



**HAL**  
open science

## Les transformations de la discipline dans un lycée de province, 1940-1970

Muriel Darmon

► **To cite this version:**

Muriel Darmon. Les transformations de la discipline dans un lycée de province, 1940-1970. Damdame, Dominique; Gobille, Boris; Matonti, Frédérique; Pudal, Bernard. Mai-Juin 68, Éditions de l'Atelier / Éditions ouvrières, pp.75-88, 2008, 978-2708239760. halshs-00425845

**HAL Id: halshs-00425845**

**<https://shs.hal.science/halshs-00425845v1>**

Submitted on 23 Jan 2023

**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.

Muriel Darmon, version Pre-print de :

« Rien de grave » : les transformations de la discipline dans un lycée de province, années 1940-1970<sup>1</sup>.

« Rien de grave à signaler », peut-on lire dans la rubrique « Discipline » du rapport semestriel du 1<sup>er</sup> janvier 1968, envoyé par le proviseur du lycée Henri-Poincaré de Nancy à l'Inspecteur d'Académie ; puis, dans celle du 1<sup>er</sup> juin 1968 : « Satisfaction en général. La révolution culturelle de mai ne semble pas avoir agi en profondeur »<sup>2</sup>. S'agirait-il, avec ces propos, pour janvier d'une cécité aux prodromes (mais se passe-t-il grand chose en janvier 1968 ?), et pour juin d'une surdité aux clameurs de la révolution en cours, de quelque chose comme le « rien » cynégétique de Louis XVI au soir du 14 juillet 1789 ? S'agirait-il de la notification du calme avant la tempête et le « désordre » dont le rapport suivant, celui du 15 novembre 1968, se fait cette fois-ci l'écho alarmé ? S'agit-il plutôt, ou aussi, d'une appréciation qu'on peut *a posteriori* juger exacte du phénomène ? Rien de grave, et pas d'action en profondeur de l'événement lui-même : une autre manière de donner sens à ce propos, c'est en effet de prendre parti dans les débats qui organisent cet ouvrage, et d'avancer que les « transformations profondes » ont déjà eu lieu, que les reconfigurations des rapports d'autorité se sont déjà produites, et que la renégociation du dispositif d'autorité s'est déjà opérée.

C'est cette question qui va être posée ici, à partir de l'étude d'un cas, celui des évolutions, des années 1940 aux années 1970, de la discipline dans un grand lycée de garçons de province. Ce faisant, c'est donc conjointement à l'analyse des conceptions de la jeunesse et à celle de sa subordination, et de son insubordination, que l'on pourra se livrer ; mais l'on verra que, pour comprendre ce qui est en jeu, c'est aussi du côté de l'institution scolaire elle-même qu'il faudra se tourner.

Le Mai 68 lycéen aurait-il sonné la fin du « lycée caserne », dénoncé par les tracts de l'époque, et du règne de l'oppression, de la fêrule et des punitions, tout en donnant au lycéen des moyens quasi politiques (symbolisés par l'élection des

---

<sup>1</sup> Je remercie très vivement Ludivine Bantigny pour sa lecture et ses remarques constructives, ainsi que Jean-François Clément pour les conseils et les documents qu'il m'a fournis.

<sup>2</sup> Archives départementales de Meurthe-et-Moselle, 1T 3507. Toutes les sources mentionnées dans ce texte sont issues de la sous-série 1T qui regroupe les archives du Lycée Henri-Poincaré :

1T 3501 Administration générale (1850-1958).

1T 3507 Rapports du proviseur à l'Inspecteur d'Académie (1929-1970).

1T 3514 Conseil d'administration (1932-1968).

1T 3518-19 Conseil de discipline (1944-1971).

1T 3521-22 Registre général des retenues (1942-1978).

délégués de classe ou encore le foyer socio-éducatif) d'échapper à l'imposition sans discussion de l'ordre institutionnel? Le mouvement aurait-il ainsi renversé des siècles d'autoritarisme administratif et enseignant ? Dans le discours profane, célébration ou condamnation des effets de 68 sur l'autorité et la discipline ont en effet en commun la double image d'une coupure radicale entre un avant et un après, et d'une responsabilité tout aussi univoque de la mobilisation pour expliquer les changements intervenus au cours de la seconde moitié du XXème siècle. Or cette vision ne semble guère défendable et constitue plutôt une fiction utile à l'aune de laquelle confronter des données qui la confortent ou la remettent en cause. D'où l'intérêt d'élargir le regard, comme le fait cet ouvrage tout en conférant une grande importance à l'événement lui-même, à un temps plus long que celui des années 1960 pour comprendre les modifications de la discipline qui s'y opèrent.

### **Le cadre réglementaire des devoirs et des interdits : de l'autoritarisme à la responsabilisation**

Dans le carton d'archives concernant l'administration générale du lycée, deux règlements intérieurs ont été conservés pour la période qui nous occupe, le premier datant du début des années 1950, le second du début des années 1970. De fait, le rapprochement ne pourrait tomber mieux : de l'un à l'autre, c'est bien le passage d'une conception à une autre de l'autorité et de la jeunesse qui est institutionnalisée.

Notons tout d'abord une différence « de taille » : si le règlement de 1950-1952 est fort court et souvent laconique dans ses indications, celui des années 1970 est bien plus disert et s'étend à définir, expliquer voire mettre en scène sa fonction tout autant qu'il l'exerce. De fait, c'est effectivement le passage, attendu, de l'autoritarisme à la responsabilisation qui s'illustre dans ce texte bien plus long. On en juge déjà en comparant la courte phrase qui « introduit » le règlement de 1950 (« Tous les élèves du lycée doivent connaître les règles suivantes qui ont été établies dans le seul but de rendre possible leur vie en commun ») au long « Préambule » qui vise sur toute une page à justifier l'existence même du règlement de 1970, au nom de divers principes : permettre le bon fonctionnement du lycée, c'est-à-dire une « formation physique, intellectuelle, artistique et morale aussi riche que possible » ; « concourir à la formation civique des élèves en leur fournissant un exemple de règles nécessaires au bon fonctionnement de toute activité » ; contribuer à l'instauration d'un « climat de confiance et de sympathie mutuelles » entre tous les ressortissants de l'établissement ; faire du lycée, enfin, une « collectivité bien vivante » où « la personnalité de chaque élève s'épanouira au contact enrichissant de celle de ses maîtres et de ses camarades et dans le respect des individualités ».

La première des différences tient donc au fait que, dans un cas, nul n'est censé ignorer le règlement, là où, dans l'autre, c'est moins l'édiction de règles que leur

justification qui est au centre de l'écrit. L'autorité ne s'exerce plus de façon immédiate, elle doit se justifier d'exister. Plus loin dans le règlement de 1970, c'est un article entier, dans le « Titre IV : Manquements au règlement intérieur », qui est consacré aux « principes directeurs » de l'application des sanctions (qui, grâce à l'usage de diverses périphrases, ne s'appellent plus « punitions » comme c'était le cas dans le précédent règlement) : le but de l'éducation étant « de former et non de punir », les sanctions seront « aussi rares que possibles » ; chaque fois qu'ils le pourront, personnels de direction et d'éducation, professeurs et surveillants s'efforceront de régler les problèmes de discipline par « des entretiens confiants » avec les élèves concernés, les délégués de classe (introduits précisément suite à Mai 68) ou encore l'ensemble de la classe ; cependant, il n'en est pas moins nécessaire « de prévoir une échelle de mesures dissuasives en relation, d'une part, avec la gravité des fautes commises, d'autre part avec l'âge, le caractère de l'élève et les circonstances ». De la sanction comme dernier recours à la prise en compte de circonstances atténuantes, en passant par l'adaptation graduée de la mesure prise à la faute, c'est une autorité « compréhensive » qui se dessine dans ce propos.

Les deux modes d'exercice de l'autorité qui apparaissent dans ces textes fonctionnent également en modelant, en creux ou explicitement, un élève-interlocuteur particulier et fort différent d'une période à l'autre. Là où le règlement de 1950 se contentait d'informer l'élève de ses devoirs (comme avoir « une tenue correcte, au lycée et en ville » ou encore assister aux séances d'éducation physique) et des interdits en vigueur (par exemple concernant les « tracts et insignes » politiques, la circulation à bicyclette dans les couloirs ou la vente d'objets dans le lycée), en mentionnant fréquemment l'épée de Damoclès des sanctions toujours susceptibles de s'abattre sur lui (« L'attention des élèves est notamment attirée sur les gros risques qu'ils courent en se laissant tenter par les bénéfices faciles qu'ils peuvent réaliser en trafiquant des cigarettes américaines »), le règlement de 1970 lui adjoint, sans les nommer tels, des droits (*cf.* ci-dessus, « une formation (...) aussi riche que possible » ou encore l'épanouissement « dans le respect des individualités »), et surtout se fixe explicitement comme objectif le fait de lui faire « comprendre », « accepter » et « adopter » les règles qui y sont exposées, ce que manifeste le fait qu'il doive être signé par l'élève lui-même.

La figure de l'élève-interlocuteur qui se révèle ici marque donc l'avènement du relationnel, et plus précisément de l'inscription de la relation d'autorité institutionnelle dans la double figure du citoyen et de la personne.

Si on peut parler en effet d'un élève-citoyen, c'est d'abord dans la mesure où il signe, avec ce règlement, un contrat passé avec l'institution, voire un véritable contrat social : le règlement est en effet défini comme un « ensemble de règles communes qui ont été librement discutées et adoptées par tous », qui engage de ce

fait « leur responsabilité », et « un contrat liant tous les usagers du lycée ». De plus, la politique, totalement exclue par le discours du règlement des années 1950, s'est fait une place dans les colonnes de celui de 1970 et un titre entier, bien qu'ambigu (« Titre III : Neutralité de l'école et liberté d'information »), lui est consacré : d'après le rapport du chef d'établissement de l'époque, les débats ont été particulièrement vifs sur ce point au moment de la rédaction de ce nouveau règlement. La « neutralité » promue par la « législation républicaine » y est rappelée, et les interdits politiques y sont même plus nombreux et plus détaillés que dans le règlement des années 1950 – il faut dire qu'ils ont sans doute des pratiques bien plus fréquentes et diversifiées à encadrer<sup>3</sup> – : tracts, insignes, propagande écrite ou orale, affichage de slogans ou mots d'ordre partisans, plus généralement « toute pression idéologique » sont interdits, à l'exclusion de celles qui seraient liées à la Croix Rouge ou aux « mouvements d'éclaireurs de toute obéissance ». En revanche, les « possibilités d'information politique », qui sont elles « tout autre chose », sont reconnues comme « nécessaires » « en cours » ou « au foyer socio-éducatif » (autre conquête, avec les délégués de classe, de Mai 68), où sont autorisés les journaux de toutes opinions. Les internes, quant à eux, sont autorisés à introduire et à lire des journaux dans leurs chambres, mais non à se livrer à la « propagation » ou à l'affichage de ces mêmes journaux.

Si la figure du citoyen affleure, c'est donc davantage sous la forme d'un apprenti-citoyen ou d'un citoyen en devenir. Le règlement des années 1970 se donne d'ailleurs pour fonction, on l'a vu, de participer à cet apprentissage en fournissant, pourrait-on dire, l'exercice scolaire d'un contrat social en miniature. Le lien d'autorité se donne à voir, explicitement, comme un lien politique, tout en dotant les lycéens d'un statut réel bien que limité de ce point de vue.

En outre, la transformation de la relation institutionnelle se joue également dans sa personnalisation : les différents « ressortissants » de l'institution sont des individus liés entre eux par des relations personnelles (la « confiance et la sympathie mutuelles », mais aussi, en cas de tentatives par les élèves « pour se soustraire aux règles communes », l'« abus de confiance ») et les élèves sont des « individualités » dotées de « personnalités » qui doivent s'épanouir, s'enrichir au contact des autres et être « respectées » par les autres. C'est donc tout à la fois la conception de la jeunesse et de la nature du lien entre l'institution et les élèves qui apparaît profondément changée.

Il est relativement aisé d'identifier la modification de la relation disciplinaire et des conceptions de la jeunesse à l'œuvre entre ces deux textes, et elle correspond

---

<sup>3</sup> Sur l'apparition d'une véritable vie politique dans les lycées pendant la guerre d'Algérie, ainsi que sur sa gestion par l'institution scolaire, voir BANTIGNY, Ludivine, *Le Plus bel âge ? Jeunes, pouvoir et société de l'aube des Trente Glorieuses à la guerre d'Algérie*, Paris, Fayard, 2007, chapitre VII.

effectivement à l'instauration, prudente (on est loin de Summerhill ou de l'interdit d'interdire) mais réelle, d'une « pédagogie anti-autoritaire », dont il ne faut par ailleurs pas oublier, mais ce n'est pas notre propos ici, l'aspect tout aussi normatif que ce à quoi elle vise à succéder<sup>4</sup>. En revanche, il est plus délicat d'en interpréter les causes et notamment de savoir dans quelle mesure il témoigne des effets du mouvement lycéen ou des évolutions propres de la conception administrative de la jeunesse. Les règlements intérieurs ne nous renseignent pas, ou pas suffisamment, sur les pratiques effectives en vigueur dans le lycée à l'une ou l'autre de ces périodes, et encore moins sur ce qui s'est passé entre ces deux moments. En ce sens, il ne faut y voir ni l'ordre tel qu'il a été obtenu, ni à l'opposé la liste des échecs de l'institution et de ce qu'elle a vainement cherché à contrôler. En revanche, on peut les lire comme un des mécanismes du dispositif de socialisation que constitue le lycée étudié, et ce dernier point mérite d'être examiné de plus près<sup>5</sup>.

On pourrait en fait dire du règlement des années 1970 ce qu'il dit lui-même de l'éducation : il se donne pour but non de punir mais bien de former, c'est-à-dire qu'il fait de l'intériorisation de ses réquisits un objectif explicite. La revendication de cette fonction socialisatrice peut s'interpréter comme une prise de position précoce dans les luttes de classements autour de l'autorité : ce disant, le règlement renvoie à un passé coercitif et punitif ses versions précédentes, et met en scène sa modernité, de la même manière que, plus d'un siècle plus tôt, la dénonciation de la « discipline de caserne » qui régnait dans les lycées ou des méthodes punitives « jésuitiques » prenaient sens dans la guerre scolaire opposant l'Église et l'Université<sup>6</sup>. Ensuite, si l'on prend au sérieux la fonction socialisatrice d'un tel règlement, il s'agit d'identifier plus précisément les produits de cette socialisation : ils tiennent peut-être moins aux pratiques elles-mêmes (le règlement apprendrait aux élèves à se comporter de telle ou telle manière, ce qui reste à vérifier) qu'à l'apprentissage de certaines conceptions de la jeunesse, par les élèves eux-mêmes mais aussi par d'autres « ressortissants » du lycée, professeurs ou administration. Il s'agirait moins ici d'une socialisation patente aux réquisits comportementaux explicitement listés dans le règlement que d'une socialisation latente à une certaine conception de la jeunesse lycéenne et de la relation qui l'unit à l'institution. En ce sens, ces règlements témoigneraient non seulement des catégories en vigueur, mais contribueraient aussi à définir ce qu'est un jeune au

---

<sup>4</sup> SINGLY, François de, « Les ruses totalitaires de la pédagogie anti-autoritaire », *Revue de l'Institut de Sociologie*, n° 1-2, 1988, pp. 115-126.

<sup>5</sup> Cette approche s'inspire de l'analyse de BLOY, Géraldine, « Le rôle des règlements d'atelier », *Entreprises et histoire*, n°26, 2000, pp. 31-44.

<sup>6</sup> CARON, Jean-Claude, « Gouverner et sanctionner les jeunes élites. La grande enquête disciplinaire de 1853-1854 dans les lycées et ses conséquences », in GASPARD, P., LUC, J.-N., SAVOIE, Ph., (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes : deux siècles d'histoire*, Paris, Presses de l'INRP, 2005 ; « Maintenir l'ordre dans les collèges et les lycées : théories et pratiques disciplinaires dans l'enseignement secondaire (France, 1815-1870) », in BARDET, J.-P., et al. (dir.), *Lorsque l'enfant grandit*, Paris, PUPS, 2003, pp. 605-619.

lycée, et à prendre part aux transformations de la discipline mises en lumière ci-dessus.

### **La pratique de la sanction**

L'examen de la pratique institutionnelle des sanctions, tel qu'il est possible à partir de deux sites d'enregistrement et d'exercice de la discipline (avis et procès-verbaux des réunions du Conseil de discipline, « cahier des retenues ») confirme cette évolution de la conception et de l'usage de l'autorité lycéenne des années 1940 aux années 1970.

On a en effet, pour certaines de ces années (de 1949 à 1954, puis de 1969 à 1971) accès aux sanctions prises par le conseil de discipline, c'est-à-dire aux exclusions temporaires, définitives, ainsi qu'à ce qu'une pochette de l'année 1947 nomme avec verveur, et un brin d'ambiguïté, les « éliminations définitives », qui comprennent en plus des exclusions officielles les élèves retirés par leurs parents avant l'issue fatale – ainsi d'un fils de colonel s'étant livré, sur la personne d'un de ses jeunes camarades, à des « gestes sur la nature desquels [le proviseur] préfère ne pas insister », mais qui le conduisent à enjoindre à la famille de retirer l'enfant du lycée avant que le passage en conseil de discipline entraîne « une publicité qui rejaillirait sur une famille parfaitement honorable ».

Quantitativement à nouveau (mais en proportion inverse de la taille des règlements), tout oppose le début des années 1950, où les exclusions, temporaires ou définitives, se chiffrent chaque année par dizaines, du début des années 1970. Par exemple, en ce qui concerne l'année 1950-1951, 10 exclusions définitives ont été prononcées (pour introduction de pornographie au lycée avec circonstances aggravantes : avoir donné ce matériau à lire ou regarder à d'autres élèves, fraudes répétées en composition, accumulation d'actes d'indiscipline, désordres dans le dortoir, « en défaut à l'internat », *etc*) ainsi que 25 exclusions temporaires (pour fraudes en composition, faux en écriture – imitation de la signature des parents ou de leur écriture dans des mots d'absence –, « jeux interdits : projectiles lancés avec un élastique », « interpellation grossière d'un adjoint d'enseignement » – « ta gueule, zozo ! », sorties irrégulières, absences injustifiées, *etc*). Entre 1969 et 1971, et alors même que les effectifs ont fortement augmenté, le conseil ne s'est réuni que quatre fois et a prononcé 4 exclusions définitives (pour vol d'un vélomoteur de marque Flandria, d'une valeur de 1800 francs, qui bien que maquillé a été reconnu le lendemain par son légitime propriétaire, et vol de 20 livres à la bibliothèque du lycée) et 4 exclusions temporaires (pour insolence – l'affaire L\* décrite ci-dessous –, indiscipline – jet du contenu d'un verre d'eau dans le dos d'un maître d'internat –, brutalité sur un camarade – un élève de 1<sup>ère</sup> a brûlé avec sa cigarette la joue d'un

élève de 4<sup>ème</sup> – et fraude en composition – un élève voulant « éviter une note zéro, laquelle aurait fort déplu à ses parents et aurait abaissé sa moyenne »).

Pour faire écho à la comparaison des deux règlements, on peut rapporter ici deux « affaires » relativement semblables, deux élèves traduits devant le conseil de discipline pour des motifs proches à vingt ans de distance. Le premier de nos deux cas date de l'année 1951-1952 et n'est pas particulièrement détaillé dans la masse des décisions prises par le Conseil. Il s'agit d'une « grave incorrection vis-à-vis d'un maître d'internat », l'élève lui ayant dit, selon le rapport qu'en fait M. P\* : « J'en ai plein le dos de ce bahut à la con. Je te casserai la gueule P\* de con (...) Tu me fais chier, laisse moi roupiller ici encore cette nuit », qui se solde par une exclusion définitive de l'élève. Le deuxième cas est l'une des quatre « affaires » des années 1969-1971. Il s'agit là aussi de « graves insolences vis-à-vis d'un maître d'internat », l'élève traduit étant par ailleurs officiellement défendu par un « professeur agrégé de philosophie du lycée ». La nature de la faute porte déjà la marque d'un nouveau rapport à l'autorité, dans la mesure où Mai 68 fournit un répertoire de justification à la rébellion, mais aussi au mépris de classe qui peut frapper les « pions », si l'on en croit la description des faits contenue dans le rapport du maître d'internat : parce que ce dernier ne réagit pas assez vite, un dimanche matin, à son exigence d'allumer la lumière (« Lumière », « La barbe, lumière ! »), l'élève Roland L\* se tourne vers son camarade et dit à haute voix « Quand ces mecs gagnent 80.000 frcs par mois, ils se croient arrivés ». Puis, quand le MI lui demande s'il parle de lui, il rétorque « je parle des flics de la rue et de ceux qui exercent le métier de flic ». Le MI reprend alors l'élève : « je lui dis alors que son attitude insolente ne lui réussira pas longtemps et que ça se soignera bientôt. Il m'apprit à son tour, et sur un ton incisif, qu'il faisait du « karaté ». Je répondis qu'en d'autres circonstances je lui aurais donné une bonne correction – à lui et à son « karaté » ». Enfin, quand arrive le surveillant général, dont on suppose qu'il lui indique qu'il risque l'exclusion, l'élève affirme « qu'il a sa chambre réservée en ville et qu'il ne demande pas mieux que de quitter le lycée ». Les faits commis à vingt ans de distance (insolence, intimidation physique, résistance aux premières mises en garde...) sont donc assez proches. Or, par rapport au cas de 1951 et à l'exclusion définitive, la sanction de l'élève L\* est plus légère : exclusion de l'internat et de la demi-pension (ce qui ne devait pas, on l'a vu, gêner l'élève), et exclusion pendant deux jours de l'établissement. Bien qu'on ne puisse évaluer les circonstances individuelles pouvant expliquer une clémence variable (l'examen des avis du Conseil de discipline sur toutes ces années confirme qu'un même forfait commis par un bon ou un mauvais élève, un récidivant ou un novice, un fils de colonel ou un fils d'ouvrier, n'est pas forcément géré de la même manière par l'institution), on peut néanmoins y voir l'indice d'une élévation du seuil de tolérance des incartades.

Les formes prises par la réunion du Conseil sont également modifiées de manière significative. Lors de la séance de juin 1970, sont présents des représentants des élèves, des représentants des parents d'élèves, et il est indiqué qu'a eu lieu une audition de l'élève ainsi qu'une audition du père de l'élève. Ce dernier avait été auparavant informé, par lettre, qu'il avait « conformément au règlement le droit d'être entendu, à ce sujet, tant par le chef d'établissement que, le cas échéant, par le conseil de discipline ». D'autre part, « l'élève peut choisir au sein de l'établissement, avec l'accord de son représentant légal, un défenseur adulte ou non » (ce qu'on a déjà vu apparaître ci-dessus). La multiplication des acteurs ou spectateurs du conseil de discipline matérialise en fait une dimension qui existe tout au long de la période. A l'opposé d'un rapport disciplinaire de face-à-face entre élèves d'un côté, institution scolaire de l'autre, c'est bien un jeu à plusieurs, et aux alliances mouvantes, qui apparaît : État, proviseur et administration, professionnels de la surveillance et leurs échelons tant hiérarchiques que statutaires, professeurs, parents, élèves... On le voit dans les lettres des parents qui s'adressent à l'administration, censeur ou proviseur, pour implorer ou exiger leur clémence pour un enfant injustement ou trop durement puni par tel professeur, mais aussi dans celles où d'autres parents réclament aux même destinataires de « tancer plus durement » leur enfant, d'alourdir une punition, de mieux surveiller ses absences en cours d'EPS (passées inaperçues au lycée mais relevées par le père), de davantage sévir dans le « dortoir des Premières » (où, malgré la surveillance, tous les « redoublants et triplants ne pensent qu'à chahuter et à boire » et font trop de bruit pour qu'il soit possible d'y dormir avant 22h30). On le voit aussi lorsque l'administration classe sans suite, avec constance, des rapports de professeurs qui demandent des sanctions ou un passage en conseil de discipline, au motif que l'élève « a présenté des excuses » ; on le voit encore lorsque, suite à la demande d'un surveillant général que soient prises des « mesures sévères » contre des chahuteurs du réfectoire, le Proviseur répond que « ces chahuts sont sans doute dus à la nervosité des élèves en fin de trimestre », *etc.* Il est donc indispensable de prendre en compte cette diversité.

En ce qui concerne un deuxième site d'exercice et d'enregistrement de la sanction, le « cahier des retenues » – sur lequel sont portées les consignes et retenues qui condamnent le fautif à revenir sur le lieu de son crime un dimanche ou un jeudi pour y travailler, ainsi que leur motif –, une simple comparaison visuelle est à nouveau très parlante. Si le « registre des retenues » de mai 1942 à juin 1945 (le seul à avoir été conservé) est un lourd grimoire relié de cuir, au format imposant, et dont l'épaisseur n'a sans doute d'équivalent que la longueur du temps passé à en respecter les injonctions, un simple cahier grand format, de 96 pages, et dont seules quelques unes sont utilisées, suffit à remplir cette fonction, de façon nettement moins solennisée, pour l'année scolaire 1977-1978.

À cette diminution du nombre (il y a ainsi autant de retenues portées au mois de novembre 1944 que pendant toute l'année 1977-1978 !) s'ajoutent une modification des motifs les plus saillants. Un point anecdotique tout d'abord : la trentaine d'années qui sépare les deux registres est celle de l'arrivée de la cigarette au lycée et des sanctions qui lui sont liées, depuis les nombreuses punitions pour « trafic de cigarettes américaines » du premier registre aux innombrables heures de colles des années 1970 ayant pour motif le fait d'avoir fumé dans les couloirs ou dans les salles du lycée. Si l'on compare ensuite plus précisément les deux registres, sont davantage spécifiques aux années 1940 les punitions qui sanctionnent les mauvaises conduites « hors-classe », que ce soit dans les couloirs, au réfectoire, en récréation, dans les escaliers ou les rangs (« tarde à se mettre dans les rangs » ou « refuse de se mettre en rang ») sont ainsi des motifs qui reviennent très fréquemment dans les années 1940 et qui ont totalement disparu en 1977-1978). A l'inverse, les motifs en 1977-1978 sont recentrés principalement sur l'espace de la classe elle-même. Là où les retenues des années 1940 sanctionnent les comportements dans tout endroit du lycée, celles de la fin des années 1970 concernent donc principalement l'espace de la classe tel qu'il est géré non par les professionnels de la surveillance mais par les enseignants, que cela signifie que la tolérance par rapport aux conduites hors-classe se soit étendue ou que les comportements déviants hors-classe se soient réduits. En ce qui concerne l'espace de la classe cependant, on peut noter un recentrement de la discipline sur la gestion des conduites et des comportements, puisque l'usage de la discipline pour sanctionner (en se surajoutant à une mauvaise note) un travail et surtout des résultats trop faibles a semble-t-il disparu : la fréquence des punitions pour mauvais travail ou travail insuffisant (leçon non sue, devoir non rendu, cahier mal tenu, ou encore « notes insuffisantes ») est spécifique aux années 1940 par rapport à l'année 1977-1978.

### **Apprendre à désobéir : la renégociation institutionnelle des rapports d'autorité**

La comparaison rapide de ces deux périodes pourrait amener à des conclusions tout aussi rapides. La première affirmerait l'existence d'une tendance uniforme, un quasi-sens de l'histoire qui aurait conduit de l'autoritarisme des années 1950 à la responsabilisation des élèves par une institution « compréhensive » dans les années 1970 ; la seconde s'avancerait sur la cause de cette transformation, et verrait l'effet de Mai 68 et de ses suites dans cette imposition, exogène à l'institution scolaire, d'une idéologie (et notamment d'une conception de la jeunesse) qui lui était étrangère et qu'elle a été politiquement forcée à intégrer. Or, ces deux conclusions sans nuances ne tiennent pas longtemps face à l'examen des archives disponibles.

Il faut d'abord remarquer, quant au premier point, qu'on peut relever bien avant les années 1970 des notations ou expressions qui manifestent une conception de la jeunesse qu'on avait dans un premier temps attribuée à la seule décennie 1970. Par exemple, le lexique de « l'épanouissement de la personnalité des élèves » apparaît sous la plume d'un proviseur dès 1954, combiné à un même appel au contrat social : « Notre désir est d'offrir à l'enfant puis à l'adolescent (...) toutes les libertés et toutes les occasions d'épanouissement compatibles avec la nécessité d'imposer une règle stricte à une collectivité de 1800 élèves (...) Dans [ces] limites, la personnalité de nos élèves peut s'épanouir aisément (...) la règle indispensable doit être acceptée de tous : chacun, comprenant alors son utilité, peut approuver les châtiments qui en sanctionnent la violation ». De même, en 1955, c'est le terme de « compréhensif » qui est utilisé comme mot d'ordre pour définir la politique de l'autorité au lycée : « nous voulons – pour notre part – ignorer les peccadilles, ne pas harceler les élèves de prescriptions irritantes, être – en un mot – : compréhensif ».

On ne peut donc parler d'une irruption de la « pensée 68 » dans l'univers scolaire comme si elle lui était totalement étrangère. En outre, trois gros plans vont nous permettre d'aller plus loin et d'envisager la manière dont l'institution scolaire a elle-même contribué à changer les règles de la discipline. Par rapport à la « fiction utile » présentée au début de ce texte, on souhaite montrer que les renégociations du dispositif d'autorité ont été antérieures à Mai 68 et qu'elles n'ont pas été unilatérales, au sens où elles ne racontent pas seulement l'histoire d'une institution autoritariste qui aurait cédé devant les poussées lycéennes.

Premier exemple, celui déjà abordé des sanctions de type « retenues » ou « consignes ». La disparition ou la réduction de ce type de sanctions est fréquemment rapportée au courant anti-autoritaire de l'esprit de Mai. Cependant, il ne semble pas qu'il faille chercher les origines d'une telle évolution exclusivement à la fin des années 1960. Dès 1948, c'est suite à l'instauration d'un « nouveau système », promu par le Proviseur du lycée, que les retenues... disparaissent ! Comme on peut le lire sous la plume de ce dernier dans le Rapport semestriel destiné à l'Inspecteur d'Académie rédigé en décembre 1948 : « Un nouveau régime de punition a été adopté : il permet aux bons élèves de racheter une incartade accidentelle et aboutit à l'élimination rapide des éléments incapables de s'améliorer. En effet, les retenues ne sont plus effectivement subies le jeudi. Si, dans un délai d'un mois, le même élève ne totalise pas 6 heures de retenue, il est amnistié. Par contre, s'il atteint ce total, il vient faire une consigne le dimanche ». Trois consignes de ce genre dans un délai de trois mois entraînent l'exclusion temporaire, et en cas de récidive c'est l'exclusion définitive. Le proviseur se réjouit par ailleurs que le système fonctionne depuis la Toussaint sans que l'on ait « constaté une augmentation du nombre des heures de

retenues ni un amoindrissement de l'ordre et de la discipline dans la maison ». Les deux rapports semestriels qui suivent donnent eux aussi dans le *satisfecit* : il n'y a plus de retenues le jeudi, et « les consignes du dimanche n'augmentent pas », l'ordre du lycée s'en est même sensiblement « amélioré ». Ceci au point qu'au 1<sup>er</sup> juin 1950, soit seulement deux ans après son instauration, le système est défini comme « entré dans les traditions de la maison » : « les retenues du jeudi continuent à ne pas être effectivement subies par les élèves punis qui bénéficient du sursis jusqu'à ce qu'ils aient mérité 6 heures dans un délai inférieur à 30 jours. S'ils dépassent les limites de la clémence ainsi fixées, ils font une consigne, le dimanche pour les classes au-dessus de la Troisième, le jeudi pour celles du 1<sup>er</sup> cycle ».

L'opposition à ce système finit pourtant par se faire jour. Elle provient, selon l'administration, de « quelques rares professeurs », qui se sont plaints « que, par ce système, certains élèves tenant une comptabilité précise des sanctions qu'ils ont encourues, s'arrangent pour éviter de nouvelles punitions quand ils sont près du total fatidique ». Ceci confirme l'intuition selon laquelle ce nouveau « système », s'il a beaucoup pour plaire à l'administration, peut en revanche priver les professionnels de la surveillance et les professeurs d'une de leurs armes principales, tout comme il fait advenir un nouveau type d'élèves stratèges en désobéissance, habiles à jouer avec et dans les « limites de la clémence ». C'est d'ailleurs explicitement le but recherché par l'administration : aux critiques des professeurs, le proviseur répond que « leur observation [est] la meilleure approbation possible du système en vigueur puisqu'il amèn[e] les élèves à éviter d'eux-mêmes de mal faire : les sanctions ne doivent pas, en effet, être considérées par ceux qui les infligent et par ceux qui les subissent comme le paiement (souligné dans le texte) de la faute commise mais comme le moyen d'empêcher la récidive ».

L'interprétation éliásienne, qui mettrait l'accent sur la régulation des conduites et l'accroissement de l'auto-contrainte, est ici sans doute la plus évidente<sup>7</sup> : la contrainte externe de type punitif exercée par l'institution aurait pu progressivement disparaître du fait de son intériorisation progressive par les élèves eux-mêmes, processus que symboliserait par excellence ce système : du point de vue de l'administration, tabler sur l'intériorisation davantage que sur la sanction au coup par coup, et, du point de vue des élèves, se retenir pour ne pas être retenu. Cette lecture masque cependant l'autre versant du système, celui-là même qui irrite tant les professeurs, à savoir le fait qu'il constitue un droit à la licence non sanctionnée tant que le total crucial n'est pas atteint : c'est tout à la fois une injonction à se tenir et une autorisation à se mal conduire qui émanent de l'administration. De ce deuxième point de vue, c'est davantage l'analyse goffmanienne de l'obéissance et de l'insubordination qui devient pertinente : les institutions apprennent aux individus à

---

<sup>7</sup> ELIAS, Norbert, *La Dynamique de l'Occident*, Paris, Calmann-Lévy, 1975 (1969).

obéir, mais elles leur enseignent également à désobéir, et à le faire à l'intérieur des codes et des cadres institutionnels, si bien que désobéissance, subversion, rébellion, sont aussi des produits de la socialisation institutionnelle<sup>8</sup>.

Deuxième exemple, la question de « l'autodiscipline ». C'est également aux suites du Mai 68 lycéen qu'est souvent rapportée une atmosphère plus libérale en termes de surveillance, une responsabilisation accrue des élèves, et un climat propice à ce qui est une revendication du mouvement lycéen. Mais ce serait là encore oublier l'intérêt que l'institution elle-même a pu avoir à promouvoir des formes de gestion des élèves impliquant un moindre coût en personnel<sup>9</sup>. De la même manière que les expériences de communautés ouvertes, en psychiatrie, ont pu rassembler les exigences les plus libertaires (libérer les fous) et les contraintes les plus libérales (diminuer les coûts), l'autodiscipline est un rêve visiblement longtemps caressé par une institution qui se trouve face à une explosion des effectifs et dont une grande partie du personnel de surveillance, temporaire et dominé, n'est pas en état de défendre sa profession.

Il est donc finalement peu surprenant de se rendre compte que figure, dès 1949, dans le plan, officiel et imposé, des rapports annuels du Proviseur à l'Inspecteur d'Académie une rubrique intitulée « expériences d'auto-discipline ». À travers les réponses fournies par les proviseurs successifs, elle nous donne accès à un certain nombre de pratiques locales bien antérieures à Mai 68 et qui sont clairement d'origine institutionnelle. La motivation principale de l'institution, année après année, est en outre fort claire. Lors du second semestre de l'année 1947, un surveillant d'une étude de 3<sup>ème</sup> et de 4<sup>ème</sup> ayant dû s'absenter pour passer un examen, une étude est laissée sans surveillant, mais sous la garde de responsables-élèves nommés à tour de rôle et avec de « discrètes inspections » de l'administration. Le Proviseur note alors le « zèle redoublé des élèves », très « fiers » qu'on leur ait fait confiance, et assure que « cette expérience sera renouvelée et étendue chaque fois que cela paraîtra possible » (rapport semestriel au 1<sup>er</sup> juin 1947). Vingt ans après, ce sont encore les mêmes contraintes qui président au recours à l'autodiscipline : à la rentrée 1967, des expériences d'autodiscipline « ont dû être développées (...) par suite de la suppression de 6 Maîtres d'Internat ». En 1968 encore, « certaines ont été tentées sous l'emprise de la nécessité (diminution du nombre des heures dues par le personnel de surveillance) » (rapports annuels de 1967 et 1968, ce dernier daté du 15 novembre).

---

<sup>8</sup> GOFFMAN, Erving, *Asiles*, Paris, Minit, 1968 (1961), pp.106-107. Pour une analyse sociologique, réalisée à partir des cahiers de retenues, du « chahut traditionnel » comme intériorisation des normes scolaires, voir TESTANIÈRE, Jacques, « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue Française de Sociologie*, VIII, N° spécial 1967, pp. 17-33.

<sup>9</sup> Pour une analyse convergente des « expériences » d'autodiscipline dans les années 1950-1960, ainsi que du contexte de surpeuplement scolaire de ces « années folles », voir BANTIGNY, Ludivine, *Le Plus bel âge ?*, *op. cit.*, chapitre II.

Dans les faits cependant, l'enthousiasme administratif de l'expérience de 1947 retombe assez vite : le proviseur parle des « résultats inégaux » de l'expérience, la tenue générale est correcte, mais la « discipline de travail » laisse à désirer, les élèves discutent, jouent aux cartes ou aux échecs en étude au lieu de travailler. « En conclusion, et d'accord avec les élèves eux-mêmes », est instauré un régime d'abord « mixte » (autodiscipline au dortoir et aux récréations, retour à la surveillance en étude) à la rentrée 1948, avant que la surveillance ne soit également réintroduite dans les récréations et certains des dortoirs à la rentrée 1949. Ainsi, en 1953, l'auto-surveillance reste limitée à la salle à manger et au dortoir des élèves de classes préparatoires aux grandes écoles, et aux foyers des internes. En 1969 s'ajoute seulement, pour les internes de Terminale, la « liberté de travailler sous la responsabilité d'un des leurs, désigné par le groupe, de 22 heures à minuit chaque soir ».

Ainsi, c'est visiblement avec une grande satisfaction que l'administration peut renoncer à l'autodiscipline lorsque les crédits alloués à la surveillance augmentent, comme le montre cette notation de 1959 : « Depuis la rentrée de septembre, l'effectif du personnel de surveillance ayant augmenté, et son état d'esprit étant incontestablement meilleur, il a été possible de renforcer la surveillance, tout en obtenant des élèves une attitude beaucoup plus correcte, une plus grande régularité et ponctualité, et un travail plus sérieux. Je souhaite qu'une fois l'atmosphère complètement assainie, il soit possible de revenir à des expériences d'auto-discipline plus nombreuses, d'une façon prudente et progressive ». Plus généralement, c'est bien la méfiance qui marque le rapport administratif à cette pratique au cours de la période : « Les expériences tentées ont toujours montré que le calme absolu nécessaire à un bon travail n'a jamais pu être obtenu de façon durable dans des salles où plusieurs adolescents sont réunis sans le contrôle permanent d'un fonctionnaire » (1953) ; « les expériences d'autodiscipline réussissent rarement. Les élèves ne savent pas s'administrer eux-mêmes » (1955) ; « L'Autodiscipline, dans un climat général de laisser-aller et de désordre, ne peut être que génératrice à son tour d'un plus grand laisser-aller et d'un plus grand désordre » (1959) ; « Les élèves de CPGE sont les seuls à propos desquels ont pu être tentées, avec d'ailleurs une certaine prudence, des expériences d'autodiscipline » (1965). Ce renoncement à l'autodiscipline ne signifie pourtant pas la promotion d'une discipline de caserne, comme le montre, au niveau national cette fois, la création en 1970 du corps des Conseillers d'éducation et conseillers principaux d'éducation en remplacement des anciens « surveillants généraux », transformation qui résulte du combat de ceux-là mêmes qui ne veulent plus être des « adjudants » mais bien des « éducateurs » et des « animateurs »<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> « Les surveillants généraux sont transformés en « conseillers d'éducation » et reçoivent un nouveau statut », *Le Monde*, 16-17 août 1970.

On peut enfin mentionner plus brièvement un troisième exemple de renégociation du dispositif d'autorité où se manifeste le fait que la désobéissance peut s'apprendre à l'école et auprès de ceux chargés de faire respecter l'ordre : il s'agit de la part prise par l'incitation ou l'exemple des enseignants lors du mouvement lycéen de Mai lui-même. Le proviseur de l'époque décrit de manière tranchée une situation où d'innocentes têtes blondes et lycéennes sont manipulées, qui par des agitateurs syndicalistes, qui par des tire-au-flanc trop heureux d'utiliser le mouvement de mai pour réduire le stock des copies à corriger :

« Il a existé dans l'établissement un embryon de C.A.L. [Comité d'action lycéen]. Certain matin du début de mai, sept élèves – accompagnés de trois professeurs, syndicalistes convaincus, sont venus me trouver pour me faire part de leurs revendications dont les unes étaient tout à fait réalisables et ne faisaient qu'exprimer les tendances générales de la législation antérieure, dont les autres étaient l'expression d'une politique, celle de leurs accompagnateurs (...). Dans la mesure où le C.A.L. du lycée Henri Poincaré a une réalité, ma conviction de mieux en mieux étayée est qu'il traduit les aspirations de ses inspirateurs, une minorité de professeurs syndicalistes appuyés par les étudiants de l'UNEF. Dans une certaine classe de Lettres Supérieures par exemple, les élèves – qui ne demandaient rien à l'origine – ont été poussés à revendiquer un régime allégé des compositions. Le professeur intéressé ayant accédé à leur désir, ce sont les élèves eux-mêmes qui ont renoncé ensuite à ce qu'ils avaient demandé et obtenu. Un tel comportement en dit long sur la fragilité, peut-être sur l'inexistence du C.A.L. » (rapport annuel de 1968, daté du 1<sup>er</sup> novembre 1968).

Il est important de noter que les alliances de l'ordre et du désordre, entre lycéens, administration et enseignants sont ici inversées par rapport à d'autres configurations évoquées plus haut. Il ne s'agit bien sûr pas de prendre pour argent comptant un discours provisoire qui vise à faire retomber la responsabilité du mouvement lycéen sur quelques enseignants meneurs et dévoyeurs de la jeunesse. Mais il ne faudrait pas en retour passer à côté de l'influence qu'une nouvelle génération, démographique et politique, d'enseignants a pu avoir sur le rapport à l'ordre scolaire et les pratiques de mobilisation de leurs élèves. À nouveau, toute séparation trop stricte entre « élèves » et « institution », toute réification et homogénéisation corrélatives de ces deux termes, et toute distribution définitive de « l'ordre » d'un côté et de la « rébellion » de l'autre constitue une simplification abusive.

### **Un « dispositif d'autorité »**

Le fait de partir de textes non seulement institutionnels mais encore administratifs a forcément contribué à construire la ligne argumentative adoptée ici

et la remise en cause de la « fiction utile » présentée au début de cet article auquel on s'est livrée. Et ce d'autant plus que, dans ces textes, les rédacteurs successifs doivent toujours manifester une parfaite maîtrise de la situation, qu'elle soit effective ou illusoire. Il est donc possible que cette entrée ait exagéré le rôle actif du pôle d'autorité dans les modifications de la discipline lycéenne. Elle n'a toutefois pu le faire que parce qu'il existait : les renégociations des rapports d'autorité au lycée, des années 1940 aux années 1970, ont aussi été le fait du pôle d'autorité lui-même, que cela provienne de modifications de ses conceptions de la jeunesse ou de contraintes logistiques. L'analyse des rapports d'autorité ne saurait être conduite seulement à partir d'un face à face illusoire entre élèves et surveillants. En ce qui concerne le XIX<sup>ème</sup> siècle par exemple, on a pu montrer que l'adoucissement de la règle et de la discipline lycéennes devait beaucoup aux réactions des familles bourgeoises qui « confiaient » leurs enfants aux lycées et dans lesquelles se développaient une nouvelle conception de l'enfance, ainsi qu'à la surveillance exercée non plus seulement par les professeurs sur les élèves mais par l'État sur l'administration et par l'administration sur les enseignants<sup>11</sup>. On a ici davantage insisté sur la part prise par l'institution scolaire elle-même dans ces modifications, sachant qu'il serait capital de pouvoir envisager plus précisément le rôle joué par les divers segments professionnels (administratif, surveillant et pédagogique, notamment, mais aussi titulaire ou précaire), et surtout leurs oppositions, dans les processus à l'œuvre. Au final, cette incursion dans la discipline lycéenne fait entrevoir quelque chose que l'on pourrait nommer, sur le modèle du « dispositif de sexualité » de Foucault qui est autant à l'œuvre dans la répression du désir que dans sa production<sup>12</sup>, un « dispositif d'autorité », engendrant tout à la fois la sanction et l'insubordination. À l'image d'une autorité institutionnelle qui aurait, graduellement et progressivement ou bien brutalement, cédé sous les coups de la contestation lycéenne, il faut donc substituer l'idée d'une renégociation des rapports d'autorité émanant en partie de l'institution elle-même, ou plutôt du « dispositif d'autorité » dans lequel elle prend place.

\*

Muriel Darmon est sociologue et chercheuse CNRS dans le Groupe de Recherche sur la Socialisation (CNRS, Université Lumière Lyon 2, ENS Lettres et Sciences Humaines). Ses travaux portent sur les processus de socialisation,

---

<sup>11</sup> CARON, Jean-Claude, *À l'École de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIX<sup>ème</sup> siècle*, Paris, Aubier, 1999 ; « Gouverner et sanctionner les jeunes élites », art. cit. ; « Maintenir l'ordre dans les collèges et les lycées », art. cit. ; « Les jeunes à l'école. Collégiens et lycéens en France et en Europe (fin XVIII<sup>ème</sup>-fin XIX<sup>ème</sup> siècles », in LEVI, G., SCHMITT, J.-C., (dir.), *Histoire des jeunes en Occident*, Paris, Seuil, 1996, tome 2.

<sup>12</sup> FOUCAULT, Michel, *Histoire de la sexualité I. La volonté de savoir*, Paris, Gallimard, 1976.

notamment au cours de la jeunesse. Elle a auparavant publié *Devenir anorexique : une approche sociologique*, La Découverte, 2003, et *La Socialisation*, Armand Colin, 2006.