



HAL
open science

Faire tenir (dans) l'institution par l'individualisation ? Ce que l'aménagement des scolarités de lycéen×nes non conformes fabrique chez les agents scolaires

Lila Le Trividic Harrache

► To cite this version:

Lila Le Trividic Harrache. Faire tenir (dans) l'institution par l'individualisation ? Ce que l'aménagement des scolarités de lycéen×nes non conformes fabrique chez les agents scolaires. Formation emploi : revue française des sciences sociales , 2025, 171 (171), <10.4000/14hil>. <hal-05221673>

HAL Id: hal-05221673

<https://hal.science/hal-05221673v1>

Submitted on 8 Sep 2025

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

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



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0 - Attribution - Non-commercial use - ShareAlike - International License

Faire tenir (dans) l'institution par l'individualisation ? Ce que l'aménagement des scolarités de lycéen·nes non conformes fabrique chez les agents scolaires

*Maintaining (within) the institution through individualisation? How does
adapting the education of non-conforming high school students shape the
experience of school staff?*

Lila Le Trividic Harrache



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/formationemploi/14407>

DOI : 10.4000/14hil

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Référence électronique

Lila Le Trividic Harrache, « Faire tenir (dans) l'institution par l'individualisation ? Ce que l'aménagement des scolarités de lycéen·nes non conformes fabrique chez les agents scolaires », *Formation emploi* [En ligne], 171 | Juillet-Septembre 2025, mis en ligne le 01 août 2025, consulté le 19 août 2025. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/14407> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/14hil>

Ce document a été généré automatiquement le 19 août 2025.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-SA 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Faire tenir (dans) l'institution par l'individualisation ? Ce que l'aménagement des scolarités de lycéen·nes non conformes fabrique chez les agents scolaires

Maintaining (within) the institution through individualisation? How does adapting the education of non-conforming high school students shape the experience of school staff?

Lila Le Trividic Harrache

Introduction

- 1 L'individualisation des enseignements apparaît comme un paradigme ancien ayant trouvé une nouvelle institutionnalisation depuis les années 2000, faisant de plus en plus miroiter l'idée d'un lycée « pour chacun » et constituant aujourd'hui un allant-de-soi (Giraudon, 2020). Ce ne sont pas simplement les enseignements qui s'individualisent, ce sont aussi les parcours des jeunes au sein de l'institution, au gré de décisions prises au cas par cas. C'est de ce versant de l'individualisation que cet article entend traiter et qui s'inscrit dans les logiques de ciblage des politiques sociales (Barrault-Stella & Weill, 2018). Si ces parcours individuels ne sont pas nouveaux, ils semblent se multiplier dans le contexte actuel de lutte contre le décrochage scolaire, d'inclusion scolaire et de « réussite » de toutes les élèves¹. Ici, la nouveauté ne réside pas dans l'existence de trajectoires scolaires non linéaires, mais dans l'institutionnalisation de ces parcours, c'est-à-dire dans l'injonction faite aux agents scolaires de permettre des parcours différenciés dans une même année scolaire et au sein d'une même classe².

- 2 Dans le quotidien des établissements scolaires, ces parcours individualisés constituent une dimension du travail des agents appelée « cas d'élève », catégorie indigène qui circule au sein des établissements. Ces « cas » désignent les élèves dont la scolarité subit des perturbations et entame (ou poursuit) un chemin qui s'écarte des normes scolaires dominantes de l'établissement dans lequel elles et ils sont scolarisés (absences répétées de cours, retards fréquents, passages importants à l'infirmier, comportements en classe ou dans le lycée perçus comme inadaptés, etc.). Ainsi, le « cas d'élève » peut tout aussi bien désigner l'élève atteint-e d'une maladie grave dont le suivi médical suppose des adaptations du temps scolaire, que l'élève manifestant des attitudes perçues comme « anti-scolaires » par les agents éducatifs. L'individualisation de ces parcours scolaires peut alors prendre la forme d'un aménagement d'emploi du temps, d'un droit à quitter les cours quand l'élève ne se sent pas bien, etc. L'idée est ainsi de faire tenir, de maintenir, l'élève dans l'institution malgré les difficultés qu'il rencontre et/ou pose.
- 3 Au sein des établissements, la massification scolaire a donné lieu à une diversification des missions des enseignant-es (Tardif & Lessard, 2004), ainsi qu'à l'accentuation de la division du travail éducatif, avec une tendance dans les pays occidentaux à un recrutement de plus en plus important de personnels non enseignant-es – particulièrement dans le secondaire – notamment pour faire face aux élèves non conformes à l'ordre scolaire (Tardif & Le Vasseur, 2010). Si, en France, la division du travail éducatif dans le secondaire est ancienne, notamment par l'existence du groupe professionnel des conseillères principales d'éducation³ (CPE) (Condette, 2013), l'injonction à institutionnaliser les parcours scolaires individualisés accentue cette division du travail. Les professions non enseignantes sont ainsi fortement mobilisées dans le suivi des scolarités non conformes, particulièrement lorsqu'elles impliquent des désordres scolaires (Garric, 2024 ; Van Zanten, 2012). Néanmoins, ces élèves demeurant au lycée, la question se pose de savoir de quelle manière leurs scolarités individualisées s'articulent avec la gestion de groupes, en particulier du côté des enseignant-es qui interviennent essentiellement face à des groupes d'élèves. Comment l'individualisation des parcours – mise en place pour des élèves non conformes – cohabite-t-elle avec la gestion ordinaire des autres élèves ? Qu'est-ce que cela fabrique chez les professionnel·les de l'éducation, ici plus particulièrement chez les enseignant-es ?
- 4 Le métier d'enseignant-e est un métier devenu flou (Rayou, 2014), marqué par des « routines incertaines » (Barrère, 2002a) et par une sous-prescription de moyens qui cohabite avec une surprescription des demandes et objectifs (Rayou, 2014). Ces surprescriptions sont polycentriques : à la fois descendantes (lois, décrets, circulaires, formation, etc.), ascendantes (familles, élèves) et horizontales (circulation de *doxa* entre professionnel·les). Leur coexistence peut générer une mise en tension puisqu'il peut exister des conflits de prescriptions qui exigent des capacités d'ajustement et de décision. Les attentes croissantes à l'égard de l'école participent à la multiplication de ces prescriptions, parfois contradictoires, qui pèsent sur le travail des agents scolaires et font de l'école une institution plurielle (Bonny & Demailly, 2012). Ce contexte accentue l'émergence d'épreuves subjectives qui naissent « *de l'écart entre une définition idéale et la réalité du métier* » (Barrère, 2003, p. 114). Cet écart fait survenir des obstacles à résoudre, rendant « *nécessaire un "travail sur soi" qui double en creux l'exécution quotidienne des tâches* » (Barrère, 2003, p. 114). L'épreuve est ainsi subjective parce qu'elle implique un « travail sur soi », un engagement tout entier de la personne dans le

travail. Les épreuves subjectives sont alors à entendre comme les manifestations tangibles et incarnées des distensions et frottements induits par la confrontation concrète de la variété des objectifs institutionnels à poursuivre.

- 5 Dans un premier temps, nous présenterons comment les professionnel·les construisent des scolarités individualisées pour les « cas d'élève » dans un cadre de l'action publique laissant des marges d'appropriation. Ensuite, nous verrons comment ces scolarités participent à l'intensification du travail d'agents scolaires dont les règles de fonctionnement sont d'abord prévues pour des groupes. Nous aborderons les ajustements requis par cette organisation qui fait cohabiter différents régimes de scolarité, que nous replacerons dans la division du travail éducatif. Enfin, ces éléments nous permettront de saisir la place particulière occupée par les enseignant·es dans le travail d'articulation des parcours individualisés et ordinaires au sein d'une même classe. La troisième partie sera ainsi consacrée au travail de (non) justification de l'existence de parcours scolaires différenciés et aux risques que cette situation fait peser sur la situation de classe, déjà fragilisée, ainsi que sur le sentiment d'injustice des élèves.

Méthodologie

Cet article prend appui sur une partie d'un travail de thèse portant sur le travail des agents scolaires autour des « cas d'élève » au lycée (Le Trividic Harrache, 2020). Il s'ancre dans le travail de terrain effectué entre 2013 et 2016 dans trois lycées publics aux caractéristiques contrastées, situés dans trois villes de l'ouest de la France. Cette diversité permettait notamment de mettre en évidence les permanences et les spécificités du travail de gestion individualisée des élèves, dans un contexte où les travaux portant sur les logiques d'étiquetage des élèves s'intéressaient davantage au niveau collège et aux établissements dits « difficiles ». Le temps n'a pas permis de réaliser des enquêtes de terrain de même ampleur dans les trois établissements.

Une enquête au long cours (2013-2016) a été réalisée au lycée polyvalent Lavoisier (*), lycée comptant environ 860 élèves, situé à Augeray (100 000 habitant·es). Sur les 800 élèves de lycée (60 étant en filières postbac), les deux tiers sont en filière générale et/ou technologique (la seule filière générale proposée étant la filière scientifique), un tiers en filière professionnelle (parmi lesquelles 36 élèves de troisième « prépa-métiers » [**]). L'indice de positionnement social (IPS [***) permet de rendre compte du recrutement social plus populaire du lycée Lavoisier au regard de la moyenne régionale, pour ses filières professionnelles (aux alentours de 86 en 2016-2017 contre aux alentours de 89 pour la moyenne régionale) et surtout pour ses filières générale et technologique (aux alentours de 108 contre 117).

Ce travail est complété par deux autres enquêtes de terrain dont la première a été réalisée au lycée d'enseignement général et technologique Lamartine (2013), situé dans le centre-ville d'une ville moyenne (100 000 habitant·es). Il accueille environ 1 000 élèves, dont 880 lycéen·nes, son IPS s'élève à environ 124 en 2016-2017, ce qui est au-dessus de la moyenne régionale (environ 117).

Enfin, une autre enquête a été réalisée au lycée général Robespierre (2015-2016), dans la ville de Lansières (300 000 habitantes). Il s'agit d'un « petit » lycée au sein d'un établissement plus large (environ 1 750 élèves, dont 750 lycéen·nes, les autres élèves composant les filières postbac, en particulier les classes préparatoires). Son recrutement social est très favorisé, son IPS s'élevant à plus de 135, soit le plus élevé des établissements publics de sa région.

L'enquête ethnographique a combiné observations participantes dans de multiples espaces des établissements, entretiens informels durant les moments d'observation et entretiens semi-directifs enregistrés (57) sous la forme de récits de vie et de pratiques (Bertaux, 2010). Bon nombre de ces observations ont été conduites en suivant les CPE dans leur travail quotidien, mais également dans des situations de cours, des réunions (réunions de direction, commissions de suivi, conseil d'administration, réunions d'équipe de suivi, conseils de classe, réunions pédagogiques, formations) et des événements (portes ouvertes, fête d'établissement), ainsi que des moments plus informels dans les couloirs, au self et en salles des professeur·es.

Les entretiens ont été réalisés (parfois de manière répétée) avec des personnes appartenant à la plupart des catégories de personnel de lycée : agents polyvalents, assistante de service social scolaire (AS), assistant·es d'éducation (ASEN), CPE, psychologues de l'Éducation nationale (PsyEN), enseignant·es de différents statuts et disciplines, infirmières, personnels de direction, secrétaires.

Cet article place une attention plus spécifique sur les enseignant·es. Dix-huit entretiens formels ont été réalisés et enregistrés avec quatorze enseignant·es de matières variées : huit enseignant·es de lycée professionnel (toutes titulaires du certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel), six enseignant·es de lycée général et technologique (trois titulaires du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire – CAPES, deux agrégé·es et une contractuelle) ; sept femmes, sept hommes. Les séquences d'observation élargissent le nombre d'enseignant·es côtoyé·es. Une partie du matériau recueilli concerne les enseignant·es et leur positionnement vis-à-vis de l'accompagnement individuel des élèves. C'est ce matériau qui est analysé ici et qui concerne plus particulièrement le lycée Lavoisier au sein duquel l'investissement des possibilités d'aménagement des scolarités non conformes a été le plus intense au cours de l'enquête.

* : tous les noms (personne, établissement, lieu) ont été anonymisés.

** : classes qui comprennent des enseignements généraux et professionnels ainsi que des périodes d'immersion en stage et lycée professionnel.

*** : indice créé par la direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective (DEPP) en 2016 (Rocher, 2016). Il s'agit d'un indicateur statistique continu qui permet, grâce à l'attribution de valeurs de référence à chaque PCS de chaque parent ou couple parental, de rendre compte des conditions socialement différenciées d'apprentissage entre les élèves composant l'établissement et entre les établissements. Plus l'IPS est élevé, plus les familles qui ressemblent à celles qui

composent l'établissement offrent en moyenne des conditions favorables aux apprentissages scolaires.

1. La fabrique de l'individualisation des scolarités

- 6 La fabrique de scolarités individualisées passe d'abord par un repérage d'un écart à la norme scolaire et donne lieu à des routines de travail qui construisent l'élève en « cas ». Ces routines s'inscrivent dans un contexte d'injonction forte à l'individualisation comme solution, mais elles ne sont pas précisément encadrées par les prescriptions ministérielles. Cela constitue ainsi un espace au sein duquel les professionnel·les (se) fabriquent les réponses aux situations observées.

1.1. Élèves non conformes et régimes spéciaux de scolarité

- 7 Au cours de son année de première au lycée Robespierre, Elsa commence à avoir « beaucoup d'absences, [des] difficultés à venir »⁴ nous raconte en entretien Isabelle, la quarantaine, 20 ans d'expérience dans le métier de CPE et affectée au lycée Robespierre depuis une petite dizaine d'années. Certaines enseignant·es d'Elsa et la CPE en charge des classes de première s'alertent de cette situation. Ces professionnel·les construisent alors la situation d'Elsa comme une situation de non-conformité scolaire. Plus spécifiquement, Elsa devient un « cas d'élève », c'est-à-dire une situation d'écart à la norme scolaire repérée et signalée qui donne lieu à une prise en charge individualisée. Elle s'inscrit dans la figure déviante de l'élève décrocheur. La situation d'Elsa a donné lieu à des échanges et discussions plutôt informelles entre les professionnel·les ayant repéré ses absences (échanges de mails, discussions en salle des profs, dans les couloirs, dans le bureau des CPE). Rapidement, d'autres acteur·ices entrent dans l'échange, notamment les infirmières. Aux discussions informelles s'ajoutent des temps d'échanges plus formalisés tels que la réunion éducation/santé⁵ et une réunion de suivi avec Elsa, ses parents, le professeur principal, la CPE et une infirmière. L'objectif de ces échanges (formels et informels) est de tenter de comprendre l'origine du comportement d'Elsa, d'en construire une rationalité. Le but est également de construire une façon d'agir de manière à faire en sorte qu'Elsa revienne, dans la mesure du possible, à une situation d'élève « régulière » (Tardif & Le Vasseur, 2010), c'est-à-dire (ici) conforme à la norme d'assiduité scolaire.
- 8 La situation d'Elsa est progressivement définie comme une situation de décrochage liée à des troubles psychiques : Elsa semble souffrir d'« une forme de dépression, un petit peu comme ça ». Cette qualification de la situation est floue pour partie du fait du secret professionnel qui entoure les diagnostics en santé. Ce sont les échanges entre les professionnel·les, ainsi qu'avec Elsa et sa famille, qui ont permis de construire cette « définition de la problématique » (Sallée, 2016). Jeune fille manifestant une bonne volonté scolaire, Elsa passe finalement en terminale et Isabelle nous raconte le type d'accompagnement qui lui a été proposé :

« On l'a accompagnée les premiers mois. [...] au début, on a aménagé en disant : bah, si vous voulez on arrête... On enlève les maths de votre emploi du temps, on enlève ça si c'est trop angoissant, venez, et tout ça... Donc ça, ça a marché quelques semaines, mais... Et on sentait que c'était vraiment parce qu'elle était pas bien, puisqu'elle avait envie de réussir, elle avait envie d'avoir son bac, mais c'était trop difficile. Donc là, la famille et la jeune fille, on a

d'abord fait un... Dans le cadre d'un plan d'aménage... D'accueil individualisé, un emploi du temps aménagé. »

- 9 Dans l'univers du lycée, habituellement régi par la gestion de groupes d'élèves, Elsa se voit proposer un « régime spécial de scolarité » (Le Trividic Harrache, 2020). Ce régime est spécial, car il fait l'objet d'une définition en lien avec la situation de la jeune fille, contrairement au régime général de scolarité qui définit un emploi du temps pour des groupes d'élèves. Le régime spécial d'Elsa conduit à distinguer ses droits de scolarité de celui des autres élèves de sa classe. Ici, Elsa est formellement autorisée à ne pas se rendre à certains cours grâce à la mise en place d'un emploi du temps aménagé dans le cadre d'un plan d'accueil individualisé (PAI). Les aménagements réalisés dans cette situation ont pour objectif, à terme, de ramener Elsa vers un régime général de scolarité, sans aménagement spécifique. En attendant, il existe une cohabitation de son régime spécial avec ceux, généraux, des autres élèves de sa classe.
- 10 Ce travail autour des « cas d'élève », ainsi que les acteur·ices qu'il mobilise varie en fonction des situations de jeunes, des professionnel·les en présence et des établissements. Néanmoins, l'enquête a montré des régularités dans la manière de fabriquer des scolarités individualisées au lycée. D'abord, les « cas d'élève » sont des cas parce qu'ils font rompre le lycée avec son fonctionnement ordinaire à savoir la gestion de flux d'élèves « sans histoire » (Merle, 1994), regroupés dans des classes avec un même emploi du temps. Lorsque la situation de l'élève ne semble plus lui permettre de se fondre dans le fonctionnement scolaire ordinaire, les agents entament un travail d'échanges (alertes, repérages, discussions) qui transforme l'élève en « cas », comme nous l'avons observé pour Elsa. Ces échanges donnent ensuite lieu à la qualification de la situation (définition du ou des problèmes associés à la situation de l'élève) qui s'appuie généralement sur une enquête (recherche d'informations pour comprendre l'attitude et la situation de l'élève) plus ou moins approfondie. Enfin, les « cas d'élève » donnent lieu à des accompagnements individualisés plus ou moins formalisés. La fabrique de l'individualisation des scolarités engendre ainsi le développement d'une cohabitation d'un régime scolaire général (ou même de droit commun), basé sur des règles *a priori*, impersonnelles et universelles (les mêmes pour tout·es), avec des régimes spéciaux de scolarité, basés sur des règles *a posteriori*, construites en fonction des situations⁶. Ainsi, les professionnel·les contribuent-ils à fabriquer des scolarités individualisées. S'ils s'appuient en partie sur des instruments d'action publique (comme les PAI), la fabrique de ces régimes de scolarité donne également lieu à une appropriation importante de la part des agents, appropriations permises par le flou des prescriptions en matière d'organisation du travail d'individualisation.

1.2. Injonctions fortes, prescriptions faibles

- 11 La catégorie « cas d'élève » ne constitue pas une catégorie d'action publique présente dans les écrits de l'Éducation nationale (lois, décrets, circulaires, rapports, etc.). Le travail qu'elle désigne n'est donc pas formalisé par l'institution. On trouve des vocables qui se rapprochent de l'objet étudié, comme le « suivi individualisé »⁷, mais qui concernent tantôt l'ensemble des suivis individuels (orientation par exemple), ou qui n'incombent qu'à un groupe professionnel (CPE par exemple). La catégorie s'apparente néanmoins à ce qui est désormais désigné par les « élèves à besoins éducatifs particuliers » (EBEP). Mais l'appropriation de cette catégorie en France ne s'est pas accompagnée d'une catégorisation administrative spécifique, si bien que les EBEP

désignent plus souvent des catégories déjà existantes, en particulier celle des élèves en situation de handicap (Woollven, 2021).

- 12 Néanmoins, la catégorie fait l'objet d'une multitude d'injonctions et prescriptions institutionnelles, moyennant des règlements, circulaires et de nombreux guides. Par exemple, la circulaire interministérielle relative à la prévention de l'absentéisme scolaire de 2014 préconise de « connaître » l'absentéisme c'est-à-dire de le « repérer », de le « signaler », de « l'analyser » et de le « traiter » en « accompagnant les personnes responsables et les élèves concernés »⁸. Ces étapes s'apparentent aux différentes routines identifiées dans le travail autour des « cas d'élève » : signalement, enquête, qualification et « traitement ». Cependant, les prescriptions institutionnelles concernant la répartition des tâches entre les différents groupes professionnels sont floues. De même, les instruments d'action publique font l'objet d'une appropriation, permettant de les ajuster aux situations identifiées.
- 13 C'est le cas de l'usage des PAI. Mis en place en 1999⁹, le PAI se présente comme un document écrit visant à permettre le maintien en scolarisation ordinaire d'élèves « notamment en raison d'un trouble de la santé invalidant »¹⁰. Alors que la situation d'Elsa évoquée plus haut semble bien entrer dans le champ des « troubles de santé », l'observation prolongée dans les lycées montre un usage parfois extensif des PAI dans les aménagements d'emploi du temps, au-delà des situations identifiées comme relevant du domaine de la santé. Dans les lycées de l'enquête, c'est particulièrement le cas de Lavoisier, plus concerné que les autres établissements par les ruptures scolaires.
- 14 S'il répond à de fortes injonctions telles que la lutte contre le décrochage scolaire et l'individualisation des parcours, le travail autour des « cas d'élève » est largement fabriqué par les professionnel·les dans le quotidien du lycée, plutôt qu'il ne correspond à une exécution de protocoles à mettre en œuvre pour chaque type de problème rencontré. Cette dynamique n'est pas nouvelle, les agents scolaires, en particulier les enseignant·es et personnels de vie scolaire, étant des *street-level bureaucrats* qui réinterprètent les règles générales face à la singularité des situations auxquelles ils sont confrontés localement, contribuant ainsi à fabriquer l'action publique (Lipsky, 2010). Mais cette dynamique prend place dans un paysage de l'action publique d'éducation qui a fortement évolué depuis les trente glorieuses, selon un triple mouvement de déconcentration, territorialisation et décentralisation (Van Zanten, 2006). Cette triple évolution laisse de plus en plus de marges d'autonomie à l'établissement scolaire, sommé de mettre en œuvre une multitude d'injonctions d'ordre général, sans chemin clairement défini pour y parvenir.

2. « On ne peut pas non plus faire une classe par élève... » : individualiser dans un cadre prévu pour des groupes

- 15 Ce contexte tend ainsi à accentuer le caractère flou des métiers et suppose des dispositions à l'adaptation et à la polyvalence pour faire face à la diversité des situations d'élèves et à la multiplication des aménagements prévus. La cohabitation de différents régimes de scolarité participe à l'intensification du travail et requiert des ajustements tant individuels (administratifs, pédagogiques, relationnels) que collectifs (coordination, circulation des informations), qui s'arriment à la division du travail

éducatif. Certains ajustements peuvent même faire l'objet d'une incitation de la part de la direction d'établissement, lorsque celle-ci investit l'individualisation des parcours comme « pédagogie d'établissement » (Barrère, 2013).

2.1. Intensification du travail et ajustements professionnels

- 16 La multiplication des parcours spéciaux participe à l'intensification et à la complexification de l'organisation du lycée. C'est particulièrement le cas au lycée Lavoisier, qui met en œuvre une politique fortement axée sur les aménagements de parcours au moment de l'enquête.
- 17 Un mercredi matin, Michèle (CPE) et moi sortons de l'« équipe de suivi » du PAI de Cécilia¹¹ pour enchaîner sur une autre réunion : la commission de suivi (CS). L'équipe de suivi avait pour objectif de faire le point sur l'intégration de Cécilia au lycée, dans la classe et dans son parcours scolaire alors qu'elle bénéficie, depuis son arrivée au lycée, d'un emploi du temps aménagé (pas d'espagnol ni de mathématiques). Sur le chemin, Michèle me fait part de ses réticences quant à ces parcours individualisés qui se sont « beaucoup multipliés dans la maison ». Elle lance, à demi-mot, une critique en direction de l'équipe de direction : « ils acceptent des cas difficiles, ils acceptent ils acceptent... Mais bon... Après il faut gérer quoi ! ». Elle n'en dit pas beaucoup plus et nous entrons dans la salle de réunion de la CS. Plus tard dans cette réunion, le thème est à nouveau abordé lors de la discussion autour du cas d'un autre élève qui vient d'intégrer le lycée alors qu'il avait également connu une longue période de déscolarisation l'année précédente. Cet élève intègre le lycée en seconde au mois de mars alors qu'il souhaite s'orienter en première vers une filière qui n'existe pas dans ce lycée (il devra donc changer de lycée à la rentrée suivante). La discussion s'engage sur la situation de l'élève. Le proviseur adjoint, prenant un peu de recul sur la situation, observe « on commence à avoir par classe des parcours très personnalisés... », Michèle réagit : « ah bah oui ! On en parlait justement tout à l'heure avec Lila ! ». Tout le monde s'accorde pour dire que la gestion de ces situations qui se multiplient devient compliquée. « On ne peut pas non plus faire une classe par élève... » abonde Brigitte, l'une des deux infirmières. Le reste de l'équipe semble acquiescer silencieusement. La discussion reste en suspens. Les agents abordent ensuite un autre cas d'élève (journal de terrain).
- 18 Les difficultés que pose la multiplication des régimes spéciaux ne sont pas abordées dans leurs aspects concrets, mais par références implicites. « On ne peut pas non plus faire une classe par élève » rappelle que l'organisation du lycée est faite pour des groupes plutôt que des individus et à mesure que les parcours « personnalisés » se multiplient, il est de plus en plus difficile de les suivre.
- 19 Cette organisation implique des ajustements individuels dans plusieurs domaines : administratif, pédagogique et relationnel. D'un point de vue administratif, il s'agit par exemple de la gestion des absences, retards ou sorties de cours. Pour les enseignantes, il s'agit de ne pas signaler l'absence d'une élève qui bénéficie d'un emploi du temps aménagé, ne pas interpeller une élève ou faire de rapport d'incident alors qu'elle ou il quitte le cours au beau milieu de son déroulement, etc. D'un point de vue pédagogique, l'adaptation aux absences ou à l'arrivée d'une élève dans la classe peut par exemple impliquer de repenser, parfois au pied levé, les activités pédagogiques prévues (rattraper le travail engagé depuis plusieurs séances, réorganiser les groupes, etc.). Enfin, d'un point de vue relationnel, l'intégration de l'élève dans la classe peut

nécessiter des efforts particuliers de gestion du lien et de l'ordre scolaire, comme il en sera davantage question dans la troisième partie de l'article. Ces dimensions ne sont pas nouvelles, mais peuvent se trouver accentuées par la multiplication des régimes spéciaux.

- 20 Les ajustements requis supposent également un travail collectif. La différenciation des scolarités requiert une logistique importante et la coordination de beaucoup d'agents aux statuts, groupes professionnels et temporalités différentes. Prenons l'exemple des emplois du temps aménagés, comme dans le cas d'Elsa cité plus haut. Afin d'éviter les déclarations inopportunes d'absence, ces parcours nécessitent un travail d'information et de coordination des différent·es professionnel·les concerné·es (notamment assistant·es d'éducation¹² et enseignant·es), que ce soit en face-à-face (échanges informels en salle des profs, bureau de la vie scolaire, couloir, réfectoire, etc. ; ou plus formels lors de conseils de classe par exemple), par mail et/ou *via* le logiciel de gestion des scolarités (*Pronote*, dans les lycées de l'enquête). Mettre en œuvre, sans trop de heurts, un régime spécial de scolarité (et *a fortiori* plusieurs) suppose ainsi que les différent·es professionnel·les communiquent, s'informent des situations spécifiques d'élèves, des arrangements prévus autour de leur scolarité (droit de quitter la classe si on ne sent pas bien, de ne pas se présenter – même en dehors de tout arrangement formalisé, etc.). Cela implique également que les agents scolaires gardent ces éléments en mémoire au fil de l'année, malgré l'ensemble des autres tâches qui leur incombent. Autrement dit, cela suppose que ces échanges laissent des traces et qu'un travail en équipe soit réalisé, éléments qui non seulement ne vont pas de soi dans le quotidien scolaire, mais qui participent aussi à intensifier le travail.

2.2. Groupes professionnels et division du travail autour des « cas d'élève »

- 21 Les enseignant·es interviennent dans la gestion des scolarités des « cas d'élève » à deux titres. Ils peuvent participer à leur fabrique, en participant aux échanges concernant les élèves, particulièrement lorsqu'ils et elles sont professeur·es principal·es. Ils peuvent également être amenés à mettre en œuvre ces parcours sans nécessairement en connaître ou comprendre les raisons. De leur côté, les CPE, les agents de direction, les membres du pôle médico-social assument une grande partie de la gestion individualisée des « cas d'élève » (recherche et transmission d'informations auprès des équipes, entretiens individuels avec les élèves, responsables légaux ou référents éducatifs, réunions pluriprofessionnelles, etc.). Travaillant une partie de leur temps en équipe, elles et ils assument de manière généralement plus collective les décisions autour des « cas d'élève », bien que cela dépende du contexte d'exercice du métier (relations avec les autres services et notamment la direction, présence ou non d'un·e autre CPE, etc.). Mais cette division du travail peut participer à invisibiliser les logiques (et justifications) des aménagements de scolarité pour les enseignant·es qui ne sont pas toujours convié·es (les réunions collectives ont lieu pendant des temps de cours) ou qui ne se rendent pas toujours disponibles pour les échanges, réunions et décisions à prendre.
- 22 Cette invisibilité peut participer à la production de ratés de la communication, notamment parce que les enseignant·es, de leur côté, travaillent moins systématiquement en équipe, laissant moins d'espace pour la transmission

d'informations concernant la scolarité des élèves. À propos de la scolarisation des lycéennes atteintes de cancer, Zoé Rollin (2021) met en évidence les tensions qui entourent la coordination de ces parcours atypiques au sein de l'institution lycée. Elle relève ainsi les nombreux « ratés » en termes, par exemple, d'information des équipes et des élèves sur la situation d'une élève malade ou sur les aménagements spécifiques qui sont prévus et leurs raisons. Le travail en équipe autour des « cas d'élève » n'est pas un allant de soi. Il diffère notamment selon les groupes professionnels d'appartenance. André, enseignant de lettres/histoire, ressent fortement ce différentiel, il déplore le manque structurel de travail en équipe pour alimenter sa pratique professionnelle, y compris dans l'accompagnement des « cas d'élève » :

« Donc [...] sur le terrain, t'as pas d'équipe. Cette non-équipe elle est encadrée par une hiérarchie qui est l'interface entre la non-équipe et les éléments déconcentrés de l'État finalement, et tout ce système descendant fonctionne comme une pyramide inversée. Dans le sens où il y a une cohérence des étages supérieurs et puis plus tu descends plus c'est un individu en bas. Donc en haut il y a des équipes à mon avis, et en bas il y a un individu qui est le prof, quelque chose de cet ordre-là. Donc plus ça descend et plus c'est difficile. Le prof il a un lien horizontal, un rapport horizontal avec les CPE. Les CPE c'est eux l'interface en fait je pense. Eux, ils ont un lien horizontal avec le proviseur adjoint, avec la gestionnaire, avec des tas de gens ici, et avec les profs. Toi t'as un lien horizontal avec le CPE, mais pas au-delà. » (André, professeur de lycée professionnel en lettres et histoire, lycée Lavoisier).

- 23 Ancien employé d'entreprise, il se montre très critique vis-à-vis du fonctionnement de l'Éducation nationale. Un des éléments qui lui paraît « aberrant » est l'absence selon lui d'une véritable équipe de travail pour les enseignant·es. André reconnaît que les enseignant·es (il s'y inclut) travaillent seulement avec les personnes avec qui elles et ils s'entendent bien, ce qui selon lui affecte la qualité du suivi des élèves et des prises de décision. Cette analyse rejoint celle d'Anne Barrère sur la prégnance des sociabilités affinitaires dans les logiques d'engagement dans le travail en commun des enseignant·es (Barrère, 2002b). Ces différences peuvent conduire à accentuer les ratés de la coordination autour des « cas d'élève », notamment du fait d'un manque d'information ou encore, d'un manque d'étayage des décisions.

2.3. Face à la multiplication des régimes spéciaux : développer une posture « bienveillante »

- 24 Au lycée Lavoisier, les personnels de direction sont conscients de l'intensification potentielle du travail ainsi que des ajustements importants que leur politique d'individualisation des scolarités peut requérir, notamment pour les enseignant·es. Le proviseur du lycée apprécie le fait qu'il lui semble assez aisé de faire passer des élèves d'une filière à l'autre en cours d'année pour les besoins d'adaptation et de « fluidité » des parcours. Néanmoins, il reconnaît aussi que l'intégration sans grande anticipation de nouveaux élèves en cours de route n'est en réalité pas une pratique anodine pour les enseignant·es qui doivent s'adapter à des demandes à la fois hors cadre et devenues usuelles.

« Il y a plein de choses comme ça, et ça, pour le coup, ça fait partie de la culture d'établissement et ça contribue à ce que le rectorat appelle pompeusement "la fluidité des parcours", mais ce n'est pas si simple que ça à organiser, cela suppose de la part des équipes une habitude parce que, à la Toussaint, à Noël, les enseignants voient arriver un mail qui leur dit : "A partir de telle date, vous allez avoir tel élève qui vient de seconde pro ou tel élève qui arrive de seconde générale, je vous demande de l'accueillir au mieux". Et ça se fait et cela

ne grogne pas plus que ça pour le coup. Je trouve ça assez épatant. Ça, par contre, cela me paraît être quand même dans la culture de l'établissement, ça fait partie de la bienveillance, pour le coup. » (Entretien avec le proviseur, lycée Lavoisier).

- 25 Au moment de l'entretien, le proviseur se trouve très satisfait de la façon dont fonctionnent les équipes du lycée, ce qu'il attribue à une « culture d'établissement » dont « l'accueil bienveillant » des élèves est un point cardinal. Les enseignant·es ne posent en effet pas de problème spécifique lorsqu'on les enjoint à prendre en charge un nouvel élève dans leur classe en cours d'année, parfois dans de courts délais. Le proviseur trouve cela « assez épatant », ce qui témoigne que ce n'est pas nécessairement le cas dans tous les établissements ou tout au moins dans les représentations qu'il se fait des enseignant·es. Il faut noter que la direction de Lavoisier a adossé sa politique d'individualisation à un dispositif de formation des personnels à la « bienveillance ». La réactivité des enseignant·es face à ces parcours suppose ainsi, du point de vue de la direction, d'engager une posture d'accueil spécifique, qui se voudrait non jugeante, face à l'absence ou à la présence d'un·e élève. Dans leur classe, les enseignant·es devraient ainsi être garant·es du cadre régulier des interactions scolaires et être des agents « bienveillant·es » capables d'inclure des élèves aux scolarités non conformes en évitant les effets de stigmatisation. Ce que les personnels de direction de Lavoisier cherchent à fabriquer chez les agents scolaires, en particulier enseignant·es, c'est donc une posture relationnelle qui se voudrait tout terrain (capacité à absorber les aléas de l'organisation sans que cela impacte les élèves) et donc ajustée à cette nouvelle configuration scolaire qui institutionnalise et multiplie le recours aux régimes spéciaux de scolarité.
- 26 Si la posture bienveillante est pensée par rapport aux « cas d'élève », la question de savoir comment agir face aux groupes au sein desquels cohabitent différents régimes de scolarité n'est pas évoquée. Pourtant, le quotidien du travail enseignant au lycée se déploie majoritairement en salle de classe pendant des temps prolongés (une séance de cours durant généralement 50 minutes) face à des groupes d'élèves au sein desquels peuvent cohabiter différents régimes de scolarité. Les enseignant·es consacrent en effet près des deux tiers de leur temps de travail dans l'établissement à des situations de face à face avec des groupes d'élèves, contre moins de 4 % de ce temps consacré au suivi individuel des élèves (Perronnet, 2013)¹³. Alors que, les autres professions particulièrement impliquées dans cette gestion se trouvent moins souvent dans ce type de configuration, les enseignant·es apparaissent particulièrement exposées aux tensions que peut générer la cohabitation de différents régimes, en particulier parce que les justifications qui ont présidé aux décisions ne sont pas toujours claires, exposables ou connues.

3. Les enseignant·es dans la classe face à la justice de l'individualisation : gestion, tensions et épreuves

- 27 La multiplication des régimes spéciaux de scolarité participe également à l'incertitude sur les principes de justice à l'école et peut dès lors constituer une source de fragilisation de la situation de classe. Parmi ces principes, le mérite apparaît largement interrogé. S'il existe de multiples définitions du mérite et de la justice scolaire, l'école française s'appuie en grande partie sur une définition de l'égalité méritocratique des chances, « fiction nécessaire » (Dubet, 2004) selon laquelle, dans un système scolaire massifié, tous les élèves sont théoriquement à égalité des chances et se différencient

par leurs efforts (travail) scolaires. Le travail scolaire revêt d'ailleurs le statut de discours officiel qui permet de légitimer l'institution et de réguler la relation pédagogique, devenue particulièrement instable (Barrère, 1997).

- 28 Mais l'institution scolaire est porteuse d'une variété de principes de justice, qui ne s'assemblent pas toujours très bien, et avec lesquels les agents doivent composer et bricoler pour faire tenir localement l'institution (Derouet, 1992). Le mérite, par exemple, peut aussi désigner le potentiel singulier d'un élève, que l'on ne détermine plus à partir des examens, notes, diplômes, mais à partir de la capacité d'un jury à détecter les potentialités intrinsèques de la personne (Allouch, 2021). Or, la montée des régimes spéciaux de scolarité matérialise et donne à voir, y compris aux élèves qui n'en bénéficient pas, cette multiplicité des principes de justice et des définitions du mérite qui traversent l'institution scolaire. Les enseignant·es, face à des groupes d'élèves, apparaissent particulièrement exposés à la dénonciation de cette multiplicité et doivent ainsi contribuer à produire leur justification. En ce sens, ils peuvent être mis à l'épreuve. Entre préservation de l'ordre scolaire (crainte du débordement par les groupes du fait de la règle singulière adoptée pour une personne) et préservation de l'égalité de traitement (crainte de traiter de manière inégalitaire les élèves), les décisions relatives aux « cas d'élève » ne vont pas toujours de soi et entraînent tiraillements individuels et désaccords collectifs.
- 29 Les enseignant·es peuvent gérer la cohabitation des régimes de scolarité de différentes manières : par la dissimulation de la justification des régimes spéciaux (qui apparaît comme la stratégie dominante), par la délégitimation de l'existence de ces régimes ou encore par la production (plus ou moins anticipée) d'une justification des régimes spéciaux. La cohabitation des régimes et son mode de gestion peuvent accentuer le sentiment d'injustice chez les autres élèves et ainsi provoquer des microruptures de l'ordre scolaire, mettant les enseignant·es à l'épreuve et les poussant à puiser dans leurs ressources pour faire tenir la situation de classe et, plus largement, l'institution elle-même.

3.1. Gérer la cohabitation des régimes au quotidien : délégitimation, dissimulation, justification

- 30 Une première manière de gérer la cohabitation des régimes de scolarité pour les enseignant·es peut consister à délégitimer l'existence de certains régimes spéciaux. En effet, il peut arriver que des enseignant·es mettent en doute, devant la classe, la légitimité d'un traitement différencié pour un·e élève, pouvant participer à la stigmatisation de l'élève concerné·e (Rollin, 2021).
- 31 Une deuxième manière de gérer cette cohabitation, qui apparaît majoritaire sur nos terrains d'enquête, consiste plutôt à dissimuler la justification, à faire comme si la cohabitation était un allant de soi ne nécessitant pas d'explication particulière. Une enseignante pense d'ailleurs que cette configuration ne pose généralement aucun souci pour les élèves qui sont « gentils » et acceptent facilement d'intégrer les élèves dont le régime scolaire est particulier.

« Le fait de voir un traitement un peu différent dans la classe, est-ce que ça a déjà posé des soucis avec les autres élèves ? Est-ce que vous leur expliquez ?

En fait on leur en parle pas, non. Mais ils le savent assez rapidement en fait, ils voient bien que l'élève de toute façon est pas forcément très à l'aise ou très... Mais généralement non, ils sont

gentils les élèves, moi je trouve qu'ils sont gentils, ils accueillent bien... Ils font vraiment le premier pas après c'est vrai que s'ils se font repousser c'est pas gagné qu'ils fassent le deuxième... » (Delphine, agrégée de sciences et vie de la terre enseignante en filières générales et technologiques, 45 ans).

- 32 Pourtant, des travaux montrent combien les traitements différenciés au sein de l'institution ne passent pas inaperçus parmi les élèves. Cela peut alimenter leur sentiment d'injustice, les jugements entre pairs et les processus de stigmatisation, comme cela se retrouve dans les expériences scolaires de personnes en situation de handicap (Revillard, 2020). Ces traitements peuvent apparaître d'autant plus injustes qu'ils sont rarement officiellement expliqués aux autres élèves. Ainsi les élèves sont poussés à accepter des traitements différenciés sans que l'économie générale, ni même particulière, de ces décisions leur soit exposée. On leur demande de continuer à jouer le jeu du régime général, alors qu'ils observent que d'autres règles existent auxquelles ils n'ont ni accès ni connaissance officielle de leur justification. Dissimuler la justification de la cohabitation de régimes de scolarité n'évite donc pas que les élèves produisent leur propre sens à ces situations, alors potentiellement perçues comme des passe-droits, c'est-à-dire comme une inégalité de traitement alimentant un sentiment d'injustice (Dubet, 2009).
- 33 Enfin, une dernière manière de gérer cette cohabitation consiste à produire un travail de justification des régimes spéciaux. Ce travail peut faire l'objet d'une anticipation et d'une construction, y compris avec l'élève constitué·e en « cas », comme cela se retrouve par exemple lorsqu'un·e enseignant·e référent·e d'un·e élève atteint·e de cancer explique à la classe, avec l'accord de l'élève, les raisons et conditions de son absence (Rollin, 2021). Dans notre enquête, c'est le cas pour Cécilia citée plus haut, dont l'intégration au lycée avec un emploi du temps aménagé est expliquée à la classe dès l'arrivée de la jeune fille.
- 34 Mais le travail de justification peut également être produit sans anticipation préalable, lorsqu'une ou plusieurs élèves interpellent l'enseignant·e concernant la situation d'un·e élève. Si, dans notre terrain d'enquête, peu de situations d'interpellation directes des agents scolaires par les élèves sur ces situations ont pu être observées, leur analyse nous paraît intéressante pour mettre en évidence la façon dont les enseignant·es doivent mobiliser leurs ressources personnelles pour faire tenir la situation de classe et, *in fine*, l'institution. Alors que le travail de motivation des élèves et de gestion de l'ordre scolaire est devenu particulièrement prégnant et pesant dans le travail des enseignant·es (Barrère, 2002a), la gestion des parcours individualisés dans un cadre prévu pour des groupes accentue le risque de microruptures de l'ordre scolaire (Carra & Boxberger, 2018) et expose les enseignant·es à des épreuves subjectives.

3.2. « Mais il a pas travaillé, pourquoi il va en S ? » : épreuve de la justification dans une microrupture de l'ordre scolaire

- 35 Nous nous arrêterons sur une situation, celle de Paul, que nous proposons d'étudier en profondeur pour faire émerger la mise à l'épreuve et les ajustements que la confrontation aux parcours individualisés de jeunes « en difficulté » produit au travail. Dans cette dernière section, nous suivrons ainsi la façon dont Claire, professeure principale de Paul en seconde, a fait face à cette articulation afin de donner à voir la

manière dont la confusion des modes de légitimation de l'action publique d'éducation incite à fabriquer la justification en situation.

- 36 Durant son année de seconde, Paul, 14 ans, se fait exclure consécutivement de deux lycées du côté de Lansières. Paul « *était toujours en fugue, toujours disparaissant* » selon le proviseur. Jeune « errant » dans cette ville, il est accueilli dans un foyer de l'aide sociale à l'enfance à Augeray en milieu d'année scolaire (janvier). Le lycée Lavoisier est alors contacté par les services sociaux qui suivent Paul pour envisager sa scolarisation et son hébergement à l'internat du lycée. Le proviseur accepte, tout « *en s'attendant aux difficultés hein, voilà, un dossier comme ça quand il vous arrive on sait bien que ça va être un problème* »¹⁴. Il inscrit l'élève dans la classe dont Claire, professeure titulaire de lettres modernes, est la professeure principale et qui, selon le proviseur, a « *particulièrement bien coaché [Paul], l'a accueilli avec beaucoup de bienveillance et qui en gros s'est arrangée pour que Paul, cahin-caha, ait un comportement on va dire raisonnable par rapport à ses enseignants, mais Paul s'est montré très vite absentéiste, tout en étant interne* ». À cause de ses absences répétées, alors même qu'il est censé être dans l'établissement toute la semaine puisqu'il y est interne, Paul n'a que peu de notes, ce qui complique le processus d'orientation. Malgré cette situation, plusieurs enseignant·es ont « *décelé un potentiel* » en sciences. Paul apprécie particulièrement ces matières et souhaite passer un baccalauréat scientifique. Ainsi, une orientation en filière scientifique-sciences de l'ingénieur est actée par le conseil de classe, poussée par deux enseignant·es et avec l'accord du proviseur. La logique d'action est double : à la fois donner sa chance à un élève en difficulté sociale et la volonté de préserver l'ordre scolaire.
- 37 Paul fait ainsi l'objet d'un régime spécial de scolarité : le lycée fait preuve de tolérance face à ses nombreuses absences et perturbations de cours, le conseil de classe accepte une orientation en filière scientifique malgré le manque de notes. Cette individualisation du parcours n'éclipse pas le fait que Paul reste élève d'une classe spécifique de seconde, avec des camarades scolarisé·es dans le régime scolaire général. La filière S est située en haut de la hiérarchie scolaire, les élèves qui y accèdent sont très majoritairement des élèves régulières dont les résultats scolaires, le comportement et l'assiduité se situent en adéquation avec les normes scolaires. Paul est pourtant un élève très éloigné de ce modèle. Claire, sa professeure principale, raconte en entretien la délicatesse de l'intégration de Paul.
- « *Et alors avec les autres aussi, pff... [...] Et puis en plus [Paul] voulait aller en S... [elle se souvient] Ah oui ! Il avait un an d'avance ce jeune homme-là. Il voulait aller en S, et donc il y va quand même et il y a des élèves qui m'ont dit, il y a quelqu'un qui m'a dit "mais il a pas travaillé ! pourquoi il va en S ?"...* [silence, elle semble embarrassée] *Donc... Il a fallu expliquer.* » (Entretien avec Claire, professeure de lettres modernes, lycée Lavoisier).
- 38 L'attitude scolaire non conforme de Paul ne passe pas inaperçue auprès des autres élèves. Ses absences répétées et son rapport perçu au travail scolaire sont en décalage avec les attitudes des autres élèves, faisant de Paul un « *total ovni dans [la] classe* »¹⁵. En interpellant Claire sur cet état de fait, l'élève la met mal à l'aise, car il rompt l'ordre des interactions dans la classe (Goffman, 1974), c'est-à-dire qu'il rompt l'accord tacite, jusqu'ici de mise, entre la classe et l'enseignante sur le silence autour des raisons du comportement atypique de Paul ainsi que sur les raisons de son traitement différencié. Cette microrupture de l'ordre de la classe constitue un incident (Carra & Boxberger, 2018).

- 39 Ce qui est en jeu, du côté des élèves, est la transparence des règles scolaires, dans un contexte de compétition scolaire et sociale accrue. Accéder à la filière scientifique semble ici être perçu comme un privilège qui doit être associé à une certaine élite scolaire caractérisée par de très bons résultats attestés par de bonnes notes, notamment dans les matières scientifiques, ainsi que par un engagement dans la scolarité qui commence par la production d'un effort de travail. Or, Paul ne coche aucune de ces cases. « *Mais il a pas travaillé ! pourquoi il va en S ?* » souligne le sentiment que les règles du jeu scolaire ont été bafouées. La façade institutionnelle tombe, et c'est l'enseignant·e qui, seule face à sa classe, est mise à l'épreuve pour rétablir l'ordre des interactions.
- 40 Elle doit alors justifier les raisons de ce traitement sans pouvoir s'appuyer sur un discours officiel déjà disponible, ce qui suppose de puiser dans ses ressources personnelles pour faire face à la situation. Il s'agit de concilier, en pratique et dans l'urgence de la situation, différents principes de justice véhiculés par l'institution scolaire. Ayant participé à la prise de décision d'orientation – ce qui n'est pas toujours le cas des enseignant·es confronté·es à ce type d'incident, elle connaît les raisons qui ont présidé à ce choix d'orientation. Ces raisons sont néanmoins difficilement avouables aux autres élèves.
- 41 Claire sait que Paul a des difficultés qu'elle qualifie de « *sociales* » : il relève de la protection de l'enfance, mais s'est fait exclure de son foyer, il a été impliqué dans des « *trafics de drogue* ». Elle le définit comme en « *errance* », du fait de ses ennuis judiciaires et en établissant un lien direct avec ses origines sociales : un père « *errant* » et une mère issue de l'immigration marocaine « *qui parle à peine le français* ». Paul dispose néanmoins d'un attribut de la « *petite noblesse de l'intelligence* » (Lignier, 2012) puisqu'il a été « *diagnostiqué* » comme « *brillant* » et qu'il a « *un an d'avance* », marque institutionnelle venant distinguer des élèves « *à haut potentiel* », ce qui a peut-être contribué à rassurer les équipes dans le choix d'orientation. La décision de traitement du cas de Paul apparaît comme une mesure de discrimination positive visant à compenser un désavantage social en misant sur un « *potentiel* » individuel. Cette mesure de compensation se double d'une crainte de débordement de l'ordre scolaire si Paul, qui souhaitait intégrer la filière scientifique, était orienté en filière technologique (« *on se dit que s'il va en filière technologique il va déstabiliser les classes* »). Or, aucune de ces deux justifications ne semble être avouable en l'état par l'enseignante qui manifeste son embarras pendant l'entretien (elle souffle beaucoup à ce moment de l'entretien, marque des hésitations). Finalement, elle se sort de la situation en différant sa réponse et en prenant en aparté la déléguée de classe :
- « *J'ai dû dire qu'il était en foyer, que... Voilà, ceci, cela. Mais j'ai été obligée de parler à la déléguée... Alors, en triant les informations hein, parce qu'il faut faire attention [...] "Mais pourquoi X il va en S lui ?" Ben en raison de sa situation sociale notamment... Et voilà... Parce qu'il a... Voilà.* »
- 42 L'épreuve est redoublée par la difficulté à déterminer ce qui est juste ou non pour Claire. Justifier le traitement différencié apparaît d'autant plus ardu et source de tiraillements qu'il y a nécessité de ne pas décourager les autres élèves. L'enseignante doit en effet créer l'explication ainsi que son sens tout en veillant à ne pas brouiller trop fortement les règles du jeu scolaire. Ce travail d'équilibriste exige qu'elle puise dans ses ressources pour dépasser la situation et préserver la relation. Claire a dû bricoler une justification du traitement différencié de Paul en révélant aux autres

élèves différents éléments concernant la trajectoire sociale de Paul, au risque de la divulgation d'informations potentiellement stigmatisantes pour le jeune homme.

- 43 Claire a la quarantaine au moment de l'entretien, une vingtaine d'années de CAPES et une dizaine d'années de carrière au lycée Lavoisier. Elle est très insérée dans plusieurs réseaux de sociabilités au lycée (notamment parmi les enseignant·es de lettres du lycée général et technologique, mais aussi professionnel). Professeure principale de seconde pendant de nombreuses années, son travail et sa façon d'agir auprès des classes et des « cas d'élève » sont très appréciés de la direction et des CPE. Claire correspond à une figure de bonne enseignant·e du point de vue de la direction : elle travaille en équipe, se montre fiable, investit du temps dans l'accompagnement individualisé des élèves, accueille les élèves de façon « bienveillante ». L'épreuve qu'elle a pu vivre dans la microrupture de l'ordre de la classe liée à la situation de Paul contribue à fabriquer sa capacité d'ajustement en maintenant les deux bouts de l'institution (parcours individualisé comme action positive, régime général et maintien de la relation). Néanmoins, elle est particulièrement bien équipée pour y répondre, ce qui n'est pas le cas de toutes les enseignant·es.
- 44 Le groupe enseignant, y compris au lycée, est hétérogène. Étudiant les effets de la réforme dite « Chatel » des lycées sur les enseignant·es, Camille Giraudon a mis en évidence les appropriations différenciées des injonctions à la « personnalisation » et l'inégale déstabilisation professionnelle de cette réforme (Giraudon, 2020). À partir d'une analyse typologique, elle différencie le groupe enseignant autour de quatre idéaux types (adhésion, renonciation, acceptation, distanciation) distingués par leur degré de proximité en principe et en pratiques à la logique et aux dispositifs de la personnalisation. Dans cette perspective, Claire semble s'intégrer à l'idéal type de l'adhésion : elle adhère en pratiques et en principes à la personnalisation, elle se trouve reconnue par l'institution. Sa capacité à faire face à l'épreuve de la justification peut se comprendre en continuité avec cette adhésion. Or, ce sont tendanciellement les enseignant·es (plus souvent des femmes) qui acceptent en pratique la personnalisation, mais s'en distancient en principe, qui se trouvent plus fréquemment déstabilisé·es dans leur rapport au travail et au métier (idéal-type de l'acceptation). Pour ces enseignant·es, on peut penser que la mise à l'épreuve par la justification de régimes spéciaux devant le groupe peut faire jaillir de manière particulièrement aiguë les dissonances vécues au quotidien de manière plus silencieuse. La question de savoir comment faire tenir la situation de classe (ordre des interactions) mais aussi comment tenir (dans) l'institution se pose alors de manière vive.

Conclusion

- 45 Pour répondre aux injonctions à l'individualisation et à la lutte contre le décrochage, les agents scolaires fabriquent donc des régimes spéciaux de scolarité, participant d'un dispositif de gouvernement qui régule les écarts à la norme scolaire par la casuistique alors même que l'institution reste prévue pour des groupes. L'article s'est focalisé sur ce que la cohabitation de régimes spéciaux et généraux contribue à transformer, ou à accentuer, du côté du travail des agents scolaires, en particulier enseignant·es, y compris par la mise en tension. Les ajustements sont de différents ordres (administratifs, relationnels, pédagogiques) et requièrent une disposition à l'adaptabilité et au réagencement de son activité, y compris dans de courts délais. La

coordination et la circulation de l'information sont particulièrement requises, alors que l'organisation repose sur une division du travail éducatif et une propension variée des groupes professionnels à travailler en équipe. La mise en tension des agents scolaires dans le travail peut alors s'opérer par les ratés de la circulation de l'information.

- 46 Une autre tension qui structure ce travail – et plus généralement tout travail de singularisation dans une institution dont l'unité de base est le groupe – est constituée par le fait de devoir assumer des arbitrages entre traitement singularisant, donc différenciant, et traitement égalitaire des élèves. Les enseignant·es exerçant l'essentiel de leur temps face à des groupes d'élèves peuvent être particulièrement exposés aux risques que comporte la cohabitation de différents régimes de scolarité. Lorsqu'elle n'est pas explicitée, elle peut alimenter le sentiment d'injustice des élèves et fragiliser la situation de classe, déjà source de préoccupation chez les enseignant·es, qui peuvent alors être sommés de produire, parfois dans l'urgence, la justification de ces traitements différenciés. Ce travail semble nécessaire à plusieurs égards : pour faire tenir l'ordre des interactions dans la classe, pour produire le sens de l'institution, mais aussi pour tenir soi-même comme professionnel·le. Mais ce travail peut également accentuer, pour certain·es, la déstabilisation professionnelle, l'usure et le malaise au travail, voire engager vers des sorties de carrière (Hélou & Lantheaume, 2008 ; Barrère, 2017 ; Garcia, 2023). Les contextes d'exercice agissent alors en interaction avec les propriétés et trajectoires sociales des professionnel·les pour fabriquer la possibilité et les conditions du maintien dans l'institution.
- 47 Cette étude met en exergue les évolutions d'une action publique qui enjoint les établissements scolaires et leurs agents à une multitude d'objectifs, parfois contradictoires, sans en préciser les modalités d'implémentation et tout en ignorant les difficultés pratiques liées à leur juxtaposition. Or, plus l'institution est plurielle, « *plus il appartient aux acteurs eux-mêmes de construire des normes de justice locales et personnelles* » (Dubet, 2009, p. 50). Alors que les injonctions s'accroissent, les moyens pour y arriver doivent faire l'objet d'une définition locale, participant à l'intensification du travail. Dans ce contexte, le travail de mise en cohérence institutionnelle repose sur les épaules des professionnel·les, inégalement exposés et équipés pour réaliser ces ajustements.

BIBLIOGRAPHIE

Allouch, A. (2021). *Mérite*. Paris : Anamosa.

Barrault-Stella, L. & Weill, P.-E. (2018). *Creating target publics for welfare policies : A comparative and multi-level approach*. Cham : Springer.

Barrère, A. (1997). Le travail scolaire au lycée : du discours de l'institution à l'expérience des élèves. *Sociologie du travail*, 39(1).

Barrère, A. (2002a). *Les enseignants au travail : Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.

- Barrère, A. (2002b). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du Travail*, 44(4).
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école : que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Barrère, A. (2013). *Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barrère, A. (2017). *Au coeur des malaises enseignants*. Malakoff : Armand Colin.
- Bertaux, D. (2010). *Le récit de vie*. Malakoff : Armand Colin.
- Bonny, Y. & Demailly, L. (2012). *L'institution plurielle*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Carra, C. & Boxberger, C. (2018). Le rôle du rapport au métier dans la construction d'incidents en classe. Le cas des professeurs débutants en contextes populaires. *Terrains & travaux*, 33(2), 129-151.
- Condette, S. (2013). État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, 35(1), 105-131.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice : De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Éditions Métailié.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2009). Chapitre 3. Conflits de justice à l'école et au-delà. Dans M. Duru-Bellat & D. Meuret (dir.). *Les sentiments de justice à et sur l'école* (p. 43-55). Louvain-la-neuve : De Boeck Supérieur.
- Dupeyron, J.-F. (2020). L'expérience vive du CPE. *Carrefours de l'éducation*, 49(1), 61-78.
- Garcia, S. (2023). *Enseignants : De la vocation au désenchantement*. Paris : La Dispute.
- Garric, J. (2024). *La fabrique quotidienne du décrochage*. Paris : PUF.
- Giraudon, C. (2020). « Une école pour chacun » ? L'autonomie enseignante face à l'injonction à la personnalisation. *Enquête ethnographique au sein de trois lycées sur la réforme Chatel*. Thèse de doctorat, Université de Rennes 1.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les éditions de minuit.
- Hélou, C. & Lantheaume, F. (2008). *La souffrance des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Le Trividic Harrache, L. (2020). *Aux frontières de l'ordre scolaire. Le lycée et ses agents face aux « cas d'élève »*. Thèse de doctorat, Université de Rennes 1.
- Lignier, W. (2012). *La petite noblesse de l'intelligence : une sociologie des enfants surdoués*. Paris : La Découverte.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy : Dilemmas of the individual in public services*. New York, NY : Russell Sage Foundation.
- Merle, P. (1994). Fiche de renseignements sur l'élève et construction sociale des inégalités scolaires. *Revue française de sociologie*, 35(4), 561-591.
- Perronnet, S. (2013). Temps de travail des enseignants du second degré public : Pour une heure de cours, une heure de travail en dehors. *Note d'information DEPP-MEN*, 13.13, 1-6.

- Rayou, P. (2014). Prescriptions et réalités du travail enseignant Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation. Dans L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Etienne, & J. Desjardins (dir.). *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (p. 35-47). Louvain-la-neuve : De Boeck Supérieur.
- Rémy, R., Sérazin, P. & Vitali, C. (2010). *Les conseillers principaux d'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Revillard, A. (2020). *Des droits vulnérables. Handicap, action publique et changement social*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Rocher, T. (2016). Construction d'un indice de position sociale des élèves. *Éducation & Formations*, 90, 5-27.
- Rollin, Z. (2021). *Le lycée à l'épreuve du cancer : Une sociologie de l'école, de ses actrices et acteurs dans le contexte de la maladie grave*. Suresnes : Éditions de l'INSHEA.
- Sallée, N. (2016). *Éduquer sous contrainte : Une sociologie de la justice des mineurs*. Paris : Éditions EHESS.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2004). Introduction. Dans M. Tardif & C. Lessard (dir.). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (p. 1-17). Louvain-la-neuve : De Boeck Supérieur.
- Tardif, M. & Le Vasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue* (2^e édition). Paris : Presses universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2006). La construction des politiques d'éducation. Dans P. D. Culpepper, P. A. Hall & B. Palier (dir.). *La France en mutation. 1980-2005* (p. 229-263). Paris : Presses de Sciences Po.
- Woollven, M. (2021). La genèse de la notion de besoin éducatif particulier. *Agora débats/jeunesses*, 87(1), 51-64.

NOTES

1. La loi d'orientation n° 2005-380 du 23 avril 2005 impose que 100 % des élèves aient acquis un diplôme et une qualification reconnue au terme de leur scolarité obligatoire. La loi d'orientation n° 2013-595 du 8 juillet 2013 renforce cette exigence en obligeant les établissements du secondaire à accueillir tous les enfants « sans aucune distinction ».
2. Avant la réforme du baccalauréat général de 2018, les emplois du temps des lycéen·nes de filières générales demeuraient relativement homogènes par classe. Aujourd'hui, c'est toujours le cas pour les élèves de filières technologiques et professionnelles.
3. Héritier de la restructuration du métier de « surveillant général » créé au 19^e siècle, le groupe des conseillers principaux d'éducation voit le jour dans les années 1970 (Condette, 2013). Il s'agit de fonctionnaires de l'Éducation nationale qui exercent dans les établissements d'enseignement secondaire (collèges et lycées) et dont le statut est équivalent à celui des enseignant·es. Bien qu'il existe une grande variété des pratiques professionnelles, leur activité s'inscrit dans trois grandes fonctions : la contribution au fonctionnement de l'établissement (sécurité et discipline notamment) ; le suivi éducatif des élèves en lien avec les autres professionnel·les de l'établissement et les partenaires extérieurs ; l'animation éducative (gestion des temps libres et des instances de la vie démocratique en établissements comme le conseil de vie lycéenne)

(Dupeyron, 2020). Le métier étant majoritairement occupé par des femmes depuis les années 1980 (Rémy *et al.*, 2010), le féminin générique sera employé dans l'article pour plus de lisibilité.

4. Dans cette section, les éléments signalés entre guillemets et en italique qui concerne Elsa sont des extraits de l'entretien réalisé avec Isabelle, CPE en charge des classes de terminales au lycée Robespierre.

5. Réunion des trois CPE et des deux infirmières de Robespierre pour passer en revue une vingtaine de « cas d'élève » qui nécessitent une coordination des équipes. Cette réunion se tient environ une fois tous les deux mois à Robespierre.

6. Précisons que les traitements par la sanction (exclusions de cours, exclusion définitives, retenues, rappels à l'ordre, etc.) font également partie des régimes spéciaux de scolarité.

7. Par exemple : arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

8. Circulaire MENE1427925C n° 2014-159 du 24-12-2014 relative à la prévention de l'absentéisme scolaire.

9. Circulaire n° 99-181 du 10-11-1999 relative à l'accueil des enfants et adolescents atteints de troubles de santé évoluant sur une longue période dans le premier et second degré.

10. Article D351-9 du code de l'éducation.

11. Cécilia est une élève de 15 ans qui a été intégrée cette année en première S à Lavoisier après une année de seconde (l'année précédente), dans un autre lycée, durant laquelle elle avait connu une longue période de déscolarisation (plusieurs mois).

12. Les assistant·es d'éducation sont des personnels contractuels employés par les collèges et lycées, titulaires au minimum du baccalauréat. Sous la responsabilité du CPE (ou des, selon les établissements), elles et ils concourent à l'encadrement des élèves dans l'établissement (sécurité, surveillance, soutien).

13. Ces données, exploitées par la direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective (DEPP), sont tirées de l'enquête emploi du temps de l'INSEE 2010. Selon cette enquête, les enseignant·es du second degré (tous corps confondus) de l'enseignement public déclarent consacrer en moyenne 41 h 17 par semaine à leur activité professionnelle, dont 12 h 36 travaillées à domicile, soit 29 h 41 de présence dans l'établissement scolaire. Parmi ces 29 h 41, 18 h 55 sont réalisées face à des groupes d'élèves (soit environ 64 % des heures en établissement, et près de 95 % de leur temps de travail avec les élèves), contre 1 h 12 pour le suivi individualisé d'élèves.

14. Tous les éléments cités entre guillemets et en italique dans ce paragraphe sont tirés de l'entretien réalisé avec le proviseur du lycée Lavoisier.

15. Tous les éléments cités entre guillemets et en italique dans le reste de cette section sont tirés de l'entretien réalisé avec Claire.

RÉSUMÉS

En France, dans le contexte de lutte contre le décrochage scolaire, on assiste à une multiplication de l'institutionnalisation de parcours scolaires individualisés, qui dérogent, au moins en partie, aux règles d'une scolarité ordinaire au sein des lycées (respecter son emploi du temps, venir et rester en cours, être ponctuel·le, etc.). La question se pose alors de savoir de quelle manière ces scolarités individualisées s'articulent avec la gestion de groupes, en particulier du côté des enseignant·es qui interviennent essentiellement face à des groupes d'élèves. L'article propose

ainsi d'analyser comment les professionnel·les de lycée fabriquent ces scolarités individualisées pour ce qu'ils et elles appellent des « cas d'élève », et comment ces régimes spéciaux de scolarité contribuent à leur tour à fabriquer les professionnel·les, notamment enseignant·es. Intensifiant le travail individuel et de coordination, la fabrique de régimes spéciaux de scolarité repose en grande partie sur la capacité d'ajustement et d'absorption des aléas du quotidien par les agents scolaires. Elle repose également sur leurs stratégies de gestion voire leur travail de justification de l'existence de régimes spéciaux, au risque de compromettre l'ordre des interactions dans la classe.

In France, as part of the drive to prevent school drop-outs, upper secondary schools have been developing individualised schooling pathways, which depart (at least partly) from the rules of ordinary schooling (respecting one's timetable, coming to and staying in class, being punctual, etc.). The question then arises as to how these individualised forms of schooling fit in with group management, particularly for teachers who are essentially working with groups of pupils. The article explores how upper secondary staff create these individualised schooling pathways for what they call 'pupil cases', and how these special schooling pathways challenge them. By intensifying individual work and coordination, the creation of special schooling regimes depends to a large extent on the ability of school staff to adjust and absorb the ups and downs of everyday life. It also depends on their management strategies and even their efforts to justify the existence of special arrangements, at the risk of compromising the order of interactions in the classroom.

INDEX

Keywords : upper secondary school pupil, young person in difficulty, school paths, occupation in training, division of labour, educational support, work pace

Mots-clés : lycéen, jeune en difficulté, cheminement scolaire, métier de la formation, division du travail, accompagnement scolaire, rythme de travail

Code JEL I28 - Government Policy, M54 - Labor Management (team formation; worker empowerment; job design; tasks and authority; job satisfaction)

AUTEUR

LILA LE TRIVIDIC HARRACHE

 <https://idref.fr/130460184>

Maîtresse de conférences en sociologie à l'Université de Bretagne Occidentale (UBO) et au Laboratoire de recherche en sociologie (Labers, UR 3149). ORCID ID : 0009-0001-1158-0309 / idHAL : <https://cv.hal.science/le-trividic-harrache-lila>