

Le collège au quotidien : quand la construction du lien social se heurte aux tensions pédagogiques

Daily high school life: When the construction of the social bond collides with pedagogical tensions

La vida cotidiana en el colegio: cuando la construcción del vínculo social tropieza con las tensiones pedagógicas

Christophe Mauny

Volume 36, Number 2, Fall 2008

La construction du lien social à l'école

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/029481ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/029481ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Mauny, C. (2008). Le collège au quotidien : quand la construction du lien social se heurte aux tensions pédagogiques. *Éducation et francophonie*, 36(2), 80-97. <https://doi.org/10.7202/029481ar>

Article abstract

The school, a place for building the social bond by integrating students into a community and a culture, is confronted with the paradox of aiming for equality between individuals while celebrating their differences. The purpose of this article is not so much to descriptively analyze procedures favouring the social bond dynamic, but more to examine the pedagogical dysfunctions that restrict its development, which occur in the schools despite the teachers' involvement and efforts. The shared responsibility for educating the student presumes that a school's vision and goals are in line with each other. Disciplinary partitioning has a tendency to make one lose sight of the diversity of teaching missions and favour individual practices, which can contradict each other. Finally, managing students during direct interaction time often blurs personal and professional judgement, which can be a source of injustice. Behind each tension is the question of the expression of uniqueness in relation to the citizenship education objectives of the different schools. The social bond can therefore be seen as a means rather than an end in itself.

Le collège au quotidien : quand la construction du lien social se heurte aux tensions pédagogiques

Christophe MAUNY

Chercheur associé aux Laboratoires ICoTEM E.A. 2252 - MSHS Poitiers, L.E.I – FSSEP Lille II, France

RÉSUMÉ

L'école, lieu de construction du lien social à la fois dans sa fonction d'intégration à une communauté et d'assimilation d'une culture, est confrontée au paradoxe de viser l'égalité des individus tout en valorisant leur différence. L'objet de cette contribution veut moins analyser de manière descriptive les procédés favorisant la dynamique du lien social que les dysfonctionnements pédagogiques qui ont cours au sein de l'établissement scolaire et qui contraignent son développement et ce, malgré l'implication et l'application des enseignants. La responsabilité partagée de l'éducation de l'élève suppose l'adéquation entre une vision de l'école et les visées de celle-ci. Le cloisonnement disciplinaire a tendance à faire perdre de vue la diversité des missions de l'enseignant et à privilégier des pratiques individuelles pouvant entrer en contradiction. Enfin, la gestion des élèves dans le temps de l'interaction directe mêle souvent jugement personnel et jugement professionnel, ce qui peut être source d'injustice. Derrière chaque tension se pose la question de l'expression des singularités au regard de la finalité scolaire d'éducation citoyenne. Le lien social s'entrevoit alors comme moyen plutôt que comme fin en soi.

ABSTRACT

Daily high school life: When the construction of the social bond collides with pedagogical tensions

Christophe MAUNY

Laboratoires ICoTEM E.A. 2252 - MSHS Poitiers, L.E.I – FSSEP Lille II Collège de la Montagne Ardéchoise France

The school, a place for building the social bond by integrating students into a community and a culture, is confronted with the paradox of aiming for equality between individuals while celebrating their differences. The purpose of this article is not so much to descriptively analyze procedures favouring the social bond dynamic, but more to examine the pedagogical dysfunctions that restrict its development, which occur in the schools despite the teachers' involvement and efforts. The shared responsibility for educating the student presumes that a schools vision and goals are in line with each other. Disciplinary partitioning has a tendency to make one lose sight of the diversity of teaching missions and favour individual practices, which can contradict each other. Finally, managing students during direct interaction time often blurs personal and professional judgement, which can be a source of injustice. Behind each tension is the question of the expression of uniqueness in relation to the citizenship education objectives of the different schools. The social bond can therefore be seen as a means rather than an end in itself.

RESUMEN

La vida cotidiana en el colegio: cuando la construcción del vínculo social tropieza con las tensiones pedagógicas

Christophe MAUNY

Laboratorios ICoTEM E.A. 2252 - MSHS Poitiers, L.E.I – FSSEP Lille II, Colegio de la Montagne Ardéchoise, Francia

La escuela, espacio de construcción del vínculo social tanto en su función de integración a una comunidad y de asimilación de una cultura, está confrontada a la paradoja de perseguir la igualdad entre los individuos y valorizar al mismo tiempo sus diferencias. El objeto de ésta contribución no es tanto analizar de manera descriptiva los procedimientos que favorecen la dinámica del vínculo social sino los desajustes pedagógicos que surgen en el seno del establecimiento escolar y que impiden su desarrollo, a pesar de la implicación y de la aplicación de los maestros. La responsabilidad compartida de la educación del alumno supone la adecuación entre la visión de la escuela y las finalidades que ésta persigue. La compartimentación

disciplinaria tiende a ocultar la diversidad de las misiones de la enseñanza y a privilegiar las prácticas individuales que pueden terminar siendo contradictorias. En fin, la gestión de los alumnos durante la interacción directa con mucha frecuencia mezcla el juicio personal y el juicio profesional, lo que puede convertirse en una fuente de injusticia. Detrás de cada tensión surge la cuestión de la expresión de singularidades respecto a la finalidad escolar de la educación ciudadana. Se entreve entonces el vínculo social como un medio más que como un fin.

Introduction

Les discours des enseignants n'en finissent pas de pointer les conduites inciviles des élèves dont la récurrence au quotidien peut impulser un lent processus de désenchantement professionnel. De la violence passive du refus de travailler à la violence active verbale, voire physique dans certains cas, en passant par les comportements de dégradation du matériel pédagogique, les exemples ne manquent pas pour signaler la tâche ardue à laquelle est confronté chaque enseignant pour maintenir un climat favorable à l'enseignement et aux apprentissages (Debarbieux, 1990; Dupaquier, 1999; Auger et Boucharlat, 2003). Au-delà de ces simples constats révélateurs du malaise de certains enfants et adolescents, nous voulons analyser la difficulté des enseignants, malgré leur implication et leur application, à relever le défi démocratique d'instruire, d'éduquer et de former¹ les diverses générations successives d'élèves.

Force est de constater que le métier dépasse largement la pure et simple application des programmes scolaires. L'école est le lieu d'expression du lien social² et il faut bien reconnaître que ce dernier subit d'une certaine manière une redéfinition qui caractérise la société actuelle et que certains auteurs ont analysé au travers de différents concepts : chômage (Schnapper, 1994), pauvreté et exclusion (Paugam, 2005), violence (Wievorka, 1999), drogue (Ehrenberg, 1991, 1995). À l'intérieur de l'école, les pratiques langagières entre les élèves, les manières de s'habiller et de s'afficher en public, les jeux d'appropriation de territoire dans la cour de récréation révèlent une mise en forme du lien social en décalage avec une stratégie culturelle du système scolaire prônant sa réification. Au travers du concept de citoyenneté posé en finalité des programmes scolaires français, le lien social se fonde dans l'adhésion à la République et le sentiment d'appartenance à une Nation (Letourneux, 2001), ce qui

-
1. Ces trois verbes constituent les missions du système scolaire français. Les programmes disciplinaires se posent en moyens pour y parvenir. C'est dans ce cadre que les enseignants doivent concevoir leur intervention pédagogique.
 2. Selon Francis Farrugia, « *il convient de comprendre le lien social comme ce qui maintient, entretient une solidarité entre les membres d'une même communauté, comme ce qui permet la vie en commun, comme ce qui lutte en permanence contre les forces de dissolution toujours à l'œuvre dans une communauté humaine* » (1997 : 30). Le lien social est donc à ce titre l'ensemble des relations personnelles, des règles communes, des normes et des valeurs qui unissent les individus entre eux. L'intégration à une communauté et l'assimilation culturelle en constituent les deux principes fondamentaux.

suppose que chacun agisse en tenant compte des autres, donne un sens à son action par le biais d'un projet et croit dans la nécessité de respecter les lois.

Entre réalité concrète et directives ministérielles, le processus de construction du lien social à l'école se heurte à une opposition de sens entre une éducation dans le monde moderne qui tend à faire « *de l'enfance un monde absolu* » et des pratiques locales dont la responsabilité est d'assumer « *la continuité du monde* » (Arendt, 1990 : 236 & 238). Sans nier les évidentes influences sociales, culturelles, historiques et géographiques sur l'école comme lieu d'éducation, nous voulons poser le fonctionnement interne de l'institution scolaire comme étant à la source de tensions pédagogiques qui, non résolues ou du moins atténuées, renforcent la « *dissonance culturelle* » (Lahire, 2004) entre la culture instituée et les pratiques individuelles. Nous envisageons le fonctionnement de l'école au travers de trois composantes majeures et identifions pour chacune des décalages comme autant de tensions pédagogiques permettant d'opérer une « *compréhension sociologique* » pour « *remplacer la diversité du réel par les relations intelligibles* » (Schnapper, 1999 : 7). Sont ainsi analysés successivement les relations de l'école avec l'extérieur et plus particulièrement avec le milieu familial, les pratiques pédagogiques et la place des programmes scolaires, enfin, le moment de l'interaction avec les élèves et ce que cela laisse supposer comme conflits d'interprétation.

Pour mener à bien notre projet, l'enquête s'est déroulée sur deux années scolaires (2005-2006 et 2006-2007) dans la région dunkerquoise selon les modalités d'une observation participante nous positionnant au cœur des interactions sociales du milieu étudié (Bogdan et Taylor, 1975). Notre statut de chef d'établissement nous a permis de jouer un rôle actif tout en conservant une distance conférée par ce statut et la relation hiérarchique qui en découle. Les matériaux collectés viennent des conduites et conversations quotidiennement observées dans des lieux aussi divers que le conseil d'administration, les conseils de classe, les conseils d'enseignement, les assemblées générales, le conseil pédagogique, le conseil de discipline³; ils résultent aussi d'entretiens compréhensifs individuels (Kaufmann, 2001) organisés sous forme de consultations lors de la mise en œuvre du projet d'établissement ou d'autres plus informels saisis sur le vif au contact de parents, d'enseignants et d'élèves et enfin, tous les documents professionnels produits ou complétés par les enseignants et qui révèlent à leur manière leurs points de vue sur les élèves et l'institution en général. Prenant en apparence la forme d'une étude monographique d'un établissement scolaire, les multiples rencontres avec d'autres enseignants, chefs d'établissement et inspecteurs pédagogiques régionaux (IA, IPR) issus de plusieurs régions françaises, ainsi que la soumission à lecture de notre analyse, visent à instaurer une procédure de vérification afin que notre travail « *puisse à chaque moment être contrôlé par les autres* » (Mills, 1997 : 130).

3. Chacune de ces structures sont révélatrices du fonctionnement des établissements français. Elles sont des organes de discussion à propos de sujet aussi divers que la gestion administrative, pédagogique et financière, l'évaluation des élèves au sein d'une classe, les projets disciplinaires et leur articulation avec le projet d'établissement, les expérimentations pédagogiques choisies au sein de l'établissement ou encore le niveau de sanction discutée à l'encontre d'un élève.

Une construction du lien social perturbée par un conflit de sens

« De l'élitisme républicain à l'égalité des chances, l'école change de nature et passe du devoir de distinguer les meilleurs à celui de promouvoir la réussite de tous » (Dubet, 2001 : 107). S'impose dès lors, en réponse à une diversité du public consécutive du processus de massification, la nécessité de considérer davantage la rationalité des acteurs pour provoquer les transformations attendues et instaurer une relation de sens entre les personnels éducatifs et ses usagers.

Vision et visée de l'école

En donnant sa chance à tous, l'école est devenue plus juste (Dubet et Duru-Bellat, 2004). Mais cet effet de démocratisation quantitative n'a pas pour autant rempli sa fonction de réduction des inégalités sociales et donc de démocratisation qualitative (Bourdieu et Passeron, 1970). La logique de marché qui gouverne le secteur professionnel et qui place la productivité en principal indicateur d'évaluation renforce conséquemment l'enjeu de formation et d'éducation assigné à l'institution scolaire. Dès lors, il n'est pas étonnant que le pouvoir politique invite l'école à rendre des comptes sur ses résultats, perturbant par là même un mode de pensée plus habitué à raisonner en terme de moyens. Soucieuses du devenir professionnel de leurs enfants, les familles renvoient à l'école la responsabilité de former les élèves au moyen de connaissances fondamentales et de l'obtention de diplômes permettant l'insertion dans la vie professionnelle. Véritable supermarché (Ballion, 1993), l'école est ainsi devenue un objet de consommation dont les familles et les élèves usent en développant des « *logiques d'appropriation de qualification* » (Dubet, 1991). La vision de l'école s'oppose à la visée de celle-ci. Ses finalités de citoyenneté, de solidarité, de responsabilité restent encore bien abstraites et la spécificité des savoirs disciplinaires révélant « *l'idéal de la culture désintéressée* » (Laval, 2006 : 107) ne paraît pas accessible au plus grand nombre, ce qui peut conduire au sentiment de ne pas être à sa place dans un lieu où justement la fonction est la transmission culturelle entre les générations.

Et si, en apparence, de simples constats, tels que la faible participation des familles aux rencontres parents-professeurs, la faible fréquence des contacts des familles avec l'école, la difficulté des élèves à s'investir dans leur travail scolaire souvent traduits en démission des uns et en démotivation des autres, révélaient un conflit de sens pointant un problème plus profond de communication? Tout en vulgarisant ses visées et ses pratiques, l'école tient sa reconnaissance de son ancrage local en prenant en compte l'environnement dans sa globalité (son histoire, sa géographie, les déterminants sociaux et culturels). En précisant le type de citoyen à former et les moyens mis en œuvre pour y parvenir, le projet d'établissement⁴ détermine la

4. Article L401-1 du code de l'éducation du système éducatif français. « *Le projet d'école ou d'établissement définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux et précise les activités scolaires et périscolaires qui y concourent. Il précise les voies et moyens qui sont mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et pour associer les parents à cette fin. Il détermine également les modalités d'évaluation des résultats atteints.* »

stratégie éducative la plus appropriée au regard des caractéristiques du public scolaire. En l'occurrence, il représente une sorte de contrat moral passé entre l'établissement et les familles. Dès lors, les enseignants doivent se faire forts d'une compétence à expliquer et faire valoir la nature de leur intervention dans la formation et l'éducation des élèves au moyen des savoirs disciplinaires pour impulser la nécessaire collaboration avec les familles dans le respect de la commande institutionnelle⁵.

Sphère publique et sphère privée

Au principe de la responsabilité partagée, il paraît souhaitable que les familles et l'école s'associent pour encourager et accompagner l'implication de l'enfant-élève dans sa formation. L'efficacité d'une telle collaboration se fonde sur un processus d'écoute, de compréhension et de prise en considération des histoires singulières pour traiter de manière égalitaire les différences. Car là se situe le possible *hiatus* entre l'école et les familles. Les règles de fonctionnement de l'institution publique peuvent entrer en contradiction avec les règles familiales. Nos observations de différentes situations d'élèves tendent à montrer que le suivi scolaire des familles se trouve fortement corrélé au milieu social d'appartenance puisque du capital culturel dépendent les méthodes éducatives. La proximité des deux milieux, installée durant la période de l'école élémentaire, s'estompe progressivement dès l'entrée dans le second degré au détriment des plus défavorisés (Queiroz (de), 1991). À l'évidence, l'image projetée d'une culture disciplinaire inaccessible et la multiplication des interlocuteurs distendent le lien. Cela est d'autant plus accentué par « *la réussite ou l'échec scolaire des enfants [qui] deviennent des marqueurs symboliques très puissants de la valeur des parents* » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2002 : 169).

De ces logiques qui s'accordent pour ce qui concerne les familles favorisées ayant intégré la norme scolaire et ses méthodes ou qui s'affrontent pour le cas des familles plus défavorisées, c'est le lien social qui est re-questionné. L'école tire son pouvoir de socialiser l'élève dans sa capacité à favoriser la rupture avec le lien domestique conçu sur le principe de dépendance, et ce pour accompagner l'intégration sociale des élèves. Celle-ci s'appuie sur l'acquisition des connaissances et la construction de compétences impulsant la réalisation de soi par l'élévation du niveau culturel. En conservant une relation de proximité avec les familles, l'école maintient sa fonction démocratique. Pour cela, les attentes de l'institution doivent être clairement exprimées afin que les règles à élaborer dépassent largement l'enceinte de l'école et s'inscrivent en cohérence au sein des deux milieux sans pour autant remettre en cause le statut et l'autorité du parent comme de l'enseignant. Compte tenu du temps de présence des élèves, l'école seule ne peut prétendre parvenir à transmettre les valeurs républicaines sans qu'elle doive articuler ses pratiques éducatives avec celles des familles. C'est pourquoi selon nous, le projet de vie scolaire de l'établissement doit être annoncé et le rôle des parents clarifié.

L'image projetée d'une culture disciplinaire inaccessible et la multiplication des interlocuteurs distendent le lien.

5. Circulaire n°2006-137 du 25 août 2006 : « *Le rôle et la place des parents à l'école* ». NOR : MENE0602215C

Temps scolaire et temps hors scolaire

À l'évidence, les lieux d'éducabilité sont multiples et l'expression du lien social se façonne au gré des interactions vécues. L'école est donc un lieu parmi d'autres qui crée les conditions de socialisation des élèves. Pour autant, la réussite de sa mission éducative lui impose une ouverture sur l'extérieur car un enfermement exclusif sur soi paraît incompatible avec le souci quotidien de transformer les élèves dans la mesure où les apprentissages et les progrès ne s'obtiennent pas sur commande. Bien que symboliquement les grilles de l'établissement marquent un lieu public réservé, celui-ci doit s'adapter au mode de fonctionnement d'une société conçue sur le modèle de la gouvernance proposant « *un mode de régulation qui repose sur la circulation des savoirs et des pouvoirs au sein d'un réseau* » (Derouet, 2000 : 104). Il est incontestable que le temps passé hors de l'école confronte l'élève à une diversité de lieux au fonctionnement propre qui offrent autant d'occasions de générer des conflits de sens avec l'école. Les équipes pédagogiques ne peuvent nier ce temps hors scolaire pour comprendre les problèmes relatifs à la continuité des apprentissages. L'absence prolongée, les devoirs non faits ou bâclés, une recherche documentaire non effectuée, souvent cités pour expliquer les difficultés des élèves, constituent autant de faits qui ne peuvent se juger uniquement en terme de mauvaise volonté. Les nombreuses rencontres avec les familles et les élèves évoquent le climat de travail à la maison lorsque plusieurs enfants composent la fratrie, quand la compréhension des consignes données n'est pas maîtrisée, quand la qualité de l'accompagnement apporté par un parent est défectueuse ou encore lorsque les conditions matérielles et culturelles sont insuffisantes pour s'acquitter de la tâche. Ces divergences de vues nous imposent de mettre systématiquement en balance le « pouvoir » et le « vouloir » des élèves. Il s'agit ici de donner les moyens d'honorer une des règles sociales de l'école, à savoir effectuer le travail demandé par l'enseignant pour approfondir les connaissances ou préparer un cours à venir. L'influence de l'enseignant n'est pas effective au seul moment du cours ni au seul procédé de transmission. Son intervention pédagogique doit miser sur la continuité des apprentissages, y compris en dehors de sa présence. Pour cela, il doit valoriser sa posture de professionnel par la clarté des consignes, la proposition des étapes méthodologiques efficaces pour apprendre et une adaptation des exigences au regard de la situation du plus grand nombre.

Un statut disciplinaire qui affaiblit l'expression du lien social

La visibilité de l'enseignement dans le second degré est reconnaissable aux disciplines d'enseignement. Comment, dès lors, favoriser la construction du lien social aux principes de la cohésion sociale et de l'intégration des individus lorsque l'éducation du sujet s'appréhende individuellement et que « *la suprématie d'une connaissance fragmentée selon les disciplines rend souvent incapable d'opérer le lien entre les parties et les totalités et doit faire place à un mode de connaissance capable de saisir ses objets dans leurs contextes, leurs complexes, leurs ensembles* »? (Morin, 2000 : 12).

Objectifs disciplinaires et finalités éducatives

Partie visible de ce qui s'enseigne et de la reconnaissance institutionnelle des enseignants, l'omniprésence des disciplines engendre la difficulté pour ceux-ci à considérer les problèmes quotidiens à l'échelle globale de l'établissement. La centration quasi exclusive du discours sur les programmes disciplinaires, l'interaction avec les élèves réduite à quelques classes au regard des emplois du temps respectifs et le lieu exclusif de la salle de cours orientent considérablement la vision des enseignants sur les difficultés de leur métier et participe d'une connotation de leur jugement, ce qui pour autant ne remet pas en question leur rationalité ni même leur pertinence. C'est pourtant bien l'opposition de deux rationalités par ailleurs recevables l'une comme l'autre qui interroge les modalités d'expression du lien social. Entre une « *conception probabiliste de la causalité* » du chercheur, voire du chef d'établissement, fondée sur des observations multiples, croisées et globales et une « *conception déterministe de l'action* » de l'enseignant fondée sur ce qu'il perçoit et constate (Dubet, 2002 : 16), c'est la complexité du lien social qui est mis en débat. Les nombreux échanges rythmant l'année scolaire pointent une connaissance disciplinaire qui fait force de loi; chacun prêche pour affirmer l'enjeu capital de sa discipline dans l'éducation des élèves. Ainsi, transpire des discussions lors de conseils de classe ou de conseils d'enseignement une appartenance disciplinaire prévalant sur celle due au service public et réservant trop souvent l'exclusivité à une seule mission au détriment de toutes les autres⁶. À l'inverse, la politique éducative de l'établissement scolaire, responsabilité du chef d'établissement, prône l'articulation des contenus en vue d'aider les élèves à construire le sens des apprentissages. Les multiples entretiens dans le cadre de consultations disciplinaires tendent à montrer que les programmes sont pris tels qu'ils sont et que la tâche de l'enseignant est de les appliquer en totalité sous peine de subir le joug des inspecteurs. En véritables techniciens spécialisés, les progressions pédagogiques individuelles peuvent parfois se heurter à des décisions collectives prises en faveur d'une classe pendant une réunion d'équipe pédagogique. À titre d'exemples, la suppression des Itinéraires de Découverte⁷ dans certains établissements ainsi que les débats alimentant la mise en œuvre du socle commun des connaissances et des compétences⁸, suggérant tous deux une articulation transversale des disciplines, témoignent de façon symptomatique de la bascule qui reste à opérer entre une tête bien pleine et une « *tête bien faite* » (Morin, 1999). Au regard de ces constats, si de l'intérêt du savoir peut parfois émerger le plaisir d'enseigner pour l'enseignant, c'est le plaisir d'apprendre qui conduit à l'intérêt du savoir pour l'élève. Les possibilités de construire le lien social dépendent de la prise en compte de ce renversement de sens et de l'articulation systématique entre les contenus disciplinaires et les visées éducatives.

Si de l'intérêt du savoir peut parfois émerger le plaisir d'enseigner pour l'enseignant, c'est le plaisir d'apprendre qui conduit à l'intérêt du savoir pour l'élève. Les possibilités de construire le lien social dépendent de la prise en compte de ce renversement de sens et de l'articulation systématique entre les contenus disciplinaires et les visées éducatives.

6. Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997 : « La mission du professeur exerçant au collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel ». NOR : MEN19701489C
7. Les Itinéraires de Découverte mis en place à la rentrée scolaire 2002 constituent un temps d'enseignement interdisciplinaire. En privilégiant une démarche de projet, ils visent une plus grande implication des élèves dès le choix du thème. En contextualisant davantage les contenus d'enseignement, ils contribuent à donner du sens aux apprentissages. Circulaire n°2002-074 du 10 avril 2002. NOR : MENE0200870C
8. Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au « socle commun des connaissances et des compétences ».

Projet de classe et projet disciplinaire

L'association du nom de l'enseignant avec celui de la discipline sur l'emploi du temps des élèves et les concertations le plus souvent organisées sous forme de conseils d'enseignement⁹ renforcent ce marquage disciplinaire. Comme si la reconnaissance sociale et culturelle des enseignants relevait uniquement de cette appartenance! Des discours entendus lors de conseils d'enseignement réunissant des enseignants appartenant à la même discipline émerge le sentiment que la construction du lien social s'élabore d'abord au moyen de la transmission de connaissances culturelles, indépendamment du fonctionnement de l'élève. Certes, chacun possède le regard professionnel pour condamner les conduites déviantes, sans manquer d'admettre parfois une certaine impuissance pour les expliquer ou bien les circonscrire. Les relations abordant ce problème se réduisent trop souvent à des échanges rapides et informels à propos des cas individuels et les revendications mettent en cause prioritairement la structure de l'établissement et le manque de moyens¹⁰ au détriment d'une réelle démarche collective d'expérimentation dans le cadre d'un projet spécifique de classe. Ce constat débouche sur une opposition de sens entre un fonctionnement en équipe disciplinaire et celui en équipe pédagogique de classe. Nos observations nous ont permis de constater que si la réunion de l'équipe disciplinaire semble être une évidence pour s'accorder sur les demandes de matériels, la répartition des classes pour les ventilations de service ou tout autre accord sur les progressions pédagogiques, le fonctionnement en équipe pédagogique est quant à lui soumis au dynamisme du professeur principal. C'est à ce dernier que les enseignants dans leur majorité attribuent le rôle de coordonner l'équipe pédagogique dans le but d'exploiter collectivement au mieux le potentiel d'une classe dont on sait qu'il peut être amoindri par certaines conduites individuelles ou regroupements d'élèves. On sait l'évidente complexité de la tâche qui incombe à l'enseignant pour assurer sa mission de partage culturel, surtout lorsqu'il doit composer avec la diversité des élèves. Les orientations des programmes ne peuvent s'appliquer à l'identique pour toutes les classes d'un même niveau d'enseignement. C'est pourquoi, nous pensons que la notion de projet de classe doit conduire la réflexion collective pour établir un consensus sur les contenus et les procédures de contrôle de la classe. En outre, la complexité du métier s'exprime également dans la pluralité des identités regroupées derrière le statut d'enseignant. Professeur d'une discipline, professeur de collège, parfois professeur principal et/ou coordonnateur de discipline et/ou représentant syndical, c'est dans l'expression harmonieuse de chacune de ses identités, souvent cumulées, que se perçoit toute l'étendue de la mission de l'enseignant du second degré. C'est dans l'expression exclusive de l'une au détriment des autres que s'accroît la distance avec les élèves et que se trouvent alors limitées l'étendue et la richesse des relations.

9. Les conseils d'enseignement réunissent les enseignants d'une même discipline et ont pour objet l'articulation des pratiques pédagogiques.

10. DEPP n°182 de mars 2007 : « Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants. Année scolaire 2005-2006 ».

Signification de la connaissance et sens du savoir

L'existence de programmes scolaires pour chaque discipline démontre que le contenu disciplinaire se pose en élément fondamental de la formation scolaire de l'élève. Que ce soit les théorèmes en mathématiques, les dates des grands événements en histoire, les propriétés d'un liquide en sciences physiques, pour ne prendre que quelques exemples, l'élève est invité à s'appropriier ces connaissances constitutives du patrimoine culturel. La majorité des discours saisis çà et là (conseil pédagogique, commission permanente, conseils d'enseignement...) a montré la récurrence de certains termes. Programme, progression et connaissances reviennent systématiquement pour rendre compte d'une conception de l'enseignement. Le programme est appréhendé à l'identique d'une loi. Les cours s'enchaînent selon une progression fixée à l'avance, indépendamment de la différenciation des rythmes d'apprentissage des élèves, et les connaissances doivent s'acquérir à une période de l'année définie au préalable. La motivation des élèves et le suivi des parents sont présentés comme la condition de départ de la réussite et les finalités de citoyenneté, d'autonomie et de socialisation apparaissent bien plus comme des justifications théoriques aux décisions pédagogiques que l'inverse. Cette tension entre les finalités éducatives et les contenus disciplinaires pose le problème de la culture scolaire et de son rôle dans la construction du lien social. La culture scolaire ne peut être réductible à une somme juxtaposée de connaissances. En affirmant l'omniprésence de leurs contenus disciplinaires, nous pensons que les enseignants risquent de creuser un peu plus l'écart entre eux et les élèves car le sens du savoir ne constitue pas une évidence. À quoi bon connaître par exemple la méthode statistique du pourcentage sans connaître les subtilités de lecture des chiffres et être éduqué à devenir un citoyen non dupe des médias? Les contenus disciplinaires sont incontestablement des éléments de notre culture mais ils n'ont de sens que dans leur mise en relation avec les valeurs éducatives dont la finalité est bien d'éduquer un citoyen cultivé. C'est en ce sens que David Le Breton avance : « *la culture renvoie indéfiniment à des significations et non à la concrétude des choses dont elle n'est qu'une tentative de les comprendre et de les rendre communicables. [...] Le sens n'est pas dans les choses, il s'instaure dans la relation de l'acteur avec les choses, et les débats noués avec les autres pour leur définition* » (2002 : 7). En l'occurrence, l'école construit le lien social si elle permet aux élèves d'intégrer une société en mouvement permanent. La connaissance disciplinaire doit certes se poser en mémoire identitaire mais elle doit surtout donner aux élèves les moyens pratiques et intellectuels d'agir avec lucidité et de s'adapter au mouvement. Là se trouve à notre avis, l'enjeu du travail didactique cherchant à définir les formes de pratique scolaire et les situations d'apprentissage de référence. De même, le débat participatif avec les élèves nous semble également indispensable pour éveiller la curiosité, encourager la prise de position, susciter la contradiction et énoncer les principes gouvernant le lien social. Poursuivre ce double objectif d'unir les individus entre eux et de les libérer en favorisant l'originalité de chacun d'entre eux ainsi que le défend Olivier Reboul (1997), cela impose aux enseignants qu'ils partagent cette

L'école construit le lien social si elle permet aux élèves d'intégrer une société en mouvement permanent.

vision commune à propos des valeurs républicaines¹¹ qui fondent le système éducatif français, à savoir la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité. En conséquence, éviter les divergences de sens entre les enseignants à propos de ces termes semble être une évidence pour œuvrer collectivement vers des finalités et objectifs communs.

Le jugement de l'enseignant : un frein puissant à l'intégration des règles sociales

Les cours sont des interactions directes durant lesquelles l'obéissance aux règles sociales s'exprime. Ils sont de fait des sources potentielles de conflits. Guidée par le principe de respect mutuel, la mission de l'enseignant ne se limite pas à la transmission de savoirs disciplinaires. Elle institue un accompagnement éducatif fondé sur l'obligation d'exemplarité et impose la responsabilité du jugement porté sur l'élève. Car il est un fait : « *il n'existe pas de normes générales pour déterminer infailliblement nos jugements, ni de règles générales sur lesquelles subsumer les cas particuliers avec un certain degré de certitude* » (Arendt, 2005 : 7).

Programme idéal et réalité de la classe

Concurrencés par d'autres voies d'accès à la culture et souvent mis à la marge du fonctionnement de la jeunesse, les enseignants ont cette tâche d'instaurer les conditions de l'échange pédagogique. Leur crédibilité se construit sur l'écoute, sur l'habileté à créer le contact et à partager sa passion et sur la capacité à comprendre l'adolescent. Si, en toile de fond des programmes, se cache l'élève générique, la réalité de la classe invite l'enseignant à une grande vigilance pédagogique. Entre ce que font et ce que sont les élèves et ce que veut l'enseignant, il peut y avoir une distance difficile à gérer. Et pourtant, comment viser la transformation de ceux-ci sans prendre en considération ce qu'ils sont au départ? À entendre les difficultés exprimées par les jeunes enseignants comme les analyses des plus expérimentés, la professionnalité de l'enseignant s'exerce moins dans sa connaissance et dans l'application du programme disciplinaire que dans sa capacité à diagnostiquer un public, par définition, complexe. Du conflit identitaire, lié en partie aux effets de la maturation biologique, à l'incertitude du « devenir » en passant par les réseaux de relations au sein desquels ils cherchent à se positionner, les élèves fonctionnent selon un modèle de micro-société relativement hermétique au fonctionnement de la société globale (Galland, 1991). Pour cela, il paraît souhaitable que la connaissance affinée des élèves, de leurs caractéristiques sociales et culturelles, de leurs compétences acquises et de leur rapport aux savoirs fasse l'objet d'une évaluation diagnostique précise afin que l'enseignant estime ce qu'il est plausible d'atteindre. Le souci régulièrement affiché de vouloir terminer le programme coûte que coûte alourdit le niveau d'exigences pour les élèves, impose parfois un rythme d'enseignement supérieur à leurs capacités et

11. Ces valeurs républicaines trouvent leur source dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 ainsi que dans les textes constitutionnels : préambule de la Constitution de 1946 et Constitution de 1958.

La construction du lien social n'est pas tant dans la conformité à une norme que dans l'accompagnement de l'élève à l'intégration sociale.

a fortiori ne donne pas le temps nécessaire au processus d'apprentissage. Face à cette urgence temporelle, l'enseignant, en toute bonne volonté, réduit alors les moments consacrés à l'expérimentation, aux débats et aux confrontations de points de vue. De l'observation prolongée des pratiques, il ressort que la focalisation sur ce qu'il y a à atteindre génère la démotivation des élèves et par conséquent un certain découragement chez les enseignants lorsque la vitesse d'apprentissage ne correspond pas à leurs attentes. Qui sont-ils? Que savent-ils? Comment fonctionnent-ils? Quels sont les obstacles à lever? Ce sont autant de questions qui permettent de fonder le jugement de départ de l'enseignant et qui lui donnent la possibilité de jouer son rôle de conseiller, notamment lorsqu'arrive la fin du trimestre et qu'il lui faut annoter la case « conseil pour progresser » du bulletin scolaire. La construction du lien social n'est pas tant dans la conformité à une norme que dans l'accompagnement de l'élève à l'intégration sociale. Le défi de la mission des enseignants se perçoit ici dans l'adéquation entre la prise en compte des singularités d'élèves et les exigences de la transmission d'une culture commune, entre la conviction professionnelle (ce que je crois bien de faire) et l'obligation professionnelle (ce que je dois faire). Le conseil pédagogique¹² peut alors devenir un organe de réflexion au service de l'agir professionnel puisque s'y confrontent les points de vue et s'y discutent les propositions pédagogiques.

Diversité des élèves et autorité de l'enseignant

Le mélange des individualités au sein d'une classe est en soi une difficulté pour l'enseignant. Le déséquilibre numérique ajouté aux différents réseaux de relations qui participent du fonctionnement du groupe-classe fragilise potentiellement l'autorité de l'adulte. Certes, les contenus enseignés participent du contrôle de la classe mais l'attitude de l'enseignant doit être empreinte de justice afin que chacun ait le sentiment d'être considéré à sa juste valeur. C'est du moins l'argument le plus souvent avancé par les élèves rencontrés. De ce fait, si les élèves ont la responsabilité du climat de la classe, l'enseignant en est le garant et le contrôleur pour agir au plus vite dès qu'il perçoit le moindre signe de dérapage. Le lien social se construit dans la relation entre les groupes de pairs, mais aussi dans le rapport hiérarchique entre l'adulte et l'adolescent. Pour autant, cela nous semble envisageable qu'à la condition que l'adulte conserve en toutes occasions une attitude professionnelle évitant ainsi au jugement affectif de prendre le dessus. Le sentiment de ne pouvoir exercer pleinement son métier est émotionnellement douloureux et peut conduire à des communications maladroitement, source de conflits plus ou moins durables. Les divergences constatées entre enseignants, tant dans la gestion de la sanction, les bilans élaborés en conseils de classe ou bien dans les remarques apparaissant sur les bulletins

12. L'article L. 421-5 du code de l'éducation stipule que « le conseil pédagogique réunit au moins un professeur principal de chaque niveau d'enseignement, au moins un professeur par champ disciplinaire, un conseiller principal d'éducation et, le cas échéant, le chef de travaux. Le conseil pédagogique est présidé par le chef d'établissement [...] Conformément à la loi, le conseil pédagogique a pour mission de favoriser la concertation entre les professeurs, notamment pour coordonner les enseignements, la notation et l'évaluation des activités scolaires. Il prépare la partie pédagogique du projet d'établissement. »

scolaires, montrent parfois cette propension à porter un jugement sur le comportement plutôt que sur le travail lui-même (Mauny, 2008). Le comportement se pose comme source et conséquence des résultats. Un jugement portant sur autre chose que le processus d'apprentissage et refusant l'apport éducatif de l'erreur est préjudiciable au développement de l'élève. En effet, l'apprentissage est nécessairement conflictuel dans la mesure où, déstabilisant cognitivement l'élève, il le met momentanément en difficulté. C'est d'ailleurs ce que défend Jean-Pierre Astolfi quand « *au lieu d'une fixation (un peu névrotique?) sur l'écart à la norme, il s'agit plutôt de décortiquer la logique de l'erreur et d'en tirer parti pour améliorer les apprentissages* » (1999 : 17). Là, se pose la problématique de la formation initiale des enseignants lorsqu'il s'agit de connaître ses besoins pour enseigner. Il doit être muni des clés de lecture de l'élève en train d'apprendre pour isoler les procédures mises en œuvre, connaître les mécanismes cognitifs de l'apprentissage pour savoir comment s'y prend un élève quand il apprend et avoir une connaissance suffisamment pointue de sa discipline pour cibler les obstacles épistémologiques (Bachelard, 1993) auxquels se heurtent les élèves pour finalement, comprendre qu'ils peuvent ne pas comprendre. L'élève d'aujourd'hui est un individu qu'il faut convaincre de l'utilité de la culture scolaire. Accepter la contradiction, c'est sans aucun doute, entraîner l'élève à faire face aux situations conflictuelles d'opinions et lui apprendre à gérer les antagonismes. En un mot, le conflit orchestré par l'enseignant offre la possibilité d'exprimer son opinion, d'apprendre à freiner ses émotions et, en conséquence, d'accompagner l'élève dans son processus d'émancipation (Singly, 2003). Le lien social existe dans la distance que les individus créent entre eux et les autres sans pour autant atteindre un niveau de rupture qu'il n'est plus possible de communiquer autrement que par l'agression ou l'isolement.

Le conflit orchestré par l'enseignant offre la possibilité d'exprimer son opinion, d'apprendre à freiner ses émotions et, en conséquence, d'accompagner l'élève dans son processus d'émancipation.

Gestion collective et développement identitaire

L'expression individuelle et la valorisation de soi supposent l'existence d'un contexte structuré. Se situe ici une tension apparente pour qui vit au quotidien avec les élèves. Les modalités d'enchaînement des heures de cours et les répétitions des mêmes actions (sortir ses affaires, ranger ses affaires, se déplacer vers une autre salle...) perturbent la concentration et l'attention des élèves, en témoignent l'agitation durant les déplacements et le temps perdu pour réinstaller les élèves dans une attitude d'écoute. Bien qu'ils semblent s'en accommoder, les contraintes restent fortes pour des adolescents à qui on demande de raisonner selon des modes opératoires propres à chaque discipline, de le faire à des moments de la journée décidés de manière autoritaire et de se mouvoir au rythme des contraintes spatiales et temporelles de la structure scolaire. L'organisation du quotidien pose le problème du confort pédagogique. Qui de l'enseignant ou de l'élève a le plus besoin de stabilité pour faire face aux exigences du métier? Question difficile à aborder en collège lorsqu'on sait que l'attachement à une salle de classe autre que celles spécialisées constitue un attribut de l'identité professionnelle. À sa manière, l'enseignant se pose en usager, oubliant en quelque sorte son statut de fonctionnaire du service public et son devoir de se mettre au service de l'intérêt général des élèves. Les changements de

salle, les appartenances combinées à une classe et à des groupes, les relations entre pairs et intergénérationnelles démontrent bien que l'école est sans conteste un espace public (Rouilleau-Berger, 1997) au sein duquel l'adolescent est invité à trouver sa place et à progressivement valoriser son identité personnelle au moyen des connaissances et des compétences. Pour cela, il a besoin d'un accompagnement lui permettant de construire sa singularité « *en combinant habilement les ressources, sociales et culturelles dont ils disposent* » (Singly, 2005 : 72). Si le désordre cognitif est incontestablement propice au développement, il a néanmoins besoin de se dérouler selon un minimum d'ordre structurel. De notre point de vue, de l'harmonie des pratiques naît la stabilité nécessaire au déclenchement et au maintien de l'attention des élèves. C'est dans cet esprit que les rituels pédagogiques s'imposent comme une manière de redonner du sens à la relation de proximité et créent les conditions d'un fonctionnement commun. Le rangement dans la cour, l'accueil mutuel, l'installation dans la salle, la procédure de prise de parole, le rappel en début du cours et le résumé de fin de cours sont des exemples de pratiques pédagogiques qui répétées, structurées et organisées, quels que soient les enseignants engendrent un processus de socialisation favorisant le sentiment d'appartenance. De notre étude, il ressort que l'identité de l'élève et l'image de l'établissement semblent intimement liées car c'est bien l'individu qui s'adapte au milieu social et culturel. Ce processus de coordination vise l'instauration d'une cohérence éducative inscrivant l'élève dans une démarche réelle de construction du lien social par l'assimilation des éléments d'une culture et l'intégration à une communauté. Autrement dit, deux axes de l'identité de l'élève, « un axe synchronique, lié à un contexte d'action et à une définition de situation, dans un espace donné, culturellement marqué, et un axe diachronique, lié à une trajectoire subjective et à une interprétation de l'histoire personnelle, socialement construite » (Dubar, 2002 : 11).

En guise de conclusion : ne pas perdre de vue le sens de la mission éducative de l'école

L'école, bien que relevant d'une mission de service public, apparaît comme cloisonnée voire fermée aux non-initiés. D'ailleurs, « *le monde de l'école est assez souvent celui des dénonciations ou des suspicions réciproques : enseignants et élèves, professionnels de l'école et familles sont tour à tour les protagonistes de débats dont les termes ne sont pas toujours forcément clairs* » (Barrère, 2006 : 4). Pointer et clarifier les termes de l'incompréhension entre ce monde des enseignants et le public constitue l'objet de notre travail. Notre activité professionnelle au quotidien a permis de repérer trois catégories de tensions pédagogiques révélant chacune un problème primordial. Tout d'abord, le conflit de sens entre l'institution familiale et l'institution scolaire pose la question de l'affirmation de l'égalité de droit malgré les inégalités de faits. Ensuite, le fonctionnement de classe associé à l'empreinte disciplinaire pose le problème du dépassement d'un fonctionnement communautaire pour être confronté à celui de la société. Enfin, le jugement des enseignants, issu de l'interdépendance avec les élèves,

pose le souci de la préservation de la dignité des individus. Ces tensions montrent que le milieu scolaire, à l'instar de tout espace public, est en proie à des risques potentiels d'altération du lien social que Pierre-Yves Cusset (2006) qualifie par les termes d'« *isolement* », de « *calcification* » et de « *détérioration des interactions* ». Trois risques qui nous invitent à affirmer successivement quelques évidences qui pourtant font défaut dans le fonctionnement actuel de l'école. L'éducation par le partage de connaissances et de compétences s'impose comme une priorité politique pour viser une finalité de cohésion sociale et dont les programmes en constituent les moyens. Le rôle tenu par l'école dans la construction du lien social tient dans sa capacité à favoriser le processus d'intégration des élèves. Mais cette intégration a d'autant plus de chance d'être efficace si elle incite chacun à y participer. L'élève doit donc être considéré comme un décideur et non comme un simple récepteur ce qui suppose que l'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir mais que son rôle consiste surtout à aider l'élève à se servir des savoirs. En ce sens, nous défendons la logique d'une intégration régulation qui responsabilise l'élève dans le processus décisionnel et suppose de sa part une obéissance en pleine conscience morale de la valeur de la règle (Schnapper, 2007). Elle nous semble préférable à une intégration assimilation qui considère l'élève comme un reproducteur du savoir transmis et suppose qu'il se soumette à la règle sans en comprendre son sens. En conséquence, le projet personnel et l'évaluation individuelle s'affirment comme des procédés pédagogiques essentiels à l'élaboration et à l'expression des identités dans la mesure où l'erreur éventuelle est davantage liée aux stratégies décisionnelles plutôt qu'aux capacités intrinsèques de l'élève. Force est d'admettre que l'exercice du métier est, par définition, complexe et un décalage existe entre le moment de formation et celui de l'intervention réelle (Van Zanten, 2001). Si la compétence individuelle des enseignants transpire par la discipline, les évolutions sociales de la relation pédagogique à l'école rendent davantage nécessaire l'expression de leur compétence collective (Obin, 2003). La notion d'équipe pédagogique doit supplanter celle d'individu.

Au-delà des pratiques quotidiennes, c'est l'éducation à la citoyenneté qui fonde la mission éducative de l'école. Le présent et l'avenir semblent devoir se concilier dans la mesure où il s'agit d'instaurer une continuité politique de la démocratie. Celle-ci ne peut qu'exister qu'à la condition de maintenir l'élève au sein de ses communautés d'appartenance, car « *le citoyen se définit précisément par son aptitude à rompre avec les déterminations qui l'enfermeraient dans une culture ou un destin proposé à sa naissance, à se libérer des rôles prescrits et des fonctions impératives* » (Schnapper, 1994 : 92).

Références bibliographiques

- ARENDE, H. (1990). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- ARENDE, H. (2003, trad. fr. 2005). *Responsabilité et jugement*. Paris : Payot.
- ASTOLFI, J. P. (1999, 1^{re} éd. 1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- AUGER, M.-T. et BOUCHARLAT, C. (2003). *Élèves difficiles, profs en difficulté*. Paris : Chronique Sociale.
- BACHELARD, G. (1993, 1^{re} éd. 1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- BALLION, R. (1993). *Le lycée, une cité à construire*. Paris : Hachette Éducation.
- BARRERE, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement*. Les managers de la République. Paris : PUF.
- BOGDAN, R. et TAYLOR, S.J. (1975). *Introduction to qualitative research methods. A phenomenological approach to the social sciences*. New York : John Wiley and Sons.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minit.
- CUSSET, P.-Y. (2006). Les évolutions du lien social, un état des lieux. *Horizons stratégiques*, 2, n°2, p. 21-36.
- DEBARBIEUX, E. (1990). *La violence dans la classe*. Paris : ESF.
- DEROUET, J. L. (2000). L'administration de l'éducation nationale : l'école de la République face au nouveau management public, dans *L'école, l'état des savoirs*, sous la direction de A. Van Zanten. Paris : La Découverte, p. 103-111.
- DUBAR, C. (2002, 1^{re} éd. 2000). *La socialisation*. Paris : A. Colin.
- DUBET, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.
- DUBET, F. (2001). Les différences à l'école : entre l'égalité et la performance, dans *La différence culturelle*, sous la direction de M. Wieviorka et J. Ohana. Paris : Balland, p. 100-117.
- DUBET, F. (2002). Pourquoi ne croit-on pas les sociologues? *Éducation et sociétés*, n° 9, p. 13-25.
- DUPAQUIER, J. (1999). *La violence en milieu scolaire : enfants et adolescents en difficulté*. Paris : PUF.
- DURU-BELLAT, M. et VAN ZANTEN, A. (2002, 1^{re} éd. 1999). *Sociologie de l'école*. Paris : La Découverte.
- EHRENBERG, A. (1991). *Le culte de la performance*. Paris : Calmann-Lévy.
- EHRENBERG, A. (1995). *L'individu incertain*. Paris : Calmann-Lévy.
- FARRUGIA, F. (1997). Exclusion : mode d'emploi. *Cahiers internationaux de sociologie*, vol.102, p. 29-57.

- GALLAND, O. (1991). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : La Découverte.
- KAUFMANN, J.-C. (2001, 1^{re} éd. 1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- LAHIRE, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.
- LAVAL, C. (2006). Les deux crises de l'éducation, dans *Penser la crise de l'école*, Revue du M.A.U.S.S., n° 28. Paris : La Découverte, p. 96-115.
- LE BRETON, D. (2002). Qu'est-ce que la culture? dans *Sociologie*, sous la direction de R. Thomas. Paris : Vigot, p. 6-8.
- LETOURNEUX, J.-P. (2001). L'école française : analyse des tensions et perspective d'une re-fondation. *Éducation et francophonie*, vol. 29, n° 2, p. 223-247. [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXIX_2_223.pdf]
- MAUNY, C. (soumis, 2008). Le bulletin scolaire, un révélateur de malentendus pédagogiques. *Revue des sciences de l'éducation*.
- MILLS, C. W. (1997, 1^{re} éd. 1967). *L'imagination sociologique*. Paris : La Découverte.
- MORIN, E. (1999). *La tête bien faite*. Repenser la réforme, réformer la pensée. Paris : Seuil.
- MORIN, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- OBIN, J.-P. (2003). Les valeurs de l'école. *Administration et éducation*, n° 100.
- PAUGAM, S. (2005). *Les formes élémentaires de la pauvreté*. Paris : PUF.
- QUEIROZ (de), J. M. (1991). Les familles et l'école, dans *La famille. L'état des savoirs*, sous la direction de F. de Singly. Paris : La Découverte, p. 201-210.
- REBOUL, O. (1997, 1^{re} éd. 1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.
- ROULLEAU-BERGER, L. (1997). Procéduralisation, fragmentation et résistances juvéniles dans l'espace public, citoyenneté identité. Doc INJEP, H. S. n°4, Marly le Roi.
- SCHNAPPER, D. (1994, 1^{re} éd. 1981). *L'épreuve du chômage*. Paris : Gallimard.
- SCHNAPPER, D. (1994). *La communauté des citoyens*. Sur l'idée moderne de nation. Paris : Gallimard.
- SCHNAPPER, D. (1999). *La compréhension sociologique*. Paris : PUF.
- SCHNAPPER, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration?* Paris : Gallimard.
- SIMMEL, G. (2004, 1^{re} éd. 1917). L'individualisme moderne, dans *Philosophie de la modernité*. Paris : Payot, p. 201-216.
- SINGLY, F. (de) (2003). *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*. Paris : A. Colin.

VAN ZANTEN, A. (2001). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français. *Éducation et francophonie*, vol. XXIX, n° 1, p. 13-35. [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXIX_1_013.pdf]

WIEVIORKA, M. (Dir.) (1999). *Violence en France*. Paris : Seuil.