. Ici scientifiquement reconstruit.

(même si à la marge ce rôle est parfois transgressé) et dépend non seulement de l'histoire subjective du professeur, de ses caractéristiques sociales et sexuelles¹⁴, de son champ disciplinaire mais aussi des interactions qui ont lieu pendant le conseil de classe et de l'interprétation que le professeur a de ces interactions. La situation de communication doit être comprise comme le résultat d'une compétence de communication qui associe pouvoir de la parole, pouvoir du geste, manipulation de symboles, règles intériorisées et inconscientes, règles grammaticales et règles sociolinguistiques : les discours au sein du conseil de classe répondent à une logique où le langage est une forme symbolique médiatisant l'accès au savoir, à la norme commune et aux relations sociales. Par sa valeur performative ou illocutoire, il peut déclencher des actions, satisfaisantes ou pas, attendues ou pas, dans une situation donnée. Les procédures argumentatives constituent l'un des éléments de transmission du savoir, dont la rhétorique et les procédés oratoires sont partie prenante. La maîtrise de la rhétorique, apanage de nombreux professeurs qui ont choisi un métier de paroles, nécessite la prise en compte de la situation de communication. Mais le discours en situation est celui qui articule les éléments extralinguistiques présents dans le lieu-cadre pour prendre signification. Ainsi, la disposition des lieux et la situation dans l'espace des acteurs du conseil de classe fournissent des renseignements utiles et peuvent à ce titre être appréhendés comme les éléments constitutifs d'un schéma porteur de sens : l'organisation de l'espace et la situation des acteurs présentent chaque fois des caractéristiques similaires : dans tous les cas, le proviseur, entouré du professeur principal et du conseiller principal d'éducation, occupait une place centrale ; les professeurs étaient quant à eux disposés en cercle autour de ce « triptyque » ; et les délégués (parents et élèves) se trouvaient au fond de la salle, à l'écart : leur situation était marginale, périphérique vis-à-vis du centre (le proviseur) et donc des débats eux-mêmes¹⁵. Or, il est significatif de constater qu'à aucun moment les acteurs n'ont reçu d'indications relatives à la place qu'ils étaient susceptibles d'occuper (pas même en ce qui nous concerne) : chaque acteur donne l'impression de s'être placé « à son goût » et en a peut-être la conviction (ce fut *a priori* notre cas en tant qu'observateur) : pourtant, tous choisissent d'eux-mêmes une place conforme à leur « situation hiérarchique » et assurent ainsi spontanément la position de « surplomb » du proviseur ; les acteurs se soumettent de ce fait à la parole et à l'autorité du proviseur, et l'aménagement de l'espace tel qu'il se donne à voir au conseil de classe n'est pas sans rappeler

14. Il serait probablement à vérifier que la forte féminisation du corps professoral secondaire modifie en profondeur les stratégies d'imposition pédagogique.

15. À propos du conseil dont il se propose de rendre compte, P. Boumard formule les remarques suivantes : « La topologie des lieux s'articule autour d (u) bureau (du proviseur) [...] Les autres éléments de la représentation se déterminent à partir de ce point nodal. Les professeurs, face à lui, sont sous son regard, sous sa parole. L'infériorité effective est soulignée à la fois par l'opposition foule/unité (le proviseur face à tous les autres), par le bureau, lieu du pouvoir (c'est là que sont les dossiers des élèves), et aussi, tout simplement, par la différence entre le fauteuil du proviseur et les chaises des autres personnes présentes. »

l'organisation d'une salle de classe, dans laquelle le professeur serait le proviseur et l'ensemble des autres acteurs ses élèves (placés en quelque sorte en position d'infantilisation, y compris en ce qui concerne les professeurs). La dimension mythique du conseil de classe peut quant à elle être appréhendée à travers la « mystification du proviseur » : selon P. Boumard, l'inégalité des pouvoirs se manifeste dans l'inégalité des paroles ; la parole du proviseur occupe en effet tout le champ du discours efficace et fonde la réalité car les autres acteurs lui reconnaissent implicitement une valeur supérieure liée à son statut, tandis que pour les élèves comme pour les parents (qui sont tous eux-mêmes des anciens élèves) le proviseur est un représentant de l'autorité... ; celui-ci occupe donc bien une position « à part » qui assure un surcroît de légitimité et donc un poids supplémentaire à sa parole (d'autant que la légitimité des autres acteurs est quant à elle morcelée, divisée, et dispersée). Enfin, l'ambiance qui règne au conseil de classe participe de la mise en scène dans la mesure où de par son caractère solennel elle renforce à la fois la « mystification » du proviseur et la dimension rituelle de l'instance en général : il en est ainsi à titre d'exemple des prises de parole des acteurs qui se font au conseil de classe suivant un ordre précis et déterminé par le proviseur. Dans les conseils de classe auxquels nous avons assisté, les prises de parole se sont toutes conformées au même schéma : dans un premier temps, il est procédé à un tour de table destiné à recueillir les impressions globales de chacun des acteurs sur la classe (ce « tour de table » se déroule lui-même suivant un ordre précis : le professeur principal prend le premier la parole, suivi des autres enseignants, puis du conseiller principal d'éducation et enfin des délégués-élèves et parents) ; les remarques générales ayant été formulées, les acteurs se penchent sur les cas individuels, puis pour finir la parole revient au proviseur, chargé de conclure et de « lever » la séance ; mais au cours de la réunion, c'est le chef d'établissement qui gère les prises de parole (il lui appartient d'accorder ou non à un acteur d'intervenir dans la négociation), qui oriente les débats, ou encore détermine le temps consacré à l'examen de chaque cas. Les conseils de classe semblent donc se dérouler invariablement suivant le même modèle, ce qui tend à accentuer à la fois la dimension rituelle de l'instance, et la position de « surplomb » du proviseur (en effet, « c'est lui qui installe les parents et les élèves, en leur disant qui ils sont bel et bien réifiés par cette parole [...], les intéressés ne s'en remettront pas !¹⁶ »). Toute communauté culturelle repose sur un ensemble de rituels et un jeu de pratiques sociales qui inscrivent l'interaction dans un cadre symbolique et culturel, en ce sens que la parole s'insère dans un ensemble de relations spécifiques dominées par des règles de conduites à acquérir, dans un espace social et politique structuré où verbal et non verbal sont étroitement imbriqués. Cette interaction met en présence des rôles socialement définis dont la participation au discours dépend des relations de rôles, des attributions respectives du droit à la parole, de règles asymétriques et d'échange inégal.

16. Boumard P., *Un conseil de classe très ordinaire*, op. cit., p. 128.

Le contrôle de la gestualité du masque social est signe de situation formelle bien maîtrisée : parmi les facteurs vocaux l'intonation joue le rôle d'indicateur de relation statutaire, l'espace de la parole structuré par les rôles sociaux n'est ici, ni un lieu neutre, ni un lieu d'égalité. C'est dans sa fonction identificatrice de la nature des liens qui unissent les interactants, cristallisant représentations des statuts et des rôles à un cérémonial codifié de manière à transposer une partie de la relation que l'enseignant devra vivre son rapport de communication au conseil de classe et plus largement d'ailleurs à la classe. Les marques du discours pédagogique sont multiples. La symbolique des rites¹⁷ sert de trame à la régulation de leurs actes. « Les manifestations les plus visibles de cette activité cérémonielle sont sans doute les salutations, les compliments et les excuses qui ponctuent les rapports sociaux et qu'on peut désigner du nom de « rites statutaires » ou de « rites interpersonnels »¹⁸. » En tant qu'institution du sens, l'école en organise sa redistribution continue. Instigatrice d'un ordre du sens, elle en assure la reproduction, autant par le discours, les représentations et les rites qu'elle légitime. Cette configuration du pouvoir et des pouvoirs dans l'école articule rapports de force et rapports de sens. Le conseil de classe, en tant que lieu de présentation de soi, invite chaque acteur à donner un sens à sa présence, à projeter une image valorisante et consistante de soi et à affirmer vis-à-vis des autres participants un espace d'autorité : il s'agit pour chaque protagoniste de mettre en scène son statut et son identité¹⁹; cependant cette remarque est surtout pertinente en ce qui concerne les professeurs, dont certains avouent souffrir d'une « dépossession d'identité » (l'expression est de Patrick Boumard²⁰) du fait des mutations qui affectent à l'heure actuelle leur profession²¹. Or, le conseil de classe semble peut-être considéré comme un analyseur de ces transformations : depuis que la possibilité de faire appel des décisions prises lors du conseil de classe est offerte aux parents, cette instance n'est plus la manifestation du pouvoir d'évaluation et le cas échéant de sanction des enseignants mais le symbole de la modification de leur fonction ; les professeurs sont désormais chargés de fournir une simple indication, un avis qui peut — si la famille en exprime le souhait — être porté devant une commission d'appel, ce qui implique le risque pour les enseignants d'être contredits et quoi qu'il en soit l'obligation de s'incliner devant la décision arrêtée par la dite commission. C'est dans ce contexte de « crise » d'identité, de remise en cause de leur statut qu'il faut interpréter les sentiments d'angoisse, de morosité, de révolte ou plus souvent de découragement et de doute res-

17. Voir à ce sujet, Abèles M., Jeudy H.-P., *Anthropologie du politique*, op. cit.

18. Goffman E., op. cit., p. 51.

19. Voir sur ce point l'analyse développée par Baluteau F. dans *Le conseil de classe : peut mieux faire!* Paris : Hachette, 1993.

20. Boumard P., *Le conseil de classe. Institution et citoyenneté*, op. cit.

21. Ces quelques titres illustrent à titre d'exemple notre propos : Philippe Meirieu, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF, 1990 (collection « Pédagogies »); Philippe Perrenoud, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, op. cit.; Bernard Charlot, *L'école en mutation*. Paris : Payot, 1987; V. Isambert-Jamati, *Crises de la société, Crises de l'enseignement*. Paris : PUF, 1970.

sentis par certains des membres du corps enseignant, et qui sont par exemple tout à fait perceptibles dans ces propos qu'un jeune professeur de sciences physiques au collège nous a rapportés : « Il y a des années où on n'a pas le pouvoir de faire redoubler un gamin. En fin de troisième, on peut bloquer un gosse mais il y a des années où le conseil émet seulement un avis et c'est la famille qui décide. C'est comme ça que je me suis retrouvé avec un gamin qui avait deux de moyenne en physiques en troisième : quand j'ai regardé son dossier, j'ai vu qu'il était passé de la sixième à la cinquième contre l'avis du conseil de classe, de la cinquième à la quatrième en faisant appel et de la quatrième à la troisième contre l'avis de conseil de classe ; en fin de troisième, on n'avait rien à lui proposer. »

Cet enseignant semble avoir le sentiment qu'une responsabilité lui échappe au profit des familles : or celles-ci ne disposent pas forcément des données leur permettant de décider de l'orientation de leur enfant en faisant le choix le plus adapté à leur situation, et à leur avenir scolaire (les parents ont en général tendance à arrêter leur décision en fonction de critères qui ne sont pas forcément ceux retenus par les professeurs, qui se basent sur les résultats scolaires obtenus par l'élève mais aussi sur leurs propres attentes et projections sur leurs enfants. L'analyse sociologique montre d'ailleurs que les attentes familiales diffèrent à résultat équivalent pour les filles et les garçons et donc les choix d'orientation). De façon plus directe, mais aussi plus exacerbée, un professeur d'anglais a prononcé au cours d'un des conseils de classe auxquels nous avons pu assister (un conseil de classe de deuxième trimestre d'une terminale littéraire) les mots suivants : « J'ai eu trop de travail avec ces DS (devoirs surveillés) ; mais de toute façon, je prends ma retraite à la fin de l'année, alors après moi, le déluge... et je suis bien content d'arrêter. » Les enseignants ont ainsi parfois du mal à définir leur mission, et leurs repères identitaires semblent brouillés, comme en atteste cette remarque de l'enseignant de sciences physiques cité précédemment : « Quand il faut que j'apprenne à dire merci et bonjour à un gamin, ça dépasse le cadre de l'instruction pour entrer dans l'éducation, alors que normalement on est surtout là pour les instruire, pas pour les éduquer. » Ceci peut nous permettre également de mieux comprendre et analyser certaines des réactions des professeurs en conseil de classe, notamment en ce qui concerne la très vive réticence qu'ils éprouvent à aborder les questions relatives à la méthode et de façon générale à la pédagogie avec les parents délégués. Le même professeur nous a ainsi confié : « J'étais professeur principal et j'avais une mère d'élèves à côté qui intervenait sur chacune de mes observations. Une fois, deux fois, à la dixième observation, j'ai dit : « je fais mon boulot, vous faites le vôtre. » Les parents connaissent leur gosse, et encore à la maison. » Cette attitude est directement liée à un problème d'ordre identitaire : le fait même que leur statut paraisse flou ou mal défini n'occasionne pas seulement le doute ou la colère des professeurs ; il en résulte également une certaine « crispation » autour de ce qu'ils estiment être le noyau dur de leur identité et de leur statut — c'est-à-dire la compétence pédagogique — et ce phénomène se manifeste de façon particulièrement explicite au

conseil de classe : certains professeurs estiment ne rien avoir à prouver et vivent assez mal le fait d'avoir à répondre aux remarques de certains parents qu'ils accusent volontiers de « mélanger les genres » ; il n'est pas étonnant dans ces circonstances que le conseil de classe soit parfois le théâtre d'une profonde incompréhension et de difficultés évidentes de dialogue entre parents et professeurs ; certains enseignants entendent préserver le monopole de la compétence pédagogique, car elle constitue pour eux un point de repère identitaire (du moins pour les plus « anciens » d'entre eux, car les mutations subies par la profession d'enseignant ont pu affecter les représentations des plus jeunes : l'idéologie méritocratique semble ainsi avoir perdu de son crédit à leurs yeux alors même que les représentations naturalistes de l'échec ou de la réussite scolaire perdurent.). Or, nos travaux empiriques²² montrent la prégnance des représentations naturalistes de l'échec scolaire chez les enseignants ; ce qui ne peut être sans effet sur les décisions collégiales. Si le projet fondateur de l'école est l'idée révolutionnaire d'une acculturation des individus par l'école, lieu de civilisation, encore fallait-il que la sélection scolaire ne soit pas (plus) sociale ; c'est ainsi que des générations d'instituteurs, porte-parole des lumières ont intériorisé cet idéal méritocratique : négation des milieux d'appartenance des enfants, l'école devenait ce lieu les neutralisant. Selon notre investigation sociologique, avec la massification de l'enseignement depuis la fin des années soixante, les enseignants n'adhèrent plus vraiment à ce projet. C'est au travers de leurs représentations des facteurs d'échec et de réussite scolaires que les représentations de cet idéal ont été testées : nous avons constaté à la fois une prégnance des représentations naturalistes de l'échec ou de la réussite scolaire, gommant les déterminants environnementaux qu'ils soient économiques, sociaux ou culturels. La volonté de sécularisation et d'unification progressive des cursus scolaires a été légitimée par un double idéal à la fois scientifique et démocratique de socialisation républicaine et de méritocratie. Si chacun devait réussir selon ses compétences et non plus selon sa naissance c'est que l'école devait assurer l'égalité des chances et c'est ce projet intériorisé par tous qui fondait la fonction politique de l'école. Si l'école est aussi un lieu d'invention du politique, elle résiste en tant que pratique sociale à l'investigation des sciences sociales et c'est au travers de l'intériorisation de la définition légitime de l'excellence scolaire que fonctionne la mise à distance des sujets eux-mêmes vis-à-vis de leurs rapports au lieu, à l'Institution, aux Savoirs et aux rites d'interaction. La « naturalisation » de l'échec scolaire et l'auto disqualification des élèves concernés et de leurs parents sont les deux dispositions d'un habitus et d'un ethos, alimentées par les pratiques d'éti-quetage et de contrôle de l'Institution. Tout en gardant à l'esprit ces représentations, nous pouvons souligner qu'une partie des enseignants est susceptible non seulement de refuser de partager leur compétence pédagogique, mais même souvent de la soumettre à un jugement ou à un quelconque débat avec les parents d'élèves ;

22. Mabilon-Bonfils B et Saadoun L. *Sociologie politique de l'école*, op. cit.

ils n'hésitent d'ailleurs pas à « faire bloc » et à s'unir lorsqu'une critique est adressée par un parent à l'un d'entre eux : « Je fais mon boulot, vous faites le vôtre » ; telle est la formule que l'un des professeurs a employée pour évoquer le cas des parents ; abordant la mission d'un proviseur, celui-ci nous a par ailleurs dit : « Le proviseur vérifie le déroulement correct ; il y a certaines choses qui ne doivent pas être débattues dans un conseil de classe. C'est à lui d'arrêter le débat si ça part sur un sujet... Par exemple, quand les notes d'un prof sont contestées en conseil de classe, [...] ou quand il y a des délégués-parents qui dérapent et viennent défendre le cas de leur enfant. » Mais le conseil de classe est aussi l'occasion pour les professeurs, cette fois dans un contexte de concurrence entre eux, de valoriser et défendre leur discipline en faisant en sorte qu'elle soit prise en compte au cours du processus de décision : il s'agit pour chaque enseignant d'être entendu et de se battre pour que la matière qu'il enseigne ait un poids au regard des décisions arrêtées ; or cet objectif est une nouvelle fois intimement lié à ce que nous sommes tentés de nommer la « question identitaire », puisque chaque enseignant, en défendant son point de vue, lutte pour la reconnaissance et la légitimité de sa discipline et donc de son statut au regard de ses collègues, mais aussi dans le but de renforcer son autorité vis-à-vis de ses élèves et d'obtenir leur respect. Chacun des participants au conseil de classe espère y faire valoir sa stratégie et le cas échéant les intérêts de ceux qu'il représente : cette instance est donc le siège de tensions et de luttes d'influence, d'autant que souvent des enjeux identitaires viennent encore renforcer l'âpreté des négociations. Dans ces jeux de pouvoir, tous les acteurs n'ont pas la même chance de voir leur stratégie être pourvue d'effets et aboutir, car ils ne sont pas tous dotés des mêmes ressources « mobilisables » dans la négociation. En tant que lieu politique, le conseil de classe doit être saisi comme une instance décisionnelle, qu'organisent des jeux de pouvoirs liés en partie à la discutabilité de la situation ; et en tant que rouage essentiel du tri scolaire, il a une fonction politique macro-sociale. En tant que construction sociale, il est une forme politique : s'y jouent à la fois des enjeux de pouvoir plus ou moins clairement identifiables, des rites d'interactions plus cachés, un rituel collectif de maintenance de la réalité sociale. S'y jouent aussi en secret des jeux de voilement et dévoilement, de caché-montré, de connivence tacite et d'échanges d'influence, d'information, de sentiments, de pouvoirs qui se mêlent en méandres difficilement identifiables. Dans ce ronron ritualisé, sorte de *modus vivendi* que chacun construit, espace de jeux et de régulation proprement politiques, les acteurs jouent un jeu tout en s'appliquant à jouer à ne pas jouer un jeu. Le conseil de classe est alors ce rituel collectif qui dans l'espace même, produit des effets en tant que schéma porteur de sens. Lieu d'affrontement larvé et de luttes d'influence mais aussi de négociations de formations de « coalitions »²³, le conseil de classe fonctionne comme rituel collectif : institution stable

23. Cité par Mucchielli Alex, *Approche systémique et communicationnelle des organisations*. Paris : Armand Colin, 1998, p. 26.

dans une école en crise au moins partielle, il en marque la pérennité. Mythe efficace, il constitue une autojustification de l'école vis-à-vis de l'extérieur et une auto-représentation de l'institution scolaire sous l'apparence de la décision linéaire, rationnelle. Pourtant, comme dans tout groupe, des leaders d'opinion émergent ; des conflits disciplinaires produisent des effets liés à la hiérarchisation scolaire et sociale des savoirs. Des enjeux proprement organisationnels de répartition d'élèves, dans des classes et séries affectent les résultats du conseil car sous les flux d'élèves se cachent aussi des répartitions horaires selon les disciplines. Plus fondamentalement le tri social est là en œuvre alors même que la rationalité et l'équité de la décision d'orientation participent de la reproduction sociale. Le conseil de classe illustre de manière paroxystique cette « volonté de savoir » mise à jour par Michel Foucault. Un conseil de classe peut à maints égards être réinterprété, comme la production exo-endogène de situations sociales, dans lesquelles le pouvoir ne peut être défini comme une appropriation, mais bien comme une relation asymétrique à laquelle chacun participe sciemment ou pas. Dans une structure de jeu donné, pour leurs relations et tractations avec les autres pour définies qu'elles soient, les règles qui président au bilan trimestriel et à l'orientation des élèves, laissent une marge d'interprétation collective ; d'autant que les décisions sont non seulement la résultante d'interactions précédemment explicitées mais se fondent sur des appréciations et évaluations, comportant elles-mêmes une part d'arbitraire. Comme tout autre lieu du politique, l'école est donc confrontée à un certain nombre de dilemmes ; quant au conseil de classe, il n'échappe pas à la complexité et aux conflits qui sont susceptibles d'en résulter. Cependant, il semblerait qu'une volonté collective d'éviter au maximum que ces contradictions ne se transforment en de véritables ruptures soit tout à fait manifeste, au point de conduire à l'occultation des tensions qui le traversent. Les silences et les non-dits qui perturbent le fonctionnement du conseil de classe et entravent son efficacité en disent long... On assiste à « l'imposition d'une problématique légitime » dans le sens où tout se passe comme si les acteurs savaient d'eux-mêmes quels sujets ils sont susceptibles d'aborder et pratiquent une sorte d'autocensure qui les conduit à s'interdire d'amener le débat sur des chemins qu'ils jugent trop abrupts ; les thèmes importants sont donc mis de côté, et les conseils de classe se réduisent de ce fait trop souvent à un simple échange de banalités concernant les repas à la cantine, la répartition des devoirs à faire à la maison, ou encore l'ambiance générale régnant dans la classe... Les délégués-élèves et parents sont tout à fait conscients du fait qu'il existe des limites à ne pas franchir sous peine de devoir affronter la coalition que peuvent former certains professeurs quand des sujets qui leur tiennent à cœur sont abordés ou d'être « remis à sa place » plus ou moins clairement par le proviseur ; certains sujets restent donc tabous : tous les acteurs le savent et respectent dans la plupart des cas ces « interdits » tacites. À l'école, le conflit ²⁴ n'est pas vécu positivement.

24. Même les enseignants qui croient au conflit sociocognitif en ont souvent une image aseptisée.

Notre analyse du conseil de classe met à jour quelques-unes des logiques sociales et politiques diffuses qui travaillent l'école et cette instance de décision est un analyseur du système scolaire dans son ensemble. Si les mécanismes sociaux à l'œuvre déploient incessamment une machinerie sociale implacable, ce qui se joue dans l'institution entre des sujets singuliers, dans une multitude de jeux-je souterrains, dans une multiplicité de moments d'indétermination, producteurs d'altérité et d'identité à la fois, tisse la trame d'un espace voilé, composant le tableau des rapports dedans-dehors, inclus-exclu par lesquels le « Nous » se noue dans l'« Un » et l'entre-deux (école, État) et fabrique du lien civil (société civile).