

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN-LA-NEUVE

Ecole des sciences politiques et sociales

**L'ÉCOLE CITOYENNE: UN DISPOSITIF COLLECTIF ET PARTICIPATIF DE
GESTION DE L'ORDRE SCOLAIRE.**

**Enquête sur sa perception et sa réception dans une école secondaire de
Schaerbeek.**

Par Coralie Theys

Octobre 2012

Table des matières

INTRODUCTION	3
ANALYSE ET RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE MENÉE AUPRÈS DES ENSEIGNANTS ET DES ÉLÈVES DE L'ÉCOLE	6
1 ANALYSE DES POINTS DE TENSIONS DE L'ÉCOLE CITOYENNE	7
1.1 <i>La tension professionnelle</i>	8
1.1.1 La conception du métier d'enseignant et d'éducateur	8
1.1.2 La conception de la norme, de l'autorité et de la sanction dans le métier d'enseignant	17
1.1.3 L'enseignement, un métier irréductiblement personnel ?	28
1.2 <i>La tension interne du projet</i>	32
1.2.1 La construction de la loi, un leurre pour les élèves	32
1.2.2 Les effets pervers de l'école citoyenne	34
1.3 <i>La tension organisationnelle</i>	37
1.4 <i>En regard de ces trois tensions, la question de la reconnaissance</i>	40
2 LA PERCEPTION DU DISPOSITIF ET LES TYPES D'ENGAGEMENTS MANIFESTÉS PAR LES ÉLÈVES	43
2.1 <i>La perception de l'école citoyenne par les élèves</i>	43
2.2 <i>Les types d'engagements et de désengagements des élèves au sein du dispositif d'école citoyenne</i>	48
CONCLUSION	53

Introduction

Dans ces pages, je présenterai les résultats de mon enquête sur l'école citoyenne issus du travail et des questions de recherches poursuivis lors de mon stage au sein de la Sainte-Famille et de la réflexion menée tout au long de mon mémoire.

Le mémoire présenté en deuxième master de sociologie à finalité « recherche et intervention sociale » est en effet l'approfondissement d'une question de recherche poursuivie lors du stage dans lequel l'étudiant devait construire et répondre à une question articulée à un terrain et susceptible d'intéresser l'Institution d'accueil. Il me paraît dès lors important de revenir sur l'évolution qu'a connue ma question de recherche.

En effet, au départ, la demande de l'institution était que ma recherche se penche sur l'évaluation de ce dispositif d'école citoyenne. Il avait alors été décidé que l'objectif de celle-ci serait de réaliser une évaluation du dispositif d'école citoyenne, notamment en termes de baisse qualitative de la violence. Évaluation qui est en effet demandée par différents acteurs de l'école afin de justifier, ou au contraire de délégitimer, la présence de l'école citoyenne au sein de la Sainte-Famille, qui ne suscite pas l'adhésion de tous. Dès lors et au vu du terrain « bouillonnant » que révélait les interactions et discussions que j'avais pu avoir avec différents acteurs de l'école lors des premiers jours de mon stage, nous avons décidé, avec le professeur encadrant mon stage (MarieVerhoeven) que, plutôt qu'une évaluation qualitative de l'efficacité du projet, ma recherche contribuerait à aider l'école dans sa réflexion au sujet de l'école citoyenne, en analysant **la perception et la réception du dispositif auprès des différents acteurs de l'école (les élèves et l'équipe éducative) parties prenantes ou non de ce dispositif.**

C'est donc cette question de la perception et de la réception du dispositif d'école citoyenne qui a été le fil conducteur de ma recherche. Celle-ci, éprouvée au contact des différents acteurs de l'école interrogés, a donné lieu à deux questionnements particuliers. Au sein de l'équipe éducative, il s'agissait de comprendre les points de tension manifestes à l'égard du dispositif d'école citoyenne. Chez les élèves, il s'agissait de saisir leur perception du dispositif et les types d'engagements et de désengagements qu'ils manifestent vis-à-vis de celui-ci. Il faut toutefois préciser que

c'est particulièrement la question des tensions au sein de l'équipe éducative que j'ai approfondie dans le mémoire.

Pour mener à bien ce travail il m'a dès lors fallu réfléchir et construire un dispositif méthodologique qui me permettrait de répondre à cette question en veillant à **respecter une diversité de points de vue et de positions**. L'observation, l'entretien approfondi et l'entretien collectif ont été mes outils privilégiés. La description de l'école citoyenne et les analyses présentées dans mon mémoire se basent donc sur l'observation détaillée de la mise en place du dispositif d'école citoyenne, des conseils de citoyenneté et d'autres moments relatifs à l'école citoyenne que nous présenterons dans ces pages. Elles se basent également sur la réalisation de quinze entretiens approfondis avec les enseignants, les éducateurs et la directrice de l'école ainsi que sur la réalisation de quatre entretiens collectifs avec des groupes d'élèves de l'école.

Dans ce document, je présenterai le cœur de mon travail, à savoir les résultats des deux questionnements poursuivis dans le cadre de mon mémoire et présentés ci-dessus.

Il faut toutefois noter que ces résultats sont le fruit d'une réflexion et d'un travail théorique et méthodologique plus large. C'est pourquoi, vous trouverez dans le document deux, intitulé « document annexes », les autres parties qui constituaient l'ensemble de mon mémoire.

Dans ce deuxième document, une première partie intitulée « Description du dispositif d'école citoyenne et présentation de l'enquête de terrain » présente l'établissement scolaire de la Sainte-Famille ainsi qu'une description détaillée du dispositif d'école citoyenne (les réflexions de Jean-Luc Tilmant et les fondements de la pédagogie institutionnelle dont celui-ci s'inspire ainsi qu'une description de l'école citoyenne telle qu'elle se vit dans votre école). Cette première partie présente également une partie méthodologique dans laquelle je présente en détail le dispositif méthodologique déployé pour mener à bien ce travail.

Ensuite, une seconde partie présente les axes théoriques mobilisés pour éclairer ma problématique et m'aider dans ma réflexion : les transformations du système scolaire, la question du travail enseignant dans la classe et enfin, la question de

l'ordre scolaire et de l'autorité. Ces axes théoriques m'ont permis d'élargir mon regard et d'éclairer les points de tension qui gravitent autour du dispositif d'école citoyenne par une explication plus « dynamique » et « distancée ».

ANALYSE ET RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE MENÉE AUPRÈS DES
ENSEIGNANTS ET DES ÉLÈVES DE L'ÉCOLE

1 ANALYSE DES POINTS DE TENSIONS DEL'ÉCOLE CITOYENNE

La question de recherche poursuivie tout au long de mon mémoire était, rappelons-le, d'analyser la perception et la réception du dispositif d'école citoyenne et de ses effets par les différents acteurs de l'école. Il ne suffisait pas ici de rendre compte en termes quantifiables du nombre de personnes « pour » ou « contre » ce projet, mais de s'intéresser aux différents arguments expliquant l'adhésion ou non à celui-ci. Ainsi, en me penchant sur la manière dont le dispositif ainsi que ses effets étaient perçus par l'équipe éducative, je me suis intéressée aux tensions manifestes qui gravitent autour du projet d'école citoyenne. A travers l'analyse des entretiens que j'ai réalisée, j'ai pu dresser l'inventaire des différentes critiques et arguments, et ce, quel que soit le positionnement des personnes vis-à-vis de ce projet.

Cependant, toutes ces critiques ne font pas partie du même registre. En effet, se retrouvent derrière celles-ci différents niveaux de critiques que je vais présenter ici.

Tout d'abord, une catégorie de tensions que j'ai appelée la tension professionnelle de l'école citoyenne. Celle-ci s'articule autour de la perception qu'ont les membres de l'équipe éducative de leur métier ainsi que de la conception qu'ils ont de l'autorité et des règles. En effet, la manière dont la règle est pensée, les attentes normatives en termes de comportements et la manière dont le conflit va être géré sont différentes selon les professeurs. Il s'agit d'une tension ayant trait à la philosophie, aux options éducatives prônées par le projet.

Ensuite, une deuxième catégorie de tension intitulée la tension organisationnelle. Celle-ci rend compte de la non adhésion au projet d'école citoyenne par un désaccord existant entre la direction et certains membres de l'équipe professorale qui possèdent des visions et des grammaires différentes de l'école et n'accordent pas le même crédit aux différents organes existant au sein de l'école. L'école citoyenne dans ce cas-ci ne fait que renforcer ce conflit qui existait déjà au sein de l'école.

Enfin, une troisième catégorie de tensions qui regroupe les critiques portant sur le fonctionnement même de l'école citoyenne. Dans cette tension, il y a donc une remise en cause de certains aspects du fonctionnement et l'évocation de certains effets de l'école citoyenne qui sont vus comme néfastes.

1.1 La tension professionnelle

1.1.1. La conception du métier d'enseignant et d'éducateur

LES ENSEIGNANTS

La présentation du métier d'enseignant faite par les personnes interrogées permet de réaliser que ce métier comporte différentes dimensions qui se télescopent : la conception du rôle de l'enseignement et de l'enseignant, la dimension pédagogique de l'enseignement, la dimension relationnelle du métier. L'analyse détaillée de ces différentes dimensions nous ont permis d'apporter un éclairage sur l'adhésion ou non au dispositif d'école citoyenne. En effet, les discussions menées dans le cadre de notre travail ont montré que les professeurs ne mettent pas l'accent sur les mêmes composantes du métier si bien que certaines d'entre elles sont mises en avant chez l'un et non chez l'autre.

La conception du rôle de l'enseignant : transmission de savoir ou transmission humaine ?

En ce qui concerne le rôle perçu de l'enseignant et de l'enseignement, certains professeurs insistent d'emblée, dans leurs entretiens, sur la matière à enseigner et le suivi des élèves à ce niveau-là. Le modèle du *magister* (Hirschhorn, 1993) domine, ce qui apparaît primordial est de donner un cours, de transmettre des savoirs.

« Est-ce que vous pourriez me parler de votre conception du métier d'enseignant, en quoi est-ce que ça consiste ? Philosophiquement et pratiquement ? Au niveau pratique, c'est beaucoup de préparation à domicile, les encadrer en classe et leur donner le goût. Le goût de la langue française parce que moi je leur dis, à tous mes élèves qui sont quasiment tous d'origine étrangère, je leur dis : « la langue française, c'est la clé pour rentrer dans les autres matières ». Donc je leur dis bien que ça va être difficile, qu'ils vont devoir connaître beaucoup de choses mais le but est que vous puissiez vous exprimer et écrire correctement en Français ». Mme D1

Chez d'autres, au contraire, la matière à proprement parler est reléguée au second plan, l'enjeu de l'enseignement semblant se trouver autre part, comme en témoignent les extraits suivants.

« Pour moi la vision généraliste de l'enseignant c'est la transmission, l'idée de transmettre. Alors transmettre après, quoi, c'est là que tout change, en fonction de la société, en fonction du quartier dans lequel on se trouve. J'imagine que si j'étais à Saint-Michel, mon idée serait de transmettre des savoirs, de la culture, des savoir-faire. Ici, je me sens plus dans l'ordre de la transmission humaine et aussi dans la transmission de structures. » Mme B2

« Je n'ai pas non plus cette croyance que toutes ces connaissances qu'on amène aux élèves leur sont si utiles que ça... et je trouve qu'il y a un certain gaspillage là-dedans. ... J'ai le sentiment que le ressort qui manque avec les élèves est plus de l'ordre de l'humain, dans la confiance en soi ou dans la capacité à vivre avec les autres et je pense que c'est ce qui fait que dans mon travail à l'école je me situe d'abord comme un éducateur et ensuite comme un enseignant. Les contenus de mes cours sont des opportunités d'éducation, d'éducation au vivre ensemble, par le chemin de l'intellect d'un côté mais aussi par le chemin de la discussion sur les relations dans l'école ». M. B4

« Et puis y a le travail en classe ou aussi le travail avec les élèves qui n'est pas forcément en classe où là c'est le rapport à l'être humain je dirais de manière générale. Evidemment, il y a la matière à respecter mais dans les petites classes surtout, en ce qui me concerne en tout cas, c'était peut-être un cinquième du travail pour voir la matière et le reste c'est de l'éducation au sens large. » M. A2

Pour certains l'enseignement semble donc prendre une autre dimension que celle de transmission de savoirs. Il apparaît comporter, en effet, une fonction « *d'éducation au sens large* »¹ qui recouvre, selon les témoignages, la transmission de savoir-vivre ensemble et de savoir-être dont l'intégration des règles de vie à l'école. Ainsi, à l'instar de ce que nous avons pu voir avec Barrère (2002a), la « gestion de l'ordre scolaire » ou plutôt l'apprentissage de l'ordre scolaire semble une dimension importante du métier d'enseignant et devient même, pour certains enseignants, une finalité en soi du métier. Pour reprendre le langage utilisé par les enseignants, nous appellerons cette gestion de l'ordre scolaire, le volet « éducation » du métier.

¹ Les passages de texte mis en page de cette manière renvoient directement aux paroles des enseignants interrogés

Tous les professeurs interrogés semblent d'accord sur le fait que le métier d'enseignant comporte aujourd'hui un rôle d'éducation qu'il n'avait pas forcément avant. Pour autant, tous ne se définissent pas d'emblée et exclusivement comme des *enseignants-éducateurs*, à l'instar de l'enseignant que nous venons de citer ci-dessus, dans le sens où la transmission de matière apparaît tout de même être une fonction de l'enseignement. Par rapport à cette dimension du métier, les avis divergent donc quant à la place et à la forme que ce rôle d'éducation doit prendre.

Pour beaucoup, l'enseignement semble reposer sur un « mixte » entre la transmission de matière et cette fonction d'éducation, comme en témoigne une enseignante dans l'extrait ci-dessous.

« Je pense qu'un enseignant est aussi un éducateur. C'est très difficile de diviser les deux. A tout moment, un élément peut amener une réflexion sur la vie en groupe, sur de l'éducationnel ». Mme D3

Tantôt, le « volet éducation » du métier d'enseignant sert à mettre les bases pour travailler, tantôt, il s'agit de travailler via cette question de l'éducation.

« Cela fait partie du boulot oui ! ... En 1^{ère}, 2^{ème} et parfois en 3^{ème} selon la maturité, c'est indispensable, ça fait partie du boulot ... c'est une étape indispensable pour arriver à travailler correctement ». M. A2

*« Mais tenant compte du cours que je donne qui est peut-être plus axé sur la vie scolaire, c'est quelque chose qui m'intéresse pas mal. Donc je n'hésite jamais, j'ai tendance même à prendre ça en compte et à l'inclure dans les cours que je donne pour essayer que ça leur parle. **La vie scolaire, t'entends ?** Oui, j'ai pas mal tendance à intégrer à mes cours toutes les règles liées à l'école, les rapports profs-élèves, d'essayer de les démystifier, de les rendre sensibles aux enjeux qui nous touchent, aux règles que nous avons à suivre, expliquer pourquoi ils ont à suivre certaines règles et qu'est-ce qui peut être difficile avec ça ».* D2

Et puis, il y a d'autres enseignants qui, bien que n'évinçant pas cette fonction « *devenue indispensable* », ne semblent pas la considérer comme une finalité en soi du métier. L'impression qui se dégage est alors que « *le métier a changé* » et que leur

vrai rôle est concurrencé par ce volet éducation, cette tâche de gestion de l'ordre scolaire (Barrère, 2002a).

« Mais c'est impensable de voir la quantité d'énergie qu'on dépense, avec les petits surtout, mais tu passes la moitié de ton temps à prendre des bouquins, des crayons, ... mais pendant ce temps-là on travaille pas et donc ils ont des lacunes. [...] C'est pas une question d'être belge ou étranger, c'est qu'à la sortie ils sont laissés dans la rue et ça c'est le big problème qu'on a. Et dire c'est le rôle de l'école... C'est pas notre rôle hein ! On est devenu tout nous ici ! Confident, éducateur, ambulancier, tout ce que tu veux. Mais il faut encore travailler pendant ce temps-là » M. C3

Ainsi, si pour certains le rôle d'éducateur ne fait pas ou ne devrait pas faire partie de leur métier ; pour d'autres, il s'agit de l'essence de leur travail, un élément primordial du métier d'enseignant.

A plusieurs reprises, dans le discours des enseignants, cette fonction d'éducation semble s'expliquer par le public scolaire de la Sainte-Famille qui fait que les enseignants ont à « transmettre des structures », s'occuper de l'éducation, comme nous avons pu le voir dans plusieurs extraits d'entretiens.

Ces conceptions du rôle perçu de l'enseignant nous donnent déjà un premier indice quant à l'adhésion ou non à l'école citoyenne. La place et la forme que prend cette dimension éducative dans le métier d'enseignant peut expliquer l'adhésion ou le rejet des missions et options éducatives que l'école citoyenne se donne.

La dimension pédagogique du métier: partir de l'élève ?

Que l'on mette ou pas l'accent sur la « matière », la manière d'enseigner et de préparer cette matière semble différente. Tous les enseignants ne semblent pas avoir la même conception pédagogique de leur métier, et ce, indépendamment des matières enseignées. Nous avons cité plus haut, un enseignant qui aime utiliser comme support de cours, ce qu'il se passe à l'école, les « enjeux qui touchent » les élèves et les professeurs. Pour une autre enseignante, il s'agit de « partir de ce que sont les élèves » et de leurs intérêts mais également de les « rendre acteurs » de leur apprentissage.

« Puis y a la préparation des cours. Ca c'est chez soi, c'est sur la pédagogie. Comment rendre les élèves acteurs ? Si pour moi, enseigner c'est le fait qu'ils se posent des questions, je ne vais pas leur donner des certitudes et je ne vais pas leur donner cours d'une façon qui est contraire à la manière dont je voudrais qu'ils apprennent... Et c'est important, s'ils ont envie... de rebondir quand y a un intérêt qui arrive, de repartir de l'intérêt ». Mme. C1

Cette conception de la manière de donner cours, de préparer son cours, se rapproche du modèle du *pédagogue* défini par Hirschhorn (1993) dans lequel l'enseignant pose l'élève au centre de l'enseignement. La maîtrise du savoir n'est donc plus l'exigence centrale, ce qui est essentiel dans ce modèle est la capacité des enseignants à prendre les besoins des élèves en compte (Hirschhorn, 1993, p.234). Cette manière de penser l'enseignement se rapproche également de l'idée de l'école citoyenne de rendre les élèves plus acteurs de la vie scolaire. Cette volonté de les rendre acteurs dépasse, dans ce cadre-ci, la notion de « responsabilisation », maintes fois évoquée par les professeurs en ce qui concerne le discours sur la discipline, puisqu'il s'agit de partir de leurs intérêts.

Un autre enseignant considère au contraire que l'école est là pour montrer aux élèves ce « *qu'ils ne connaissent plus* », ce qu'ils n'apprendraient pas ailleurs. « Partir des élèves » peut être vu comme un risque de perdre en qualité d'enseignement au niveau des contenus.

« C'est important de partir de ce qu'ils sont eux ? C'est très relatif ça. Dans notre métier, on est là aussi pour leur montrer des choses que personne d'autre ne leur montrera. Donc le choix des thèmes, non, je choisis dans quelque chose qu'ils ne connaissent pas ou qu'ils ne connaissent plus » M. A4.

Aux réflexions sur « *comment rendre les élèves acteurs ?* », « *comment faire pour qu'ils se posent des questions ?* », se substitue alors « *le cinéma ou le théâtre [que l'enseignant doit faire] pour que ça passe à certains moments* » (M. A4).

Pour autant, si certains ont moins ce discours de partir des intérêts des élèves, de les rendre acteurs de leur apprentissage, la relation pédagogique semble tout de même avoir changée :

*« C'est vrai qu'on ne donne plus cours maintenant comme on donnait cours il y a une trentaine d'années sinon on irait tout droit dans le mur. **C'est-à-dire ?** Ben, avant, on était plus dans un rapport profs-élèves et y a personne qui bougeait ». M. C3*

S'il ne s'agit pas de « partir des élèves », cela ne signifie pas pour autant qu'aucune attention n'est portée aux élèves dans la relation pédagogique.

*« Je pense qu'il faut travailler en aimant ses élèves. Je pense qu'un gosse qui ne se sent pas compris et reconnu dans ce qu'il est a beaucoup moins de chances de progresser. **Mais, ça, comment vous vous y prenez concrètement en classe ?** Ben, par exemple, quand un n'est pas là, le lendemain je lui demande si ça va mieux. Quand j'arrive dans le rang je dis « allez » et ils savent qu'« allez » c'est se ranger. Mais je peux dire ça en souriant. Quand ils rentrent en classe je les regarde un par un, je les regarde entrer un par un en leur disant bonjour. » M. A4*

Pour beaucoup, en effet, l'enseignement semble comporter une dimension relationnelle importante.

Un métier relationnel

En ce qui concerne la dimension relationnelle du métier, la majorité des professeurs mettent l'accent sur la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves. Cette relation est vue comme primordiale. Elle apparaît comme un support à la réussite du cours, à la mise en place d'un cadre de travail. Elle semble importante pour la réussite des élèves.

« Puis y a tout le côté relationnel qui est important pour moi dans ce métier. Je vois bien que quand la relation se passe bien, c'est le cercle vertueux hein ! » M. B1

*« Mon objectif principal est de réussir à collaborer et qu'il y ait une confiance. **C'est une dimension importante du métier ça, la relation ?** Pour moi, elle est essentielle. En 5-6, s'il y a des tensions, on ne peut pas travailler. On a une relation de confiance et une relation très maternelle.*

Moi, je ne sais pas fonctionner autrement. ... Quand je dis affectif, c'est qu'il faut qu'ils se sentent bien. ». Mme B3

Cette dimension relationnelle peut également sortir du cadre du cours. Plus qu'un « support de cours », il s'agit alors pour l'enseignant de laisser la place aux soucis des élèves, de faire en sorte qu'ils se sentent bien dans l'école, comme nous explique une enseignante.

« Et y a aussi tout ce qui est en dehors du groupe et qui est important je pense, et ça, ça ne fait pas partie du fait que mon cours se passe bien ou pas mais pour moi c'est important je pense, c'est que les élèves se sentent bien dans l'école et donc là parfois on n'a pas le temps dans le cadre du cours de discuter mais c'est important, si on sent qu'il y a un souci, de pouvoir prendre le temps à côté pour pouvoir discuter ». Mme C1

Vis-à-vis de cette dimension relationnelle du métier, les discussions profs-élèves semblent en constituer un élément important, comme le montre l'extrait précédent. Celles-ci peuvent survenir hors de la relation professeur-élèves qui s'établit dans le cadre strict d'un cours.

Cette dimension relationnelle du métier et la place laissée à la discussion entre les élèves et les enseignants nous permettent une fois encore de réfléchir aux enthousiasmes et aux réticences que suscite le projet. Nous reparlerons d'ailleurs plus loin de cette dimension.

Conclusion

Dans les pages précédentes, nous avons mis en lumière les divergences qui existent dans la façon dont chaque enseignant envisage l'enseignement, dans ce qui lui semble primordial de transmettre au travers de son cours, dans la manière dont il s'y prend pour « faire la classe » en laissant une plus ou moins grande place aux élèves et dans la relation qu'il a avec eux.

Nous avons vu, au travers des témoignages, qu'il existe ainsi différentes conceptions du métier d'enseignant et des missions que l'école doit remplir. Tantôt, la mission d'enseignant est centrée sur la transmission de savoirs, tantôt elle repose plutôt sur l'éducation au savoir-vivre ensemble et au savoir-être. Ces conceptions du métier

d'enseignant déterminent alors des valeurs et des schémas d'action qui varient d'un enseignant à l'autre (Hirschhorn, 1993), la relation pédagogique envisagée et les attentes en ce qui concerne les élèves ne seront pas les mêmes (Hirschhorn, 1993). Chez certains enseignants, le volet-éducation du métier devient une finalité en soi du métier d'enseignant. Au contraire, chez d'autres, leur rôle d'enseignant semble parasité par cette fonction d'éducation qui fait que l'« *on ne sait plus travailler* ». Pour certains, il s'agit de partir des élèves et de leurs intérêts, pour d'autres, cette option fait manquer une occasion à l'école d'apprendre aux élèves ce qu'ils n'apprendraient pas ailleurs.

Magister, enseignant-éducateur, pédagogue,... Il existe donc des divergences sur la manière de concevoir le métier d'enseignant et sur la manière de « faire la classe ». Ainsi, il apparaît évident que la forme que prend ces différentes composantes du métier (l'éducation devient-elle une finalité en soi du métier d'enseignant, s'agit-il de partir de l'élève et de le rendre acteur de sa vie scolaire, quelle place est accordée à la relation avec les élèves, est-elle seulement un « support » permettant au cours de se dérouler) colle ou ne colle pas aux conceptions idéologiques de l'école citoyenne, ou aux priorités qu'elle se donne.

Toutefois, il s'agit d'être prudent quant au lien que nous pouvons faire entre l'adhésion au projet d'école citoyenne et la conception du métier d'enseignant. Si les éléments mis en avant ici semblent nous permettre d'expliquer les réticences ou les enthousiasmes face à ce dispositif d'école citoyenne, nous devons nous garder de toute interprétation rapide du style « il est réticent à l'école citoyenne car il semble se définir plutôt comme un *magister* ». Le métier d'enseignant recouvre en effet un ensemble de dimensions et de tâches qu'il s'agit de prendre en compte dans la question qui nous intéresse ici. Une de ces tâches, la plus ultime et la plus incertaine étant, si l'on reprend l'analyse de Barrère (2002a), la gestion de l'ordre scolaire, que nous verrons dans les pages suivantes.

En tout cas, et au vu des divergences d'opinions et d'actions que nous avons mises en avant dans les pages précédentes, il apparaît difficile d'établir un *consensus* sur la vision du métier d'enseignant et sur les missions que l'école doit remplir. La diversité des situations professionnelles (Barrère, 2002a), les transformations de l'école entraînant une pluralité de demandes éducatives adressée à l'école et une

transformation des modèles d'enseignement rendent fragile le consensus autour d'un projet éducatif et de principes pédagogiques (Dubet et Martuccelli, 1996 ; Verhoeven, 1997b ; Maroy et Catonar, 2002). Plusieurs auteurs (Maroy et Catonar, 2000 ; Barrère, 2002a) ont montré par exemple que bien qu'apparaissaient de nouveaux modèles d'enseignement centrés sur le processus d'apprentissage des élèves, ceux-ci ne seraient pas encore assez forts pour servir de nouvelle référence mobilisatrice et le modèle du *magister* semblerait encore et toujours l'image légitime de l'enseignant.

Ainsi, la diversité des manières de « faire la classe » colle ou non aux principes éducatifs que l'école citoyenne se donne, ce qui explique en partie les enthousiasmes et les réticences que celle-ci rencontre. De plus, l'école citoyenne, en tant que dispositif collectif et institutionnel, bute sur cette difficulté d'établir un *consensus* quant au projet éducatif de l'enseignant et de l'établissement. En effet, dans ces conditions, instaurer un cadre pédagogique collectif peut apparaître comme violent et menaçant pour certains enseignants car contraire aux manières de fonctionner de ceux-ci.

LES ÉDUCATEURS

Les discours de l'éducateur interrogé et de la conseillère en éducation mettent en avant deux dimensions autour desquelles s'articule leur métier : l'importance de l'écoute et le fait d'amener le jeune à comprendre son comportement, à réfléchir « à long terme » et à le rendre acteur et responsable de son éducation. L'intégration des normes, travailler avec le jeune sur son rapport à la règle, sont, comme son nom l'indique, des finalités du métier d'éducateur.

« Ce qui est utile dans notre travail c'est que dans notre attitude, dans notre démarche, par rapport au jeune, on l'amène à se confronter à lui-même, à se remettre en question, et à amener le jeune à réfléchir sur son mode de fonctionnement ». A3

« Moi j'ai toujours eu ce discours avec les jeunes d'aller chercher le sens, comprendre pourquoi on fait ça, si on lui demande de faire ça, va-t-il comprendre... » K7

Dans ce sens donc, la philosophie de l'école citoyenne semble en adéquation avec cette conception du métier d'éducateur qui nous est livrée ici.

De plus, il apparaît que les éducateurs sont amenés à s'occuper de zones de l'école différentes de celles qu'occupent les professeurs. Il ne s'agit plus de la gestion d'une classe mais de la gestion d'un plus grand groupe d'élèves qui évoluent sur des territoires différents que le lieu classe dans lequel règne l'autorité du professeur. L'école citoyenne permet dès lors, selon cet éducateur, de faciliter son travail.

« Je dirais que ça facilite mon travail dans la gestion des petites incivilités en tout cas. Et je comprends par ailleurs que certains collègues enseignants n'en perçoivent pas l'intérêt dans la mesure où ils sont moins confrontés à cette situation de gérer les conflits ». A 3

Ainsi, la fonction même du métier d'éducateur et de la conseillère en éducation, les « territoires » de l'école sur lesquels ceux-ci travaillent et les rapports particuliers qu'ils entretiennent avec les élèves en raison des éléments cités ici, nous permettent d'expliquer l'adhésion et l'implication au dispositif d'école citoyenne que ces acteurs manifestent.

Nous reviendrons plus tard sur cette question du « territoire » dans la suite de l'analyse.

1.1.2. La conception de la norme, de l'autorité et de la sanction dans le métier d'enseignant

Notre analyse de la réception et de la perception de l'école citoyenne, nous a amenée à considérer une autre dimension du métier d'enseignant qui est celle de la « régulation de l'ordre scolaire » (Verhoeven, 1998). Il s'agit de prendre en compte ici la conception qu'ont les membres de l'équipe éducative des règles et de leurs attentes en termes de comportements ainsi que leur conception de l'autorité et de la manière dont il vont gérer l'ordre scolaire, et enfin, de considérer leur manière de sanctionner.

CONCEPTION DES RÈGLES ET ATTENTES NORMATIVES DES ENSEIGNANTS

Nous allons tout d'abord, aborder la question du rapport aux règles et à la norme que manifestent les enseignants. Nous regarderons ici la manière dont ceux-ci conçoivent les règles et les comportements admis.

Un cadre normatif renvoyé à l'appréciation de l'enseignant

Pour ce qui est des règles, il semble y avoir une multitude de règles formelles et informelles au sein de la vie à l'école. Les règles peuvent être plutôt officielles, formelles, écrites noir sur blanc, tels que le fait de ne pas arriver en retard, de ne pas chiquer en classe, de ne pas manger dans les couloirs... Elles sont aussi plus informelles et montrent des contours plus flous comme l'attitude que l'élève va montrer ou l'emploi d'un certain ton de voix qui sont interprétés comme signes de respect, par exemple.

Les entretiens réalisés ont montré que tous les professeurs ne s'accordent pas sur les règles à respecter et sur l'importance de celles-ci.

Par exemple, un enseignant se montrait extrêmement exigeant en ce qui concerne la propreté des copies ou le matériel a utilisé :

« Je veux que les documents soient nickel : encre, marge à la latte. Si le nom n'est pas écrit en lettres capitales, je lui renvoie son devoir » M. C2

Alors qu'un autre nous racontait ne pas avoir d'exigence à ce niveau-là et qu'il pouvait lui arriver même de procurer des feuilles à ses élèves.

En ce qui concerne les comportements, un comportement proscrit pour l'un, comme l'utilisation d'un certain vocabulaire ou l'expression de la colère, ne le sera pas pour l'autre :

« Le manque de respect vis-à-vis de moi évidemment mais vis-à-vis des autres aussi me dérange. Ils peuvent dire « faire chier » ceci, mais ne peuvent pas dire toi ou les autres vous êtes des emmerdeurs." M.A2

En fait, ce qui apparaît c'est que les règles fluctuent selon le professeur. Dans les entretiens, les termes utilisés par les enseignants sont d'ailleurs « *j'explique comment je fonctionne* », « *je pose mes bases* », « *je leur fais comprendre mes exigences* ».

Parfois ce cadre semble reposer sur un ensemble de règles précises et l'application formelle du règlement : avoir tel matériel, ne pas chiquer en classe, ... Pour d'autres, ce cadre est plus flottant, la règle étant « *tant que ça ne me dérange pas moi et ma classe, tu peux* ». Chez certains enseignants, apparaît donc une frontière plus souple entre ce qui est admis ou non.

« C'est pas au niveau de l'autorité que je suis plus souple, parce que l'autorité, j'en ai et y a pas un élève qui oserait me marcher sur les pieds. C'est plus au niveau du comportement et des règles. Il y a une frontière plus souple ente ce qui est permis ou non. » M. A2

Ainsi, il semblerait que les règles soient renvoyées à l'appréciation de l'enseignant. Tout se passe comme si chacun se construisait son cadre de travail et son « propre règlement », ce que les élèves ont d'ailleurs bien saisi. Lors des entretiens collectifs, une élève de deuxième année disait d'ailleurs à ce sujet :

« C'est ça qu'on doit apprendre en rentrant en secondaire. Quand on était en primaire, on avait un prof, on restait avec lui toute l'année, on savait comment faire et tout. Tandis que maintenant c'est vrai que ça change avec les profs, on doit changer d'attitude, on doit s'adapter aux profs et c'est ça qu'il faut apprendre en rentrant en secondaire ». Une élève de 2^{ème} année.

Une enseignante semble déplorer cette forme personnelle que prend le cadre normatif car, selon elle, la question de la discipline et de la diminution des incivilités à renvoyer au cadre collectif et à l'application formelle des règles par tous de la même manière.

« Mais il faut voir comment nous sommes vigilants vis-à-vis de nos élèves ? Allons-nous utiliser mieux le règlement ? Nous servir de celui-ci ? Allons-nous nous serrer les coudes ? Faire une remarque ? Téléphoner aux parents ? Les convoquer ? Parce que ça prend du temps tout ça ! Ou bien a-t-on une politique de laisser-faire et mon voisin agira pour moi ? » Me D1

L'INSTITUTION DU CADRE NORMATIF

Outre le fait que les règles existent et que les enseignants ont certaines attentes par rapport à celles-ci, il faut également observer comment ces attentes se matérialisent

dans la pratique, comment ce cadre de fonctionnement se met en place. Dans la majorité des entretiens, il apparaît que l'enseignant pose le cadre qui est à respecter par l'explicitation des règles et de sa manière de fonctionner.

« Donc en français ce que je fais. Ils ont un règlement dans ce journal de classe pas si facile de compréhension. Ca me prend trois heures. Je lis le règlement avec eux, je le reformule dans un langage plus simple puis je fais un petit quizz. Et je dis ça c'est le cadre général de l'école puis je dis ça c'est mon cadre à moi dans mon cours de français. Matériel, qu'est-ce qu'il me faut pour travailler. « Est-ce difficile ? » « Non ! » « Donc tu comprends que si tu n'as pas fait quelque chose que je te demande je vais le noter »... Donc tous les cadres sont mis mais après si pour le jour fixé tu n'as pas fait ton devoir, ça, je sanctionne. Mas je n'ai jamais de discussion, s'il n'a pas l'air d'accord, je réexplique mes bases ou les autres lui réexpliquent. » Mme D1

« J'essaye de montrer qu'elles sont les règles chez moi et puis forcément, ils ne les appliquent pas, tous, du jour au lendemain. Donc je dis, vous vous souvenez que j'avais dit ça et bien, ça, ça me dérange. Et donc je montre petit à petit jusqu'au moment où j'estime qu'ils doivent avoir compris et là je peux sévir. » M. A2

D'autres enseignants, au contraire, n'envisagent pas cette explication, ou du moins, le font d'une manière qui consiste plutôt à impressionner les élèves.

« Y a pas de discussion ! La première semaine, je suis immonde, je leur fais peur. Et je les mets directement sur ce qui est non négociable. Pour moi la politesse est non négociable. La colère est négociable mais la politesse non ! » Mme B2

Le mot « discuter », qui apparaît dans ces entretiens, ne prend pas le même sens que le terme « expliquer ». Les enseignants peuvent, en effet, expliciter les règles, expliquer comment ils fonctionnent, dire pourquoi ils réagissent de telle manière mais ils ne semblent pas pour autant envisager la discussion avec leurs élèves, dans le sens où les élèves ne sont pas invités à réagir à celles-ci, à donner leur avis, à contester la décision.

La place laissée à l'explication et à la discussion du cadre nous permet une fois encore de réfléchir à l'adhésion ou non au dispositif d'école citoyenne qui met en place, rappelons-le, un cadre collectif, participatif et négocié d'établissement des règles en construisant la Loi de l'école avec les élèves. Nous reviendrons plus loin, sur cette dimension de la « parole » dans la tension interne de notre analyse, dans laquelle la construction de la Loi avec les élèves est un point de tension manifeste du dispositif.

LE MAINTIEN DE L'ORDRE SCOLAIRE

L'autorité comme garante du maintien de l'ordre scolaire ?

Dans notre analyse, nous nous sommes penchée sur la manière dont les enseignants et les éducateurs concevaient la question de l'autorité en étant attentive aux dimensions qu'ils mettaient en avant et qu'ils plaçaient sous cette figure de l'autorité.

Tout d'abord, l'autorité apparaît, dans la plupart des discours, comme la garante des comportements et des règles formelles et informelles de la vie en classe et dans l'école. Elle s'appuie donc sur les missions et sur le rôle du professeur ou de l'éducateur au sein de l'école et sert en quelque sorte à garantir le bien de tout le monde.

« Comment concevez-vous cette question de l'autorité ? Ben c'est ma fonction de prof. Pour moi c'est de l'autorité que j'ai, c'est pas un pouvoir. Pour moi l'autorité est liée à une fonction, le pouvoir a un charisme [...] Tandis que l'autorité c'est se dire, avoir une relation où les élèves me reconnaissent en tant que prof, en tant que prof qui a un savoir et eux en tant qu'élèves qui sont là pour apprendre et qu'ensemble on peut travailler, ensemble on peut mettre des guides, des balises, des choses qui font partie d'un cadre de travail et qui va faire qu'on va pouvoir avancer ensemble. L'autorité c'est ça ! C'est quand je vous dis quelque chose, c'est pas moi la personne mais c'est moi parce que c'est dans ce cadre-là... L'autorité est de faire respecter les règles » Mme C1

« Puis l'autorité c'est quelque chose de très subjectif : on ne vient pas avec un bouquin. Mais c'est clair que l'autorité est plus facilement acceptée si elle est reliée à un discours et des consignes claires avec un minimum de

cohérence. Et à partir de ce moment-là, l'autorité de l'adulte s'imposera car elle est circonstancielle à la définition de l'adulte et au cadre ». M.A3

Les extraits précédents illustrent cette conception de l'autorité comme reliée à un cadre, à un rôle qui permettent de garantir le respect des règles. Cette définition circonstancielle, cadrée de l'autorité, permet alors, selon ces enseignants, de la distinguer du pouvoir. La légitimité de l'autorité s'appuie sur le rôle et la fonction de l'enseignant qui est circonscrite à un cadre précis, ce qui délimite son cadre d'action.

Ce discours sur l'autorité comme rôle institué est parfois rehaussé par la mise en avant d'une « autorité naturelle » de l'enseignant qui fait référence à la personne et à la personnalité même de l'enseignant. Beaucoup nous ont parlé de l'importance, par exemple, d'être bien dans sa peau.

« Quel conseil me donneriez-vous si je me lançais comme enseignante dans cette école ? D'abord, je te demanderais, c'est très intimiste comme question, mais je te demanderais si tu es bien dans ta peau. Car ils ont un 6^{ème} sens pour savoir si tu n'es pas bien dans ta peau » Mme B2

Le charisme et la prestance de l'enseignant semblent expliquer cette autorité naturelle. En ce qui concerne celle-ci, le regard et la posture de l'enseignant ont été évoqués à de nombreuses reprises. Mais, si cette prestance semble nécessaire, ou du moins facilite l'institution de l'autorité de l'enseignant, elle n'apparaît pas suffisante, dans le sens où cette autorité naturelle est rarement évoquée à elle seule lorsque les enseignants parlent de leur autorité. L'extrait suivant illustre bien les propos que nous venons de tenir.

« Si j'avais un conseil à te donner, je vais pas dire bestial, mais il faut montrer que c'est toi qui est le chef et alors c'est vrai que le regard joue beaucoup, il faut que les élèves te sentent sûre de toi, c'est à coup de bluff hein bien souvent. Quelle que soit la classe dans laquelle je rentre, je rentre, je m'installe derrière le banc et je regarde les élèves (silence). Et je me présente aussi. Je leur fais comprendre que je ne suis pas là pour les embêter, que c'est mon boulot et que je fais ce pour quoi je suis payé ». M. C2

Ainsi, l'autorité est constituée non seulement par le rôle de l'enseignant qui permet de garantir la vie en communauté et le respect de ces règles, elle est dans ce cas

reliée à un cadre et est circonstancielle, mais aussi par sa personne. Ces deux composantes de l'autorité, que nous pourrions appeler l'autorité attachée au rôle et l'autorité « naturelle », semblent être importantes mais les professeurs ne mettent pas forcément l'accent dessus de la même manière. Certains disent, par exemple, ne pas avoir d'autorité naturelle ou ne pas vouloir l'incarner. Celle-ci représentant parfois pour certains enseignants, un certain abus de pouvoir, comme nous avons pu le voir plus haut.

En ce qui concerne la manière dont l'enseignant va instituer son autorité, des différences apparaissent également. Chez certains, le « personnage » de l'enseignant – par lequel, nous inspirant de Goffman, nous qualifions le « jeu » incorporé que l'enseignant déploie lorsqu'il est en scène (devant sa classe) - apparaît comme un élément important qui permet à l'enseignant d'instituer son autorité et de tenir ce rôle de garant du respect des règles et de la vie en communauté. Ce « jeu » mobilise le corps et le regard dont nous parlions plus haut. Ainsi, la « tension », « l'énergie » semblent canalisées par ces « rituels » (Verhoeven, 2012) qui indiquent et stabilisent l'ordre scolaire.

« La discipline elle commence à partir du moment où tu vas mettre un orteil dans la cour de récréation... donc tu prends ton temps et tu les regardes! Tu te positionnes devant ton rang et tu les regardes! Eux vont te regarder, et je vais te dire encore une chose, eux ils ne vont pas t'écouter, ils vont te regarder et voir comment tu es habillé! Tiens est-ce qu'il est très cool, est-ce qu'il est... ou bien est-ce qu'il est... donc y a une certaine tenue à avoir. Ne t'égosille pas, ne crie pas, ça ne sert à rien. Tout passe par le regard. Et tu circules dans ton rang une ou deux fois. La tension aura déjà diminué de 20%. Tu prends ce rang, tu refais encore une pause avant d'entrer en classe. Tu n'as pas encore ouvert la bouche. Et tu les fais rentrer file par file. Troisième arrêt, debout derrière la chaise. On restabilise. Et tu leur dis bonjour » Mme D1

L'autorité semble aussi se construire dans la relation singulière que l'enseignant déploie avec ses élèves, même si cela met plus de temps, nous confie un enseignant.

« Moi c'est vrai qu'en début d'année j'ai toujours un peu difficile, je suis un peu crispé devant les classes. Souvent on dit que c'est la première heure qui

est déterminante, je ne suis pas tout à fait d'accord. Quand ils sentent qu'on se décrispe, qu'on les fait travailler, qu'on veut qu'ils réussissent, ... voilà ! On les encourage... alors y a une connivence qui s'installe. Et souvent ça se passe bien. » M. B1

Nous avons vu en effet que « *considérer les élèves* », « *faire attention* » à eux étaient vus comme des dimensions importantes du métier aujourd'hui. Un enseignant nous parlait à ce propos d'une de ses techniques de gestion de la classe qui consiste à faire attention aux élèves les plus turbulents afin de canaliser leur énergie :

*« Le plus turbulent, tu le prends entre quatre yeux et tu lui dis, « toi, tu vas être responsable » et il va se croire intéressé et il va se calmer. Y a des trucs quand tu rentres en classe, y a toute une symbolisation, ... au lieu de leur rentrer dans le lard « journal de classe », ça sert à rien ! Ils sont énervés comme des puces quand ils sortent d'un cours où ils ont tout lancé, tu les récupères, tu peux pas donner cours comme ça, tu dois attendre... mais ça c'est des trucs, c'est l'expérience qui fait ça, on pourrait écrire un bouquin là-dessus. **Quand vous dites responsabiliser quoi par exemple ?** Au plus malin, je lui donne des trucs à faire, en plus devant les autres et ça marche ! Par contre si tu t'énerves, c'est fini, il te rentre dedans » M. C3*

L'humour est également invoqué par les enseignants lorsqu'ils abordent la question de l'ordre scolaire :

« Moi je pense qu'il faut bien montrer les limites mais la façon de les montrer est importante ! Pour moi, c'est en remettant les jeunes à leur place avec un certain humour, sinon ça ne passe pas du tout ! Moi quand je me veux moralisateur, je suis très mauvais. Mais donc il faut savoir le faire, ce qui n'est pas toujours évident. » M. B1

Ce qui apparaît donc derrière les paroles de nos interlocuteurs, c'est que, à l'instar de ce que nous avons pu voir dans le cadre théorique, l'« *autorité statutaire* », reposant sur le statut de l'enseignant, et le savoir qu'il possède ne suffisent plus (Robbes, 2006) et l'autorité « *autoritariste* » imposée unilatéralement sans discussion ni explication, dans un rapport de force et non dans une relation, n'est plus légitime (Robbes, 2006a). Si l'autorité est une ressource évoquée et mise en avant dans les

entretiens pour maintenir un ordre scolaire acceptable (Hirschhorn, 1993), les définitions de l'autorité dressées par les enseignants mobilisent bien d'autres dimensions que leur statut d'enseignant. Ils mettent, en effet, en avant une implication personnelle et relationnelle dans cette question de l'autorité. Il s'agit de « parler de soi », de « s'intéresser aux élèves », de « marcher à l'humour » et de créer une relation de confiance. Ainsi, la « sphère de la relation » semble intervenir davantage dans la construction de l'autorité (Barrère, 2002a). Il apparaît également que l'explicitation du cadre normatif et la ritualisation de celui-ci sont également des moyens mobilisés par les enseignants pour gérer l'ordre scolaire (Verhoeven, 2012).

Toutefois, dans certains témoignages, la figure de l'autorité et les moyens de gestion de l'ordre scolaire se font parfois menaçants. Un enseignant nous disait à ce propos :

« Dans l'autorité ce qu'il y a aussi c'est le fait de dire, toujours, j'ai appris ça y a vingt ans, « la menace imprécise », toujours ! Une fois que je regarde quelqu'un de travers et que je dis « prends ton journal de classe et laisse-le sur ton bureau », il se dit « houlà qu'est-ce qu'il va m'arriver ? » Ou quand je dis à un élève « Attention, deux fois déjà ». Et en fin d'heure je leur dis tu comprends ce qui ne vas pas, tu comprends pourquoi j'étais fâché. Et ils disent oui et ils savent pourquoi ». M. A4

S'il est clair que l'autorité « statutaire » n'apparaît plus dans le discours des enseignants comme la seule ressource pour gérer l'ordre scolaire, il n'est pas si évident de conclure la même chose en ce qui concerne l'autorité « autoritariste », dans la mesure où l'autorité construite sur base d'explications et de négociations (Robbes, 2006a), l'autorité rationnelle-négociée (De Munck et Verhoeven, 1997b) ne semble pas être l'autorité majoritairement évoquée.

LA SANCTION

Dans notre analyse des modes de régulation scolaire que manifestent les enseignants, nous pouvons également nous pencher sur la réaction que le professeur va manifester à l'égard du manquement à la règle. Comme par exemple, nous avons pu le voir dans un extrait précédent.

« Donc tous les cadres sont mis mais après si pour le jour fixé tu n'as pas fait ton devoir, ça, je sanctionne. Mais je n'ai jamais de discussion, s'il n'a pas

l'air d'accord, je réexplique mes bases ou les autres lui réexpliquent. » Mme D1

La réaction qui suit le manquement à la norme est différente selon chaque professeur. Pour un même fait, l'enseignant va simplement rappeler la règle, donner un avertissement ou sanctionner avec explication ou non. Quoi qu'il en soit, beaucoup de professeurs mettent en avant l'importance de l'immédiateté qui doit accompagner la transgression à la règle. Cet élément est d'ailleurs la cause de remous au sujet de l'école citoyenne qui faisait preuve dans le passé d'une certaine lenteur et d'une certaine lourdeur dans la procédure disciplinaire.

Si beaucoup d'enseignants conçoivent que des explications doivent accompagner l'instauration de leur autorité, de leur cadre de travail et de l'établissement des règles, il n'en va pas forcément de même avec les discussions (prônées par l'EC) qui ont lieu au sujet des sanctions qui vont être appliquées. Cette divergence est amplifiée par le fait, nous l'avons vu, qu'il y a une frontière floue entre les comportements qui sont acceptés ou pas par les enseignants. Cette frontière se présente à nouveau au moment où il faut accompagner la transgression à la règle d'une sanction. Un fait grave, ou plus simplement, un fait nécessitant de sanctionner n'étant, par définition, pas le même pour tous. La sanction ne s'accompagne donc pas toujours de discussions et si c'est le cas, cela dépend encore des comportements et des professeurs pour lesquels il est possible de discuter. Par exemple, au sujet d'un cas qui a été débattu au conseil de citoyenneté, une enseignante exprimait :

« Pour moi, je ne peux pas envisager qu'on discute ces choses-là ! C'est contraire au règlement, c'est contraire aux bonnes mœurs.... Au moment où c'est connu ça doit être dehors ! ». Mme B2

De même, le style de sanction donnée par les professeurs s'éloigne parfois de la philosophie et de la pédagogie de l'école citoyenne dans laquelle il s'agit de « donner du sens » à la sanction, « restaurer l'acte commis mais aussi l'image de l'élève ».

« Et en terme de sanctions j'en avais discuté avec une collègue qui disait ne pas donner de punition intelligente car, pour elle, c'était semer la confusion entre ce qui est apprendre et devrait être du plaisir et la pure sanction. Et j'ai

opté pour cette solution-là « à comportement débile, punition débile » que je trouve aussi plus cohérente vis-à-vis du message que j'enseigne aux élèves ».

M. D2

Conclusion

Dans les pages précédentes, nous avons détaillé la manière dont les enseignants conçoivent les règles et la manière dont ils vont transmettre ces attentes à leurs élèves et construire ainsi le cadre normatif. Nous nous sommes aussi penchée sur la manière dont ils concevaient la question de l'autorité et enfin, sur leur réaction vis-à-vis de la transgression des règles.

En ce qui concerne le rapport aux règles et l'instauration du cadre normatif, il est apparu qu'il existait une multitude de règles au sein de la vie scolaire vis-à-vis desquelles les enseignants n'entretenaient pas tous le même rapport. Certains se montrant plutôt « formalistes » dans la conception et l'application des règles, d'autres plutôt flexibles et « réflexifs » quant aux règles à respecter. Il est apparu également que la mise en place des règles et l'application de celles-ci étaient renvoyées à l'appréciation de l'enseignant, chacun se construisant son propre règlement. Nous avons vu, dans le cadre théorique, que la « désinstitutionnalisation » de l'école (Dubet et Martuccelli, 1996), l'apparition de la « participation » des élèves au cours ainsi que la transformation plus globale du rapport aux normes (De Munck et Verhoeven, 1997b) ont contribué à brouiller les contours de la forme scolaire. Ces transformations peuvent expliquer le constat que nous faisons ici, selon lequel la ligne de partage entre l'acceptable et l'inacceptable est alors renvoyée à des seuils de tolérances individuels (Barrère 2002a), l'institution scolaire ne définissant plus une forme scolaire stable et acceptable.

Ainsi, il apparaît que les enseignants n'accordent pas la même place à l'explicitation et à la discussion avec les élèves dans la mise en place du cadre normatif, dans la gestion de l'ordre scolaire et dans la résolution de conflits. Selon la place laissée au « dialogue » dans ces différentes dimensions de la régulation de l'ordre scolaire, les visées éducatives du projet d'école citoyenne dans lesquelles il s'agit de construire une Loi ensemble, de gérer les cas de non-respect de la Loi dans un partenariat profs-élèves et dans un espace de discussion peuvent être rejetées.

A l'instar de la conception du rôle de l'enseignant, il ne semble pas y avoir de *consensus* sur cette question de la régulation de l'ordre scolaire. Au contraire, cette question semble éminemment personnelle. On l'a vu, en effet, le cadre normatif que les élèves ont à respecter semble fluctuer en fonction des limites et des tolérances des enseignants. De plus, l'autorité ne repose plus uniquement sur le statut de l'enseignant mais semble au contraire renvoyer à une série de compétences personnelles et relationnelles. La capacité à tisser de « bonnes relations » avec ses élèves (Barrère, 2002a), l'humour ou la capacité à improviser des techniques de gestion de la classe et de l'énergie du groupe.

1.1.3. *L'enseignement, un métier irréductiblement personnel ?*

Au regard de cette tension professionnelle que nous venons de voir, il apparaît que l'enseignement est une activité très singulière et éminemment personnelle : la manière d'enseigner et de concevoir cette activité, la place qui est laissée aux élèves, le rapport à l'autorité et aux règles sont très différents d'un enseignant à l'autre. En fin de compte, l'enseignant apparaît comme le seul maître à bord de sa classe, son métier est presque un « *métier d'indépendant* », comme le qualifient certains. Il apparaît dès lors difficile d'y insuffler du collectif. L'école citoyenne bute sur les divergences des modes d'agir des enseignants présents au sein de l'école, qui ne conçoivent pas de la même manière les finalités du métier ainsi que les questions d'autorité, de rapport aux règles et de résolution des conflits. Plus largement, la demande de l'école citoyenne et son exigence de penser et d'agir en collectif butent contre une habitude de fonctionner en solo. De plus, elle se heurte à la difficulté, pour l'école, de manière générale, de fonctionner en collectif dans cet « espace cloisonné » qu'est l'institution scolaire.

Duru-Bellat et Van Zanten (1999), Draelants et Dumay (2011), s'appuyant sur différents auteurs qui se sont penchés sur l'organisation scolaire, définissent, en effet, l'école comme une organisation particulière, dans le sens où les établissements scolaires se distinguent par leur nature faiblement articulée (Weicq, 1976 cité par Draelants et Dumay, 2011).

Les caractéristiques organisationnelles particulières des établissements scolaires, comme le fait que la relation sociale de base soit celle entre un enseignant et ses élèves et non entre collègues (Draelants et Dumay, 2011), que les contraintes de

temps soient très fortes (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999) et que le travail pédagogique des enseignants soit peu supervisé et soustrait aux regards extérieurs (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999), font que l'enseignant est relativement isolé et autonome et qu'il existe peu d'expériences collectives au sein de l'établissement. De ce fait, l'établissement apparaît comme « un montage composite entre des registres d'action qui se réfèrent à des principes de légitimité différents et souvent antagonistes » (Derouet, 1988 cité par Duru-Bellat et Van Zanten, 1999, p.113).

Ainsi, « l'établissement comme collectif doit être construit » (Draelants et Dumay, 2011, p.32) mais cette construction collective n'a rien d'évident puisque l'isolement et l'autonomie de l'enseignant renforcent la difficulté d'établir un *consensus*, de se mobiliser autour d'un projet. Le modèle de l'*animateur* tourné vers le collectif, vers l'établissement, n'apparaît pas comme le modèle dominant. Au contraire, puisque se mobiliser autour d'un projet apparaît comme menaçant car « modifie le rôle traditionnel de l'enseignant, prestataire de services isolés dans sa classe, mais libre de ses méthodes ». (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999, p.114).

La mise en place d'un projet collectif bute donc sur l'organisation atypique de l'école qui apparaît comme une juxtaposition de lieux dans lesquels chacun est plus ou moins isolé. Isolement et autonomie qui accentuent la difficulté d'établir un consensus sur les options éducatives que l'école se donne. D'autant qu'ici, le projet d'établissement de l'école citoyenne s'articule autour de la question qui apparaît éminemment intime et personnelle, celle de la gestion de l'ordre scolaire.

Nous terminerons par deux extraits qui illustrent bien les propos que nous venons de tenir :

« Si je n'y ai pas adhéré c'est parce qu'il me semblait qu'ici à la Sainte-Famille, ce n'était pas nécessaire. Et là je parle pour moi et de manière assez égoïste, j'avoue et je touche du bois, en général, avec les élèves j'ai un bon contact. » M. C2

*« **Maintenant on va passer à l'école citoyenne. Donc vous m'avez dit tantôt que vous fonctionniez de manière... Très personnelle ! Donc effectivement quand on a proposé le projet je n'étais pas demandeuse. Je n'en avais pas besoin. [...]** Pourtant, si je me souviens bien, sur l'échelle d'adhésion vous*

étiez plutôt pour le projet, pourquoi ? (rires) Ben c'est-à-dire que je ne peux pas dire que je suis vraiment pour mais je suis toujours partante pur un projet qui veut se porter dans l'école.» Me D1

L'ÉCOLE CITOYENNE COMME RISQUE DE SABOTAGE DE L'AUTORITÉ DU PROFESSEUR

La vision solitaire du métier d'enseignant, la manière personnelle dont l'enseignant semble construire son cadre normatif et son autorité permettent d'expliquer une des réticences à l'école citoyenne qui est celle que l'école citoyenne puisse saper l'autorité enseignante en collectivisant le problème, et ce à deux niveaux.

Tout d'abord, par la peur d'être convoqué au conseil de citoyenneté, même si le projet ne comporte pas cette dimension, ce qui remettrait l'autorité de l'enseignant directement en question, et devant des élèves de surcroît.

Mais il existe aussi et surtout la peur que son autorité soit sapée d'une autre manière. En effet, nous l'avons vu plus haut, l'enseignant fonctionne de manière très personnelle à différents niveaux. Il apparait, dans les entretiens, que c'est la cohérence dans sa manière de faire, de la cohérence de leur sanction avec le personnage qu'il joue qui fera que l'autorité du professeur sera respectée ou pas, l'efficacité de la sanction ayant une moindre place.

« Comment vous expliquez cette autorité ? C'est une question de dialogue, de climat comme vous l'avez expliqué jusqu'à présent ? C'est une question de réputation aussi, les élèves discutent entre eux et donc y a une réputation qui se fait. En 4^{ème} cette année, j'ai des élèves que j'ai eu en 3^{ème} et ils disent « fais pas ça, tu vas voir, il va réagir comme ça ». Parce que je reste cohérent aussi donc ils savent que c'est cohérent. » M. A2.

« On vient vous trouvez pour avoir de conseils ? De temps en temps mais pff, j'ai du mal à expliquer comment je fonctionne. J'ai un système D mais mon système D fonctionne parce que je m'appelle Monsieur M. Tu comprends ? Et que je me suis forgée une image sur X ans. » M. C3

La réticence provient donc aussi de cette manière personnelle qu'ont les professeurs de fonctionner, dont l'habitude et la cohérence font que leur autorité sera acceptée et

respectée. Ainsi, comme nous l'avons vu plus haut, l'autorité n'est pas une méthode universelle, il s'agit d'une recette unique et personnelle. Le point de vue de nombreux enseignants est alors que la cohérence et l'habitude font que l'autorité du professeur sera respectée et que sa manière de réagir à un désordre sera acceptée. Ainsi, vouloir mettre un cadre collectif dans la gestion de la discipline et inviter le professeur à une pratique qui n'est pas la leur, fait violence aux professeurs. Cette manière de faire est en effet perçue par ceux-ci comme une menace même à leur autorité. Les extraits suivant résument bien les propos que nous tentons d'expliquer ici :

« Ca pour moi c'était non négociable. Je l'ai pris par la peau du dos et je l'ai emmené chez Madame Martin « Ca c'est le renvoi immédiat ». Et Me Martin le sait, elle connaît mes limites et sait que je base sur une réputation donc c'est comme ça et je dois rester dans ma ligne ». Mme B2

« Beaucoup de profs peuvent avoir peur, s'ils laissent plus de place et de paroles aux élèves de perdre leur autorité vis-à-vis des élèves. Et donc là, s'ils ont construit une relation d'autorité de cette manière-là, ils craignent de perdre dans l'enseignement qui leur convient à eux avec leur personnalité. »

Mme C1

Ainsi, alors qu'une des prétentions du projet d'école citoyenne est de renforcer l'autorité du professeur en mettant un cadre collectif de gestion de la discipline, les enseignants y voient plutôt une précarisation de leur autorité.

1.2 La tension interne du projet

Dans le point précédent, nous avons détaillé la tension professionnelle du projet d'école citoyenne en mettant en avant une série de divergences quant à la façon dont les enseignants conçoivent leur métier, la place qui est donnée aux élèves dans la relation pédagogique et dans l'école ainsi que la manière dont ils conçoivent la régulation de l'ordre scolaire. Il s'agissait dans cette tension d'éclairer les points de tension relatifs aux options éducatives que l'école citoyenne choisit par une analyse de ces divergences d'opinions présentes dans les entretiens. Ici, il s'agira de regrouper les critiques reposant sur le fonctionnement même de l'école citoyenne. Dans cette tension, réapparaît la question du « dialogue » avec les élèves.

1.2.1 La construction de la loi, un leurre pour les élèves

Un des points de tensions récurrent du projet est relatif à l'idée de « construire la Loi » avec les élèves.

L'idée défendue par l'école citoyenne est qu'une loi construite ensemble est mieux respectée et rend les élèves acteurs de leur vie scolaire. Nous avons vu précédemment dans la description du dispositif d'école citoyenne que, lors des mini-forums, les élèves sont, en effet, amenés à construire des règles sur base de discussions autour de la question « Comment vivre ensemble dans le respect ? ». S'établit alors la Loi qui est une forme de charte à respecter afin de mieux vivre ensemble. La construction de la Loi avec les élèves est une sorte d'engagement rituel de ceux-ci à se comporter de manière respectueuse. Engagement qui est sacralisé par la Fête de la Loi.

Pour certains, cette construction de la loi est une démarche intéressante car elle permet aux élèves d'apprendre l'utilité et la nécessité d'un règlement, du moins chez les plus petits.

De plus, elle est vue comme le moyen d'amener le jeune à réfléchir sur son attitude en le renvoyant à son rapport à la Loi.

« Je pense qu'au niveau de mon travail, j'y perdrais en qualité. Justement car je ne pourrais plus renvoyer l'élève à son rapport à la Loi. Le seul rapport à loi que je pourrais renvoyer est le ROI... Je pense que l'école citoyenne vise

à amener le jeune à se débarrasser de ses petites incivilités vis-à-vis de ses copains et de ses enseignants et in fine qu'il acquière, reconnaisse à quoi ressemble une attitude citoyenne et responsable car ça lui servira en dehors de l'école ». A3

Cette implication du jeune dans la construction des règles de vie est un moyen, de le sensibiliser à la question du mieux-vivre ensemble dans l'école et de le rendre « responsable » de sa discipline.

Or, cette construction de la loi est vue par certains comme un leurre, une manière de duper les élèves en leur faisant croire qu'ils construisent la loi de l'école, qu'ils ont leur mot à dire alors que, dans le fond, ils ne font que paraphraser le règlement. A leurs yeux, les élèves se retrouvent alors engagés dans une charte, acteurs de leur vie scolaire et responsables de leur discipline, alors qu'ils respectent des règles qu'on leur imposerait de toute manière sans ce travail. Ils se retrouvent en quelque sorte responsables de règles qu'ils n'ont que le choix de suivre. Ces professeurs voient donc cette construction du règlement comme une manière de mieux assujettir les élèves en leur faisant croire qu'ils ont leur mot à dire.

Par rapport à ce volet de l'école citoyenne, les professeurs se posent, d'une part, la question de l'efficacité de ce postulat, à savoir qu'une loi construite est mieux respectée ; et d'autre part, remettent en question ce volet de l'école citoyenne puisque, d'après certains, il s'agit d'un mensonge, d'une manière de manipuler les élèves.

Ce qui est vu comme une activité éducative par certains est vu comme une manipulation par d'autres. A ce rejet, lié à cette idée de manipulation, s'ajoute le refus du fait qu'on puisse négocier les règles et en discuter. Derrière cette contestation de la construction de la Loi, on retrouve donc la question de la place laissée à la discussion que nous avons abordée précédemment. Pour certains enseignants, en effet, on ne peut pas tout discuter ou encore il n'y a pas à discuter. Ajoutant que cela ne leur rend pas service puisque les élèves de la Sainte-Famille sont en demande de règles formelles.

Pour d'autres professeurs, s'ils voient aussi derrière cette idée de construire la Loi une manipulation des élèves, ils ne rejettent pas l'idée d'expliquer et de discuter les règles.

« Y a le côté créons la loi ensemble qui m'énerve. Non on ne crée pas la loi ensemble, on la formule, on discute. Le concept n'est pas le même. On va faire des règles de savoir vivre ensemble, ok, mais c'est pas la même chose, c'est pas une loi. C'est des conseils... mais ne venons pas dire aux élèves « vous avez écrit le règlement de l'école ». M. A2

Cette construction de la Loi est alors vue comme un moyen d'apprentissage pédagogique, du moins pour les petits, qui permet ainsi de s'appropriier le règlement et de découvrir son utilité, à travers l'explication et la discussion des règles.

« C'est une manière de s'approprier, de se rendre compte qu'ils sont d'accord avec le règlement, que c'est bien pour eux ». M. A2.

Par conséquent, ce travail n'est selon eux nécessaire qu'au premier degré. Les plus grands n'ayant plus besoin, selon certains, d'explication pour respecter un règlement.

1.2.2 Les effets pervers de l'école citoyenne

Par rapport à l'école citoyenne plusieurs craintes ont été formulées quant à ses effets. C'est ce que nous allons présenter ici.

L'ÉCOLE CITOYENNE : UN BROUILLAGE DES DROITS ET DES DEVOIRS DES ÉLÈVES ?

Tout d'abord, certains enseignants craignent que le fonctionnement de l'école citoyenne ne desserve la discipline de l'école en donnant l'impression aux élèves qu'ils peuvent « discuter de tout » et qu'ils « ont tous les droits » et ce pour plusieurs raisons.

... par un espace de dialogue accordé

Tout d'abord, parce que le fonctionnement de l'école citoyenne qui permet aux élèves de « construire » la Loi, de demander des choses au conseil de citoyenneté brouillerait la frontière entre les droits et les devoirs des élèves en leur donnant l'impression qu'ils « peuvent discuter de tout » et qu'ils « ont tous les droits ».

Certain professeurs contestent donc le fait que l'école citoyenne accorde la parole aux élèves de cette manière. Le dialogue est vu ici comme une « pratique à risque » qui ouvre la voie aux revendications des élèves (Barrère, 2002a), ce qui n'est pas envisageable pour certains enseignants. Selon plusieurs professeurs, les élèves de la Sainte-Famille sont de toute façon en demande d'un rapport formel aux règles et d'une autorité stricte.

... par un manque de clarté sur ses missions

D'autres enseignants partagent cette même crainte d'un brouillage de frontières mais ne contestent pas le fait que l'on donne plus de parole à l'élève. Leur crainte vient plutôt du fait qu'il règne, selon eux, un manque de clarté sur le fonctionnement de l'école citoyenne au niveau de ce qu'elle fait et de ce qu'il est permis d'y demander. Comme en témoigne l'extrait suivant :

« Il faut être très clair car, pour beaucoup, le conseil de citoyenneté, l'école citoyenne c'est les fêtes, l'amusement et un peu gérer mais ils ne savent pas très très bien. Pour eux, c'est le bureau des réclamations, là c'est les 5-6, « je veux du papier dans les toilettes », « je veux pouvoir fumer dehors comme les professeurs »... Mais on ne sait pas répondre à toutes les demandes et ce n'est parfois pas non plus le lieu. Et il ne faut pas oublier que j'ai des droits et des devoirs. Donc je peux demander des choses mais en contrepartie je dois faire des choses et ça ils ont du mal à comprendre ». Mme C1

L'ÉCOLE CITOYENNE : UN MOYEN SOFT DE RÉOLUTION DES CONFLITS ?

Cette crainte que le fonctionnement de l'école citoyenne desserve la discipline de l'école et fasse au final « pire que mieux » est rehaussée par une autre crainte : celle que l'école citoyenne soit vue comme un moyen soft de résolution des conflits dans lequel « il suffit d'écrire une lettre d'excuse ».

« Au niveau des réparations par exemple, la plupart sont assez light ... sur ce point de vue des réparations, je pense que cette école citoyenne est limitée. Et qu'à certains moments il faut dire qu'on arrête et qu'on passe le dossier à Maité et Me Beckers ... je me demande si certains élèves ne voient pas ça un peu comme l'antichambre des zones d'autorité officielle que sont Maité et la direction. Et c'est pas ça en fait. Et j'ai encore des problèmes d'ailleurs à

cerner la problématique de l'autorité au sein de l'école citoyenne. Car je me demande si c'est le rôle aussi de l'école citoyenne de statuer de manière finale sur un cas disciplinaire. Je pense que l'école citoyenne vise à amener l'élève à se débarrasser de ses petites incivilités vis-à-vis de ses copains et de ses enseignants et in fine qu'il acquière, reconnaisse à quoi ressemble une attitude responsable et citoyenne » A3

La coexistence de deux procédures disciplinaires que sont la loi et l'école citoyenne d'un côté, et le ROI et la voie disciplinaire « classique » de l'autre, peut donc donner l'impression que la discipline à l'école se joue sur deux tableaux et ainsi déformer la gestion des problèmes au sein de l'établissement.

Certains professeurs déplorent, à ce sujet, le manque de clarté des missions de l'une et l'autre instances disciplinaires (voie disciplinaire classique et école citoyenne), c'est-à-dire quels sont les problèmes² qui y sont traités et de quelle manière.

LES CRITIQUES DU SYSTÈME DE CEINTURE

Pour terminer cette partie sur les effets ressentis comme pervers de l'école citoyenne, nous allons aborder le système de ceintures qui rend sceptique plusieurs professeurs.

« Y a un système de montée de ceintures. Cette gratification de leur comportement, là encore, il y a plusieurs problèmes. Tout d'abord, l'aspect éthique je ne l'aime pas beaucoup, surtout à cet âge-là, c'est un peu puéril, ils sont parfois gênés de la recevoir et la plupart s'en contre-foutent. En plus, je n'aime pas les critères sur lesquels sont décernés ces brevets que j'appelle parfois des diplômes de ponctualité parce que c'est ça en fait. Nous avons des élèves très citoyens, humanistes mais en retard et en contrepartie des ceintures noires qui sont plutôt des suiveurs et à l'heure grâce à leurs parents ». M. D2

Un professeur nous faisait part de sa crainte que le système de ceintures ne crée des tensions entre les élèves détenant des ceintures et ceux n'en n'ayant pas. Particulièrement dans une école où il semblerait qu'être un bon élève ne soit pas synonyme de fierté.

² Par exemple, la question des retards est une problématique relative au ROI et non à l'école citoyenne

1.3 La tension organisationnelle

Nous parlerons ici d'une source importante de tension mais qui n'a pas à voir avec le fonctionnement du projet à proprement parler. En effet, dans certains entretiens, si les professeurs manifestent une certaine hostilité envers le projet en rejetant certains de ses principes éducatifs (dont nous venons de parler plus haut), la source de cette hostilité ne semble pourtant pas se trouver là. Elle semble plutôt devoir se situer dans ce qui apparaît, de la bouche de certains acteurs, comme une relation problématique avec la direction. Dans ces entretiens, en effet, c'est très clairement la direction qui est pointée du doigt.

Nous n'avons pas, dans les limites de notre enquête, pu investiguer ce refus qui n'a jamais été explicité tel quel lors des entretiens, néanmoins à l'aide de plusieurs éléments qui ont été glanés dans les entretiens, nous pouvons l'expliquer en partie. Nous pensons que le refus du projet est ce que nous pourrions qualifier de refus presque politique du projet lié à un autre refus, celui de la direction.

Tout d'abord, il semblerait que ces professeurs se sentent moins soutenus et reconnus dans leur manière de fonctionner qu'« avant ». Et ce, tant au niveau de leur manière de faire la classe qu'en ce qui concerne leur rôle officiel dans l'école ou ce qu'ils ont pu y faire et y investir.

Ensuite, au vu des entretiens, il semblerait que ces professeurs aient fait partie de certains organes de concertation de l'école comme le CE et le CPPT³ qu'ils qualifient d'ailleurs comme les organes « *légaux* », « *officiels* » de l'école, ce qui sous-entend, à leurs yeux, que d'autres ne le sont pas. Ces organes de concertation leur apparaissent donc comme les seuls organes légitimes de l'école pour gérer et régler certains problèmes.

Dans ces entretiens, les notions de légitimité et de reconnaissance apparaissent lorsque ces organes sont évoqués. Une des critiques entendues dans ces entretiens est que la mise en place du projet d'école citoyenne n'aurait pas pris en compte l'avis exprimé de ces organes de concertation. D'autant que ces organes de concertation se seraient auparavant penchés sur cette question du problème de discipline et de violence à l'école. Le ressentiment est d'autant plus fort que ces organes apparaissent

³ Comité pour la prévention et la protection au travail

comme légaux ou légitimes aux yeux de ces acteurs-là et que les avis qu'ils ont pu exprimer reposaient sur leurs expériences préalables à la Sainte-Famille.

Dans l'entretien que nous avons eu avec la direction, celle-ci a également exprimé cette question des organes de concertation. En ce qui concerne la légitimité de ces organes de concertation, voici son point de vue.

Tout d'abord, elle ne reconnaît pas ces organes comme complètement légitimes dans le sens où ils ne représentent qu'une partie du corps professoral et qu'il s'agit, de plus, d'organes de concertation et non de décision.

Ensuite, d'après la direction, ces organes ne sont pas des collaborateurs, dans le sens où ils ne prennent pas le temps, en dehors de leur réunion, d'être dans un partenariat avec elle.

Enfin, la direction a mis en place le groupe de réflexion qui est à la fois une aide à la réflexion vis-à-vis des problématiques qui traversent l'école et un soutien à l'action. Ce groupe de réflexion apparaît plus opportun pour la direction dans le sens où, d'une part, il y a un esprit de collaboration et un temps de concertation et de réflexion plus important qu'avec les organes de concertation dont nous venons de parler précédemment et d'autre part, dans le sens où la construction de ce groupe apparaît plus légitime, plus démocratique que les organes de concertation. La directrice a donc le sentiment de pouvoir s'appuyer sur ce groupe pour diriger l'école alors qu'elle n'a pas ce sentiment avec les organes de concertation.

Autour de ce conflit apparaît comme une sorte de polarisation des enseignants de l'école, si bien que les enseignants qui s'investissent dans le projet sont vus par certains autres comme « *la garde personnelle* » de la direction. Certains professeurs évoquent cette crispation autour de la direction et témoignent que l'adhésion à certains projets va les étiqueter comme ayant des comportements, une attitude pro ou contre direction.

« Dans l'école, il y a toute une série de personnes engagées pas par Madame Beckers et d'autres engagées par elle. Ça fait déjà de grandes différences. Et donc, il y a des choses qui se stigmatisent. Et tous ceux gravitant autour d'elle vont être reliés à elle et il va y avoir une stigmatisation, une certaine

méfiance où ces personnes ne vont pas être alors reconnues par eux comme étant des leurs mais comme étant du côté de la direction. » Mme B3

« C'est-à-dire qu'un certain nombre des membres du personnel n'aime pas le GR [Groupe de réflexion] et, du coup, y rentrer c'est s'exposer. » M. B4

L'école citoyenne cristallise donc ce conflit autour de la direction qui est dû, dans le fond, à des visions et des grammaires différentes du fonctionnement de l'école d'une part, et, d'autre part, parce que les personnes en conflit font appel à de structures différentes de gestion de l'école. Nous pouvons désigner, dans ce cas, l'opposition à l'école citoyenne comme un « refus politique » du projet lié à cette méfiance, à cette tension relationnelle avec la direction dues à ce que nous venons de dire plus haut.

1.4 En regard de ces trois tensions, la question de la reconnaissance

Nous terminerons notre analyse en évoquant une tension récurrente dans les entretiens et les discussions informelles que nous avons pu avoir avec des professeurs et ce depuis nos premiers jours d'observation à la Sainte-Famille. L'école citoyenne est vue comme voulant chapeauter tous les projets qui se créent au sein de l'école et apparaît aussi comme se vantant de toute une série de réalisations et de manières de fonctionner qui, pourtant, se faisaient déjà avant, au sein de l'école.

« Encore une fois je conteste que tout soit placé sous l'égide de ça. Y a eu beaucoup de problèmes autour de ça, je ne sais pas si on t'en a parlé ? Le fait que les projets étaient repris et qu'on disait « l'école citoyenne fait ceci, l'école citoyenne fait cela » ... Alors ce sont des querelles insignifiantes mais assez représentatives que, oui, l'école citoyenne a tendance à s'attribuer un tas de mérites, très symboliquement en tout cas. Je ne dis pas que ceux qui le portent c'est leur volonté mais symboliquement, auprès des élèves, c'est parfois ce qui en ressort ». M. D2

Le fait que l'école citoyenne recoupe sous l'étiquette novatrice du projet des initiatives que les professeurs ont pu réaliser de manière informelle avant l'instauration de l'école citoyenne provoque un réel ressentiment. Ainsi, on pourrait dire que l'école citoyenne a créé une école dans une école avec une série de profs qui ne se sont pas sentis reconnus pour ce qu'ils avaient pu réaliser « avant ».

« On récupère ce que font les gens ! Tu vois par exemple, les sorties qu'on fait avec les élèves c'est citoyen ! Alors M. X, je n'sais pas si tu le connais, a dit en rigolant : « punaise ça fait trente ans que je fais des trucs citoyens j'en savais même rien ». Tu vois ? Ca ne va pas ! Je n'ai pas besoin de l'école citoyenne pour ça. Tu vois ? Ca n'empêche pas quoi ! ». M. A4

Si l'école citoyenne a la volonté de « chapeauter » les projets c'est de par son objectif de promouvoir les projets citoyens, que nous définirions comme les initiatives qui favorisent le vivre-ensemble et œuvrent à la réalisation de quelque chose de collectif au sein de la Sainte-Famille. Chapeauter un projet quelconque, c'est le moyen de faire voir le projet, le porter au sein de l'école et l'aider, pour l'organisation, par la structure et les moyens dont dispose l'école citoyenne. Il ne

s'agit donc pas d'encourager ces projets pour les faire sien, ou pour faire croire que c'est l'école citoyenne qui invente telle ou telle façon de fonctionner, mais pour mettre en avant des initiatives fortement appréciées et qui font partie de la vie scolaire qui voudrait être encouragée au sein de la Sainte-Famille. La mise en avant des projets qui se vivent au sein de l'école s'explique par la volonté de l'école citoyenne de construire une culture d'école et de travailler sur les identités collectives.

Cette intention d'encourager de tels projets a été vue comme une manière de « récupérer » des projets et des initiatives qui se faisaient dans l'ombre, en disant que l'école citoyenne avait inventé quelque chose. Ces projets étant, de plus, utilisés comme preuve du bon fonctionnement du projet d'école citoyenne en mettant en avant l'esprit d'initiative qui règne dans l'école.

Plus largement, l'école citoyenne est aussi perçue comme une manière de signifier que les enseignants qui ne fonctionnent pas de la même manière que ce système d'école citoyenne sont pédagogiquement dans l'erreur.

2 LA PERCEPTION DU DISPOSITIF ET LES TYPES D'ENGAGEMENTS MANIFESTÉS PAR LES ÉLÈVES

La perception de l'école citoyenne et les types d'engagements et de désengagements des élèves au sein de celle-ci.

2.1 La perception de l'école citoyenne par les élèves

Lors de nos entretiens avec les élèves, il est apparu très clairement que deux perceptions de l'école citoyenne sont concomitantes. D'une part, l'école citoyenne est décrite comme un organe disciplinaire particulier qui travaille à la gestion de la discipline et des conflits dans l'école; d'autre part, elle est décrite comme un dispositif qui participe à l'identité de l'école, et au mieux-vivre ensemble.

« Pour moi, en tout cas, l'école citoyenne c'est quand on a fait une bêtise et ben ils nous appellent le mardi après-midi et après ils parlent avec nous ».

Un élève de 2^{ème}

« - C'est pour mieux vivre ensemble dans l'école.

- C'est pour donner une dernière solution à l'élève.

- Oui et comme il a dit ça améliore le vivre ensemble.

- Et en quoi ?

- On se sent plus à l'aise, on a plus de plaisir à venir à l'école ». Des élèves du conseil de citoyenneté

« L'Ecole citoyenne c'est pouvoir donner le pouvoir aux élèves entre guillemets parce qu'on l'a pas vraiment. Et c'est donner la possibilité aux élèves de pouvoir créer une loi, donner l'ambiance qu'on veut à l'école et mettre un peu les profs et les élèves sur le même pied d'égalité » Une élève de 6^{ème}

L'ÉCOLE CITOYENNE COMME ORGANE DISCIPLINAIRE « PARTICULIER »

Pour ce qui est de la perception de l'école citoyenne comme organe disciplinaire particulier, deux éléments apparaissent: le conseil de citoyenneté et la Loi.

Tout d'abord, le conseil de citoyenneté est clairement défini comme une « seconde chance », une étape disciplinaire avant le bureau de la conseillère en éducation et le renvoi définitif.

« Avant de passer par le renvoi et (nom de la conseillère en éducation), on passe au conseil de citoyenneté pour essayer de trouver des solutions. » Un élève de 4^{ème}

Pour tous les élèves, tant les délégués, que les élèves qui ont été invités au conseil de citoyenneté pour des « bêtises » ou que ceux qui ont peu d'expérience de l'école citoyenne, le conseil de citoyenneté est perçu comme un lieu qui aide l'élève à s'en sortir. Dans tous les entretiens apparaît l'idée que le conseil de citoyenneté est un lieu qui va permettre à l'élève de s'exprimer quant à ses actes et où il pourra être écouté.

Pour certains membres du conseil toutefois, cette manière de fonctionner est parfois une échappatoire pour l'élève qui a commis une faute « trop grave » ou qui fait preuve d'une certaine hypocrisie pour ne pas avoir à faire face à la procédure disciplinaire classique. Néanmoins, hormis un délégué, l'avis des autres élèves est que cela peut servir à quelque chose car donner l'occasion à l'élève de pouvoir s'expliquer et d'être écouté est une meilleure manière de résoudre les conflits et les problèmes de discipline que les sanctions « classiques ». Nous reprendrons à ce sujet, une discussion animée qui était apparue lors de notre entretien sur l'école citoyenne avec les élèves du conseil.

« - Un élève n'a pas à passer devant le conseil pour sauver sa peau, là t'es directement renvoyé à partir du moment où y a un manque de respect pareil.

Y a une certaine hypocrisie des élèves qui viennent ici.

- Moi je suis d'accord mais ce n'est pas non plus éducatif de dire quelqu'un a fait quelque chose bam on te renvoie directement, bam t'as direct une sanction. Là, au moins, la personne se dit... tu sais pas vraiment ce qu'il s'est passé, il était peut-être dans un mauvais jour. Mais d'un côté je suis d'accord avec toi que ça peut ne pas fonctionner, ça peut être hypocrite. Mais d'un autre côté, voilà, on peut pas sanctionner tout le monde de la même façon. Tout le monde n'est pas le même. » Des élèves du conseil

Si, dans notre discussion avec les élèves du conseil, il est apparu que la plupart des élèves acceptent et prennent à cœur ce rôle d'écouter, qu'ils qualifient de « grand frère », ils n'aiment cependant pas l'idée de statuer de manière finale sur un « cas » en choisissant la sanction des élèves. Ce rôle est pour eux le rôle des adultes, des professeurs mais pas le leur. Comme en témoignent les extraits suivants.

« Pour moi, je trouve que punir un élève c'est pas à nous de le faire. Au conseil, je trouve, la meilleure solution c'est d'aller dans le bureau de Madame (nom de la conseillère en éducation). On peut laisser la personne s'exprimer pour qu'elle en parle et tout mais c'est pas à nous de décider pour lui de la punition ou de la sanction. » Un élève du conseil

« - Non en fait ce qu'on veut, ce qu'ils devraient régler dans le concit', ils peuvent parler mais après la sanction doit être décidée par (nom de l'animateur du conseil) ou par un prof mais pas par les élèves.

- Mais eux ils ont fait ça parce qu'ils se disent que si je parle avec (nom de la déléguée), elle va mieux comprendre qu'avec (nom d'une enseignante).

- Oui ça c'est vrai ! Mais ils peuvent parler mais pas mettre la sanction. »
Des élèves de 2^{ème}

De plus, ils perçoivent mal la répartition entre les cas qui sont amenés au conseil de citoyenneté et ceux qui ne le sont pas.

Un autre élément mis en avant par les élèves lorsqu'ils parlent de l'école citoyenne dans son « versant disciplinaire » est la Loi de l'école. Deux sentiments ambivalents apparaissent lorsqu'ils parlent de celle-ci. D'un côté, ils rejettent l'idée que les élèves ont « construit » la Loi et semblent éprouver une certaine lassitude par rapport à la manière dont se déroule cette activité. Pour eux, il s'agit plutôt de faire plaisir aux professeurs, de participer à un événement important pour les petits. Néanmoins, les élèves soulignent qu'il s'agit d'une occasion pour « réellement » s'exprimer, parler de la vie à l'école. De plus, ils ne trouvent pas cette Loi inutile, que du contraire, car elle permet selon eux de mettre un cadre par sa visibilité, sa prégnance, le fait que l'élève sache que quelque chose va lui arriver. Elle semble symboliser l'importance pour les élèves du cadre, d'avoir des règles de vie.

« - Les personnes qui sont ici ils ont évolué avec ce changement de Loi, c'est pas

un problème d'éducation, c'est juste un problème du fait qu'elle était pas aussi... elle était pas vue par tout le monde. Là elle est devant nous, tout le monde s'implique parce qu'on l'a lu ensemble, on a compris pourquoi tu vois...

- Ici on fait une fête, tu vois, pour dire on l'a compris, on la respecte ». Des élèves du conseil

« -le panneau ça sert à quelque chose surtout pour les petits parce que c'est devant leurs yeux, c'est la loi quoi ! - Puis ça les encadre... ». Des élèves de 5^{ème} et 6^{ème}

Enfin, la Loi apparaît comme un élément unificateur entre les élèves de la Sainte-famille qui permet de développer une identité fière. Elle apparaît comme permettant de faire quelque chose ensemble, de mettre du collectif dans l'école, ce que les élèves semblent apprécier.

« En gros ça nous représente quoi, ça représente les élèves de la Sainte-Famille » Une élève de 4^{ème}

«- Oui, ça nous représente ! C'est important, c'est bien parce que c'est nous qui les faisons

- Mais c'est chouette de faire un truc tous ensemble par exemple l'affiche qu'on a fait elle est bien, elle est chouette

- C'est comme pour la photo⁴ c'est nous qui avons eu l'idée pendant les mini-forums de faire la photo. » Des élèves de 5-6

Cependant, ce discours autour de la Loi de l'école ne s'applique pas pour les élèves de deuxième qui étaient plusieurs à rejeter cette construction de la Loi et ce pour deux raisons. D'abord, parce qu'ils se sentent piégés par cette Loi qui est vue comme une arme à double tranchant derrière laquelle les professeurs peuvent se retrancher. Ensuite, parce qu'ils semblent être encore dans l'apprentissage de la vie scolaire, de ce qu'est une « attitude d'écolier », dans l'appropriation des règles de l'école et de la nécessité de devoir s'adapter aux différentes manières de fonctionner des

⁴ La photo dont fait allusion cette élève est la photo qui a été prise pour l'affiche de la Loi de cette année scolaire 2011-2012 et pour laquelle tous les élèves et enseignants de l'école se sont réunis dans la cour en formant le symbole « Peace ».

professeurs. Pour illustrer nos propos, nous citerons une discussion survenue lorsque les élèves nous parlaient de ce qu'était une « *attitude d'écolier* » :

*« -Ouais mais comment t'explique qu'avec Madame (nom d'une enseignante), ça marche mieux et pas avec les autres, parce que si on gardait la même attitude avec Madame (nom de l'enseignante) qu'avec les autres...
- Mais il faut prendre des attitudes différentes avec les profs
- C'est ça qu'on doit apprendre au fait en rentrant en secondaire, quand on était en primaire, on avait un prof, on restait avec lui toute l'année, on savait comment faire et tout. Tandis que maintenant, c'est vrai que ça change avec les profs, on doit changer d'attitude, on doit s'adapter aux profs et c'est ça qui faut apprendre en rentrant en secondaire ».* Des élèves de 2^{ème}

Le sentiment de ces élèves de se sentir « piégés » par le professeur et les difficultés qu'ils éprouvent à l'égard de l'apprentissage de la vie scolaire pourraient expliquer le fait que les élèves semblent demander un rapport strict et formel aux règles plutôt qu'une réflexion et une construction collective qui les insécurisent.

*« -Ben y a des écoles qui fonctionnent bien sans le conseil de citoyenneté... ben voilà y a des règles quoi qui faut suivre, on peut pas dire ferme ta gueule.
- Mais le fait qu'on décide ensemble, ça veut pas dire qu'on puisse dire ferme ta gueule.
- Non mais comme N. elle a dit, tout le monde n'a pas le même respect. Ca tu peux faire, ça tu peux pas faire, y a tout le monde qui est différent donc y a pas de règles au final ! »* Des élèves de 2^{ème}

L'école citoyenne est donc perçue par les élèves comme un organe disciplinaire « particulier ». D'un côté, elle s'occupe effectivement de la gestion de l'ordre et de la discipline mais, d'un autre, gravitent autour de ce dispositif différents éléments qui semblent « particuliers » puisqu'elle est perçue comme « *une seconde chance* », comme une manière de « *mettre les profs et les élèves sur le même pied d'égalité* », comme un lieu qui « *aide* » et qui permet de pouvoir « *réellement* » s'exprimer et être écouté.

L'ÉCOLE CITOYENNE COMME LEVIER POUR LA PARTICIPATION ET LA COLLECTIVITÉ

En ce qui concerne le deuxième visage de l'école citoyenne, celle-ci est vue comme un moyen de participer à la vie de l'école, autrement qu'en suivant les cours. Elle est perçue comme un levier pour le mouvement dans l'école, pour la collectivité. Ce qui semble participer à l'identité de l'école et améliorer le vivre ensemble.

« - *L'école citoyenne ça aide vraiment à ce que tout le monde se connaisse, tout le monde s'entende, ça met une bonne humeur. **Pour vous qu'est-ce qui fait qu'école citoyenne améliore le vivre ensemble ?**- Qu'on participe tous ensemble, avec les profs puis avec les fêtes,... - Puis, c'est le nom de l'école la Sainte-Famille on est comme une famille. - Tout le monde se connaît... même les premières* ». Des élèves de 5^{ème} et 6^{ème}

Mise à part les deuxièmes années qui ne parlent pas de ce versant de l'école citoyenne, les élèves ont bien compris qu'il s'agissait d'un organe dans lequel on pouvait prendre part activement, amener des projets et demander des choses. La limite est toutefois floue entre ce qu'il est permis d'y demander et d'y faire et ce qui ne l'est pas.

2.2 Les types d'engagements et de désengagements des élèves au sein du dispositif d'école citoyenne

Indépendamment de ces deux visages que peut prendre l'école citoyenne, nous allons parler maintenant des types d'engagements et de désengagements que manifestent les élèves vis-à-vis de ce dispositif.

Qu'ils parlent du conseil de citoyenneté, des mini forums ou de la vie à l'école de manière générale, les élèves semblent marquer un intérêt pour s'impliquer dans la gestion de la discipline de leur école. Ils semblent aimer cette idée de la politique du « grand frère », d'épauler les autres dans leurs difficultés et de participer ensemble à la gestion du bien-vivre ensemble.

Ce que les tous les élèves mettent en avant lorsqu'ils parlent de l'école citoyenne, et plus particulièrement des mini-forums et du conseil de citoyenneté, est le fait qu'ils puissent s'exprimer « librement », dire « réellement » ce qu'ils pensent et être écoutés.

Hormis chez quelques élèves, apparaît l'idée que l'école citoyenne, en laissant la possibilité à l'élève de s'exprimer et d'être écouté est une manière façon de régler les conflits. Apparaît l'importance, comme nous avons pu le voir avec Verhoeven (1997a ; 1997b) de prendre en compte le contexte et la singularité des situations pour définir les règles de vie et déterminer la sanction. Pour autant, si la négociation et la contextualisation apparaissent les sources légitimes de définition des modes de régulation normative aux yeux des élèves, cela ne signifie pas qu'ils n'attachent pas d'importance aux règles, bien au contraire.

En effet, nous pouvons le voir à travers l'explication de l'amélioration du vivre-ensemble par les élèves, que ceux-ci n'attribuent pas uniquement à l'école citoyenne mais aussi à l'idée d'un « resserrage » de la discipline.

« - Je suis là depuis 7 ans, depuis ma 1ère année ici y a un énorme changement, c'est un autre style - Ouais c'est vrai - Mais c'est pas spécialement grâce au conseil - Oui moi aussi je suis là depuis toujours et je constate que maintenant... et c'est pas seulement avec le conseil de citoyenneté mais grâce au règlement qui a changé on sent que y a des choses qui ont été mises en place, que les sanctions tombent et qu'on attend pas directement x temps avant de punir ou sévir et aussi je pense du fait que les élèves maintenant savent qu'il y a le conseil de citoyenneté les élèves savent plus vers qui se diriger directement. Avant si on avait un problème on savait pas si on devait se diriger vers les profs, vers la direction,... On sait qu'on a un endroit pour faire ça et où on peut parler de tout et n'importe quoi ». Des élèves de 5^{ème} et 6^{ème}

Ainsi, si les élèves peuvent sembler « revendicateurs » aux yeux des enseignants sur certains aspects de la vie scolaire et essaient d'amender certaines règles via le conseil de citoyenneté, ils accordent cependant de l'importance aux règles, aux lois visibles et « cadrantes ». Surtout chez les plus petits.

L'autorité post-conventionnelle identifiée par Verhoeven (1997a, 1997b) s'exprime de manière flagrante dans les témoignages des élèves. Le réglage entre cadrage et autonomie, éducation aux « repères » et éducation à la « réflexivité » est ce qui fonde la légitimité des règles, des sanctions, de l'autorité et des situations scolaires. Les

règles oui, mais en laissant la place à la réflexivité, à la négociation et à la singularité des situations (Verhoeven, 1997a, 1997b).

Ce qui apparaît aussi est que les élèves semblent aimer l'idée qu'on puisse s'engager dans la vie à l'école. Ils évoquent toutefois leurs difficultés à s'impliquer réellement, à être actifs, qu'ils expliquent par différents facteurs : l'accord que doit donner le professeur à toute initiative mais aussi une difficulté à concrétiser l'initiative elle-même. En effet, sans pouvoir expliquer pourquoi, leur sentiment est qu'ils ne savent pas « *comment réellement s'impliquer* ». Cette impression ressentie des élèves nous rappelle ce que plusieurs auteurs (Verhoeven, 2010 ; Rayou, 2005) ont déjà évoqué dans leur travaux : l'injonction paradoxale à laquelle sont soumis les élèves « puisque ceux-ci sont tenus de s'engager dans la cité politique alors que la liberté des citoyens-élèves, usagers captifs du système, est très relative et conditionnée à la censure des adultes » (Ballion, cité par Rayou, 2005, p.89).

Cependant, en dépit de cette difficulté et de ces freins à l'implication, les élèves semblent aimer cette idée de collectivité, développée entre autre par l'école citoyenne. Ceux qui ont fait partie ou font partie de l'école citoyenne aiment le fait de connaître différents élèves de tous les niveaux de l'école et de développer d'autres relations avec leurs professeurs qu'un rapport professeur-élève. En plus d'une occasion de développer des relations au sein de l'établissement, c'est la compréhension du fonctionnement même de l'établissement qui semble intéresser les élèves.

Enfin, plusieurs élèves, et ce dans tous les groupes d'élèves interrogés, ont voulu s'investir et se sont investis dans le conseil de citoyenneté pour développer des compétences personnelles. Il s'agissait pour ces élèves de vaincre leur timidité, de s'exercer à prendre la parole en public, d'acquiescer davantage confiance en eux.

Nous terminerons par un élément qui reçoit le plus de critiques de la part des élèves, et ce dans tous les groupes interrogés : le système de ceintures. Si certains élèves éprouvent un sentiment de fierté et sont contents de pouvoir, grâce à leur ceinture noire, siéger au conseil de citoyenneté, beaucoup critiquent ce système. Ils ne comprennent pas bien, voire contestent, les critères de montée de ceinture (dont la ceinture noire qui est définie la plupart du temps comme le critère des « élèves

modèles »). Certains s'étonnant alors de recevoir des ceintures ou au contraire de ne pas en recevoir.

« J'suis contre les ceintures ! Déjà j'en ai jamais eu, c'est pas grave mais c'est ridicule parce que tu donnes une ceinture à un élève parce qu'il est pas en retard, parce qu'il se comporte bien et c'est trop différencié des autres. Y a des élèves, parce l'élève arrive pas en retard alors il a ceinture. » Une élève de 6^{ème}

Il semble donc qu'il règne comme une sorte de discours et de ressenti contradictoires entre, d'un côté, ce que réalise le conseil de citoyenneté et l'implication des élèves dans l'école citoyenne et, de l'autre, l'obtention des ceintures.

Conclusion

La question de recherche poursuivie lors de mon stage à la sainte-Famille et approfondie lors du mémoire était de se pencher sur la perception et la réception du dispositif d'école citoyenne par les différents acteurs de l'école, parties prenantes ou non de ce dispositif. Cette question de recherche, éprouvée au contact du terrain et de mes rencontres avec les membres de l'équipe éducative et avec les élèves de l'école, a alors évolué vers deux questionnements. Le premier, sur lequel je me suis particulièrement penchée, consistait à comprendre et à expliquer un certain nombre de points de tension, de points de désaccord de l'équipe pédagogique concernant ce dispositif collectif et négocié de gestion de l'ordre scolaire. Le deuxième questionnement qui a émergé de ma question de départ était de comprendre comment les élèves, impliqués ou non dans l'école citoyenne, la perçoivent et quels engagements ou désengagements ils manifestent vis-à-vis de celle-ci.

Le cœur de mon travail, l'analyse des résultats d'enquête, a fait apparaître chez l'équipe enseignante, une série de points de tensions qui se télescopent et qui permettent d'expliquer en partie l'adhésion ou non au dispositif d'école citoyenne. Sans détailler les différents points de tensions présentés dans l'analyse, je peux mettre en avant, ici, que ceux-ci touchent aux représentations qu'ont les enseignants de leur métier et de leur rôle d'une part, ainsi qu'à la manière dont ils conçoivent et construisent leur cadre normatif, leur autorité et la résolution des conflits, d'autre part. Ces différentes conceptions et appréhensions de ces questions peuvent expliquer l'adhésion ou non aux options éducatives et pédagogiques de l'école citoyenne. En outre, il est apparu dans l'analyse que le métier d'enseignant est un métier « irréductiblement personnel » qui rend difficile le *consensus* autour des missions et des rôles que les enseignants doivent remplir et, en particulier, autour de cette question de la gestion de l'ordre scolaire, ce qui fragilise l'adhésion et la réception d'un dispositif collectif de gestion de l'ordre scolaire tel que celui de l'école citoyenne. D'autant que la question de l'ordre scolaire apparaît être une question sensible, voire intime, dans lequel, pour un bon nombre d'enseignants, la parole des élèves, ou du moins la « discussion » avec les élèves semble illégitime ou « risquée ».

Chez les élèves, la question de la perception et de la réception du dispositif offre un contraste relativement frappant. Si certaines réserves sont émises quand à différents aspects du projet, les élèves apparaissent plutôt « emballés » par celui-ci. Le contraste avec les professeurs apparaît surtout autour de deux aspects du projet. Tout d'abord, en ce qui concerne le rapport aux normes, la question du dialogue et la prise en compte du contexte et de la singularité des situations apparaît être une source importante de légitimité. Pour autant, si les élèves peuvent apparaître « revendicateurs » aux yeux de certains enseignants, ils ne rejettent pas la nécessité d'un cadre. En fait, loin d'entretenir un rapport formel et autoritariste aux règles et à l'autorité, la figure de l'autorité post-conventionnelle (Verhoeven, 1997a ; 1997b), réglage entre « cadrage » et « autonomie », apparaît être la figure légitime de l'autorité et de l'ordre scolaire pour les élèves. Le deuxième constat concerne l'adhésion que manifestent les élèves à l'implication dans la collectivité. Alors qu'au sein de l'équipe éducative la « collectivité » que demande l'école citoyenne apparaît difficile à construire, ou en tout cas divise les enseignants, les élèves, eux, semblent entrer volontiers dans ce dispositif collectif qu'ils identifient d'ailleurs à leur établissement. En effet, en caricaturant légèrement les propos des élèves interrogés, l'image émergente des entretiens est celle d'une « Sainte-Famille citoyenne ».

Un certain nombre de constats émergent donc de cette recherche empirique. Constats qui peuvent parfois donner l'impression que ce travail est, au bout du compte, une sorte de « critique négative » du dispositif d'école citoyenne. Pour moi, cette recherche représente un premier élément, une première marche d'un « réel travail » de « recherche et intervention social » en Sociologie. Partant de ces constats, la suite de ce travail serait en effet de réfléchir à différentes pistes d'actions et de réflexions qui permettraient d'accompagner ce travail collectif de gestion de l'ordre scolaire. Une première piste étant peut-être de restituer aux acteurs de terrain les analyses présentées, qui ont été éclairées de théories sociologiques, ce qui permettrait de « donner de la hauteur » aux tensions et conflits d'opinion que les acteurs de terrain semblent vivre et ressentir.