

DOCUMENTS
ACTES ET RAPPORTS
POUR L'ÉDUCATION

Qu'en pensent les lycéens ?

Un lycée à l'écoute



Jean-Pierre Bellon et Jean-Marc Pujol

Préface de Robert Ballion



CENTRE RÉGIONAL
DE DOCUMENTATION
PÉDAGOGIQUE
D'Auvergne

JEAN PIERRE BELLON

JEAN MARC PUJOL

Qu'en Pensent les lycéens ?

Un lycée à l'écoute

Préface de Robert BALLION

SOMMAIRE

Préface par Robert Ballion

1. L'audit d'une population scolaire
2. Le lycée Ambroise Brugière
3. L'enquête
4. Une dégradation continue de l'expérience des lycéens
5. Le temps de travail des lycéens
6. Les zones de fragilité
7. Les enseignants vus par les lycéens
8. Élèves et professeurs: les malentendus
9. Les droits des lycéens
10. Résistances
11. Une enquête, et après

Conclusion

Remerciements

Bibliographie

Annexe

PREFACE

De 1985 à 1990, de l'annonce par M. Chevènement ministre de l'Education Nationale de l'objectif proposé à la nation de mener, d'ici l'an 2000, 80% d'une génération au niveau du baccalauréat, aux manifestations lycéennes de l'automne quatre-vingt-dix qui verront, pour la première fois, les lycéens agir en acteur collectif autonome, le lycée français a changé de nature. L'ouverture de ses portes à un nouveau public qui, en l'espace de cinq ans, va par son entrée dans le cycle long entraîner un taux de croissance des effectifs de plus de 33%, le fait passer du statut de structure élitiste à celui de structure de masse. Jusqu'au milieu des années quatre-vingts le lycée est une forme sociale stable dont la mission est clairement définie: la sélection des cadres moyens et supérieurs de la nation. En 1985 les bacheliers représentent 30% de leur génération. Au début de la décennie suivante

les bacheliers représenteront 50% de leur génération, 67% aujourd'hui, et le lycée devra combiner, comme l'avait fait avant lui le collège unique, la double mission de sélectionner l'élite et de permettre au plus grand nombre d'accéder à un niveau de formation, le fameux niveau IV, qui devient le niveau minimal culturel de notre temps.

Pour les producteurs du système éducatif, enseignants au premier chef mais aussi personnels d'éducation et de direction, intervenant à ce niveau d'enseignement, la tâche va devenir plus complexe. D'un point de vue pédagogique tout d'abord, car il s'agit de traiter dans le cadre uniforme des programmes et des structures une population scolaire hétérogène. Plus largement dans la définition de la situation scolaire, une espèce de renversement copernicien s'opère entre l'offre et la demande éducative. L'offre ne peut plus s'imposer à un public dont elle définissait les critères de sélection. Les élèves sont là, tels qu'ils sont et non plus tels qu'on voudrait qu'ils soient. La prise en compte des caractéristiques de la demande devient la condition préalable à la mise en œuvre réussie de l'offre éducative, ce que l'article premier de la Loi d'Orientation scolaire de 1989 exprime par la formule: *mettre l'élève au centre du système éducatif*.

Or, ces élèves qu'il s'agit de comprendre, de connaître pour mieux les prendre en charge, ils sont divers, schématiquement répartis en deux populations distinctes mais très souvent mêlées: celle qui est bien intégrée au lycée, qui colle par sa conduite, ses aspirations, aux attentes de l'institution et celle qui, ayant fait l'expérience de l'exclusion, met à distance l'institution et ses règles. C'est non

seulement deux publics d'élèves qui cohabitent mais c'est aussi la coexistence, chez beaucoup d'entre eux, d'attitudes contradictoires qui traduisent la tension entre le désir d'intégration et l'expression de la conscience d'une perte de sens de l'élève.

A la question *qu'est-ce qui est le plus important pour réussir dans la vie?* 73% des lycéens interrogés en 1982 répondent les diplômes, ils ne sont plus que 56% à répondre de même en 1990, 47% en 1993 et 17% en 1994 (61% répondent *avoir du caractère et de la volonté*, 20% *avoir des relations*). Selon un processus bien connu des sociologues et des économistes, au fur et à mesure que s'accroît le nombre des individus titulaires d'un diplôme, la valeur social de celui-ci baisse. Le rapport utilitariste à l'école, d'autant plus souvent présent que l'élève a une réussite scolaire médiocre, ce qui rend difficile pour lui d'accorder de la valeur en soi au savoir, est dominant dans le lycée de masse et, paradoxalement, c'est au moment où ce rapport est le plus répandu qu'il est confronté à un état du marché scolaire qui lui enlève beaucoup de sa pertinence. N'accordant plus la garantie d'un bon emploi, l'école perd sa capacité à imposer ses exigences aux élèves.

Les professionnels de l'éducation qui font face à cette population de jeunes confrontés à un avenir incertain, menacés par la tentation des conduites à risque, affectés d'un mal-être qui, s'il est d'inégale importance selon le degré d'exposition des jeunes aux difficultés de leur âge et de notre temps, n'épargne aucune catégorie d'entre eux, se sentent souvent démunis, ne serait-ce que parce qu'ils

ne peuvent y répondre qu'en cherchant individuellement et intuitivement des réponses.

De là, chez beaucoup d'éducateurs le souhait de la mise en œuvre d'une investigation collective et objective qui leur permette de mieux connaître leurs élèves, de confronter, en particulier, les attentes qu'ils ont à leur égard et la réalité vécue par ces jeunes; de vérifier la validité des représentations que eux, adultes, se font des attitudes et opinions de ces élèves si proches et pourtant si étrangers.

C'est dans ce type de démarche qu'un groupe d'enseignants et de membres du personnel d'éducation du lycée Ambroise Brugière s'est engagé dès 1992. Avec constance, voire opiniâtreté car les obstacles n'ont pas manqué, avec une grande exigence de rigueur, ces personnes ont, avec l'appui des chefs d'établissement successifs, mené à bien l'ensemble du processus d'étude, en franchissant les étapes qu'ont été: la réflexion collective aboutissant à l'élaboration d'une problématique; l'aménagement d'un outil d'investigation, questionnaire national modifié en fonction du questionnement particulier que le lycée, dans sa singularité suscitait; la passation de ce questionnaire à un échantillon d'élèves et aux enseignants; son traitement informatique et la production et l'interprétation des résultats dont le présent document rend compte.

Parmi ces résultats, certains nous paraissent devoir être soulignés. Ils constituent autant de points d'interrogation, de chantiers à ouvrir. Concernant les enseignants, trois ordres de considérations sont à formuler.

Il semblerait qu'il y ait dans l'établissement un clivage entre deux catégories de personnels définis en termes d'ancienneté. Un noyau relativement important (environ 30% des enseignants) en poste dans l'établissement depuis longtemps et un groupe d'un poids équivalent de professeurs dont la présence est récente. Il serait intéressant de vérifier si l'existence de ces deux populations ne va pas de pair avec celle de cultures professionnelles différentes.

La tension entre la réalité du métier perçue très positivement par les enseignants qui sont satisfaits des conditions dans lesquelles ils exercent leur profession et la représentation dévalorisée qu'ils se font de leur statut: ils ont une idée très négative de l'image externe, de la réputation du lycée.

Le dernier point touche le malentendu qui paraît exister entre enseignants et élèves qui ne partagent pas, de loin s'en faut, dans un certain nombre de domaines importants, les mêmes opinions. Il en est ainsi, entre autres, pour l'appréciation de la qualité de la formation reçue dans le lycée, jugée très satisfaisante par 81% des enseignants et seulement 45% des élèves. De même, la réalité commune est estimée différemment par les adultes et les jeunes en ce qui concerne la nature de leurs relations. 57% des enseignants déclarent que ces relations entre eux et leurs élèves sont *confiantes*, opinion à laquelle ne souscrivent que 17% des élèves qui estiment, au contraire, que les relations avec les adultes dans l'établissement sont plutôt *indifférentes* (40% des élèves le déclarent contre 18,3% des enseignants) et *distantes* (32,4% pour les élèves et 4,8% pour les enseignants).

L'information fournie sur les élèves est très riche et peut être affinée par les divers croisements possibles. Deux faits nous paraissent prioritairement devoir attirer l'attention. Tout d'abord l'existence, à côté d'éléments de satisfaction, de données préoccupantes. La dégradation, en un certain nombre de domaines (travail personnel, opinion sur l'établissement, rapports humains...) de l'expérience lycéenne, de la seconde à la terminale; le pourcentage relativement important d'élèves se plaignant d'un climat relationnel insatisfaisant entre eux et les adultes; de même le poids des jugements négatifs portant sur la discipline jugée incohérente et la civilité scolaire; un pessimisme assez généralisé concernant la reconnaissance de leur statut d'acteur, puisque 70% des élèves disent *qu'en définitive les adultes font ce qu'ils veulent*.

L'autre ensemble de résultats révélateurs d'une réalité qui, peut-être, n'était pas soupçonnée, permet de faire le constat qu'il existe dans l'établissement deux catégories d'élèves que l'on peut considérer comme étant, globalement, plus fragiles. D'une part l'ensemble des élèves de la filière ES qui, pour presque tous les points abordés, ont une position à part, très négative; de l'autre les internes plus insatisfaits que les autres élèves pour le cadre de vie; beaucoup plus souvent critiques en ce qui touche la discipline (63% d'entre eux la jugent incohérente); qui présentent des scores plus importants que leurs condisciples pour un certain nombre de transgressions: le vol, le racisme, la consommation d'alcool.

Nous résistons à la tentation de poursuivre plus avant nos commentaires, les auteurs de ce travail le feront avec beaucoup plus de pertinence. En conclusion, nous voudrions à nouveau souligner l'intérêt que représente ce type d'investigation à un moment où l'entreprise d'éducation devient de plus en plus complexe.

Mener à bien un projet de ce genre, c'est d'abord manifester aux élèves l'intérêt qu'on leur porte; c'est leur confirmer, ce dont parfois ils doutent, qu'ils ne sont pas pour les adultes qui les prennent en charge de simples numéros, de simples objets d'inculcation, mais des acteurs à part entière de l'acte éducatif; que rien ne peut se faire sans leur propre engagement. C'est, par les résultats produits, faciliter chez les professionnels l'ajustement de leurs pratiques individuelles à une réalité mieux appréhendée; d'un point de vue collectif, c'est rendre sensible l'urgence de s'engager dans un certain nombre de chantiers avec, comme visée, l'optimisation du service produit. C'est, en définitive, en fournissant à la communauté éducative l'occasion d'engager, sur une base objective, sa capacité de réflexivité, créer les conditions de l'échange à partir duquel, par la mise en commun des ressources individuelles, l'établissement cesse d'être une juxtaposition d'individus isolés, pour se construire en acteur collectif, en organisation intégrée.

Robert BALLION

Directeur de recherche au CNRS.

CHAPITRE I

L'AUDIT D'UNE POPULATION SCOLAIRE

Ce livre raconte l'histoire d'une aventure qui a duré un peu plus de quatre ans: l'expérience d'un groupe de professionnels de l'enseignement qui ont réalisé un travail d'investigation approfondie au sein d'une population lycéenne.

Le projet, qui a pris naissance au lycée Ambroise Brugière de Clermont-Ferrand au cours de l'année scolaire 1992-1993, a pour originalité d'avoir été, de sa conception jusqu'à sa mise au point technique, entièrement pris en charge par les personnels eux-mêmes.

En publiant aujourd'hui le compte rendu de ces travaux, notre intention est moins de faire la chronique d'une expérience originale - et probablement unique dans les lycées de France - que de faire découvrir à d'autres professionnels de l'enseignement l'instrument de connaissance des populations scolaires que ces quatre années de travail ont permis de mettre au point.

Nous pensons, en effet, que l'expérience réalisée au lycée Ambroise Brugière peut être transposée dans d'autres établissements. Nous avons même acquis la ferme conviction qu'un tel type d'investigation auprès des populations scolaires s'avère aujourd'hui de plus en plus utile pour la gestion des établissements. Aussi dans les pages qui vont suivre, tout en faisant le récit de notre propre expérience, nous efforcerons-nous de montrer ce qu'à notre sens un développement de la pratique de l'audit des populations scolaires pourrait apporter aux établissements d'enseignement.

L'audit

Le terme d'audit est, il faut le dire, un peu tabou dans le monde de l'enseignement. Quand nous nous sommes risqués à l'employer, nous nous sommes fréquemment fait rappeler à l'ordre par certains de nos collègues. Pourtant si l'on s'en tient à la définition stricte du terme, il s'agit bien de l'audit d'une population scolaire que nous avons réalisé.

Rappelons la définition que le Larousse donne du terme: *"un ensemble de procédures par lesquelles est examiné le fonctionnement des relations sociales au sein de l'entreprise"*. Michel Lecointe et Michel Rebinguet furent les premiers à la fin des années 80 à, selon leurs termes *"adapter un dispositif étranger au monde de l'enseignement à la vie des établissements scolaires"*. Ils donnent de l'audit la définition suivante *"une analyse systématique et négociée évaluant quelques fonctions d'un établissement scolaire, au moyen de*

*critères et d'indicateurs explicites; pour inventorier les effets, résultats et problèmes liés à ces fonctions; et aider, par des recommandations et propositions, à leur amélioration."*¹

Il n'y a rien de particulièrement effrayant dans ces définitions; l'origine latine du terme a même quelque chose de rassurant puisqu'elle renvoie expressément à la notion d'écoute attentive, qualité partagée par de très nombreux enseignants.

Si le mot fait peur, c'est peut-être parce que le monde scolaire reste assez peu ouvert aux apports extérieurs et qu'il nourrit à l'égard des pratiques issues du monde de l'entreprise une méfiance toute particulière, comme si certains professeurs redoutaient de mêler à l'or fin de la connaissance qu'ils délivrent on ne sait quel impur matériau qui risquerait de l'altérer. La méfiance s'est même, à un certain moment de notre expérience que nous relaterons plus loin, transformée en hostilité radicale de la part d'un groupe d'enseignants, peu nombreux, il est vrai, mais très résolu. On nous a traités *d'apprentis-sorciers* (sic) et on nous a même accusés de "*participer à une tentative de redéfinition de l'école dans les termes du marché*" (sic encore, cela ne s'invente pas).

Et sans doute prêtons-nous le flanc à ces critiques: nous sommes allés nous former aux techniques de recherches et d'enquêtes auprès du responsable d'une société d'études marketing² aux côtés de cadres d'entreprises privées; nous avons adapté à la connaissance d'une population scolaire des outils empruntés aux techniques

¹ Michel Lecointe et Michel Rebinguet, *L'audit de l'établissement scolaire*, Les Editions d'Organisation, 1990.

² Guy Bourgel, responsable de la société MDR Consultans et maître de conférences à l'IUT d'Annecy, que nous remercions.

commerciales; nous avons fait pénétrer dans l'école un instrument d'évaluation qui lui était jusqu'alors étranger. On aurait déclenché à moins la colère des conservateurs.

Mais, que le lecteur se rassure, même si chemin faisant nous avons pris quelque malice à bousculer certains conservatismes, en nous lançant dans cette entreprise nous n'étions mus ni par une fièvre iconoclaste, ni par un goût immodéré de l'innovation gratuite mais par de très réelles préoccupations pédagogiques.

Les nouveaux lycéens

C'est en novembre 1992 que nous avons constitué au lycée Ambroise Brugière, dans le cadre du Projet d'établissement, un groupe de réflexion nommé *Groupe Nouveaux Lycéens*. Un peu plus d'un an après sa constitution, en janvier 1994, nous présentions, au cours d'une réunion publique, l'état de notre réflexion et annoncions notre volonté d'entreprendre un travail d'investigation sous la forme d'une enquête auprès des élèves. Quelques extraits d'un texte rédigé à cette occasion permettront de comprendre quel était alors notre état d'esprit.

"Le Groupe Nouveaux Lycéens est né en 1992. Il rassemble des enseignants, des CPE, des surveillants. Il est ouvert à tous les personnels du lycée et il se veut résolument indépendant autant de l'administration que de tout courant de pensée syndical ou politique. Nous rassemblons des collègues de sensibilités fort différentes et notre souci est plus d'ordre pratique que théorique ou idéologique.

Le groupe s'est structuré en novembre 1992 mais son acte de naissance véritable est un peu antérieur. La volonté de certains collègues de se réunir pour réfléchir sur les problèmes que posaient ceux que nous avons nommés les "nouveaux lycéens" est apparue à la fin de l'année scolaire 1991-92. Nous avons eu, en effet, à cette époque, le sentiment qu'il était en train de se passer quelque chose de radicalement nouveau dans le lycée. Nous avons eu l'impression que notre population était en train de changer, que nous constations dans nos classes des comportements auxquels nous n'étions pas accoutumés et, qu'en un mot, c'étaient de "nouveaux lycéens" qui nous arrivaient.

"Et de fait, il s'est bien passé quelque chose: toutes les études l'ont montré. Une mutation sociologique s'est produite: le lycée s'est ouvert à un nombre d'élèves beaucoup plus important. Il a accueilli non seulement un public sélectionné et préparé à recevoir un enseignement de second cycle mais beaucoup plus largement, la plus grande partie d'une classe d'âge. La progression vers les 80% au baccalauréat - sur laquelle d'ailleurs nous ne portons pas ici de jugement - s'est mise en oeuvre selon un rythme rapide...

"La situation est devenue inédite. Nous avons vu arriver dans nos classes des élèves qui, sans doute dans d'autres circonstances, n'auraient pas accédé au lycée. Nous avons eu à faire face à des classes de plus en plus hétérogènes, tous les enseignants l'ont constaté, mais surtout nous nous sommes trouvés en face de situations insolites souvent proches du paradoxe.

"L'accès en masse de nouveaux lycéens dans les établissements coïncidant avec la progression du chômage des jeunes, nous nous

sommes retrouvés en face d'une situation complexe que le sociologue François Dubet a bien décrite sous le nom du "Jeu à perte".¹ Les nouveaux lycéens sont contraints de s'investir dans des études qui leur paraissent d'autant plus difficiles qu'ils y sont peu préparés, ils ont également à faire face à une importante pression de la part de leur famille, mais ils savent en même temps qu'ils n'ont aucune certitude sur la rentabilité à court terme de cet investissement. C'est donc bien un jeu à perte dans lequel ils sont engagés, contraints de miser gros sans grand espoir de gagner. La difficulté de cette situation s'accroît encore lorsqu'elle s'applique à des jeunes dont les parents n'ont pas suivi d'études secondaires: ils sont en phase de mobilité ascendante par rapport à leur famille mais ils s'attendent en même temps à n'en retirer aucune promotion sociale.

"Des lycéens en nombre important, peu préparés pour beaucoup d'entre eux à l'accès au lycée, contraints de suivre une scolarité souvent faite de difficultés importantes et d'échecs répétés, ne sachant trop pourquoi ils sont là ni ce qu'ils peuvent en attendre: nous avons en face de nous toutes les composantes d'une situation éminemment risquée, un terrain propice à tous les dysfonctionnements possibles.

"C'est cette conscience de la proximité des risques qui nous a donné à penser que le moins que nous puissions faire était d'ouvrir une sorte de chantier de réflexion. Notre ambition n'est évidemment pas de prétendre enrayer des processus à l'oeuvre à l'échelle de toute la société mais modestement de prendre la mesure de ce qui est en train de se passer dans nos classes. Nous voulons mieux connaître le

¹ François Dubet, *Les Lycéens*, Le Seuil, 1991.

public qui est aujourd'hui le nôtre parce que nous avons le sentiment qu'un grand nombre de ses aspirations, de ses motivations, de ses attentes nous sont inconnues. Notre but n'est pas d'étudier les phénomènes sociaux, il est de se donner les moyens d'améliorer les conditions de notre enseignement."

Le constat que nous établissions est celui que pouvaient faire tous les enseignants confrontés à la massification du second cycle et à la disparition brutale des barrières de protection dont bénéficiaient jusqu'alors les lycées. La crise qui quelques années plutôt avait frappé le collège atteignait de plein fouet le lycée.

L'effet-établissement

Nous nous embarrassions peu au sein de notre groupe de réflexion de débats idéologiques. Le seul ciment théorique qui nous unissait ne tenait, semble-t-il, qu'en un seul point: nous étions tous lassé d'un certain mode de pensée, à notre sens un peu trop répandu dans les salles des professeurs. Vaguement et très infidèlement héritier de la sociologie de Bourdieu, cet état d'esprit s'appuie sur la confortable certitude selon laquelle, le poids des déterminismes de tous ordres pesant sur les élèves étant tel, tout serait pratiquement joué bien avant l'entrée au lycée. Il ne resterait, alors, aux professeurs plus rien à faire que d'assister impuissants à la fatale dégradation des conditions de leur enseignement; rien à faire, hormis se plaindre évidemment. Disons-le brutalement, nous ne pouvions plus supporter les lamentations sur *le niveau qui baisse*.

Nous étions convaincus, non seulement que tout n'était pas joué avant l'entrée au lycée mais qu'il existait pour chaque établissement une marge d'action non négligeable. Nous étions, en un mot, persuadés de l'existence d'un *effet-établissement*. Le terme a été popularisé par le travail de recherche d'Olivier Cousin¹ et par l'enquête d'Eric Debarbieux sur la violence en milieu scolaire mais c'est, antérieurement, dans la lecture des travaux de Robert Ballion que nous avons découvert la notion.

Comment se fait-il que deux établissements ayant à peu près les mêmes caractéristiques en terme de composition sociale obtiennent des résultats aussi différents? Comment expliquer que des établissements relativement protégés soient en crise tandis que d'autres, exposés à toutes les difficultés résistent et même obtiennent de véritables succès? Dans *La bonne école*, Robert Ballion² écrivait à propos des travaux sur *l'école efficace* entrepris aux Etats-Unis, en Grande-Bretagne et en Belgique, que l'investigation permettait "*de constater que l'école a une action propre, qu'elle peut en particulier corriger les effets de l'appartenance sociale sur les chances de réussite ou d'échec*". Quelques années plus tard, dans *Le Lycée, une cité à construire*³, il définissait de véritables profils d'efficacité pour les lycées, montrant comment certains établissements étaient parvenus à éviter la crise dans laquelle d'autres s'étaient enfoncés.

¹ O. Cousin, *L'effet-établissement, étude comparative de douze collèges*, Thèse de sociologie (dir. F. Dubet), Bordeaux, 1994.

² Robert Ballion, *La bonne école*, Hatier, 1991.

³ Robert Ballion, *Le Lycée, une cité à construire*, Hachette 1993.

Les récents travaux d'Eric Debarbieux¹ sur la violence en milieu scolaire vont dans le même sens. Debarbieux examine les établissements scolaires en comparant deux types d'indices: l'indice de précarité scolaire (IPS) et l'indice de climat scolaire (ICS). Le premier (IPS)² est calculé en prenant en compte dans un établissement trois données: le nombre d'élèves dont les parents appartiennent à des catégories socioprofessionnelles défavorisées, le nombre d'élèves de nationalité étrangère et enfin le nombre d'élèves ayant redoublé deux fois ou plus dans leur scolarité. Le second, l'indice de climat scolaire (ICS) prend en compte la représentation qu'ont les élèves de leur établissement. Il repose sur cinq points: l'opinion générale qu'ont les élèves de leur lycée, collège ou école, la représentation qu'ils ont de la qualité de la relation entre élèves et professeurs, la qualité des relations entre élèves, le degré de violence perçue, et l'opinion relative à la qualité de la formation reçue.

Or les travaux de Debarbieux, portant sur 86 établissements et 14316 élèves, montrent qu'il n'existe pas de corrélation systématique entre l'IPS et l'ICS. Des établissements que l'on pourrait juger à risque en terme de précarité possèdent un bon climat scolaire tandis qu'à l'inverse dans certains établissements qui pourraient être considérés comme protégés du fait du caractère socialement privilégié de leur recrutement on voit se développer un mauvais climat scolaire et des risques importants de violence. Une comparaison entre un classement des établissements selon leur donné social et un autre selon leur climat

¹ Eric Debarbieux, *La violence en milieu scolaire*, ESF, 1996.

² Pour une description plus précise de l'indice de précarité scolaire on peut se rapporter à M.C. Rondeau et D. Trancart, *Les collèges sensibles, description, typologie*, Educations et Formations, 40, 1995.

scolaire laisse apparaître qu'environ un établissement sur quatre ne se trouve pas à la même place soit parce qu'il réussit mieux que prévu soit nettement moins bien.

Ainsi Debarbieux rejette-t-il *"l'équation fataliste qui ferait de la violence la résultante de déterminants sociaux défavorables et d'un effectif lourd, équation que nous avons, écrit-il, souvent rencontrée sur le terrain. La mauvaise foi immobiliste peut tout à fait s'arranger d'un tel raisonnement "sociologique". Ce que notre enquête démontre, et qui est sans doute le plus important, c'est toutes choses étant égales par ailleurs, voire plus difficiles, certains établissements s'en sortent mieux que d'autres... ou moins bien"*¹.

Le social ne ferait donc pas tout, il resterait même au terrain une part importante d'initiative. C'est cette zone d'intervention propre à l'établissement que nous souhaitons déterminer précisément en formant le projet d'une enquête approfondie à l'intérieur de la population du lycée.

La présentation de cette enquête fera l'objet de notre troisième chapitre. Mais auparavant il convient de présenter plus précisément la situation lycéenne dans l'agglomération clermontoise.

¹ op. cit., p. 123.

CHAPITRE II

LE LYCEE AMBROISE BRUGIERE

Les chiffres du recensement de mars 1990 rangent l'Auvergne parmi les trois régions dont le nombre d'habitants diminue régulièrement. Les 610 communes auvergnates rangées par l'INSEE dans la catégorie *rurale profonde* occupent 50% du territoire régional mais regroupent seulement 14% de la population. Les évolutions démographiques auvergnates sont simples: les villes et les campagnes perdent des habitants, tandis que les communes situées à proximité des grandes agglomérations progressent.

Aussi retrouve-t-on la population lycéenne essentiellement concentrée dans les grandes villes de l'académie¹. L'exemple du Puy de Dôme est caractéristique: 9006 des 11114 lycéens du département

¹ La situation est entièrement différente en ce qui concerne les collèges. Charles Moracchini, dans *Système éducatif et espace fragiles, les collèges dans les montagnes d'Auvergne*, Clermont-Ferrand, CERAMAC, 1992, remarque que "le pourcentage des collèges auvergnats de moins de 100 élèves fait figure de record national avec 21 collèges sur un total de 142, soit 15%."

sont scolarisés dans les lycées de Clermont-Ferrand, Chamalières, Cournon ou Riom. 81% des lycéens du Puy de Dôme sont ainsi répartis dans un secteur de moins de 15 kms de rayon et dont la capitale régionale est le centre¹.

Il y a à Clermont-Ferrand deux grands lycées techniques. Le lycée La Fayette est une création récente. Doté d'une architecture audacieuse, installé à la sortie sud de Clermont, à proximité du tout nouveau parc technologique et industriel de la Pardieu, il accueille principalement des garçons (seulement 8% de filles). On y étudie le génie civil et mécanique, la productique mécanique et le génie électrotechnique. 41% de l'effectif est composé de classes post-bac: 10 divisions de BTS et 7 classes préparatoires aux grandes écoles.

Le lycée Sidoine Apollinaire est spécialisé dans les techniques tertiaires, les sciences et techniques de laboratoire, et les sciences médico-sociales. Majoritairement féminin (29% de garçons) il comprend un important ensemble post-bac qui représente 38% de l'effectif composé principalement de BTS tertiaires, de deux DPECF mais aussi d'une classe préparatoire HEC (option technologie).

Les quatre autres lycées de l'agglomération clermontoise sont des lycées d'enseignement général. Le plus ancien est le lycée Blaise Pascal. Les filles ont été admises tardivement dans cet ancien et austère lycée de garçons où, il y a un peu plus d'un siècle, le philosophe Henri Bergson débuta sa carrière de professeur. Il reste aujourd'hui le seul des quatre lycées d'enseignement général de

¹ Tous nos chiffres sont, sauf mention contraire, ceux de janvier 1996 et ne concernent que les effectifs de l'enseignement public. Notre enquête a, par ailleurs, eu lieu l'année où s'ouvrait dans la banlieue sud de Clermont-Ferrand le nouveau lycée René Descartes à Cournon. Cette ouverture a entraîné certaines modifications dans la situation lycéenne de l'agglomération clermontoise que notre travail ne prend pas en compte.

Clermont-Ferrand dans lequel les garçons sont légèrement majoritaires (51% de garçons et 49% de filles). Avec 18 divisions de post-bac, toutes des classes préparatoires aux grandes écoles, littéraires, scientifiques et commerciales, Blaise Pascal fait figure de *high school* auvergnate.

Il suffit de traverser l'avenue Carnot pour entrer dans le second lycée de centre-ville: le lycée Jeanne d'Arc. Cet ancien lycée de jeunes filles est resté malgré l'officielle mixité majoritairement féminin: son effectif se compose de 1092 filles et de 616 garçons (36% de l'effectif). Le lycée Jeanne d'Arc est le seul lycée de l'agglomération à ne posséder ni classes préparatoires aux grandes écoles, ni section de technicien supérieur.

Le lycée de Chamalières est également une création récente. Il devait être à l'origine construit à l'ouest du département dans la cité thermale de La Bourboule. Il fut finalement accueilli à la fin des années soixante-dix à proximité immédiate de Clermont-Ferrand par la ville de Chamalières, cité cossue dont le président Giscard d'Estaing fut longtemps le maire. A côté des séries générales, le lycée de Chamalières a développé un important pôle consacré à l'hôtellerie, à la restauration et au tourisme.

Un lycée populaire mais efficace

Construit en 1964 au nord de la ville, à proximité des usines Michelin, du quartier ouvrier de la Plaine et des cités HLM de La

Combaude, Flamina et Croix de Neyrat, le lycée Ambroise Brugière est le lycée clermontois dont le recrutement est le plus populaire. Le rapport Andersen établi en février 1990 à la demande du Conseil Régional faisait une intéressante étude de la différenciation sociale des lycées clermontois. Ainsi apprenait-on qu'il y avait 43% d'enfants de cadres supérieurs, patrons ou professions libérales au lycée Blaise Pascal et seulement 15% au lycée Ambroise Brugière. A l'inverse on comptait 52% d'enfants d'ouvriers ou d'employés à Ambroise Brugière et 17% à Blaise Pascal. Le même rapport, en comptabilisant le nombre des demandes de dérogation faites par les familles, laissait apparaître Ambroise Brugière comme nettement moins attractif que les autres lycées de l'agglomération.

Sur les 11 collèges qui alimentent le lycée, quatre sont implantés dans des communes de la zone rurale profonde du département et trois autres, situés dans le nord de l'agglomération clermontoise, sont classés en zone d'éducation prioritaire. Ainsi Ambroise Brugière réunit-il en son sein des jeunes ruraux et les citadins des quartiers populaires. On verra plus loin que la rencontre ne se fait pas toujours sans heurt.

Mais, en dépit d'apparents handicaps sociaux-culturels, le lycée Ambroise Brugière affiche des résultats tout à fait honorables.

On sait qu'il existe deux grands instruments permettant de mesurer les performances d'un lycée. Le premier, le plus simple et le plus facilement connu aussi bien du public que des professionnels de l'enseignement, est évidemment le taux brut de réussite au baccalauréat régulièrement publié et commenté par la presse. *Le*

Monde de l'Education établit même pour chaque année scolaire le palmarès des lycées français. Robert Ballion, dans *La Bonne Ecole*¹, résume de façon claire la hiérarchie ternaire qui préside à l'évaluation sommaire des établissements par les familles. Il y a, pour l'opinion, trois catégories de lycées: *les lycées d'excellence* qui dépassent nettement la moyenne nationale de réussite au baccalauréat, *les lycées normaux* qui correspondent à ce qu'on est en droit d'attendre d'un service public fonctionnant normalement, et enfin *les lycées à problèmes* dont les résultats sont très inférieurs à la moyenne.

Mais ce premier instrument de mesure n'est pas suffisant pour mesurer exactement l'efficacité réelle d'un lycée. Aussi, en plus du taux brut de réussite au bac, la Division de la prospective et de l'évaluation du Ministère de l'Education Nationale a-t-elle mis au point depuis 1991 un autre indice mesurant la proportion exacte de bacheliers parmi les élèves sortants d'un lycée, c'est à dire le pourcentage de bacheliers parmi les élèves de toutes les classes quittant le lycée quelle que soit la raison de leur départ.

Ce second instrument a l'avantage de rendre compte précisément non seulement des résultats mais aussi des moyens mis en oeuvre pour les atteindre en évitant que soient masqués les éventuels phénomènes d'exclusion. Il mesure l'efficacité d'un lycée à son aptitude réelle à conduire une cohorte d'élèves jusqu'au bac. On pourrait pour illustrer ce point prendre l'exemple de deux lycées: l'un qui obtiendrait un excellent taux brut de réussite au baccalauréat mais qui pour y parvenir serait contraint de réorienter un nombre important de ses élèves, et l'autre qui afficherait un taux brut plus proche de la

¹ Op. cit. p.222,223.

moyenne mais amènerait jusqu'au baccalauréat un pourcentage élevé de ses élèves. Le plus performant ne serait évidemment pas le premier. Un bon lycée est donc celui qui possède en même temps un bon taux de réussite au baccalauréat mais aussi une bonne proportion de bacheliers parmi ses sortants.

Avec 75% de taux brut de réussite au baccalauréat en 1996, c'est à dire exactement la moyenne nationale, Ambroise Brugière peut être considéré comme le type même du *lycée normal*. Mais la véritable efficacité d'Ambroise Brugière semble résider dans son aptitude à conduire toute une cohorte jusqu'au baccalauréat. 80% des lycéens quittent, en effet, Ambroise Brugière titulaires du baccalauréat. Les chiffres de 1996 communiqués par la Division de l'évaluation et de la prospective concernant les quatre lycées d'enseignement général de l'agglomération font même apparaître le lycée Ambroise Brugière comme l'établissement dans lequel un élève entrant en classe de seconde possède la plus grande probabilité d'obtenir son baccalauréat.

Chiffres de 1996 ¹	Taux brut de réussite au bac	% d'élèves quittant le lycée avec le bac	Probabilité pour un élève de seconde d'avoir son baccalauréat
Lycée Blaise Pascal	85%	80%	69%
Lycée Jeanne d'Arc	80%	72%	70%
Lycée Ambroise Brugière	75%	80%	73%
Lycée de Chamalières	82%	77%	72%

¹ Source: Division de l'évaluation et de la prospective, Rectorat de Clermont-Ferrand.

Si le lycée Ambroise Brugière parvient à faire réussir un grand nombre d'élèves en réorientant assez peu c'est parce qu'il est largement polyvalent. Il est en effet le seul des quatre lycées clermontois à posséder à côté des séries générales un important secteur tertiaire. Les séries STT représentent 20% de l'effectif des classes de première et de terminale. Elles sont complétées par deux sections de BTS (Tourisme international et Action commerciale) ainsi que par une division de préparation aux études comptables et financières (DPECF).

Un lycée moyen face à la massification

Au moment de sa construction la municipalité de Clermont-Ferrand avait doté le lycée d'un vaste terrain d'une superficie de près de cinq hectares dont une très grande partie est aujourd'hui aménagée en pelouses sur lesquelles, sitôt que les beaux jours arrivent, les lycéens viennent s'allonger. Ambroise Brugière est ce que l'on peut appeler un lycée décontracté. Avant que ne se fasse sentir avec soudaineté et brutalité la nécessité d'un changement de modèle, ni la direction ni les enseignants n'avaient eu besoin d'user de la carte autoritaire pour que tout se passe bien. L'ambiance paisible régnant dans le lycée devait assurément beaucoup plus à une longue tradition de dialogue des enseignants qu'à l'emploi de méthodes coercitives. Les directions successives de l'établissement avaient fortement encouragé ce sens de la relation humaine et avaient favorisé l'organisation de nombreux stages de formation aux diverses techniques de

communication. Avant d'être remplacé par notre réflexion sur les nouvelles populations lycéennes, le thème fédérateur du Projet d'établissement était précisément celui de *La Communication*. Jusqu'au début des années quatre-vingt-dix, le lycée Ambroise Brugière ressemble exactement à la description faite par François Dubet : «*L'établissement ne pèse guère sur la tenue des élèves, sur leur circulation, sur leurs relations. Les lycéens s'habillent et se coiffent comme ils le désirent, fument s'ils le souhaitent la plupart du temps, fréquentent qui bon leur semble. Des couples se forment et se tiennent tendrement... Les looks les plus divers peuvent coexister, parfois sages, parfois provocants, ils sont toujours considérés comme relevant de la conduite privée, d'une sphère personnelle dans laquelle l'organisation scolaire ne peut s'immiscer.*»¹

Et l'on voit mal pourquoi les choses se seraient mal passées dans un établissement remplissant plutôt bien sa mission. Les parents d'élèves sont principalement des ouvriers des usines Michelin, des employés des administrations voisines et des agriculteurs des zones montagneuses du département. L'accès de leur enfant au lycée constitue un indéniable élément de promotion sociale. Rassurés par les bons résultats de l'établissement et par la paisible ambiance qui y règne, ils se montrent dans leurs rapports avec les enseignants souvent beaucoup moins exigeants que les parents d'élèves des lycées du centre de la ville. A leur tour rassurés par l'attitude des familles et par la gentillesse de leurs élèves, les enseignants peuvent assurer efficacement leur tâche dans un climat serein. Tout concourt à la paix.

¹ Op. cit. p.215.

Les choses ont commencé à changer au début des années quatre-vingt-dix. De 1988 à 1993 le lycée voit croître régulièrement chaque année ses effectifs; en 1992 le seuil des 2000 élèves est dépassé. Mais en même temps que le nombre de lycéens augmente, les raisons de leur présence et les chances ultérieures de leur réussite deviennent tout à coup problématiques. L'accès en masse des élèves au lycée coïncide avec une forte augmentation du taux de chômage. La mécanique de l'ascenseur social commence à se gripper précisément au moment où il transporte le plus de monde. La mutation sociologique que nous avons décrite dans le chapitre précédent est en train de s'opérer. Dans un texte rédigé par notre groupe de réflexion en février 1993 nous décrivions comment nous ressentions les choses:

"Dans le lycée Ambroise Brugière cohabitent des publics très divers et des attitudes très différentes. On y rencontre un nombre important de lycéens qui paraissent bien intégrés dans l'institution. Un certain nombre d'indices le font clairement voir:

- L'association sportive du lycée avec 400 licenciés UNSS est l'un des plus grands clubs omnisports de la région Auvergne.

- Le foyer socio-éducatif fonctionne bien. Il regroupe 11 clubs rassemblant chacun en 10 et 20 membres soit un total d'environ 130 élèves.

- La fonction de délégué de classe n'est pas rejetée par les lycéens. Il existe dans le lycée un programme de formation des délégués mis en place depuis trois ans prenant la forme de stages

durant des week-ends à l'extérieur de l'établissement. Ces stages ont depuis leur création toujours connu un important succès.

- Les crédits alloués au fonds de la vie lycéenne sont chaque année intégralement dépensés.

- La commission permanente des délégués lycéens se réunit régulièrement.

Le lycée Ambroise Brugière n'est donc pas un lieu dans lequel les lycéens passent sans s'arrêter; on y rencontre un grand nombre d'élèves impliqués dans la vie de l'établissement. Il existe incontestablement une vie lycéenne à Ambroise Brugière. Mais à côté de cela il faut bien constater la présence d'attitudes témoignant d'un degré d'adhésion bien moindre à l'institution et à ses règles. Parmi ces attitudes on peut noter:

- L'absentéisme. C'est l'attitude la plus facilement identifiable. Il est parfois massif et quasi chronique chez quelques élèves mais il prend plus généralement des formes plus nuancées: un absentéisme sélectif (selon les matières) ou encore stratégique (absence lors d'un contrôle lorsque le précédent a été jugé réussi ou lors d'un contrôle jugé à risques).

- Le développement d'un rapport aux études de type instrumental ou utilitariste, une sorte de consumérisme, attitude difficile à décrire précisément mais communément ressentie par les enseignants comme la perte d'un rapport libre de l'élève à la connaissance.

- *La surcharge affective et émotionnelle. Extrême tension à l'égard de l'école, dramatisation des exercices d'évaluation, des conseils de classe et des procédures d'orientation.*

- *Attitudes d'hyperactivité, de pseudo indifférence ou de désintérêt à l'égard des informations élémentaires régissant la vie de l'établissement, de rejet et parfois d'agressivité.*

Ce second groupe d'attitudes ne dessine pas, par son opposition au premier, deux profils scolaires nettement séparés, l'un bien intégré, l'autre plus déviant. Au contraire, et c'est sans doute ici que réside l'un des problèmes majeurs posé par les nouvelles populations lycéennes, les comportements les plus contradictoires se retrouvent chez les mêmes élèves.

Face à ces attitudes les membres de la communauté éducative se sentent désarmés, contraints de mettre en place souvent de façon solitaire et de manière empirique des stratégies pour faire face.

Nous avons conscience d'un malaise. Il résulte de la nouveauté des attitudes lycéennes et de leur caractère paradoxal mais aussi de la méconnaissance qu'ont les acteurs eux-mêmes des données complexes qui régissent aujourd'hui l'expérience lycéenne."

L'année de tous les dangers.

Au cours de l'année 1994-95 le lycée Ambroise Brugière célèbre le trentième anniversaire de sa construction. Les cérémonies

ont lieu en mai 95 et donnent l'occasion au lycée de célébrer ses réussites. Le programme est éclectique: une exposition-photos retraçant l'histoire du lycée et la vie du docteur Ambroise Brugière¹, des démonstrations sportives et artistiques, un concert de rock, un concours de bras de fer et même l'emballage de la façade du lycée en matière plastique, façon Christo, par les lycéens de l'option artistique. La manifestation fort peu cérémonieuse se veut décontractée et un rien iconoclaste à l'image de l'esprit du lycée, *"une manifestation qui reflète bien l'esprit du lycée, comme se plaisent à le répéter les professeurs, un esprit d'ouverture d'accueil et de souci de l'autre"*, note le quotidien régional *La Montagne*.

Mais tandis que le lycée célèbre à sa manière ses réussites, les nuages commencent à s'amonceler au-dessus de ses salles de classes. La jeune Fatima, élève de 1ère ES, s'est coiffée d'un foulard qu'elle refuse obstinément d'ôter pendant les cours. Il faudra un trimestre d'âpres négociations avec ses enseignants et l'administration, plusieurs réunions du conseil d'administration et de la commission permanente et une modification du règlement intérieur avant qu'une solution sous forme de compromis soit trouvée: Fatima avant de franchir les grilles du lycée troquera son foulard pour un chapeau.

Mais le jour même où, en salle des professeurs, les enseignants se réjouissaient de l'issue apportée à l'affaire du foulard, on apprenait que dans une classe de 1ère STT, un élève s'était levé au milieu du cours d'espagnol et, sans raison apparente, froidement mais très violemment, avait lancé son poing dans la figure du professeur.

¹ Médecin et conseiller municipal de Clermont-Ferrand de Clermont-Ferrand de 1945 à 1963.

La "*société du risque*", décrite par Ulrich Beck¹, faisait son entrée dans un paisible lycée auvergnat.

¹ Ulrich Beck et al., *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, Cambridge, Polity Press, 1994. La thèse soutenue par Beck est que plus la modernisation des sociétés avance, et plus leurs bases se trouvent menacées. Les sociétés développées se trouvent ainsi confrontées à des risques croissants et nécessitent pour leur pilotage un effort accru de réflexion et de connaissance. Ce qu'établit Ulrich Beck pour la société toute entière nous semble entièrement valoir pour le cas de l'école.

CHAPITRE III

L'ENQUETE

Nous n'étions évidemment pas les seuls dans cette période à prendre conscience des risques que faisait peser sur l'institution scolaire la soudaine massification des lycées. Une enquête réalisée en 1989 à la demande du ministère de l'Education Nationale sur les lycées de la banlieue parisienne se concluait par cette remarque provocatrice: *La question plus concrète qui se pose aujourd'hui n'est plus "comment cela pourrait-il exploser? ou encore "quels sont les processus qui conduisent à l'explosion?" mais plutôt "comment se fait-il que cela ne saute pas?", "quels sont les mécanismes qui évitent l'explosion?"*¹

D'importants travaux de recherche sur les populations lycéennes furent réalisés au cours des années quatre-vingt-dix; les plus connus et les plus éclairants restent ceux de François Dubet, de Robert Ballion et plus récemment d'Eric Debarbieux. Une grande partie de l'activité de

¹ COFREMCA, Monographie de deux lycées, Ministère de l'Education Nationale, 1989.

notre groupe consista d'abord à prendre connaissance de cette abondante littérature.

Mais au-delà des informations essentielles fournies par les enquêtes sociologiques, il nous semblait utile de disposer de données plus précises et plus proches du terrain. Nous souhaitions doter le lycée d'un instrument exact de connaissance de sa population, une sorte de radiographie de l'établissement mesurant exactement les difficultés locales et permettant de signaler les risques éventuels. Afin de mettre au point un pareil instrument, nous avons été pendant un moment tentés de nous adresser à des spécialistes. Notre groupe de réflexion eut plusieurs contacts avec le Laboratoire de Psychologie Sociale de l'Université de Clermont-Ferrand dirigé par le Professeur Jean-Marc Monteil¹. Mais la solution d'un audit réalisé entièrement par des spécialistes extérieurs au lycée s'avérait coûteuse pour l'établissement et assez peu formatrice pour les personnels. Le projet ne vit pas le jour.

La rencontre avec Robert Ballion

En 1993 Robert Ballion faisait paraître son livre, *Le lycée, une cité à construire* dans lequel il établissait le portrait des lycées en crise et montrait comment certains s'étaient révélés totalement incapables de relever le défi de la massification. Parmi ceux-ci, il décrivait

¹ Jean-Marc Monteil est professeur de psychologie. Il est l'auteur de *Eduquer et former: perspectives psycho-sociales* (Presses Universitaires de Grenoble, 1989) et de *Le Soi et son contexte* (PUG, 1993). Il a été Président de l'Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand de 1992 à 1997 et premier vice-président de la conférence des Présidents d'Université. Il est depuis novembre 1997 recteur de l'Académie de Bordeaux.

l'exemple à peine caricatural du lycée dit *d'accompagnement social*. Ce sont les lycées qui "*ne se sont jamais remis de Mai 68*", et qui fonctionnent sous la forme d'une quasi autogestion, aidés en cela, le plus souvent, par l'incurie totale ou partielle de l'administration locale. Les clivages politiques, syndicaux et pédagogiques y sont, en général, particulièrement forts¹. On y retrouve fréquemment un groupe d'enseignants très mobilisés qui, enracinant leur prise de pouvoir dans un passé plus ou moins mythifié de luttes sociales des années soixante-dix, se considèrent comme les vrais propriétaires de l'établissement. Multipliant de façon désordonnée les actions éducatives et périscolaires, ils s'efforcent de prendre en charge de façon compréhensive les lycéens qui leur sont confiés.

Robert Ballion montre l'échec de ce type de lycée. Le pacte social qui durant les années soixante-dix unissait dans ces établissements les élèves à l'institution, tendant sous l'effet du chômage à se transformer en un marché de dupes, les élèves soudain cessent de jouer le jeu et adhèrent de moins en moins facilement à une loi, somme toute facile à transgresser puisqu'elle n'est, le plus souvent, pas clairement énoncée. Des codes de conduite, parfois très violents, sont importés directement de la cité à l'intérieur du lycée incapable de se protéger². Les enseignants assistent à ce processus de

¹ Eric Debarbieux cite l'exemple extrême d'un établissement dans lequel on comptait trois salles des professeurs, l'appartenance à chacune étant subordonnée à des appartenances syndicales et politiques, et raconte l'histoire d'une stagiaire arrivant dans l'établissement qui, ayant été boire un café dans l'une des trois salles, s'est aperçue que les enseignants des deux autres salles ne lui adressaient plus la parole (op. cit., p.135,136).

² La violence dans ce type d'établissement n'a cependant pas toujours pour unique origine des causes strictement externes. Le rapport de l'inspecteur général Georges Fotinos de 1994 avait mis en évidence la responsabilité directe de certains établissements dans la production de la violence. Jean-Paul Payet (*Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Armand Colin, 1995) a montré que la ségrégation scolaire exercée par certains établissements de même que la

déstructuration désemparés, découragés et, pour beaucoup d'entre eux, intimement blessés tant ils ont eu en conscience le sentiment d'avoir toujours agi pour le bien de leurs élèves. L'administration locale se contente quant à elle d'expédier les affaires courantes.

Mais l'ouvrage de Robert Ballion montre aussi que des lycées sont parvenus à surmonter la crise. *Ici on travaille!* Tel semble être le slogan implicitement affiché par ces établissements. Cette mutation n'a pu être réussie que grâce à une intense mobilisation du chef d'établissement et des équipes éducatives.

Des chefs d'établissement, extrêmement présents sur le terrain, ont entrepris de restaurer le lycée comme lieu d'enseignement. Pour cela, ils ont d'abord pris des mesures affirmant solennellement l'exterritorialité du monde scolaire en isolant physiquement et symboliquement le lycée de son environnement. Ils ont résolument pris le parti de privilégier l'acte pédagogique par rapport à la dimension sociale ou psychologique. Ils ont accordé une grande importance à la qualité de l'accueil des élèves. Ils ont insisté sur la visibilité de la loi en réformant les règlements intérieurs et en faisant nettement apparaître une claire échelle des fautes et des sanctions. Ils ont développé et encouragé l'exercice des droits lycéens. Ils ont fait du Projet d'Etablissement la véritable charte du lycée.

Les enseignants, pour ce qui les concerne, ont fait l'effort de surmonter leurs habitudes individualistes. Ils ont cessé de se comporter comme dans un univers de monades pour fonctionner comme un véritable corps collectif. Ils se sont pliés à une politique

distance sociale et culturelle existant entre les enseignants et les élèves jouaient aussi un rôle déterminant.

commune en matière de contrôle des absences, de devoirs surveillés, de sanctions des fautes. Des innovations en matière d'organisation ont vu le jour permettant de compenser au sein du personnel l'absence de ligne hiérarchique: utilisation maximale des personnes relais (professeurs principaux ou coordonnateurs sur un niveau ou sur une discipline). Une culture d'établissement a commencé à se mettre en place, fondée non sur des considérations idéologiques mais sur des pratiques professionnelles. Une véritable révolution culturelle!

Le lycée Ambroise Brugière ne ressemblait exactement à aucun des établissements décrits par Robert Ballion. Il ne pouvait pas à proprement parler être considéré comme un lycée d'accompagnement social; les personnels d'Ambroise Brugière s'étaient tous remis, et à vrai dire sans grande peine, depuis longtemps de mai 68. Mais force nous était de constater que nous commençons à partager quelques unes des difficultés des établissements en crise. Dans notre lycée aussi, un grand nombre d'élèves cessaient tout à coup de jouer le jeu. Le constat fait par notre groupe de réflexion nous conduisait à penser que, ce que nous savions assez bien faire risquant soudain de ne plus correspondre à ce que nos élèves attendaient ou étaient aptes à recevoir, notre lycée allait se trouver très rapidement contraint à une importante mutation. Le temps d'un changement de modèle s'annonçait.

Le questionnaire

Invité à une rencontre avec les personnels du lycée ainsi qu'à une réunion de travail avec notre groupe en avril 1995, Robert Ballion

nous a encouragé dans notre projet d'établir un état des lieux précis des difficultés locales. Il nous a même suggéré de le réaliser nous-mêmes. Il nous proposait de nous fournir une base documentaire permettant de bâtir un questionnaire en nous laissant puiser librement dans un stock de questions issues de précédentes enquêtes qu'il avait réalisées.

D'avril à mai 1995 nous avons construit le questionnaire qui allait servir de base à notre enquête. Nous avons choisi de poser pratiquement les mêmes questions aux lycéens et aux enseignants afin de mesurer précisément les écarts de représentation.

Les questions composant notre enquête s'articulaient autour de six grands thèmes:

1) L'opinion générale du lycée. Quelle image élèves et enseignants ont-ils de leur lycée? Que pensent-ils de sa réputation? Comment se représentent-ils la qualité de la formation dispensée? Quelle opinion ont-ils sur la qualité du cadre de vie? Que pensent les lycéens de leurs enseignants? Quels sont les qualificatifs qui leur conviennent le mieux?

2) Le temps de travail scolaire. Combien de temps les lycéens consacrent-ils à leur travail scolaire en dehors des heures de cours? Cette charge paraît-elle excessive, peu importante ou comme il convient? Combien, selon les enseignants, un élève doit-il consacrer de temps par semaine à son travail scolaire en dehors des heures de cours?

3) La discipline, les problèmes, les sanctions, l'absentéisme. Comment la discipline est-elle perçue? Est-elle jugée trop sévère ou

trop libérale? La règle est-elle connue? Est-elle appliquée? Quels problèmes le lycée connaît-il? Quelles sont les sanctions appropriées pour des fautes déterminées? Le contrôle des absences est-il jugé trop strict ou trop libéral? Quels sont les motifs d'absences qui paraissent justifiés et ceux qui ne le sont pas?

4) Les finalités du lycée. Qu'apprend-on réellement au lycée? Que devrait-on y apprendre? Quels sont les objectifs prioritaires? Dans quels domaines est-il important que le lycée intervienne?

5) Les représentants des lycéens. Comment les délégués sont-ils perçus? Quelle doit être leur tâche? Quelle est exactement leur capacité d'influence?

6) Les droits lycéens. En quoi consistent les droits lycéens? Quelle importance leur accorde-t-on? Jusqu'où peuvent-ils aller.

La méthode

Nous avons constitué un échantillon représentatif de 350 élèves, soit environ le quart de l'effectif du lycée. Nous l'avons établi selon la méthode des quotas en reproduisant exactement la structure de l'établissement selon les variables suivantes: sexe, série, régime, nationalité, redoublement.

Les élèves composant l'échantillon ont été réunis au lycée le 13 Février 1996 et ont rempli le questionnaire sous notre direction.

En ce qui concerne les professeurs, les 134 enseignants du lycée ont été invités à retirer le questionnaire au secrétariat du proviseur le 13 Février et à le remplir pour le 19 Février 1996. 104 enseignants ont

accepté de répondre. Les réponses obtenues nous ont permis d'observer les résultats à partir des variables suivantes: sexe, ancienneté dans l'établissement, discipline enseignée.

Le dépouillement et le traitement des réponses ont été assurés par nos soins de Février jusqu'à l'été 1996. Le lycée a fait l'acquisition, spécialement pour réaliser notre projet, d'un matériel informatique performant et d'un logiciel adapté au traitement d'enquête. Il a par ailleurs financé, avec le soutien de l'Inspection académique du Puy-de-Dôme et du Rectorat de Clermont-Ferrand, la participation de trois membres de notre groupe à une session de formation aux techniques de recherches et d'enquêtes organisée par l'Université de Savoie.

A la rentrée de Septembre 1996 les résultats de l'enquête étaient communiqués au nouveau proviseur de l'établissement. Ils étaient présentés et commentés devant les membres de la communauté éducative au cours d'une réunion publique en présence de Robert Ballion.

Deux documents, disponibles à la documentation du lycée Ambroise Brugière, ont été à cette occasion mis à la disposition de l'ensemble des personnels: un recueil de 230 tableaux récapitulant la totalité des résultats et faisant apparaître les différences de réponses selon les différentes variables observées (on trouvera page suivante le fac-similé d'une page de ce recueil) et un rapport commentant les principales données de l'enquête.

Au cours de l'année scolaire 1996/97, nous avons complété notre enquête par une série d'entretiens avec des groupes de lycéens.

Nous avons rencontré en tout 80 élèves. Les pages qui suivent mêlent le compte rendu de l'enquête statistique et celui des entretiens.

CHAPITRE IV

UNE DEGRADATION CONTINUE DE L'EXPERIENCE LYCEENNE

La donnée la plus flagrante qui s'est imposée à nous, sitôt le dépouillement des questionnaires terminé, comme une sorte de fil rouge traversant tous les résultats de l'enquête, est le constat d'une continue détérioration de l'expérience des lycéens. De la classe de seconde à celle de terminale, les réponses des élèves évoluent dans le sens d'un pessimisme croissant. Arrivant dans l'établissement, les élèves de seconde ont, en règle générale, une assez bonne opinion de celui-ci, mais c'est manifestement désenchantés qu'en repartent quelques années plus tard les élèves de terminale.

Que ce soit sur le plan de l'image générale du lycée, du jugement porté sur les enseignants ou des finalités assignées à l'institution scolaire, les opinions des lycéens tendent toujours à se dégrader. Leurs réponses laissent penser que rien, au cours de leur cursus scolaire, n'intervient pour dynamiser leur expérience. A l'inverse, dans le même temps, la perception qu'ils ont des problèmes

et des difficultés vécues à l'intérieur de l'école tend à s'amplifier. *Plus ça va, moins ça va*, semblent dire les lycéens à travers leurs réponses.

Les tableaux qui suivent donnent la mesure du phénomène.

Image que les élèves ont de leur lycée (total des bonnes et assez bonnes opinions)

%	2de	1ère	Terminale
Opinion générale	62,2	66,7	56,2
Réputation	70,8	58,2	38,3
Qualité de la formation	58,5	42,9	35,9
Qualité des relations élèves/adultes	25,4	22,9	10,9

Qualificatifs attribués aux enseignants (total des réponses

convient à tous et à la majorité):

%	2de	1ère	Terminale
Compétents	64,3	59,1	59,4
Passionnés par leur discipline	61,3	58,1	49,2
Disponibles pour écouter	44,3	39,0	35,2
Donnant l'impression qu'ils s'intéressent aux élèves	33,0	20,0	21,9
Intéressants	33,0	28,6	25,8
Chaleureux	32,0	20,0	19,6

Ce qu'on apprend au lycée (total des réponses beaucoup et assez)

%	2de	1ère	Terminale
Savoir se débrouiller seul	85,9	79,0	73,4
Etre solidaire, se tenir les coudes	50,0	39,1	35,9
Etre bien dans sa peau	47,2	39,0	30,5
Se respecter les uns les autres	41,5	37,2	32,8

Perception des problèmes (total des réponses assez souvent et vrai problème):

%	2de	1ère	Terminale
Absentéisme	43,4	53,4	64,9
Insolence à l'égard des enseignants	19,8	31,5	37,5
Alcoolisme	7,1	18,1	22,7

Droits lycéens (total des réponses tout à fait vrai et plutôt vrai):

%	2de	1ère	Terminale
Les droits lycéens sont purement théoriques, en définitive les adultes font ce qu'ils veulent	58.5	73.3	77.4
Dans leur majorité les lycéens ne s'intéressent pas à ce qui se passe dans ce lycée	43.4	44.7	59.4

Vous est-il arrivé d'être traité par les adultes qui vous prennent en charge:

(total des réponses quelquefois et assez souvent)

%	2de	1ère	Terminale
d'une manière injuste:	50.0	62.9	55.5
d'une manière méprisante:	30.2	38.1	37.5

Il se peut qu'en consultant ces tableaux le lecteur s'interroge. S'agit-il vraiment d'un lycée moyen dont on lui brosse le portrait? Ces

résultats sembleraient en effet davantage correspondre à la situation d'un des établissements classés "*sensibles*" par le Ministère de l'Education Nationale qu'à celle d'un paisible lycée auvergnat.

Ces chiffres nous ont nous-mêmes surpris. Ni la direction du lycée, ni les personnels d'éducation ou de surveillance, ni les enseignants, ni même les membres de notre groupe de réflexion ne soupçonnaient que les élèves portaient un jugement aussi négatif sur leur lycée et sur la formation qu'ils y recevaient. Bien au contraire. Interrogés dans l'enquête sur les mêmes points que les lycéens, les personnels ont apporté des réponses complètement opposées. Les professeurs ont, dans leur très grande majorité (88%), une très bonne opinion du lycée; ils considèrent, pour 61% d'entre eux, que les rapports avec leurs élèves sont *chaleureux* et *confiants*; ils ont tendance à minimiser les cas d'insolence à l'égard des adultes; ils considèrent enfin très majoritairement (82%) que l'on tient compte de l'avis des lycéens.

Comment un tel malentendu peut-il s'installer entre la communauté enseignante et celle des lycéens? Comment pareils pessimisme et désenchantement peuvent-ils se développer dans un établissement dont on a vu par ailleurs que les résultats étaient plutôt satisfaisants, et dans lequel les lycéens eux-mêmes reconnaissent qu'ils ne sont confrontés à aucun problème grave? Près de 90% des lycéens s'accordent, en effet, pour dire que ni la violence, ni le racket, ni le vandalisme ne constituent un problème à Ambroise Brugière. Les chiffres révélés par notre enquête sont-ils seulement caractéristiques

d'un établissement en crise ou bien sont-ils révélateur d'un malaise plus profond?

Ces questions sont complexes et nous n'espérons pas ici leur apporter une réponse complète. Mais nous pouvons avancer quelques hypothèses et suggérer certaines pistes de réflexion.

La conscience malheureuse

Si la pratique de l'investigation approfondie du type de celle que nous avons entreprise à Ambroise Brugière était plus répandue dans le monde scolaire, il serait commode d'entreprendre des comparaisons permettant de mesurer les écarts de représentations entre différents lycées. Il nous semble, ainsi que nous le montrerons plus loin, que la connaissance de telles données constituerait un outil essentiel pour la gestion des établissements. Mais à ce jour, très rares sont les lycées qui ont fait l'effort de se livrer à cette auto-analyse. Aussi pour comprendre la situation du lycée Ambroise Brugière, sommes-nous contraints d'aller puiser, une fois encore, dans les enquêtes nationales et dans les classiques de la sociologie lycéenne.

Deux enquêtes d'opinions réalisées en 1993¹ et 1996² confirment l'existence d'une détérioration de l'expérience au fil du cursus scolaire. Plus les échéances des examens et de l'orientation se rapprochent, plus le sentiment d'insatisfaction s'accroît, *"comme si le*

¹ Sondage CSA, les résultats sont parus dans la revue *Phosphore*, mai 1993.

² Sondage réalisé par la SOFRES à la demande de la Fédération syndicale unitaire (FSU) . Les résultats sont parus dans *Le Monde* du mardi 19 novembre 1996.

*déroutement des études accentuait la conscience de leur inutilité*¹. Pessimisme et désenchantement, cette sorte de "conscience malheureuse" dont parle François Dubet, semblent être deux des données principales de l'expérience lycéenne d'aujourd'hui.

Les analyses faites par Alain Touraine sur la notion de subjectivité dans son dernier ouvrage, *Pourrons-nous vivre ensemble?*², confirment entièrement l'existence du malaise. Touraine définit la notion de sujet comme "le désir de l'individu d'être un acteur", "la recherche, par l'individu lui-même, des conditions qui lui permettent d'être l'acteur de sa propre histoire"³, et il montre comment pour l'individu d'aujourd'hui, et plus particulièrement pour l'adolescent, la construction de la subjectivité devient de plus en plus difficile. Tandis que jusqu'alors elle se construisait à l'abri d'institutions puissantes et solides relayées par "l'éducation familiale et scolaire, le maître et son programme, le père et son autorité structurante", nos sociétés, en voie selon Touraine de *démodernisation* conduisent à une fragmentation de l'expérience des individus.

"En dehors de milieux de plus en plus limités, écrit-il, où la famille prépare la nouvelle génération à exercer des responsabilités sociales et à l'autonomie personnelle, la formation des jeunes est de plus en plus chaotique. Seuls ou à l'intérieur d'un groupe primaire, la plupart d'entre eux font toutes sortes d'expériences qui ne s'intègrent pas les unes aux autres, qui se succèdent ou se juxtaposent, comme si

¹ François Dubet, Danilo Martuccelli, *A l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996. p.282.

² Alain Touraine, *Pourrons-nous vivre ensemble?* Paris, Fayard, 1997

³ Op. cit. p.78

chaque individu était habité par plusieurs personnages. Ils vivent plusieurs temps, celui du collège ou du lycée, celui du groupe de pairs ou celui de la sexualité, en l'absence le plus souvent de principe d'intégration des différentes expériences."

Cet émiettement des expériences et cette difficulté pour les jeunes gens à devenir les acteurs de leur propre histoire sont bien décrits par François Dubet et Danilo Martucelli dans leur récent ouvrage, *A l'école*, au travers de figures lycéennes prisonnières de la double chaîne du mépris et des échecs:

"Le sentiment de mépris, écrivent-ils, résulte d'abord de la structure même du système scolaire dans la mesure où la hiérarchie des filières, des classes et des établissements est construite sur un mécanisme de relégation par les échecs relatifs. Chacun se définit par le niveau atteint, mais aussi par celui qu'il n'a pas atteint. La deuxième terminale S se sent méprisée par la première, les littéraires par les scientifiques, les économistes par les "purs" littéraires, les anglicistes par les germanistes, les hispanisants par les anglicistes... L'ordre des établissements est lui aussi ordonné par la chaîne du mépris; les bons lycées se distinguent des établissements "poubelles" (l'expression n'est pas de nous) et, dans un marché scolaire local, tous les élèves ont intériorisé l'échelle des prestiges et des jugements."¹

Plus les itinéraires scolaires sont accidentés, et plus la difficulté à donner du sens aux études s'avère difficile. *"Le seul but du parcours scolaire est de rester scolarisé... Cette vacuité donne un sentiment de vertige, l'impression de participer à une course sans but où l'on*

¹ Op. cit. p.250.

*anticipe même les échecs futurs, tout en étant incapable d'enrayer ou d'infléchir sa propre trajectoire."*¹

Signaler les dysfonctionnements

On nous objectera que tout cela est probablement vrai, mais que l'on ne voit pas bien ce que l'on peut y faire, cette situation n'étant, somme toute, que le résultat d'une société en panne, minée par le chômage et l'absence de perspectives offertes à la jeunesse. On nous fera également observer qu'à se complaire dans des portraits-catastrophe de la jeunesse lycéenne, on prend même le risque d'aggraver un peu les choses en décourageant les enseignants qui n'en ont vraiment pas besoin. Cette objection nous a été adressée dès le début de notre travail par des collègues qui nous ont conseillé de nous méfier d'un possible et néfaste *effet-électrochoc* que pourrait occasionner chez certains enseignants la communication des résultats de l'enquête.

Il est vrai que si notre travail se bornait à réitérer localement le constat déjà connu du malaise lycéen, on pourrait avec raison émettre des doutes sur son efficacité, et l'on conviendrait avec nos détracteurs qu'il ne méritait pas qu'on lui consacre autant d'efforts, de temps et de moyens. Aussi, conscients des risques que comportait notre entreprise, avons-nous pris grand soin de faire en sorte que notre outil d'investigation permette de mesurer non seulement les grandes tendances, mais aussi d'observer avec la plus grande précision les

¹ Op. cit. p. 283

écarts de réponses à l'intérieur des différentes catégories de la population que nous interrogeons.

De cette manière, l'enquête a permis de mettre en lumière des dysfonctionnements précis, de signaler des populations plus fragiles que d'autres et de mettre l'accent sur les secteurs particuliers pour lesquels une politique spécifique de l'établissement pouvait être menée.

CHAPITRE V

LE TEMPS DE TRAVAIL DES LYCEENS

Soucieux de ne pas nous limiter à l'exposé de données générales déjà largement mises en lumière au cours des dernières années par les travaux de sociologie lycéenne, nous nous sommes efforcés d'éclairer par notre enquête les domaines sur lesquels localement les compétences des professionnels de l'éducation pouvaient avoir une réelle action. Aussi avons-nous été particulièrement attentifs au problème du temps consacré par les lycéens à leur travail scolaire.

Nous avons demandé aux professeurs du lycée: *combien de temps en moyenne, selon vous, un lycéen doit-il consacrer de temps à son travail scolaire en dehors des heures de cours?* et également, *la charge globale de travail hebdomadaire des élèves vous paraît-elle excessive, peu importante ou comme il convient?*

Les tableaux ci-dessous récapitulent les réponses des enseignants selon différentes variables.

Combien de temps en moyenne, selon vous, un lycéen doit-il consacrer de temps à son travail scolaire en dehors des heures de cours?

%	MOINS DE 10 HEURES	ENTRE 10 ET 15 HEURES	ENTRE 15 ET 20 HEURES	PLUS DE 20 HEURES
ENSEMBLE DES PROFESSEURS	7.7	47.1	39.4	0.0

Combien de temps en moyenne, selon vous, un lycéen doit-il consacrer de temps à son travail scolaire en dehors des heures de cours?

%	MOINS DE 10 HEURES	ENTRE 10 ET 15 HEURES	ENTRE 15 ET 20 HEURES	PLUS DE 20 HEURES
PROFESSEURS FEMMES	4.8	54.0	34.9	0.0
PROFESSEURS HOMMES	12.5	40.6	43.8	0.0
PROF - 5 ans (1)	8.1	56.8	27.0	0.0
DISCIPLINE LITTERAIRE	5.3	42.1	44.7	0.0
DISCIPLINE SCIENTIFIQUE	8.0	28.0	56.0	0.0
DISCIPLINE TECHNIQUE	11.1	72.2	16.7	0.0

La charge globale de travail hebdomadaire des élèves vous paraît-elle :

%	EXCESSIVE	COMME IL CONVIENT	PEU IMPORTANTE
ENSEMBLE DES PROFESSEURS	20.2	68.3	1.9
FEMMES	17.5	69.8	3.2
HOMMES	28.1	62.5	0.0
PROF - 5 ans (1)	27.0	64.9	2.7
DISCIPLINE LITTERAIRE	18.4	63.2	2.6
DISCIPLINE SCIENTIFIQUE	32.0	56.0	0.0
DISCIPLINE TECHNIQUE	11.1	83.3	5.6

(1) Professeurs ayant moins de cinq ans d'ancienneté dans l'établissement.

Les élèves, de leur côté, ont été interrogés non sur la charge de travail souhaitable mais sur la charge réelle:

Combien d'heures en moyenne consacrez-vous par semaine à votre travail scolaire, en dehors des heures de cours?

moins de 10 heures:	31%
entre 10 et 15 heures:	39%
entre 15 et 20 heures:	21%
plus de 20 heures:	8%

Votre charge globale de travail vous paraît-elle:

Excessive	40%
comme il convient	52%
peu importante	8%

On peut remarquer qu'une large majorité des élèves tombent d'accord avec les enseignants pour situer la charge travail entre 10 et 20 heures par semaine. Un calcul fait à partir des réponses de l'enquête permet de situer le temps de travail moyen déclaré par les lycéens d'Ambroise Brugière à 13 heures par semaine, et le temps de travail moyen souhaité par les enseignants à 14 heures¹.

On découvre également que 8% de lycéens, principalement des filles, déclarent travailler plus de 20 heures hebdomadaires alors qu'aucun enseignant n'estime pareille quantité de travail nécessaire.

Mais on observera aussi le nombre très élevé de lycéens déclarant consacrer moins de 10 heures par semaine à leur tâches scolaires. Appliqué à l'effectif du lycée, le pourcentage de 31,6% représenterait en effet le nombre impressionnant de 453 élèves. L'équivalent de 13 ou 14 classes!

En observant plus attentivement les résultats, on s'aperçoit que le nombre de lycéens déclarant travailler moins de 10 heures par semaine n'est pas réparti de façon homogène selon le niveau, le sexe ou la série.

¹ Une enquête réalisée il y a dix ans à la demande du ministère de l'éducation nationale (SECED, 1988) avait montré que les élèves dans leur ensemble consacraient à leur travail scolaire nettement plus de temps que ce que les enseignants jugeaient souhaitable. L'écart entre le temps déclaré par les premiers et celui jugé souhaitable par les seconds se révélait être en moyenne supérieur à trois heures. Cet écart n'apparaît pas dans les résultats recueillis au lycée Ambroise Brugière.

Les tableaux ci-dessous montrent trois phénomènes se dessiner très nettement.

1) De la seconde à la terminale le temps que les lycéens déclarent consacrer à leur travail scolaire diminue:

Nombre d'élèves déclarant travailler moins de 10 heures par semaine:

Ensemble des lycéens	31,6%
Seconde	21,7%
Première	33,3%
Terminale	39,1%

2) Les garçons déclarent travailler nettement moins que les filles:

Nombre d'élèves déclarant travailler moins de 10 heures par semaine:

Ensemble des lycéens	31,6%
Filles	22,3%
Garçons	50,5%

3) Les lycéens de série ES et de série STT déclarent travailler moins que ceux de série L et de série S:

Nombre d'élèves déclarant travailler moins de 10 heures par semaine:

Ensemble des lycéens	31,6%
Série ES	43,5%
Série L	28,3%
Série S	32,3%
Série STT	43,5%

La donnée la plus troublante est sans conteste la diminution du temps consacré au travail scolaire de la seconde à la terminale. La détérioration de l'expérience des lycéens décrite dans le chapitre précédent n'épargnerait donc à Ambroise Brugière aucun domaine de la vie lycéenne. Sur ce sujet, comme sur tous les autres, il nous faut déplorer l'absence de données précises permettant de faire des comparaisons exactes entre différents établissements. Mais on peut former l'hypothèse qu'une pareille diminution du temps de travail puisse être interprétée comme l'indice indéniable d'un malaise local sur lequel une politique d'établissement pourrait prétendre efficacement agir.

Nous verrons plus loin que l'encadrement du travail des lycéens a été l'un des axes principaux de la politique mise en oeuvre par l'établissement à l'issue des résultats de l'enquête.

Afin de compléter l'étude quantitative nous avons entrepris de réunir des groupes de lycéens et de les laisser librement s'exprimer. Nous avons formé des groupes d'environ dix d'élèves. En début de séance nous leur communiquons quelques tableaux extraits des résultats de l'enquête et nous les laissons les commenter devant le magnétophone.

Nous avons rencontré le groupe d'élèves de seconde au mois de juin 1997 immédiatement après les conseils de classe du troisième trimestre. Le groupe d'élèves de première et terminale avait été réuni un peu auparavant au mois de mai 1997. Nous reproduisons sans

beaucoup de commentaires, juste à titre de témoignage, quelques propos des lycéens sur la question de leur temps de travail.

Seconde: le travail minimum

Pratiquement tous les élèves présents dans le groupe affirment avoir vécu leur passage du collège au lycée comme s'accompagnant d'une baisse de la quantité de travail: *"Au collège, il fallait beaucoup apprendre, ici pas tellement. Le lycée par rapport au collège, c'est plus de liberté, on est plus autonome, c'est aussi moins de travail, moins de choses précises à faire."*

Un autre confirme: *"On ne nous demande pas trop de travail à la maison. Ce qu'on nous demande surtout, c'est de réfléchir. Il n'y a jamais beaucoup à apprendre. Le travail est surtout basé sur la réflexion et pas sur apprendre."*

Un clivage s'établit rapidement dans la discussion entre ceux qui passent en première dans la série souhaitée et ceux qui redoublent ou sont réorientés. Les premiers persistent dans leur faible investissement, et en rajoutent même un peu: *"On fait le minimum, c'est à dire les devoirs, le reste c'est toujours un peu bâclé. A part pour les contrôles, on travaille juste pour les contrôles, quand il y a des notes. Finalement, on s'en sort en faisant le minimum, moins de 10 heures évidemment. Pour moi ça a bien marché, j'ai à peu près de bonnes notes en travaillant comme ça. Je suis arrivé à passer sans trop travailler, je suis content de moi."*

Les seconds sont plus amers: *"Cette année je n'ai même pas travaillé une heure par semaine. J'avais toujours fait comme ça jusqu'à présent, à l'école primaire et au collège, et ça marchait. Cette année ça n'a pas marché."*

Mais au-delà des propos un peu fanfarons, nos interlocuteurs ne cachent pas leur demande d'un encadrement plus ferme dans le travail: *"Les professeurs devraient serrer un peu plus les élèves, et passer derrière eux pour voir s'ils ont fait les exercices; ils devraient les forcer à faire le travail et, après, ça se passerait mieux. Il faudrait vérifier sans arrêt au premier trimestre, quitte à vérifier moins souvent après. Au début de l'année, en maths, on a été serré: le prof vérifiait tout le temps les devoirs et, en fin d'année, il regardait de moins en moins. Mais on les faisait quand même. On avait pris l'habitude."*

Les enseignants qui suivent attentivement le travail de leurs élèves sont unanimement appréciés, les autres largement critiqués: *"Quand on fait des exercices, moi je suis bien content qu'on me les regarde... On a un prof qui part du principe qu'on est en seconde, donc qu'on est plus des bébés, et il ne s'occupe pas de savoir si on sait notre cours. Il parle sans s'occuper de savoir si on prend des notes. Il croit qu'on est assez mûr pour savoir ce qu'on doit faire."*

Un lycéen à qui le conseil de classe vient de refuser le passage en première dit sévèrement: *"Je m'en prends à moi mais aussi aux profs, de pas m'avoir assez poussé, j'ai besoin qu'on soit derrière moi."*

D'autres sont plus indulgents: *"Ca doit être volontaire de la part des professeurs de ne pas nous mettre tout le temps la pression, s'ils ne vérifient pas les exercices, c'est peut-être pour nous rendre plus indépendants. C'est bien, ça nous prépare un peu à l'avenir, parce que dans les années à venir les professeurs ne vont pas être tout le temps derrière nous. Ils vont faire leur cours et puis c'est tout."*

Terminale: la désolation

D'emblée les lycéens du groupe de terminale confirment la séparation nette révélée par l'enquête statistique entre les garçons et les filles. Tous les garçons présents déclarent spontanément travailler en moyenne moins de 10 heures. Les filles réfléchissent un peu plus longtemps avant de répondre puis s'accordent sur environ une quinzaine d'heures hebdomadaires.

A la différence du groupe de seconde, le ton un rien fanfaron, *"la logique de frime"*¹ héritée du collège ont entièrement disparu des propos des lycéens de terminale. Au contraire, la difficulté à pouvoir s'investir dans une activité scolaire efficace est vécue sur le mode d'une véritable désolation.

"Je n'y arrive pas, vraiment, je n'y arrive pas. Je ne sais pas du tout comment m'organiser, dit une élève de série littéraire. *"Il y a beaucoup de choses importantes à faire, ajoute une élève de terminale ES, il faudrait travailler beaucoup. En fait c'est l'inverse, ça pousse à moins travailler. On se sent étouffés, c'est à craquer".*

¹ La formule est de François Dubet et Danilo Martucelli, op. cit.

On nous décrit un sentiment d'écrasement sous le poids d'une masse de travail parfaitement impossible à organiser débouchant sur le découragement et, en définitive, sur la diminution du temps consacré aux tâches scolaires. Ce sentiment est particulièrement présent dans les propos des lycéens de série Economique et Sociale. On a vu précédemment qu'ils étaient 43,5% dans cette série à déclarer travailler moins de 10 heures par semaine.

"On se sent écrasé par le poids des coefficients, c'est une série dans laquelle il faudrait être moyen à peu près partout. On ne peut pas", nous dit une élève de terminale ES.

Un autre lycéen de la même série, reconnaissant lui même travailler assez peu, présente le problème du travail scolaire sous la forme d'un véritable malentendu entre élèves et professeurs: *"Dans la logique des professeurs, il faudrait revoir les cours comme ça, un peu tous les jours, sans qu'ils le demandent; pour les élèves, pour apprendre, il faut qu'il y ait des interrogations."*

Une autre confirme: *"Si on n'a pas d'interros, on ne révise pas. Il faut que les profs mettent des interros, et comme ça on apprendra,* puis elle ajoute: *"c'est malheureux à dire!"*

Pour les lycéens que nous avons rencontrés, l'absence de travail ciblé n'est pas ressentie comme une invitation à la mise en oeuvre d'un travail autonome, mais comme une angoissante possibilité offerte de ne rien faire du tout.

"Ce n'est pas de notre faute, si on n'a pas de travail, si on se contente de faire les exercices que demandent les profs, ça ne dépasse pas les dix heures."

Un autre maximalise: *"si on s'en tient à ce qu'ils demandent, on n'a rien à faire. Les professeurs nous invitent à travailler, ils ne nous y obligent pas, on ne nous impose rien."*

La demande d'encadrement dans le travail se fait très pressante. *"Il y a des professeurs qui nous disent: si vous n'apprenez pas, c'est pas grave, c'est pas nous qui passons le bac. Ca, c'est des réflexions qu'on n'aime pas trop entendre. Forcément, ça n'incite pas à travailler."*

Un autre confirme: *"Il n'y a pas un prof qui ne nous ait pas dit une fois dans l'année quelque chose comme: vous travaillez pour vous, si vous n'avez pas envie, laissez faire"*.

La demande implicite adressée aux enseignants semble être, en définitive, celle d'une plus grande solidarité avec les élèves: *"On aime les professeurs qui donnent l'impression d'être intéressés par notre réussite, ceux-là, c'est rare qu'on les embête."*

CHAPITRE VI

LES ZONES DE FRAGILITE

L'audit des populations scolaires, tel que nous l'avons conçu, est un instrument au service de la gestion des établissements. Il permet de signaler de façon très précise les zones de fragilité présentes au sein de l'organisation que l'observation directe ne laisse pas toujours apparaître. On trouvera dans ce chapitre, à titre d'exemple, quelques uns des phénomènes que notre enquête a permis de mettre en évidence. Comme dans le chapitre précédent, nous faisons accompagner les résultats de l'enquête du compte-rendu d'entretiens réalisés avec différents groupes de lycéens.

L'insolence à l'égard des adultes

Dans l'enquête, nous avons demandé aux lycéens: *l'année dernière et depuis la rentrée, est-il arrivé, à votre connaissance, que des élèves répondent grossièrement aux enseignants?* Le tableau ci-dessous totalise les réponses *assez souvent* et *c'est un vrai problème*.

Ensemble des élèves	30%
Elèves de seconde	19%
Elèves de première	31%
Elèves de terminale	37%

Comme nous l'avons déjà constaté sur la plupart des autres questions, le phénomène de l'insolence semble s'aggraver très nettement au fil du cursus scolaire. Mais ce qui arrête l'attention à l'examen de ces chiffres est le nombre très élevé de lycéens jugeant fréquents les cas d'insolence à l'égard des enseignants.

En examinant de façon plus précise les réponses de certaines catégories de lycéens, on voit même apparaître quelques chiffres alarmants:

Total des réponses assez souvent et vrai problème

Ensemble des élèves	30%
Elèves ayant redoublé 2 fois	42%
Elèves de série ES	40%
Elèves de série STT	35%

Nous avons sur cette question réuni deux groupes de lycéens: un groupe d'élèves de seconde et un groupe d'élèves de terminale. L'analyse qu'ils font du phénomène de l'insolence à l'égard des adultes est, comme on va le voir, assez différente.

Les élèves de seconde nous affirment d'entrée qu'il n'existe pratiquement pas d'insolence gratuite. Selon eux, quand un élève devient déplaisant ou agressif à l'égard d'un enseignant, c'est tout le temps par réaction à quelque chose qu'il a mal vécu.

"On n'a aucun intérêt à se mettre le prof à dos gratuitement. Ceux qui sont insolents comme ça, sans raison, c'est qu'ils ne sont vraiment pas faits pour l'école."

Nous leur demandons alors de nous décrire quels sont les facteurs déclenchant l'insolence. Viennent immédiatement en réponse une série d'attitudes toutes interprétées comme des marques de mépris des enseignants à leur égard.

"Les profs, ils ont vraiment trop l'idée de la hiérarchie. Ils exagèrent leur statut par rapport aux élèves. Je ne sais pas si c'est pour éloigner un petit peu les élèves, pour créer une distance, mais on a l'impression d'être pas grand chose. C'est horrible!" se désole lycéenne.

"Les profs ne cherchent pas trop à se mélanger avec les élèves. C'est normal, il faut une distance, mais il y en a qui en font trop," ajoute un autre.

"Ils nous prennent pour une masse. Je ne les trouve pas très polis et même quelquefois certains nous insultent. Il y a une prof qui m'a dit "Ta gueule!", comme ça, en plein cours; et une autre fois: "Mais t'es complètement à côté de tes pompes, ma pauvre fille", d'une manière vexante, blessante. Ca, je vous jure qu'après ça donne envie d'être vraiment grossière avec elle."

D'une manière générale, tout ce qui tend à rabaisser l'élève devant le groupe est extrêmement mal vécu. Arrivés en classe de seconde, les élèves avouent qu'ils sont contents de se sentir plus libres, d'être traités comme des plus grands, d'être mieux considérés. Tout ce qui les ramène à une situation infantile est perçu comme une blessure.

"Un prof m'a appelé Gros joufflu en pleine classe", se plaint un garçon.

Une certaine forme d'humour est fort mal appréciée: "J'avais une tête de chien sur mon pull. Il m'a dit "vous avez collé votre photo", des conneries comme ça, ça passe mal pour un élève. Ca choque toute la classe."

Un autre garçon ajoute: "Quand je levais la main, le prof me disait "oui madame", alors je lui disais pourquoi vous m'appelez Madame, il me répondait "oui mademoiselle".

L'extrême susceptibilité de nos interlocuteurs se retrouve dans chacun de leurs propos. Les internes, issus pour la plupart des zones montagneuses du département, avouent supporter très mal tout ce qui peut apparaître comme une forme de mépris du citadin pour le monde rural: *"Il y a un prof qui m'a demandé: "c'est où çà?" et un autre qui m'a dit: "Hou! C'est loin..."*

L'indifférence est également ressentie pour une forme de mépris: *"On vous fait une remarque toute l'année comme quoi vous n'intervenez pas assez en cours, vous décidez un jour de parler, et puis on ne fait pas attention, ou alors on minimise votre réponse."*

Un garçon ramène le débat sur la question de l'insolence: *"Il faut que le prof soit un minimum psychologue, et qu'il ne prenne pas tout de suite pour une agression. C'est vrai que l'âge du lycée, c'est l'âge où on a tendance pas à se rebeller, mais presque. Alors si le professeur veut tout de suite montrer qu'il est supérieur, le courant passera mal; alors que s'il essaye de prendre les élèves par leurs*

centres d'intérêt tout en sachant se faire respecter, ça marchera forcément. C'est au professeur de trouver la bonne combinaison."

Dans le groupe d'élèves de terminale, l'analyse est très différente. Les élèves de seconde se présentaient comme des victimes et niaient l'existence de l'insolence gratuite. En terminale, les choses ont changé: le perturbateur gratuit, "*celui qui n'est pas fait pour l'école*", a manifestement fait son apparition. La victime semble avoir changé de camp.

"Dans toutes les classes il y en a un, tout le temps, il provoque, il provoque, jusqu'à ce que le prof craque."

L'effet dévastateur de la réputation de l'enseignant est clairement décrit par nos interlocuteurs: "*Si on a déjà entendu parler du prof, si on le connaît un peu de réputation, c'est même pas la peine. Il y a un ou deux élèves qui vont chercher. Le prof ne dit rien. Ça continue, ça continue. A la fin, c'est n'importe quoi.*"

Si le professeur n'est pas connu, il est testé dès les premières heures de cours: "*Le début de l'année, ça compte énormément... Il y en a avec qui on voit tout de suite que c'est pas la peine d'insister.*"

Quand nous leur demandons de nous citer l'exemple de propos insolents, les lycéens se réfugient derrière des circonlocutions: "*des trucs osés, quand même... moi, j'aimerais pas qu'on me parle comme ça.*" La provocation la plus courante est, selon nos interlocuteurs, de tutoyer l'enseignant: "*Il y a des profs qui font semblant de ne pas entendre. Moi je serais le prof, je les passerais par la fenêtre.*"

Mépris

L'omniprésence du thème du mépris en milieu lycéen¹ a bien été décrite par François Dubet et Danilo Martucelli: "*Ce n'est ni le poids du travail, ni celui de la discipline et de l'organisation que les élèves dénoncent, c'est le sentiment d'être dans un système traversé par une chaîne de mépris, par une menace latente d'une destruction de l'image de soi.*"²

35% des lycéens d'Ambroise Brugière répondent qu'ils ont été souvent ou assez souvent traités de façon méprisante par les adultes qui les prennent en charge. Le pourcentage monte à 43% dans les réponses des garçons et à 48% dans celles des lycéens de série ES.

Interrogés sur ce que représentent pour eux les droits lycéens, ils rangent presque unanimement (99,1%) en tête de toutes les propositions de réponses qui leur étaient faites: *Etre traité avec respect par les adultes.*

Cette conscience du mépris jointe à la demande pressante d'une plus grande considération nous sont apparues de façon particulièrement nette durant une séance, à laquelle nous avons assisté en observateurs, consacrée par le professeur principal d'une classe de seconde au compte rendu du conseil de classe du premier trimestre.

¹ Le constat est semble-t-il le même dans les collèges. Dans l'enquête réalisée par dans les collèges du Doubs par Cécile Carra et François Sicot auprès de 2855 élèves, près de la moitié des collégiens interrogés se sont déclarés victimes de manque de respect. C. Carra et F. Sicot, *Une autre perspective sur les violences scolaires: l'expérience de victimation*, in Bernard Charlot et al. *Violence à l'école, Etat des savoirs*, Armand Colin, 1997.

² Op. cit. p.250.

La classe qui compte 13 redoublants sur 28 élèves est réputée difficile. Le début de l'année scolaire a été marqué par de fortes tensions entre élèves et enseignants. Des avertissements ont été adressés à certains lycéens perturbateurs, l'un d'eux vient d'être exclu de l'établissement pour un période de trois jours. Le bilan dressé par les professeurs en fin de premier trimestre est pessimiste. Tous déplorent l'importante difficulté qu'ils ressentent à capter l'attention des élèves.

Nous reproduisons ci-dessous quelques propos de lycéens entendus au cours de cette séance. Nous ne les accompagnons d'aucun commentaire tant ils nous semblent parler d'eux-mêmes.

On a fait des efforts par rapport au début de l'année, mais ils n'ont pas été remarqués.

Il y a des profs qui s'acharnent trop. Il suffit qu'on fasse une erreur et après ils restent sur ce qui s'est passé.

On a mal commencé dès le départ. C'est vrai qu'au début les fautifs, c'est nous. Mais maintenant on a vraiment changé.

Il faut repartir à zéro. Nous, on essaye de se racheter. Eux, il faudrait qu'ils oublient.

Elle est mal vue notre classe. On a l'impression qu'on gêne les profs quand on arrive. On sent qu'ils aimeraient mieux qu'on reparte. Il y en a qui soupirent.

Certains profs nous rabaisent et même il y en a qui nous insultent carrément: on s'est fait traiter de blaireaux, d'abrutis, de sales gamins.

Il y a une prof, elle nous prend pour des inutiles de la vie.

Il y a quand même beaucoup trop de méchanceté de la part des enseignants.

Ils sont tout le temps en train de faire les gendarmes. Il faut le faire intelligemment.

C'est comme si on n'avait pas le droit de se tromper. Si on se trompe, ils croient qu'on le fait exprès.

Avec les redoublants, ils sont trop sévères. Si on redouble, c'est qu'on a des difficultés.

Moi je suis plutôt fière de mes résultats. J'arriverai jamais à 13 ou 14. On ne peut pas être bon partout. C'est pas possible.

On me dit que je travaille peu. Moi, ça me blesse. Je travaille trois fois plus que l'an dernier.

On aimerait que les profs nous disent ce qu'ils pensent de nous bien avant le conseil.

Ca tombe tout d'un coup sans prévenir. Il faudrait fixer certaines bornes, nous prévenir avant, nous dire: "faut stopper là!"

Racisme

A la question: *votre lycée connaît-il des problèmes de racisme?*
24% des lycéens d'Ambroise Brugière ont répondu *cela arrive assez souvent* ou *c'est un vrai problème dans l'établissement*. Curieusement,

les élèves de nationalité étrangère paraissent moins préoccupés que les autres par les problèmes de racisme: leurs réponses signalant la fréquence du phénomène se situant sept points en dessous de celles des autres lycéens. A l'inverse, les réponses des élèves internes se distinguent très nettement des autres par un écart supérieur impressionnant de 33 points. Le nombre de lycéens internes signalant la présence d'un problème de racisme dans l'établissement atteint, en effet, le chiffre alarmant de 57%¹.

Afin de préciser la nature du problème de racisme soulevé par les lycéens et particulièrement par les internes, il nous a paru intéressant de comparer les réponses à la question relative au racisme avec celles apportées à une autre question de l'enquête se rapportant aux sanctions: *si un élève a tenu des propos racistes à l'encontre d'un autre élève ou de toute autre personne, quelle est, selon vous, la sanction qui convient le mieux?* Les élèves internes apparaissent sur ce point beaucoup plus indulgents en matière de sanction que les autres lycéens. Chez l'ensemble des élèves, la demande d'exclusion définitive ou temporaire est de 42%, elle n'est que de 27% chez les internes. Les lycéens semblent donc s'être emparés de la réponse racisme pour signaler un problème qui ne figurait pas dans la liste proposée par l'enquête.

L'entretien avec un groupe d'élèves internes confirme l'existence, non d'un problème de racisme, mais d'une importante difficulté de cohabitation particulièrement sensible à l'internat. Le lycée Ambroise Brugière accueille, en effet, à l'internat outre les

¹ Surpris par ces chiffres, nous avons quelques mois après notre enquête interrogé un autre échantillon représentatif de lycéens internes. Leurs réponses ont entièrement confirmé les données de l'enquête.

élèves du lycée ceux de plusieurs lycées professionnels de la ville. L'exaspération des internes semble avoir été d'abord motivée par l'attitude d'un petit groupe de lycéens d'origine maghrébine venant d'un lycée professionnel voisin et qui tentaient d'introduire à l'intérieur de l'établissement différents trafics illicites multipliant pressions et menaces à l'encontre des élèves du lycée. Une enquête approfondie menée par la direction du lycée a permis de démanteler un réseau de racket. Cinq élèves ont été exclus à cette occasion.

"Avec ceux qui restent, on n'a pas de problèmes. Ca se passe plutôt bien, dit un lycéen de terminale. Les problèmes sont plus à l'externat. Les arabes sont très solidaires, nous aussi, les internes, on est très solidaire, forcément ça entraîne des conflits. C'est pas du racisme... à chaque fois ça fait le clan des internes et l'autre clan en face."

"Les internes sont mieux informés que les autres, poursuit-il, nous, on sait tout ce qui se passe dans le lycée. Il y a au moins deux ou trois internes dans chaque classe. Dès qu'il se passe quelque chose, on le sait. Quand on a un copain qui se fait menacer, tous les internes sont là derrière. Eux, ils sont ensemble, nous aussi. Un groupe contre un autre.."

Une fille relativise: *"Quand on était dans le dortoir avec les filles du LP, on n'a jamais eu de problèmes. Au contraire, il y avait beaucoup moins de bruit le soir que dans les autres dortoirs..."*

"Cette histoire de racisme, c'est aussi un peu une affaire de préjugés. Quand on arrive en seconde et qu'on sort de sa campagne, on n'est pas trop habitués à vivre avec des personnes d'une autre

nationalité. Évidemment au début, ça fait drôle. Mais après on se rend compte que ça ne se passe pas si mal."

Les internes

Les élèves internes estiment être mieux informés sur la vie du lycée. Mais ils semblent également être plus conscients des difficultés qu'on y rencontre. Le tableau suivant permet de comparer leurs réponses avec celles de l'ensemble des autres lycéens à la question: *Votre lycée connaît-il les problèmes suivants:*

Total des réponses assez souvent et vrai problème:

	Ensemble des lycéens	Lycéens internes
VANDALISME	12,7%	21,2%
RACISME	24,2%	57,6%
DROGUE	13,3%	30,3%
ALCOOLISME	16,5%	30,3%
ABSENTEISME	54,6%	51,5%
VIOLENCE	10,1%	18,2%
VOL	30,4%	69,7%
INSOLENCE A L'EGARD DES ADULTES	33,9%	36,4%
RACKET	4,1%	3,0%

Au cours de l'entretien les lycéens internes confirment l'existence des problèmes, particulièrement celui du vol.

"On est plus au courant que les autres, répètent-ils, un externe connaît au plus une centaine de personnes dans le lycée, un interne en connaît facilement cinq fois plus."

Mieux informés, ils estiment qu'ils ont une bien meilleure connaissance de la réalité du lycée. *"On forme une petite société dans le lycée. On sait tout ce qui se passe."*

Aussi les lycéens que nous avons interrogés considèrent-ils tous que leur perception des problèmes vaut non seulement pour l'internat mais pour le lycée tout entier.

"C'est comme si c'était chez nous. Forcément, on sait plus de choses que quelqu'un qui reste ici seulement quelques heures."

Les lycéens de série ES

Le pessimisme qui ressort de leurs réponses à l'enquête est constant. Ils ont une fort mauvaise opinion de leur lycée, ils sont très nombreux à déclarer travailler très peu et sont majoritairement insatisfait du type d'études qu'ils suivent. C'est parmi eux que se retrouvent le plus grand nombre d'élèves ne sachant pas jusqu'où ils poursuivront leurs études et déclarant n'avoir aucun projet professionnel. Leurs réponses sont incontestablement révélatrices d'un très profond malaise.

Total des bonnes et assez bonnes opinions:

	Ensemble des lycéens	Lycéens de série ES
Opinion générale	61,3%	43,3%
Qualité du cadre de vie	67,9%	58,1%
Réputation	54,9%	32,3%
Qualité de la formation	45,4%	19,4%
Qualité relation élèves adultes	19,2%	6,5%

	Ensemble des lycéens	Lycéens de série ES
Déclarent travailler moins de 10 heures par semaine	31,6%	43,5%
Déclarent que les études qu'ils font correspondent tout à fait à ce qu'ils auraient voulu faire	45,4%	25,8%
Déclarent ne pas savoir jusqu'où ils pensent poursuivre leurs études	25,0%	35,0%
Déclarent avoir un projet professionnel précis	54,0%	40,3%

Les lycéens que nous avons interrogés reconnaissent que leur orientation a été faite par défaut, *"parce qu'on n'a pas pu passer en S"*. Nous n'avons rencontré qu'un seul élève ayant expressément choisi la série ES alors que le conseil de classe de fin de seconde lui proposait la première scientifique.

"L'Eco, c'est un peu la série dans laquelle on va quand on ne sait pas où aller, dit un lycéen de terminale.

"On la choisit parce qu'elle est la plus générale", confirme une autre.

Mais bien qu'ayant choisi leur série par défaut ils ne se montrent pas trop déçus par leur orientation.

"On s'attendait à faire plus de sociologie. Mais on s'habitue, On se met à aimer les matières qu'on nous enseigne."

C'est dans les groupes composés de lycéens de série ES que nous avons rencontré le plus de découragement: *"Dans les autres séries, le travail est plus ciblé. Les élèves de S ou de L savent quelles matières ils doivent réviser et ils le font en priorité. En ES, c'est tout pareil."*

Le nombre de coefficients équivalents est présenté comme la cause principale de ce sentiment de découragement débouchant au bout du compte sur un désinvestissement.

Sur ce problème du malaise des lycéens de série ES, plus encore que sur toutes les autres questions, nous avons déploré l'absence d'éléments de comparaison qui auraient pu être fournis par d'autres enquêtes comparables à la nôtre. Le malaise est-il propre au lycée Ambroise Brugière ou bien se retrouve-t-il dans d'autres établissements?

Il nous faut avouer que les entretiens que nous avons eus avec les lycéens de cette série ne nous ont pas permis d'apporter une réponse précise à cette question.

CHAPITRE VII

LES ENSEIGNANTS VUS PAR LES LYCEENS

Une large partie de notre enquête était consacrée aux rapports qu'entretiennent les lycéens avec leurs enseignants. Les résultats permettent d'observer avec précision quelle image les élèves se font de leurs professeurs.

Notre intention n'est évidemment pas d'instituer les lycéens en juges de leurs professeurs. Fidèle au souci constant qui a été le nôtre au cours de ce travail, nous ne nous proposons seulement de fournir à la communauté éducative une photographie de la réalité du lycée en signalant les éventuelles zones de fragilité et les risques de dysfonctionnement.

Nous avons proposé aux lycéens une liste de quinze qualificatifs et nous leur avons demandé s'ils convenaient à tous leurs enseignants, à une majorité, à seulement quelques uns ou bien à aucun. Le tableau suivant classe les qualificatifs attribués par les lycéens à leurs professeurs en fonction de la fréquence de leur attribution. Le

pourcentage indiqué se rapporte au nombre des élèves attribuant le qualificatif à tous ou à la majorité des professeurs.

Compétents	60%
Justes dans la notation	56%
Passionnés par leur discipline	56%
Courtois, respectueux	54%
Consciencieux	54%
Disponibles pour écouter	39%
Distants	36%
Sévères	36%
Sachant s'adapter au niveau des élèves	30%
Intéressants	29%
Donnant l'impression qu'ils s'intéressent aux élèves	25%
Chaleureux	24%
Participant à la vie du lycée	20%
Prêts à accepter la critique	16%
Méprisants	10%

On peut en se servant de ce classement distinguer trois groupes de qualificatifs: ceux qui obtiennent plus de 50% d'attributions, ceux qui se situent entre 30 et 40% d'attributions et enfin ceux qui recueillent moins de 25% de citations. L'examen des taux d'attribution des qualificatifs en fonction des différentes catégories de lycéens se révèle particulièrement intéressant.

1er groupe: compétents, justes dans la notation, passionnés par leur discipline, courtois consciencieux.

60% des lycéens attribuent à la majorité ou à tous leurs enseignants le qualificatif *compétents*. C'est par les élèves de série S que le terme est le plus souvent utilisé (69,2% de réponses à *tous* ou à *la majorité*), puis par les élèves de ES (59,7%), de série STT ensuite (56,7%) et enfin par les élèves de série L (50%).

Justes dans la notation arrive en second du point de vue de la fréquence des attributions si l'on observe l'ensemble des réponses (56,1% de réponses *convient à tous* ou à *la majorité*). Toutefois il est à remarquer que les élèves de série L et de série STT placent ce qualificatif avant celui de *compétents*.

65,2% des élèves de série STT et 63,3% des élèves de série L jugent que la majorité de leurs enseignants sont *justes dans la notation*. Ce pourcentage d'attribution descend à 53,2 en série ES et à 47,7 en série S.

Le qualificatif *passionnés par leur discipline* obtient pour tous les élèves interrogés un taux d'attribution supérieur à 50% sauf en série L et chez les élèves ayant redoublé plus de deux fois dans leur scolarité.

La courtoisie et le respect apparaissent beaucoup plus fréquemment cités dans les réponses des filles (58,6% d'attribution à *tous* et à *la majorité*) que dans celles des garçons (46,8%). Chez les lycéens de nationalité étrangère le pourcentage d'attribution de ces termes chute de façon inquiétante de 24 points par rapport aux réponses de l'ensemble des lycéens (30,4% contre 54,9%).

Les variations d'attribution du terme *conscientieux* sont assez peu importantes (un peu plus de 50% chez presque toutes les catégories d'élèves interrogés).

2ème groupe: Disponibles pour écouter, distants, sévères, sachant s'adapter au niveau des élèves, intéressants.

La disponibilité pour écouter est reconnue plus volontiers aux enseignants par les élèves de série STT (48%) que par les lycéens des autres séries. En ES le taux d'attribution est de 38%, en S de 32% et en L de 31%.

La sévérité est davantage attribuée aux enseignants par les garçons (45%) que par les filles (31,9%) et par les élèves de nationalité étrangère (45%) que par l'ensemble des lycéens (36%). Selon les différentes séries c'est en S que les enseignants sont jugés les plus sévères (41,5%), puis en STT (36,9%), en L (30%) et enfin en série ES (25,8%).

Le terme *distants* est assez fréquemment utilisé par les lycéens de série L (43,4%), de série ES (41,9%) et de série S (41,5%). Il est nettement moins cité par les élèves ayant redoublé plus de deux fois dans leur scolarité, les lycéens de série STT (23,9%) et les étrangers (23,9%).

Le pourcentage d'attribution du qualificatif *sachant s'adapter au niveau des élèves* est assez faible en classe de seconde (30,7%), mais il connaît une légère progression d'un niveau de classe à l'autre (31,4% en classe de première et à 32,9% en terminale). C'est en série L qu'il est le plus fréquemment cité (40%) puis en série STT (36,9%),

en série S (33,8%) et enfin en série ES (19,4%). On observera le taux d'attribution très faible de ce qualificatif dans les réponses des élèves de nationalité étrangère (15,2%).

Le qualificatif *intéressants* est dans l'ensemble assez peu souvent cité (moins de 30% d'attribution à tous et à la majorité). Il est particulièrement peu attribué par les élèves de série L (23,4%) et par les lycéens de nationalité étrangère (19,6%).

3ème groupe: *Donnant l'impression qu'ils s'intéressent à vous, chaleureux, participant à la vie du lycée, prêts à accepter la critique, méprisants.*

Vous donnant l'impression qu'ils s'intéressent à vous est globalement peu attribué (25,1%). Son taux d'attribution monte à 30% en série STT mais il descend à 21% en série S et ES et chute complètement en série L (13,3%).

Le terme *chaleureux* est peu cité (23,9%). C'est en série STT qu'il apparaît le plus fréquemment (30,4%), puis en série S (27,7%). Son taux d'attribution est particulièrement bas en série ES (12,9%) et en série L (10%).

Prêts à accepter la critique obtient dans toutes les séries un pourcentage d'attribution inférieur à 20%: 19,6% en STT, 15% en L et en S, et 11% en ES.

Le qualificatif *méprisants* arrive en dernière position du classement mais avec un taux d'attribution légèrement supérieur à 10%. On remarquera un écart très significatif entre les réponses des garçons et celle des filles (18,3% d'attribution par les garçons contre

6,6% chez les filles). On observera également la spécificité des réponses des élèves de nationalité étrangère (17,4%).

Classement des qualificatifs attribués aux enseignants
par les différentes catégories de lycéens

Série ES		Série S	
Compétents	59%	Compétents	69%
Passionnés par leur discipline	58%	Courtois, respectueux	55%
Courtois, respectueux	58%	Passionnés par leur discipline	54%
Consciencieux	54%	Consciencieux	54%
Justes dans la notation	53%	Justes dans la notation	48%
Distants	42%	Distants	41%
Disponibles pour écouter	38%	Sévères	41%
Sévères	26%	Sachant s'adapter au niveau des élèves	34%
Intéressants	24%	Disponibles pour écouter	32%
Donnant l'impression qu'ils ... (1)	21%	Intéressants	31%
Sachant s'adapter au niveau des élèves	19%	Chaleureux	28%
Chaleureux	13%	Donnant l'impression qu'ils ... (1)	21%
Méprisants	11%	Participant à la vie du lycée	15%
Prêts à accepter la critique	11%	Prêts à accepter la critique	15%
Participant à la vie du lycée	10%	Méprisants	12%

Série L		Série STT	
Justes dans la notation	63%	Justes dans la notation	65%
Courtois, respectueux	58%	Compétents	56%
Compétents	50%	Passionnés par leur discipline	56%
Consciencieux	50%	Consciencieux	52%
Passionnés par leur discipline	45%	Courtois, respectueux	48%
Distants	43%	Disponibles pour écouter	48%
Sachant s'adapter au niveau des élèves	40%	Sévères	37%
Disponibles pour écouter	32%	Sachant d'adapter au niveau des élèves	37%
Sévères	30%	Intéressants	30%
Intéressants	24%	Donnant l'impression qu'ils... (1)	30%
		Chaleureux	30%

Prêts à accepter la critique	15%	Participant à la vie du lycée	30%
Donnant l'impressions qu'ils ... (1)	13%	Distants	24%
Méprisants	13%	Prêts à accepter la critique	19%
Participants à la vie du lycée	12%	Méprisants	11%
Chaleureux	10%		

(1) Donnant l'impression qu'ils s'intéressent aux élèves

Le pourcentage indiqué correspond au nombre de lycéens attribuant le qualificatif à tous ou à la majorité de leurs enseignants.

En série ES et S c'est la compétence qui est prioritairement reconnue aux enseignants. Elle est moins fréquemment citée par les lycéens de série L et de série STT qui citent plus volontiers le caractère juste de la notation de leurs professeurs.

On observera la sévérité de jugement des lycéens de série L.

Classement des qualificatifs attribués aux enseignants
par les différentes catégories de lycéens

Filles		Garçons	
Compétents	59%	Compétents	63%
Courtois, respectueux	58%	Consciencieux	57%
Passionnés par leur discipline	56%	Justes dans la notation	57%
Justes dans la notation	56%	Passionnés par leur discipline	55%
Consciencieux	53%	Courtois, respectueux	46%
		Sévères	45%
Disponibles pour écouter	38%		
Distants	35%	Disponibles pour écouter	40%
Sévères	31%	Distants	37%
Sachant s'adapter au niveau des élèves	30%	Sachant s'adapter au niveau des élèves	31%
Intéressants	28%	Intéressants	30%
Donnant l'impression qu'ils ... (1)	25%		
Chaleureux	25%	Donnant l'impression qu'ils ... (1)	24%
		Chaleureux	21%
Participant à la vie du lycée	22%	Méprisants	18%
Prêts à accepter la critique	16%	Prêts à accepter la critique	14%
Méprisants	6%	Participants à la vie du lycée	14%

Etrangers		Elèves ayant redoublé deux fois	
Compétents	56%	Justes dans la notation	60%
Justes dans la notation	54%	Compétents	57%
Passionnés par leur discipline	50%	Courtois, respectueux	51%
Consciencieux	45%	Consciencieux	47%
Sévères	45%		
		Passionnés par leur discipline	42%
Disponibles pour écouter	34%	Sévères	42%
Courtois, respectueux	30%	Prêts à accepter la critique	40%
		Disponibles pour écouter	37%
Distants	24%	Sachant s'adapter au niveau des élèves	33%
Donnant l'impression qu'ils ... (1)	21%	Intéressants	33%
Intéressants	19%	Chaleureux	28%
Chaleureux	19%	Distants	26%
Méprisants	17%		
Participant à la vie du lycée	17%	Donnant l'impression qu'ils ... (1)	22%
Sachant s'adapter au niveau des élèves	15%	Participants à la vie du lycée	17%
Prêts à accepter la critique	12%	Méprisants	15%

(1) Donnant l'impression qu'ils s'intéressent aux élèves

Le pourcentage indiqué correspond au nombre de lycéens attribuant le qualificatif à tous ou à la majorité de leurs enseignants.

Peu de différences entre le jugement des filles et celui des garçons sauf pour les qualificatifs *courtois, respectueux, et méprisants*. On remarquera le pourcentage élevé d'attribution du qualificatif *méprisants* chez les garçons, les lycéens de nationalité étrangère et les élèves ayant redoublé plus de deux fois dans leur scolarité.

On observera également la sévérité de jugement des lycéens de nationalité étrangère.

CHAPITRE VIII

ELEVES ET PROFESSEURS:

Les malentendus

L'un des apports essentiels d'une investigation approfondie en milieu scolaire est la mise en évidence des écarts existants entre les représentations ou les attentes des élèves et celles des enseignants. La présence d'éventuels malentendus entre lycéens et professeurs peut être source d'importants dysfonctionnements. Aussi leur connaissance nous paraît-elle essentielle pour une gestion efficace d'un établissement scolaire.

On trouvera dans ce chapitre la présentation de quelques uns des écarts les plus significatifs que notre enquête a permis de mettre à jour entre les points de vue des lycéens et ceux des enseignants.

L'opinion générale du lycée

Il y avait dans le questionnaire proposé aux élèves comme aux enseignants un certain nombre de questions relatives à l'image générale du lycée. Le tableau ci-dessous met en relation les réponses

des lycéens et des professeurs en totalisant les bonnes et assez bonnes opinions.

Total des bonnes et assez bonnes opinions

%	Elèves	Professeurs
Opinion générale	61.3	88.4
Qualité du cadre de vie	67.9	83.6
Qualité de la formation	45.4	80.8
Qualité des relations élèves / adultes	19.2	61.5

Le jugement que les professeurs portent sur leur lycée est, comme on le voit, absolument excellent. Le nombre de bonnes opinions monte même jusqu'à 94,6% chez les enseignants ayant moins de cinq ans d'ancienneté dans le lycée, et il culmine à 97,3% chez les professeurs des disciplines littéraires.

La qualité des relations entre élèves et adultes est également jugée très positivement par les enseignants qui estiment dans une grande majorité que les rapports avec leurs élèves sont *confiants* et même *chaleureux*. Sur ce point encore, ce sont les enseignants des disciplines littéraires qui se montrent le plus satisfaits avec 73,3% de réponses *confiantes* et *chaleureuses*.

Du côté des élèves, les jugements sont beaucoup plus nuancés. L'opinion générale qu'ils ont du lycée est moyenne. Contrastant radicalement avec l'opinion des enseignants de disciplines littéraires, ce sont les lycéens de série L qui portent le jugement le plus sévère sur le lycée. A l'inverse, ce sont les lycéens de série STT qui paraissent le plus satisfaits.

L'examen des réponses des élèves à la question relative à la qualité de la formation est intéressant. On retrouve, en effet, sur cette question le phénomène de dégradation générale que nous avons observé tout au long de l'enquête: le nombre des bonnes et assez bonnes opinions chute de plus de 22 points de la seconde à la terminale. Mais on note aussi des disparités importantes entre les différentes séries.

Ce sont les lycéens de série STT qui jugent le plus favorablement la formation qu'ils reçoivent (65% de bonnes ou assez bonnes opinions) et les lycéens de série ES, dont nous avons par ailleurs souligné le malaise, qui paraissent les plus sévères avec seulement 19,4% de bonnes ou d'assez bonnes opinions.

Concernant la qualité des relations entre élèves et adultes, on remarque que les lycéens se montrent, une fois encore, dans leurs réponses moins satisfaits que leurs professeurs. Le tableau ci-dessous compare les réponses des lycéens et celles des enseignants à la question *quel est le qualificatif qui convient le mieux pour caractériser dans l'ensemble le type de relation qu'il y a dans l'établissement entre les élèves et les adultes?*

Classement des élèves	%	Classement des professeurs	%
Indifférentes	40,4	Confiantes	56,7
Distantes	32,4	Indifférentes	18,3
Confiantes	16,8	Chaleureuses,	4,8
Conflictuelles	8,0	Distantes	4,8
Chaleureuses	2,4	Conflictuelles	2,9

Chez les lycéens c'est le qualificatif *indifférentes* qui revient le plus souvent (40,4% d'attributions) suivi de *distantes* (32,4%), *conflictuelles* (8,0%) et *chaleureuses* (2,4%).

On observera le cas très particulier des élèves de série STT. C'est parmi leurs réponses qu'on trouve le plus grand nombre de citations des termes *confiantes* et *chaleureuses* (28,3%), mais aussi le plus grand nombre de citation du terme *conflictuelles* (23,9%). Ce caractère très contrasté des relations entre élèves et adultes en série STT est confirmé par les réponses des professeurs des disciplines techniques qui citent plus volontiers que leurs collègues l'adjectif *chaleureuses* (11,1% contre 4,8% dans les autres disciplines) mais aussi plus fréquemment le terme *conflictuelles* (11,1% contre 2,9%).

On remarquera enfin le très faible nombre d'élèves citant les termes *confiantes* dans la série ES (6,5%) et dans la série L (11,7%).

La réputation du lycée

Une comparaison entre les réponses des enseignants et celle des élèves sur la question de l'image externe du lycée révèle un phénomène intéressant. Le tableau suivant met côte à côte les réponses des enseignants et celles des lycéens. On observe qu'il n'existe pas pour les lycéens d'écart significatif entre l'opinion générale qu'ils ont du lycée et celle portant sur sa réputation. A l'inverse, pour les enseignants l'écart est considérable. L'opinion générale est excellente mais le jugement porté sur la réputation l'est

beaucoup moins. Un écart de réponses aussi important entre l'image interne et l'image externe (57 points) est étonnant.

Total des opinions «bonnes» et «moyennes»:

	Opinion générale	Réputation
Lycéens	61,3%	54,9%
Enseignants	92,6%	39,4%

On remarquera dans le tableau ci-dessous que les réponses des enseignants sur cette question ne sont pas totalement homogènes. Ce sont les enseignants des disciplines littéraires qui estiment que la réputation du lycée est particulièrement mauvaise et c'est chez eux que l'on observe le plus grand écart de réponse entre l'image interne et l'image externe. Chez les professeurs des autres disciplines les réponses sont un peu plus nuancées. On remarquera également des différences sensibles entre les réponses des hommes et celles des femmes.

Total des opinions «bonnes» et «moyennes»:

	Opinion générale	Réputation
Ensemble des enseignants	92,6%	39,4%
Discipline littéraire	97,3%	26,4%
Discipline scientifique	92,0%	48,0%
Discipline technique	88,9%	50,0%
Moins de 5 ans d'ancienneté	94,6%	40,5%
Femmes	92,1%	35,0%
Hommes	93,8%	50,0%

Les lycéens confortent donc par leurs réponses l'image du lycée Ambroise Brugière comme le type même de l'établissement moyen: ni lycée d'élite, ni établissement de relégation. Mais le point de vue des

enseignants est, il faut bien le dire, beaucoup plus énigmatique. Leur position aussi maximaliste qu'éloignée de la réalité est révélatrice d'un indéniable malaise. Il semblerait que ce soit eux, à Clermont-Ferrand, qui aient la plus mauvaise opinion de la réputation du lycée Ambroise Brugière.

L'enquête montre, en effet, que les élèves jugent moyenne l'image externe de leur établissement. Cette image est entièrement confirmée auprès de l'opinion par la publication annuelle des statistiques rectorales. Quant aux familles, même si aucune enquête n'a été effectuée auprès d'elles, on ne constate de leur part aucune tendance visant à diriger leurs enfants vers les autres lycées de la ville. De leur côté, les médias locaux, presse, radio, et télévision régionales, rendent compte assez régulièrement des différentes manifestations organisées par le lycée. La célébration du trentenaire du lycée, en mai 1995, a même bénéficié d'une excellente couverture de presse.

Les enseignants d'Ambroise Brugière paraissent développer un étrange complexe, celui de la citadelle assiégée: ils survalorisent jusqu'à l'idéaliser l'image interne du lycée et noircissent en égale proportion l'idée qu'ils ont de sa réputation. Visiblement insatisfaits dans leur quête de reconnaissance extérieure, ils semblent péniblement assumer une contradiction entre un métier exercé sans doute positivement et un statut social ressenti comme dévalorisé. On peut penser que cette tension existant entre le métier et le statut, loin d'être propre aux professeurs du lycée Ambroise Brugière, est révélatrice de la difficulté générale qu'ont les enseignants à se représenter leur activité comme un véritable métier mais plutôt à la vivre comme la

quête sans fin d'un impossible statut. Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre X consacré aux résistances que notre enquête a rencontré auprès de certains enseignants.

La question de l'emploi

L'écart le plus important que nous avons rencontré entre les réponses des enseignants et celles des élèves concerne la question de l'emploi. Il n'est pas exagéré de parler à ce sujet d'un grave et profond malentendu.

Interrogés sur les objectifs prioritaires assignés à l'institution scolaire, élèves et professeurs répondent presque unanimement que l'école doit d'abord *bien préparer les élèves aux examens qu'ils devront passer*, et ensuite les *aider à trouver leur voie de formation*. Mais les convergences s'arrêtent là. Les lycéens demandent aussi à l'école de *les préparer le mieux possible à trouver ultérieurement un emploi*. Cet objectif, classé en troisième position dans le classement des élèves, arrive en toute dernière position dans celui des professeurs.

Seulement 31% des enseignants considèrent la préparation à l'emploi comme un objectif prioritaire, 40% estiment que c'est un objectif qui vient en second, et 23% jugent même qu'il passe après tous les autres. Chez les élèves, les réponses sont inversées: 67% jugent la préparation à l'emploi prioritaire, 21% la placent en second et 11% après tous les autres.

A la question *dans quels domaines le lycée doit-il jouer un rôle*, les lycéens répondent d'abord très massivement: *l'information sur le*

marché de l'emploi. Les enseignants, de leur côté, placent dans leur classement l'information sur le marché de l'emploi en sixième position derrière celle sur les droits de l'homme, les risques de l'alcool et de la drogue, l'éducation civique, les problèmes d'environnement et l'éducation sexuelle.

La position des enseignants sur la question de l'emploi n'est pas homogène selon les disciplines enseignées. On remarque en particulier d'importantes divergences entre les professeurs des disciplines techniques beaucoup plus sensibilisés à cette question et ceux des autres disciplines. On trouvera à la fin de ce chapitre des tableaux comparant les réponses des élèves et celles des enseignants et récapitulant le classement des objectifs fixés à l'école établi par les professeurs en fonction des différentes disciplines enseignées et du degré d'ancienneté.

Le décalage observé entre les réponses des enseignants et celles des lycéens sur la question des finalités de l'école n'est évidemment pas propre au lycée Ambroise Brugière. L'enquête réalisée par la SOFRES en novembre 1996¹ avait clairement mis en évidence les divergences de point de vue. A la question *à quoi doit servir l'école?* les élèves comme l'ensemble de la population française répondaient: *à accéder au monde du travail*. Les enseignants, de leur côté, répondaient: *à former la réflexion et l'esprit critique*. En commentant ce sondage dans Le Monde du 19 novembre 1996, Michel Delberghe se demandait: *"Enseignants et élèves fréquentent-ils la même école?"*

¹ Sondage réalisé par la SOFRES à la demande de la Fédération syndicale unitaire (FSU) entre le 22 et le 24 octobre 1996 auprès d'un échantillon de 1000 personnes.

Sur la plupart des questions communes posées dans la consultation, les divergences d'appréciation frisent l'incompréhension. Est-ce bien surprenant? Aux grands principes invoqués par les premiers pour définir les valeurs et les finalités du système éducatif - laïcité, intégration, égalité, formation du citoyen et esprit critique - les élèves et les étudiants opposent une vision réaliste et somme toute utilitaire du système éducatif."

Le décalage entre l'opinion publique et les enseignants sur la question de l'emploi n'a, il est vrai, rien de surprenant. Il apparaît même d'une certaine manière comme assez réconfortant. Il est heureux de pouvoir constater que les enseignants n'abandonnent rien de l'idéal humaniste et persistent, en dépit de difficultés d'ordre économique, à concevoir la formation de la jeunesse dans un sens global. Le constat inverse serait préoccupant pour l'avenir même des rapports entre l'école et la société.

Toutefois que si les enseignants prenaient un tout petit peu plus en compte la réalité de la situation économique et cessaient de faire passer la préoccupation relative à l'emploi après toutes les autres, il nous semble qu'ils ne renieraient pas en cela leurs valeurs essentielles.

Classement des objectifs prioritaires

<u>ELEVES</u>	%	<u>PROFESSEURS</u>	%
Bien préparer les élèves aux examens qu'ils devront passer.	95,3	Bien préparer les élèves aux examens qu'ils devront passer.	93,3
Bien les aider à trouver leur voie de formation.	79,9	Développer par l'enseignement qu'ils reçoivent leur esprit critique.	80,8
Les préparer le mieux possible à trouver ultérieurement un emploi.	67,3	Bien les aider à trouver leur voie de formation.	76,9
Développer leur capacité à agir de manière autonome.	54,6	Développer leur capacité à agir de manière autonome.	68,3
Leur faire acquérir un niveau de connaissance élevé.	53,7	Bien les préparer aux formations qu'ils recevront ultérieurement.	51,0
Bien les préparer aux formations qu'ils recevront ultérieurement.	49,3	Les préparer à être de bons citoyens.	49,0
Faire en sorte qu'ils soient le plus heureux possible dans leur scolarité	41,3	Leur faire acquérir un niveau de connaissance élevé.	46,2
Développer par l'enseignement qu'ils reçoivent leur esprit critique.	39,2	Les aider dans leur développement personnel et social.	41,3
Les aider dans leur développement personnel et social.	22,1	Faire en sorte qu'ils soient le plus heureux possible dans leur scolarité	35,6
Les préparer à être de bons citoyens.	20,1	Les préparer le mieux possible à trouver ultérieurement un emploi.	31,7

Classement des objectifs prioritaires pour les professeurs

Disciplines littéraires	%
Bien préparer les élèves aux examens qu'ils devront passer	97
Développer par l'enseignement qu'ils reçoivent leur esprit critique	89
Bien les aider à trouver la voie de formation qui leur correspond le mieux	73
Développer leur capacité à agir de manière autonome	65
Leur faire acquérir un degré de connaissance élevé	52
Bien les préparer aux formations qu'ils recevront ultérieurement	50
Les préparer à être de bons citoyens	50
Les aider dans leur développement personnel et social	36
Faire en sorte qu'ils soient le plus heureux possible dans leur scolarité	34
Les préparer le mieux possible à trouver ultérieurement un emploi	31

Disciplines scientifiques	%
Bien préparer les élèves aux examens qu'ils devront passer	84
Bien les aider à trouver la voie de formation qui leur correspond le mieux	84
Développer par l'enseignement qu'ils reçoivent leur esprit critique	76
Développer leur capacité à agir de manière autonome	52
Bien les préparer aux formations qu'ils recevront ultérieurement	48
Leur faire acquérir un degré de connaissance élevé	44
Les préparer à être de bons citoyens	40
Les aider dans leur développement personnel et social	40
Faire en sorte qu'ils soient le plus heureux possible dans leur scolarité	32
Les préparer le mieux possible à trouver ultérieurement un emploi	16

Disciplines techniques	%
Bien préparer les élèves aux examens qu'ils devront passer	100
Bien les aider à trouver la voie de formation qui leur correspond le mieux	89
Développer leur capacité à agir de manière autonome	83
Développer par l'enseignement qu'ils reçoivent leur esprit critique	72
Bien les préparer aux formations qu'ils recevront ultérieurement	72
Les préparer le mieux possible à trouver ultérieurement un emploi	55
Les préparer à être de bons citoyens	50
Leur faire acquérir un degré de connaissance élevé	33
Faire en sorte qu'ils soient le plus heureux possible dans leur scolarité	39
Les aider dans leur développement personnel et social	16

Moins de 5 ans d'ancienneté	%
Bien préparer les élèves aux examens qu'ils devront passer	97
Développer par l'enseignement qu'ils reçoivent leur esprit critique	83
Bien les aider à trouver la voie de formation qui leur correspond le mieux	83
Développer leur capacité à agir de manière autonome	68
Leur faire acquérir un degré de connaissance élevé	48
Bien les préparer aux formations qu'ils recevront ultérieurement	48
Les préparer à être de bons citoyens	48
Les aider dans leur développement personnel et social	43
Faire en sorte qu'ils soient le plus heureux possible dans leur scolarité	37
Les préparer le mieux possible à trouver ultérieurement un emploi	32

CHAPITRE IX

LES DROITS DES LYCEENS

Un lycéen interrogé par François Dubet dans son enquête de 1991 avait employé une jolie formule pour décrire la réalité lycéenne: "*on a beaucoup de libertés, mais on n'a pas de droits*"¹. Les élèves d'Ambroise Brugière semblent entièrement partager ce point de vue: 64% d'entre eux reconnaissent qu'ils ont dans leur établissement une grande impression de liberté, mais ils se retrouvent dans le même temps 70% à soutenir que les droits des lycéens *sont purement théoriques, et qu'en définitive les adultes font ce qu'ils veulent*.

Le poids de la contrainte leur paraît, en effet, fort peu pesant. Un lycéen sur deux répond que dans l'établissement les élèves, s'ils le souhaitent, peuvent très bien faire ce qui est interdit, et que dans l'ensemble les dispositions du règlement intérieur ne sont pas régulièrement appliquées. La discipline est jugée globalement très libérale. 83% des lycéens considèrent que ce qui est interdit varie selon la sévérité des personnes.

L'examen des questions de l'enquête relatives aux fautes et aux sanctions montre qu'un nombre important de lycéens ont de la notion

¹ Op. cit. p. 214.

d'interdit une conception somme toute assez floue. Ainsi 32% des lycéens interrogés estiment-ils qu'il n'est pas grave de copier lors d'un contrôle ou d'un examen, le pourcentage monte même jusqu'à 50% chez les lycéens de série STT. On observe aussi que 20% des lycéens considèrent qu'on ne peut être véritablement considéré comme absentéiste qu'à partir de dix heures d'absences par semaine.

Mais c'est bien d'une liberté sans droits dont jouissent les lycéens. 60% d'entre eux estiment que l'on ne tient pas compte de leur avis. Le constat désabusé selon lequel *les adultes font en définitive ce qu'ils veulent* progresse dans l'opinion des lycéens tout au long du cursus scolaire. Il parvient jusqu'au score de 77% chez les élèves de terminale.

L'examen des réponses à une série de questions sur les capacités réelles d'influence des représentants des lycéens est proprement alarmant. Le tableau de la page suivante se passe de longs commentaires. On y voit les élèves et leurs enseignants s'accorder pour reconnaître qu'à part peut-être pour faire repousser la date d'un contrôle les représentants des élèves n'exercent quasiment aucune influence.

Capacité d'influence des délégués	INFLUENCE NOTABLE		INFLUENCE FAIBLE, IRREGULIERE OU NULLE	
	% Professeurs	% Elèves	% Professeurs	% Elèves
Sur les conditions matérielles de vie dans l'établissement	3.8	5.9	86.6	94.1
Sur l'organisation de l'emploi du temps	1.0	13.9	92.3	85.5
Sur la manière avec laquelle certains adultes traitent les élèves	9.6	15.3	79.8	84.4
Sur la façon dont l'enseignant fait son cours	3.8	13.0	85.6	86.7
Sur la notation	2.9	5.3	86.5	94.1
Sur la répartition des crédits destinés à la vie scolaire	13.5	6.5	86.6	93.2
Sur la réglementation définie par le règlement intérieur	1.9	5.3	86.6	94.7
Sur le calendrier des contrôles	24.0	30.4	65.4	69.3

Pourtant la demande des élèves d'une plus grande prise en compte de leur avis semble très pressante. Ainsi que le montre le tableau ci-dessous, on remarque, en effet, une très large adhésion des lycéens à l'ensemble des propositions de réponses faites à la question *dans quel domaine souhaiteriez vous que l'on tienne compte de l'avis des élèves?*

<i>Dans quel domaine souhaiteriez vous que l'on tienne compte de l'avis des élèves?</i>	%
L'orientation	97.7
Les contrôles et la manière de travailler	95.6
La compétence et la qualité des professeurs	86.2
L'organisation dans le travail scolaire	86.1
L'emploi du temps	84.1
La vie quotidienne dans le lycée	83.8
L'évaluation du travail	75.5
Les activités péri-scolaires	74.6

Interrogés pour savoir en quoi consisteraient, selon eux, les droits des lycéens, les élèves d'Ambroise Brugière répondent en privilégiant d'abord les propositions relatives à une plus grande prise en considération. Ils rangent ensuite tout ce qui relève du fonctionnement normal de l'institution scolaire, et c'est tout à fait en fin de liste que sont mentionnés l'exercice de droits authentiques.

Le tableau ci-dessous récapitule l'ensemble de leurs réponses.

POUR VOUS LES DROITS LYCÉENS C'EST :	Total des réponses <i>très important et important</i>
d'être traités avec respect par les adultes qui vous prennent en charge	99.1
de bénéficier de conditions de scolarité qui facilitent votre réussite	97.3

de pouvoir contester une décision qui ne vous paraît pas juste	86.1
de décider vous-mêmes de votre orientation	84.9
de pouvoir s'exprimer sur tout ce qui concerne votre vie dans le lycée	84.3
de pouvoir évaluer l'enseignement que vous recevez	67.3
d'avoir la possibilité d'organiser la vie collective des lycéens dans l'établissement	66.4
d'avoir votre mot à dire sur les programmes, les horaires	66.1
de participer à la gestion du lycée: organisation du fonctionnement de l'établissement, répartition des crédits	13.5

La lecture de l'ensemble de ces chiffres est attristante. Le moins que l'on puisse dire est qu'ils sont révélateurs au sein du lycée d'un très profond déficit démocratique.

Le lecteur nous pardonnera de faire un instant, en guise de commentaire, un tout petit peu de philosophie. L'examen de ce point des résultats de l'enquête nous a, en effet, spontanément fait penser à une page célèbre d'Emmanuel Kant fréquemment donnée à commenter aux lycéens des classes terminales. Dans ce texte datant d'il y a un peu plus de deux siècles, le philosophe examine les conditions permettant la réalisation du projet émancipateur des Lumières. *"Pour ces Lumières, écrit-il, il n'est rien requis d'autre que la liberté; et la plus*

inoffensive parmi tout ce qu'on nomme liberté, à savoir faire un usage public de sa raison sous tous les rapports"¹.

Par usage public de la raison, Kant entend celui que peut en faire tout homme lorsqu'il s'adresse à d'autres hommes sur n'importe quelle question. Il oppose cet usage public à l'usage privé qui est celui que fait chacun de sa raison dans les tâches pratiques qui lui sont journallement confiées. S'il s'avère souvent nécessaire de limiter l'usage privé, l'accès aux Lumières exige en revanche que soit pleinement donné aux hommes les moyens de faire de leur raison un très libre usage public. Ainsi ne laissera-t-on certes pas au militaire la liberté de désobéir aux ordres, ni au contribuable la possibilité de ne pas payer ses impôts, mais il faut laisser très librement à l'un et à l'autre le droit d'exprimer leurs jugements en public sur les questions militaires aussi bien que sur la politique fiscale.

Le philosophe de Königsberg serait assurément surpris de découvrir une organisation qui, marchant pour ainsi dire sur la tête, laisse à ses membres l'entière liberté de faire à peu près n'importe quoi - même ce qui est défendu - mais ne leur concède pas la moindre possibilité d'exprimer leur avis.

Le lycée reste, selon la belle formule de Robert Ballion, *une cité à construire*.

¹ Kant, *Qu'est-ce que les Lumières?* traduction J.M. Poirier et F. Proust, GF-Flammarion, 1991.

CHAPITRE X

RESISTANCES

Le compte rendu de notre expérience ne serait pas complet si nous n'évoquions pas quelques unes des résistances auxquelles nous nous sommes heurtés. C'est sans plaisir, ni sans souci de vaine polémique, que nous allons relater ici certains épisodes pénibles qui ne mériteraient pas d'être contés, s'ils n'étaient révélateurs d'un état d'esprit conservateur, minoritaire certes, mais puissamment actif à l'intérieur du monde enseignant.

Le projet d'enquête *Nouveaux Lycéens* a été débattu pour la première fois devant le conseil d'administration du lycée qui l'a adopté le 23 novembre 1993. Voici un bref extrait du procès verbal rendant compte du débat:

Le représentant d'une organisation syndicale "*émet un certain nombre de réserves. Il s'interroge sur la philosophie qui sous-tend la démarche : s'adapter à la diversité des nouveaux publics. Il prend l'exemple de l'absentéisme: on en recherche les causes psychologiques et sociales, mais on ne sanctionne pas; qu'un élève soit présent ou*

absent, qu'il ait de bons ou mauvais résultats, il passe quand même dans la classe supérieure... Avant de se prononcer contre le projet d'enquête, il ajoute qu'il "craint la transformation du lycée en "lieu de vie" en "salle d'attente", en "parking". L'enquête amènera les professeurs à s'adapter, à modifier leur façon de travailler."

Au cours des mois suivants, trois tracts émanant de la même organisation syndicale vont reprendre en l'amplifiant le même thème: au travers de ce projet, ce qui est demandé aux enseignants c'est de s'adapter aux élèves. Nous reproduisons ci-dessous quelques extraits de tracts:

"Ce questionnaire est le premier pas d'un processus qui vise à nous faire "travailler autrement", à déresponsabiliser les lycéens et à les mater tout en faisant de plus en plus peser sur les enseignants des responsabilités qui ne sont pas de leur compétence, et des problèmes dont les solutions leur échappent pour l'essentiel."

"L'objectif, c'est de nous adapter à une situation, de nous amener à renoncer à notre métier et de lui substituer des fonctions d'animation, de tutorat, d'assistantat."

"La philosophie profonde du projet "Nouveaux Lycéens" tient en un mot: adaptez-vous aux élèves tels qu'ils sont. Comme si la vie et la société allaient plus tard s'adapter aux adultes qu'une telle démarche "éducative" les empêche au reste de devenir."

A ce stade, il se peut que le lecteur étranger au monde de l'Éducation nationale se pose certaines questions. Ne venons-nous pas de consacrer de longues pages à expliquer que le public lycéen était en

totale mutation? Quelle bizarrerie y a-t-il donc à ce que les enseignants envisagent, dans ces conditions, une adaptation de leurs pratiques? Tout professionnel n'est-il pas, à un moment ou à un autre de sa carrière, amené à reconsidérer certaines de ses activités pour les adapter aux exigences nouvelles posées par les évolutions du secteur dans lequel il exerce? Imaginerait-on un médecin refusant de s'adapter à ses nouveaux patients et soutenant, de surcroît, que, la responsabilité de la maladie ne lui appartenant pas, la nature du traitement lui échappe pour l'essentiel?

Il faut appartenir au monde de l'enseignement pour n'être presque plus surpris par l'obsédante revendication d'immobilisme défendue par certains professeurs. Ils ne constituent pas, et de très loin, la majorité du corps enseignant, mais on sait bien que dans toute organisation sociale, une petite minorité active disposant de quelques relais puissants, s'appuyant sur des discours souvent réducteurs mais toujours faciles à comprendre peut, sinon faire totalement triompher ses vues, du moins fortement peser sur la réflexion de tous.

Si leur revendication trouve encore quelque écho en milieu enseignant, c'est sans doute parce que les professeurs ont beaucoup de peine à considérer leur activité comme un véritable métier fait de pratiques professionnelles diverses et évolutives, mais la vivent souvent comme la quête sans fin d'un impossible statut. La nostalgie reste forte dans les rangs des professeurs d'un temps largement mythifié dans lequel l'activité du maître se limitait à diffuser un savoir, indifférent aux conditions de sa transmission face à un public naturellement avide de l'entendre. *"Les professeurs s'accommodent*

mal du présent, remarquent François Dubet et Danilo Martucelli, car ils ne se défont pas d'une représentation achevée et "totale" de leur rôle, de l'image d'une plénitude professionnelle, d'un temps sans date où l'école était en harmonie avec les élèves et avec la société. Les professeurs ne cessent de se définir en regard d'une figure idéalisée d'eux-mêmes. Même s'ils éprouvent du bonheur dans leur travail, rien ne les console vraiment de la distance qui les sépare de cet idéal qui rend le témoignage de leur expérience si souvent critique, autocritique et désenchanté.¹"

La constitution d'une véritable culture professionnelle dans le monde enseignant se heurte également à l'omniprésence de la tradition universitaire. Ce qui fait aujourd'hui encore l'excellence d'un enseignant n'est jamais sa réussite professionnelle, c'est à dire son aptitude à faire progresser ses élèves, mais la nature du concours de recrutement auquel il s'est jadis soumis. Ainsi, curieusement, un enseignant à qui l'on confiera une classe difficile ne verra-il jamais dans cette tâche un défi professionnel à relever. Bien au contraire, il percevra cette attribution comme la marque infamante d'un mépris affiché à son égard. Il serait intéressant de prolonger sur ce point la comparaison que nous avons esquissée tout à l'heure avec le milieu médical: elle conduirait à définir le bon médecin comme celui qui n'aurait à soigner que des gens bien portants.

Les oppositions à notre projet éclateront sous la forme d'un véritable feu d'artifice protestataire au moment de la passation de l'enquête, en février 1996. Un appel au boycott, une pétition, plusieurs

¹ Op. cit. p. 216.

tracts, une lettre ouverte et indignée d'un professeur d'allemand, plusieurs délégations auprès du proviseur, la visite d'un responsable syndical régional et, pour finir, une audience auprès du recteur d'académie, telles seront les manifestations les plus visibles de cette puissante *tempête dans un verre d'eau*.

Son efficacité immédiate se révéla au demeurant fort limitée au regard des moyens mis en œuvre: sur les 134 enseignants du lycée 104 acceptèrent de répondre aux questions de l'enquête. Des très nombreux professeurs nous témoignèrent des marques de leur chaleureux soutien.

CHAPITRE XI

UNE ENQUÊTE, ET APRES...

Notre travail d'investigation au sein du lycée ne pouvait en lui-même constituer une fin. Le principe avait été posé dès le début de la réflexion: l'enquête avait pour mission d'objectiver des données en identifiant les éventuels dysfonctionnements, les zones de fragilité et les malentendus existant dans le lycée. Mais elle n'était rien d'autre qu'un préalable à la mise en oeuvre d'une politique d'établissement réaliste et adaptée.

C'est pourquoi, prenant le relais du groupe "*Nouveaux lycéens*" arrivé au terme de son investigation, le chef d'établissement a ouvert, dès la publication de l'enquête, plusieurs chantiers de réflexion pour permettre l'appropriation des résultats par la communauté scolaire et ainsi favoriser la recherche de solutions aux problèmes identifiés. Véritables relais institutionnels, ces groupes de travail, ouverts à tous les personnels volontaires n'ont pas tous suscité le même engouement et ont connu des fortunes diverses. Certains, comme les réflexions sur la notion de discipline ou sur celle de transgression, ont abouti à des résultats tangibles tels que la refondation totale du règlement intérieur

et du règlement de l'internat. D'autres, comme les travaux sur la série ES, n'ont permis que l'amorce d'une réflexion.

Incontestablement les données objectives dégagées par l'enquête ont nourri et enrichi le débat de fond tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des groupes de réflexion, débat dont il est impossible de rendre compte ici de façon exhaustive et dont il est par ailleurs difficile de mesurer exactement la portée.

C'est donc volontairement que les lignes qui suivent ne rendront compte que d'une des réalisations entreprises à la suite de l'enquête, l'exemple choisi étant, selon nous, le plus révélateur de la volonté des membres de la communauté éducative d'agir très concrètement sur le cours des choses.

La question du travail

C'est incontestablement le thème du travail qui a suscité l'intérêt du plus grand nombre des personnels du lycée. Ce n'est à proprement parler aucunement surprenant. Comment des professionnels de l'enseignement accepteraient-ils sans réagir que plus de 30% des élèves déclarent consacrer moins de dix heures par semaine à leurs tâches scolaires? Comment supporteraient-ils que 32% des élèves pensent qu'il n'est pas grave de copier? Comment admettraient-ils que pour 20% des élèves on ne puisse être considéré comme absentéiste qu'au delà de dix heures d'absences par semaine?

Le thème du travail a, en fait, facilité une approche fédératrice de l'ensemble des difficultés rencontrées dans le lycée.

Comment, face à un public scolaire caractérisé par une extrême diversité de niveau, d'origine sociale, d'âge et de personnalité, mobiliser les tous acteurs de l'institution pour redonner du sens à la présence des élèves au lycée?

Comment prendre en compte l'hétérogénéité de la population lycéenne dont une partie adhère aux attentes de l'institution et l'autre partie met celle-ci et ses règles à distance?

Comment lutter contre le rapport utilitariste au travail dominant dans le lycée de masse?

Comment faire en sorte que l'école retrouve toute sa capacité à imposer ses exigences aux élèves?

Que le lecteur se rassure, si le problème est d'envergure, et si s'interroger sur la question du sens n'est pas simple, les réflexions du *Groupe Travail* ont toujours été empreintes d'un grand pragmatisme et farouchement tendues par une idée fixe: *il y a sûrement quelque chose à faire!*

Une première étape a consisté à définir des objectifs. Ils se sont rapidement imposés au cours des débats:

- réhabiliter la valeur travail en démontrant l'efficacité et les vertus de l'exercice,
- apporter des éléments de méthodologie après repérage des carences,
- intégrer rapidement les nouveaux élèves dans leur lycée et leur faire adopter un comportement lycéen préalablement défini,

- leur offrir des repères forts et énoncer clairement les exigences quant au respect des règles,
- assurer aux élèves les conditions d'une expression libre et d'un dialogue réel avec enseignants et éducateurs,
- exprimer et manifester tout l'intérêt que la communauté éducative porte aux élèves et à leur réussite.

L'heure vie scolaire

Face à ces objectifs, cohérents mais très ambitieux, s'est évidemment posé la question des moyens. Comment s'y prendre pour vraiment aller au fond des choses? L'idée s'est rapidement imposée que la condition *sine qua non* de la réussite de l'entreprise était de mettre en place un véritable temps scolaire et de rechercher des pratiques nouvelles basées sur le travail en équipe afin de faire réfléchir les élèves sur le sens qu'ils donnent à leur scolarité et favoriser, par là, les conditions de leur réussite.

C'est ainsi qu'est né le concept de *l'heure vie scolaire*: une heure par classe, hebdomadaire, obligatoire, comprise dans l'emploi du temps, animée par l'un des quatre conseillers principaux d'éducation ou par le professeur principal, soit co-animée par les deux ensemble, soit par un ou plusieurs membres de l'équipe pédagogique, soit encore par tout autre membre de la communauté éducative, avec un programme précis basé sur des objectifs préalablement définis.

Cette *heure vie scolaire* a été mise en place dès la rentrée 1997 dans les quatorze classes de seconde de l'établissement. Le programme du premier trimestre a été le suivant:

1ère séance	Bilan de l'accueil. Repérage dans le lycée. La charte des lycéens. Le comportement lycéen.
2ème séance	Le règlement intérieur.
3ème séance	Le règlement intérieur.
4ème séance	Sensibilisation à la fonction de délégué.
5ème séance	Election des délégués.
6ème séance	Eléments de méthodologie: la gestion du temps.
7ème séance	Information donnée par les personnels des services sociaux et de santé.
8ème séance	Information donnée par les conseillers d'orientation.
9ème séance	Initiation à la recherche documentaire avec les bibliothécaires- documentalistes.
10ème séance	Eléments de méthodologie: la mémoire, les types d'apprentissage.
11ème séance	Préparation du conseil de classe.
12ème séance	Retour du conseil de classe (collectif).
13ème séance	Retour du conseil de classe (individuel).
14ème séance	Bilan de l'heure vie scolaire. Lancement de l'opération "lycée propre".

L'animation des séances a été intégralement réalisée par des personnels du lycée, le plus souvent par les CPE. Elle a nécessité une préparation lourde, rendue possible grâce à un travail d'équipe très soutenu, travail réunissant professeurs principaux, conseillers principaux d'éducation, conseillers d'orientation, équipes pédagogiques, et plus généralement tous les acteurs adultes de l'établissement.

Ce travail approfondi a indéniablement renforcé en même temps que la cohésion des équipes, la cohérence globale du système, chacun ayant l'obligation de clarifier et de formuler ses attentes. Il a également eu pour conséquence directe d'orienter tous les acteurs du lycée vers un travail conçu en termes d'efficacité individuelle et collective.

On comprend sans peine l'intérêt et les avantages que peuvent présenter *l'heure vie scolaire*. Elle permet tout d'abord d'apporter aux élèves une information de qualité et dont il est facile de vérifier la bonne réception. Elle assure par ailleurs les conditions d'une réelle communication en instaurant avec les lycéens un dialogue permanent. De ce dialogue, ils sont les sujets autour du thème: le sens de la présence au lycée. Autrement dit, cette heure permet de rappeler aux élèves les exigences du lycée à leur égard, de leur manifester l'intérêt qui leur est dû, en les prenant en charge dans leur globalité, comme ils sont et non comme on voudrait qu'ils soient.

Il est impossible de développer ici de façon complète pour chaque séance tous les points abordés, tous les aspects envisagés.

Plusieurs exemples néanmoins peuvent être cités parmi les plus éclairants.

Ainsi les séances consacrées au règlement intérieur et à la charte du lycée, comme celles consacrées à la préparation de l'élection des délégués, utilisant autant l'explication que le débat, participent-elles réellement d'une véritable éducation à la citoyenneté. Le lycée se donne ainsi les moyens de devenir un lieu d'apprentissage du respect des règles, de l'exercice des droits et par là, de la démocratie. Ces mêmes séances assurent aussi l'expression des valeurs fondatrices de l'école telles que respect et tolérance, en même temps qu'elles en permettent une vraie définition et une vraie explicitation.

Les séances animées par les conseillers d'orientation permettent à chaque élève d'initier sans tarder une démarche de construction progressive de formation, en l'aidant à évaluer ses compétences et ses potentiels d'apprentissage.

Les séquences consacrées aux apports méthodologiques, sans prétendre donner de "recette", aident les élèves à apprendre à gérer leur temps efficacement, à reconnaître leurs modes d'apprentissage, à évoquer systématiquement les liaisons et corrélations entre temps de travail, méthode et résultats scolaires. Ces mêmes séquences permettent aussi à chaque élève de mieux se connaître, de prendre conscience de ce qu'il attend personnellement de sa scolarité au lycée, mais aussi de discerner ses qualités, même extra-scolaires, pour développer une image positive de lui-même.

Les séquences consacrées à la préparation et au compte-rendu du conseil de classe ont connu un vif succès auprès des élèves. On

peut même dire qu'elles se sont avérées essentielles. N'est-il pas fondamental, en effet, de faire en sorte que les élèves réfléchissent sur le sens que les enseignants donnent à leur travail scolaire, qu'ils comprennent les attentes des professeurs et leurs modes d'évaluation? La co-animation de ces séances par le professeur principal et un CPE a permis un aller-retour entre le groupe et l'individu, permettant de passer du général au particulier.

Un lien dans la vie du lycéen

Nous arrêterons là la citation d'exemples. Le lecteur l'aura compris, il y a une réelle dynamique de *l'heure vie scolaire*. La création d'un espace-temps spécifique offre des possibilités d'approches sous des angles multiples. Mais en même temps, elle crée une sorte de lien dans la vie du lycéen, placé en situation de pouvoir jouer pleinement son rôle dans toutes ses dimensions: intellectuelles, relationnelles, sociales et rendu conscient des différents apprentissages qu'il vit au lycée. En cela, elle contribue à redonner du sens à la présence de l'élève au lycée.

Mais les observations qui viennent d'être développées ne sauraient tenir lieu de bilan. Celui-ci ne pourra s'opérer avant une année complète, voire deux, d'expérimentation de *l'heure vie scolaire*, sur la base de données objectives.

Les réactions des élèves reçues à la fin du premier trimestre sont, dans l'ensemble, très positives. L'heure vie scolaire permet "de

mieux s'informer", "de mieux s'intégrer", "de savoir comment marche le lycée", "de discuter", "de dialoguer dans la classe avec les profs et les CPE", "de perfectionner les méthodes de travail", "de mieux se connaître dans la classe", "de savoir comment fonctionne le conseil de classe", "de penser à l'orientation".

Mais certains lycéens pensent aussi que *"au début c'était bien, maintenant c'est lassant"*, ou bien que l'heure vie scolaire est *"répétitive", "barbante", "rébarbative"*.

D'autres encore suggèrent que l'heure vie scolaire soit utilisée pour réaliser des débats sur des sujets d'actualité intéressant les jeunes, pour faire des projets (sorties culturelles, aide humanitaire, visites), pour parler de la classe (ambiance, difficultés).

La mise en place de *l'heure vie scolaire* n'apportera évidemment pas une solution immédiate à tous problèmes rencontrés dans le lycée, mais elle participe d'une indispensable redéfinition du rôle des acteurs de l'établissement scolaire et témoigne du souci qu'ont les enseignants de renforcer la motivation des lycéens.

La reconquête de la motivation d'élèves qui ne jouent plus naturellement le jeu semble bien aujourd'hui être devenu l'une des missions essentielles pour l'ensemble des professionnels de l'éducation.

CONCLUSION

Lorsque au milieu des années quatre-vingts les lycées eurent à faire face à l'accès en masse de nouveaux élèves, on vit fleurir une abondante littérature pamphlétaire annonçant la détresse de l'enseignement ou la défaite de la pensée. Un auteur se demanda même si l'on voulait *vraiment des enfants idiots*. Le défi lancé à l'institution scolaire était, il est vrai, difficile à relever.

On reconnaissait depuis Durkheim¹ à l'école républicaine deux missions essentielles: apporter au plus grand nombre le bagage culturel minimum requis par la société et en même temps différencier les individus en fonction de leurs compétences en sélectionnant une élite. Mais tout à coup, sous le double effet de la massification brutale de l'enseignement et de la montée du chômage, la demande que la société adressait à l'école devenait complexe, confuse et même paradoxale, une sorte de mission impossible comme Bernard Charlot le montre dans son introduction à l'ouvrage collectif sur les *Violences à l'école*: "*L'école est directement confrontée à la mission impossible que lui assigne une société qui, d'une part, parle son école en termes*

¹ Durkheim E., *Éducation et sociologie*, Alcan, 1922

d'insertion et, d'autre part, n'arrive plus à insérer les jeunes, y compris lorsqu'ils ont réussi à l'école¹".

Pourtant les lycées ont relevé le défi qui leur était lancé: en l'espace de dix ans, ils sont parvenus à faire passer le nombre de bacheliers de 30% d'une classe d'âge en 1985 à 63% en 1995. Mais ils n'ont pu réussir qu'au prix d'une importante mutation. En cessant d'accueillir principalement les enfants de la bourgeoisie et des classes moyennes auxquels se mêlaient quelques méritants boursiers, pour devenir le lieu de formation de pratiquement toute la jeunesse, le lycée a perdu les barrières de protection qui lui avaient permis de rester si longtemps une forme extrêmement stable. La structure tout à coup est devenue étonnamment fragile.

"On est passé, note Robert Ballion², de situations où d'emblée, enseignants et élèves savaient ce qu'il fallait faire sans que cela soit dit, à des situations floues, incertaines où l'enseignant mais aussi les élèves doivent construire de nouveaux rôles. Non seulement il faut rendre explicite ce qui était tacite car rien ne va plus de soi, mais, dans la mesure où la situation scolaire a évolué, il faut aussi inventer de nouvelles formes de régulation de cette situation."

Aussi la tâche de pilotage d'un établissement scolaire est-elle devenue, dans ces conditions, particulièrement complexe. Il est clair aujourd'hui qu'intervient de façon déterminante dans la réussite des élèves un véritable *effet-établissement*, mais aussi un *effet-chef d'établissement* et un *effet-enseignant*. On sait que confrontés à des

¹ Charlot B. et al., *Violences à l'école. Etat des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997.

² Robert Ballion, *Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions*, in *Violences à l'école*, op. cit. p.47.

situations comparables, certains établissements s'en sortent mieux que d'autres. Les établissements qui réussissent se reconnaissent à la détermination de leur chef d'établissement, véritable *manager éducatif* selon la formule de Robert Ballion, et à la mobilisation de leurs équipes éducatives. A l'inverse, les établissements en grande difficulté sont en règle générale ceux qui ont réduit au minimum leur degré d'exigence à l'égard des élèves¹.

Quoiqu'entamée plus tardivement qu'en Grande Bretagne et aux États-Unis, la réflexion sur l'efficacité des établissements scolaires a fait l'objet en France ces dernières années d'importants travaux de recherche universitaire. Les conclusions auxquelles aboutit Georges Felouzis dans son récent ouvrage sur *L'efficacité des enseignants* nous paraissent particulièrement intéressantes. Son enquête, réalisée sur deux années scolaires dans 7 lycées auprès de 1612 élèves de seconde, 61 classes et 54 professeurs de français et de mathématiques, l'amène à établir que: "*le phénomène le plus marquant qui permet de distinguer les enseignants efficaces des non efficaces est celui des attentes*". Les professeurs efficaces se caractérisent par de très fortes attentes positives en direction des élèves, les professeurs non efficaces par de fortes attentes négatives. "*Le discours sur le niveau des élèves sépare très fortement les professeurs selon leur degré d'efficacité. Les professeurs les plus efficaces, sans nier parfois les faibles performances de leurs élèves, ne développent pas de discours*

¹ Dans son rapport sur la violence à l'école de 1994, l'inspecteur général Georges Fotinos, mettait même directement en cause dans des termes sévères le rôle de certains responsables éducatifs dans la constitution et le développement de la violence en milieu scolaire: "*Englués dans les maux de la société urbaine, certains établissements scolaires, dont les responsables faillissent ou démissionnent, ne deviennent-ils pas aujourd'hui des lieux qui contribuent à améliorer la haine, la peur et la violence?*" G. Fotinos, *La violence à l'école, état de la situation en 1994, Analyse et recommandations*, MEN/IGEN, 1995.

généralisant sur cette "baisse" du niveau ni sur la "nullité" des élèves d'aujourd'hui. Inversement, les moins efficaces sont intarissables sur la question, exprimant en fin de compte les attentes négatives qu'ils peuvent entretenir envers leurs élèves "qui ne comprennent rien", et "ne savent plus parler le français".¹

Ce qu'établit Felouzis pour l'efficacité des enseignants vaut pour l'établissement tout entier. Des élèves de qui on n'attend rien n'ont aucune chance de progresser. Le philosophe Alain l'avait déjà observé au début de ce siècle. Il nous a semblé tout au long de notre enquête, et particulièrement au cours des entretiens, que le message adressé par les lycéens à la communauté éducative était le suivant: *"on attend de vous que vous attendiez quelque chose de nous"*.

Prendre en compte la réalité du terrain, faire en sorte de mettre en évidence localement les attentes, les difficultés et les fragilités d'une communauté scolaire, c'est ce que nous nous sommes efforcés de faire dans notre investigation. Il nous semble que nous avons en cela contribué à renforcer l'efficacité du lycée. C'est pourquoi nous sommes convaincus que ce type de travail devrait être recommencé ailleurs et que la pratique de l'audit des populations scolaires pourrait être un outil essentiel au service de la gestion des établissements².

Nous avons rencontré au cours de notre travail un nombre important de lycéens se plaignant de n'être pas suffisamment respectés et estimant que leur parole n'était pas entendue. A l'inverse, chaque

¹ Georges Felouzis, *L'efficacité des enseignants: sociologie de la relation pédagogique*, Paris, PUF, 1997, p. 111.

² Voir annexe à la fin de l'ouvrage.

fois que nous avons réuni un groupe de lycéens, lors de la passation de l'enquête comme au cours des entretiens, nous avons été frappés par l'excellent accueil qu'ils nous ont réservé. C'est manifestement avec plaisir que les lycéens s'exprimaient comme s'ils s'emparaient d'une possibilité qui ne leur était pas souvent offerte.

Donner la parole aux lycéens et la restituer à la communauté éducative afin qu'elle l'entende, inverser la logique absurde et incivique selon laquelle des élèves auraient la possibilité de presque tout faire mais le droit de ne rien dire, un tel programme contribuerait, à notre sens, de façon heureuse à l'éducation des jeunes à la citoyenneté.

Remerciements

Michel CHASTANG, François DAROT, Colette GACHON et Éliane BELLON ont relu notre manuscrit et l'ont enrichi de leurs suggestions et de leurs remarques.

L'enquête a été supervisée par Robert BALLION, directeur de recherche au CNRS.

Elle a été le travail d'une équipe d'enseignants, de conseillers d'éducation et de surveillants:

Agnès BERTHOUL, Jean-Pierre CHADUC, Annie DELACOUR, Marie-Odile GAUTEREAU, Danièle GUILLARD, Christiane LOUBAT, Suzy LAGARDE, Bernard LEGAY, Anne-Marie MAZOUZ, Anne OLOMBEL, Serge PALLOT, le regretté Régis PLANEIX, Françoise POUCH, Valérie TOURNADRE, Michèle VERGEADE, Isabelle VOLDOIRE.

L'ensemble de ce travail n'a pu être réalisée que grâce au soutien que nous ont apporté,

à l'intérieur du lycée Ambroise Brugière:

M. Jean-Pierre PINET proviseur jusqu'en septembre 1996,

M. Jean-Paul TRESPEUX, proviseur depuis septembre 1996,

Mme Marie-José LAPORTE, proviseur adjoint,

M. André JOUBERT, intendant,

Mme Jacqueline CONSTANTY, secrétaire d'intendance,

Mmes Nicole GEX, Yolande DARDAT, Brigitte PEYNET,
Véronique CARRIAS, secrétaires d'administration,

Mme Jeanine BERGER, M. Michel DRIGEARD,
documentalistes,

Les élèves et les enseignants qui ont accepté de répondre à nos
questions,

et en dehors du lycée:

M. Guy ISAAC, Recteur d'Académie de Clermont Ferrand,

M. Edmond PASTRE, Inspecteur d'Académie,

M. Jean TOURON, Inspecteur d'Académie du Puy de Dôme,

M. Didier GAUTEREAU, chef de la division prospective et
organisation scolaire, Rectorat de Clermont-Ferrand,

Mme Michèle MOSNIER, chef de la division de
l'enseignement supérieur, Rectorat de Clermont-Ferrand,

Mme Christiane MISSEGUE, proviseur du Lycée Simone Weil,
Le Puy,

Mme Lydie DUCLOS, proviseur de la vie scolaire,

Mme Marie-Noëlle JEMINET, directrice du C.D.D.P. du
Cantal,

Mlle Nicole BRULON, chef du service orientation et vie
scolaire, Inspection académique du Puy de Dôme.

Nous sommes heureux de les remercier tous personnellement.

Bibliographie

BALLION R., *L'argent et l'école*, Paris, Stock, 1977.

Les consommateurs d'école, Paris, Stock, 1982.

Le choix du collège: le comportement éclairé des familles, Revue Française de sociologie, XXVII, 1986, p.719-734.

De l'Etat tout-puissant à l'usager client, *Projet*, 223, 1990, p.17-25.

La bonne école, évaluation et choix du collège et du lycée, Paris, Hatier, 1991.

Le lycée, une cité à construire, Paris, Hachette, 1993.

Les lycées sociaux: la reprise en main, *Migrants-Formation*, N° 92, mars 93.

L'ordre scolaire menacé: le cas des lycées, *Cahiers de la sécurité intérieure*, N°15, 1994.

Style de direction et fonctionnement des lycées, *Revue Internationale d'éducation*, N°4, 1994.

Les lycéens et leur petits boulots, Paris, Hachette, 1995.

La gestion de la transgression à l'école, Centre d'analyse et d'intervention sociologiques, EHESS-CNRS, 1996

BALLION R., OEUVRARD F., *Le choix du lycée*, Paris, Laboratoire d'économétrie de l'Ecole polytechnique, Ministère de l'Education Nationale, 1989.

BALLION et al., *Fonctionnement des lycées: études de cas*, Les dossiers Education et Formation, 10, Ministère de l'Education Nationale, DEP, 1991.

BERLAND JP., *Lycées, L'état d'urgence*. JC. Lattès, 1991.

Dessine-moi un lycée, JC Lattès, 1993.

BOUDON R., *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 1973.

BOURDIEU P. et PASSERON JC., *Les Héritiers, les étudiants et la culture*, Editions de Minuit, 1964.

La reproduction, Paris, Editions de Minuit, 1970.

BOYER R., BOUNOURE A., DELCLAUX M., *Paroles de lycéens*, Paris, INRDP/Editions Universitaires, 1991.

CARE Cl., *Les conseillers principaux d'éducation*, IGEN, 1992.

CHARLOT B. et al., *L'école en mutation: crise de l'école et mutation sociale*, Paris, 1987.

Violences à l'école. Etat des savoirs, Paris, Armand Colin, 1997.

CHESNAIS J.C., *Histoire de la violence*, Paris, Hachette, 1980.

CHOQUET M., LEDOUX S., *Adolescents*, Paris, INSERM, 1994.

COFREMCA, *Monographie de deux lycées*, Paris, Ministère de l'Education Nationale, 1989.

COUSIN O., *L'effet-établissement. Construction d'une problématique*. Revue Française de Sociologie, XXXIV, 3, 1993.

L'effet-établissement, étude comparative de douze collèges, Thèse de sociologie (dir. F. Dubet), Bordeaux, 1994.

DEBARBIEUX E, *La violence dans la classe*, PARIS, ESF, 1990.

De la violence à l'école. Prolégomènes pour une recherche des pratiques, Bordeaux, Actes, Psychanalyse et Société, 1992.

Ecole du quartier ou école dans le quartier, violence et limite de l'école, Migrants-Formation, CNDP, 1994.

Violence, sens et formation des maîtres, Pour une philosophie de l'éducation, CNDP, Dijon, 1994.

Pratique de recherche sur la violence à l'école par la médiation sociologique, IUFM Aix-Marseille, Sholé, 3, 1995.

La violence en milieu scolaire: perspectives comparatives portant sur 86 établissements, Ministère de l'Education nationale/Institut des hautes études de la sécurité intérieure/Université de Bordeaux II, 1996.

La violence en milieu scolaire, état des lieux, Paris, ESF, 1996.

DHOQUOIS R, *Civilités et incivilités*, Les cahiers de la sécurité intérieure, 23, 1996.

- DUBET F. *La galère, jeunes en survie*, Paris, Fayard, 1987.
- Les lycéens*, Paris, Seuil, 1991.
- Sociologie de l'expérience*, Paris, Le Seuil, 1994.
- Les mutations du système scolaire et les violences à l'école*, Les Cahiers de la sécurité intérieure, N°15, 1994.
- DUBET et al., *Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges*, Revue Française de Sociologie, XXX, 2, 1989.
- DUBET et al, *Sociologie de l'expérience lycéenne*, Revue Française de Pédagogie, 94, 1991
- DUBET F, LAPEYRONNIE D., *Les quartiers d'exil*, Paris, Le Seuil, 1992.
- DUBET F., MARTUCELLI D., *A l'école*, Paris, Seuil, 1996.
- DUMAY JM., *L'école agressée*, Paris Belfond, 1994.
- FELOUZIS G., *Le "bon prof": la construction de l'autorité dans les lycées*, Sociologie du travail, n°3, 1994.
- L'efficacité des enseignants: sociologie de la relation pédagogique*, Paris, PUF, 1997.
- FOTINOS G., *La violence à l'école, état de la situation en 1994, Analyse et recommandations*, MEN/IGEN, 1995.

GREMY JP., *La délinquance permet-elle d'expliquer le sentiment d'insécurité?* Les cahiers de la sécurité intérieure, 23, 1996.

GRISAY A., *Des indicateurs d'efficacité pour les établissements,* Education et Formations, 22, 1990.

JAZOULI A. *Les années banlieues,* Paris, Le Seuil, 1992.

LAGRANGE H., *La civilité à l'épreuve. Crime et sentiment d'insécurité,* Paris, PUF, 1995.

LECOINTE M., REBINGUET M., *L'Audit d'établissement scolaire,* Edition Organisation. 1990.

PAYET JP. *Ce que disent les mauvais élèves. Civilités, incivilités dans les collèges de banlieue,* Migrants-Formation, 82, 1993.

Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue. Enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée, Revue Française de Pédagogie, 101, 1992.

Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire, Paris, Armand Colin, 1995.

PHOSPHORE, *Qu'est-ce qu'un bon lycée?* Février 1988.

PHOSPHORE, *Les lycéens et la réussite,* 1990;

PROST A., *Pourquoi les lycées ont craqué*, Le Monde de l'Éducation, avril 1991.

RANCUREL M., *La violence à l'école: constats, réflexions, propositions*, recueil de notes de l'IGEN, 1992.

RAYNAUD P., *La fin de l'école républicaine*, Paris, Calman-Levy, 1990.

RAYOU P. *Seconde , modes d'emploi*, Paris, Hachette, 1992.

ROCHE S. *Le sentiment d'insécurité*, Paris, PUF, 1993.

Insécurités et libertés, Paris, Seuil, 1994.

La société incivile. Qu'est-ce que l'insécurité? Paris, Le Seuil, 1996.

RONDEAU MC., TRANCART D. *Les collèges sensibles, description, typologie*, Éducatons et Formation, 40, 1995.

SECED, *Étude auprès des enseignants*, Ministère de l'Éducation Nationale, 1988.

TALLON G., *La violence dans les collèges*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, 1979.

La violence dans les lycées d'enseignement professionnels, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, 1980.

TICHIT L. *De la rage au défi. Nouvelles formes de socialité juvéniles à travers l'approche ethno-sociologique de groupes de jeunes de banlieues populaires* (mémoire de DEA), Bordeaux, 1995.

TOURAINÉ A., *Pourrons-nous vivre ensemble?* Paris, Fayard, 1997.

WIEVIORKA M., *La France raciste*, Paris, Le Seuil, 1992.

La démocratie à l'épreuve, nationalisme, populisme, ethnicité, Paris, La Découverte, 1993.

WIEVIORKA M. et al., *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*, Paris, La Découverte, 1996.

Annexe :

**UN INSTRUMENT DE CONNAISSANCE DES POPULATIONS
SCOLAIRES AU SERVICE DE LA GESTION DES
ETABLISSEMENTS**

Jean Pierre BELLON, Jean Marc PUJOL

Lycée Ambroise Brugière

44, rue des Planchettes

63039 Clermont-Ferrand Cedex

1 - PRESENTATION GENERALE

Dans le cadre de son projet d'établissement le lycée Ambroise Brugière a conduit de 1992 à 1996 une expérience originale. Partant du constat que faisaient les enseignants de mal connaître les nouvelles populations scolaires auxquelles ils étaient confrontés, des professeurs, des CPE et de surveillants se sont constitués en un groupe de réflexion, nommé *Groupe Nouveaux Lycéens*, et ont entrepris de doter l'établissement d'un instrument de connaissance de sa population sous la forme d'une enquête approfondie auprès des élèves du lycée. Cette enquête a été élaborée, dépouillée et traitée à l'intérieur même du lycée.

Cette expérience, qui a reçu le soutien de monsieur le Recteur d'Académie et bénéficié du concours du Professeur Robert Ballion, directeur de recherche au CNRS, est arrivée aujourd'hui à son terme. Les résultats de l'enquête ont été communiqués aux membres de la communauté scolaire au cours du premier trimestre 96/97.

Au cours de ces quatre années de travail le lycée Ambroise Brugière s'est en outre enrichi d'un ensemble d'acquis tant en matière de réflexion, de formation, de documentation et de méthodes.

Aussi les auteurs de ce travail proposent-ils aujourd'hui une réutilisation de l'ensemble de ces acquis qui permettrait à d'autres établissements scolaires de se doter d'instruments de connaissance de leur public semblables à ceux élaborés au Lycée Ambroise Brugière.

2. LE TRAVAIL D'INVESTIGATION ET D'ANALYSE.

2.1. Objectifs

Apporter aux établissements scolaires des instruments de connaissance de leur population sous la forme d'enquêtes approfondies auprès des élèves.

2.2. Établissements concernés:

Lycées d'enseignement général et technique, lycées professionnels.

2.3. Champ d'investigation:

Les domaines de recherche possibles sont vastes: Indices de climat scolaire: quelle image générale les élèves ont-ils de leur établissement? quels problèmes ressentent-ils? Quelle représentation ont-ils de la règle et de son degré d'application? Comment hiérarchisent-ils les transgressions? Quelles sanctions pour quelles fautes? Rôle des délégués-élèves? Tout autre sujet à la demande du chef d'établissement.

L'enquête peut être constituée, pour une part, en se servant de questionnaires existant et ayant fait précédemment l'objet de travaux nationaux ou académiques, et, pour une autre part, sur la base des préoccupations propres à l'établissement.

2.4. Ce que permet de mesurer une telle enquête dans un établissement scolaire:

Elle donne une photographie précise des représentations des élèves sur leurs conditions de vie et de travail, elle mesure le degré d'adhésion des élèves à la règle commune.

Elle met en évidence les écarts de réponses entre les différentes catégories d'élèves et permet de faire apparaître les éventuelles populations fragiles. Elle contribue au repérage de dysfonctionnements éventuels.

Elle permet, lorsqu'elle porte sur des points ayant fait l'objet de précédentes études, de comparer les résultats de l'établissement avec les résultats académiques ou nationaux.

Elle informe, de cette manière, les chefs d'établissement des problèmes éventuels et donne des instruments de prévention des difficultés. Elle fournit « un état des lieux complet, outil précieux et préalable indispensable à la définition d'une politique d'établissement » (J.P. TRESPEUX, proviseur du Lycée Ambroise Brugière).

2.5. Sous quelle forme se présentent les résultats de l'enquête:

Deux documents sont fournis au chef d'établissement:

- Un recueil de données récapitulant l'ensemble des résultats de l'enquête faisant apparaître les variations de réponses en fonction des différentes catégories de la population interrogées.

- Un rapport commentant les résultats, mettant en évidence les principaux points observés, les difficultés ou les éventuelles populations fragiles repérées.

2.6. Méthode de travail.

1ère phase: Détermination des champs d'investigation et élaboration d'un questionnaire en collaboration avec l'équipe de direction de l'établissement.

2ème phase: Passation de l'enquête auprès d'un échantillon représentatif de la population scolaire établi selon la méthode des quotas.

3ème phase: Traitement informatique des données et analyse des résultats. Traitement et analyse pris en charge par les membres de l'équipe. Utilisation du matériel informatique et des logiciels de traitement appropriés.

4ème phase: Mise à disposition de l'établissement du recueil de données et du rapport d'enquête.

5ème phase: Participation au travail de réappropriation des résultats de l'enquête par l'ensemble de la communauté scolaire. Travail effectué en collaboration avec l'équipe de direction.

Qu'en pensent les lycéens ?

Un lycée à l'écoute

Ce livre rend compte de l'expérience d'un groupe de professionnels de l'enseignement qui ont réalisé un travail d'investigation approfondie au sein d'une population lycéenne.

Leur travail, qui a eu pour cadre le lycée Ambroise Brugière de Clermont-Ferrand, a pour originalité d'avoir été, de sa conception jusqu'à sa mise au point technique, entièrement pris en charge par les personnels eux-mêmes.

En publiant aujourd'hui le compte rendu de ces travaux l'intention des auteurs est moins de faire la chronique d'une expérience originale – et probablement unique dans les lycées de France – que de faire découvrir à d'autres professionnels de l'enseignement l'instrument de connaissance des populations scolaires que ces quatre années de travail leur ont permis de mettre au point.

Jean-Pierre Bellon est professeur de philosophie et Jean-Marc Pujol conseiller principal d'éducation au lycée Ambroise Brugière de Clermont-Ferrand.

Illustration de couverture :
Philippe Avignant
ancien élève du lycée Ambroise Brugière
(photo CRDP/Alain Jean-Baptiste)

Réf. : 630 Z 4260
ISBN 2-86619-177-3

60 F
(9 euros 27 cents)

