

## **Documents annexes**

## Table des matières

<b>PREMIÈRE PARTIE - DESCRIPTION DU DISPOSITIF D'ÉCOLE CITOYENNE ET PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE DE TERRAIN.....</b>	<b>3</b>
1 DESCRIPTION DE LA SAINTE-FAMILLE.....	4
1.1 <i>La population de l'école</i> .....	4
1.2 <i>Les membres du personnel</i> .....	4
1.3 <i>L'organisation des études</i> .....	5
1.4 <i>Le cadre</i> .....	6
1.5 <i>Histoire de la Sainte-Famille</i> .....	6
2 PRÉSENTATION DU DISPOSITIF D'ÉCOLE CITOYENNE.....	8
2.1 <i>Contextualisation idéologique et pédagogique du dispositif d'école citoyenne</i> .....	8
2.2 <i>Description du dispositif d'école citoyenne tel qu'il se vit à la Sainte-Famille</i> .....	15
3 MÉTHODOLOGIE .....	27
3.1 <i>Problématique</i> .....	27
3.2 <i>Dispositif méthodologique déployé</i> .....	28
<b>DEUXIÈME PARTIE – CADRE THÉORIQUE.....</b>	<b>35</b>
1 LES TRANSFORMATIONS DU SYSTÈME SCOLAIRE.....	36
1.1 <i>La massification scolaire</i> .....	36
1.2 <i>L'entrée de l'adolescence dans l'établissement</i> .....	37
1.3 <i>Vers une « désinstitutionnalisation » de l'école ?</i> .....	38
2 LE TRAVAIL ENSEIGNANT DANS LA CLASSE.....	40
2.1 <i>« Faire la classe »</i> .....	40
3 ORDRE SCOLAIRE ET AUTORITÉ.....	47
3.1 <i>L'ordre scolaire</i> .....	47
3.2 <i>L'autorité</i> .....	51
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>58</b>
<b>ANNEXES MÉTHODOLOGIQUES .....</b>	<b>63</b>

PREMIÈRE PARTIE - DESCRIPTION DU DISPOSITIF D'ÉCOLE  
CITOYENNE ET PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE DE TERRAIN

## **1 DESCRIPTION DE LA SAINTE-FAMILLE<sup>1</sup>**

### **1.1 La population de l'école**

La Sainte-Famille d'Helmet secondaires est une école en « encadrement différencié » située à Bruxelles, dans la commune de Schaerbeek. La population qu'elle accueille est assez conforme à celle de la commune. C'est-à-dire qu'elle est composée principalement d'élèves belges, mais la grande majorité d'entre eux est d'origine étrangère. Sur plus ou moins 550 élèves, on retrouve plus de trente origines différentes. La Sainte-Famille est par conséquent aussi une école multiculturelle et multiconfessionnelle : il y a plus ou moins 70-75 % de Musulmans majoritairement d'origines marocaine, mais aussi turque, voire albanaise, centre-africaine... 15-20 % de Chrétiens qui ne sont pratiquement jamais d'origine belge, mais d'origine centre africaine ou est-européenne et puis 5% de personnes qui sont agnostiques ou athées.

Chez les enseignants la situation est à peu près inverse, les professeurs et éducateurs étant essentiellement d'origine belge. Même s'il est difficile de connaître précisément les croyances des enseignants, on peut estimer à plus ou moins 15% la proportion de Musulmans (elle a augmenté récemment), 10% celle de Chrétiens pratiquants, et plus ou moins 70 % de personnes que l'on pourrait situer « hors religion ». « Hors religion » ayant une double signification dans la mesure où les enseignants sont non seulement beaucoup moins souvent « croyants » que les élèves de l'école, mais aussi dans la mesure où, lorsque c'est le cas, ils sont beaucoup moins marqués que les élèves par la pratique quotidienne de leur religion. Il y a donc un décalage assez important entre le rapport de la majorité des professeurs à la pratique religieuse et le rapport de la plus grande majorité des élèves.

### **1.2 Les membres du personnel**

Pour encadrer les 550 élèves de l'école, l'équipe « adulte »<sup>2</sup> de l'école se présente comme suit. Il y a tout d'abord une soixantaine de professeurs dont certains travaillent à temps partiel. L'équipe des éducateurs se compose de 5 personnes qui encadrent les élèves aux moments des pauses, qui accomplissent un important travail

---

<sup>1</sup> Cette description de la Sainte-Famille a été rédigée sur base d'informations recueillies auprès d'un enseignant de l'école, sur le site internet de l'école (<http://www.sainte-famille.be/>) et dans un cahier reprenant l'histoire de la Sainte-Famille.

<sup>2</sup> Dans la suite du mémoire nous utiliserons le terme « équipe éducative » pour désigner l'ensemble du corps enseignant et des éducateurs ainsi que la directrice et la conseillère en éducation.

administratif et qui suivent les élèves au niveau de leur présence ou d'autres problèmes. Outre ces deux « groupes de travailleurs », l'école comprend aussi une assistante à l'accueil, une responsable des horaires, une comptable, une secrétaire, une conseillère en éducation (chargée de la discipline en même temps que de l'organisation de l'équipe des éducateurs) et enfin une directrice. L'école profite également d'un service PMS composé d'une infirmière, d'une psychologue et d'une assistante sociale qui sont présentes chacune une demi-journée par semaine dans l'établissement. Elle peut aussi s'appuyer sur le relais d'une médiatrice en milieu scolaire qui est présente à mi-temps. Enfin, deux ouvriers à plein-temps s'occupent de la maintenance des bâtiments de l'école.

Il faut noter que, ainsi décrite, cette équipe ne concerne que l'organisation de la section secondaire de la Sainte-Famille d'Helmet. Au niveau du pouvoir organisateur, cette section secondaire est liée à deux sections primaires. L'une est située dans des bâtiments touchant ceux du secondaire : il s'agit de la Sainte-Famille d'Helmet primaires. L'autre est située dans la commune d'Evère, à quelques kilomètres.

### **1.3 L'organisation des études**

Au niveau de l'organisation des études, la Sainte-Famille se présente comme suit. Après le socle du premier degré dans lequel les élèves sont formés de manière assez générale, l'école se subdivise en trois grandes sections. Il y a d'abord la section « Transition Générale » qui propose un enseignement traditionnel essentiellement orienté vers les options scientifiques et économiques. Cette section comprend habituellement deux classes de 3<sup>e</sup> et une classe par année en 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>. Il y a aussi la section « Technique de qualification » « Scientifique » qui propose un enseignement scientifique plutôt orienté vers les applications pratiques en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> et vers la pratique de la chimie en laboratoire en 5<sup>e</sup> et en 6<sup>e</sup>. Cette section comprend une seule classe par année de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup>. Il y a enfin la section « Technique de qualification » « Sociales » au deuxième degré et qui se transforme en « Agent d'éducation » (entendez « formation d'éducateurs ») au 3<sup>e</sup> degré. Cette dernière section est la plus importante de l'école dans la mesure où elle comprend deux classes par année en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>, trois classes en 5<sup>e</sup> et de nouveau deux classes en 6<sup>e</sup>.

Au-delà de ces grandes subdivisions de l'école, il faut noter que, depuis quatre ans, la Sainte-Famille a ouvert une filière d'immersion en Néerlandais, ce qui veut dire que, de la 1<sup>ère</sup> à la 4<sup>e</sup>, une classe environ reçoit un tiers de son horaire en langue flamande. Par ailleurs, depuis 2011-12, l'école accueille aussi une section « Environnement » en 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup>.

#### **1.4 Le cadre**

Pour une école plutôt « défavorisée » au niveau de l'origine socio-économique de sa population, la Sainte-Famille n'en est pas moins plutôt gâtée au niveau de son cadre. L'école possède des bâtiments anciens composés la plupart du temps de classes spacieuses et lumineuses. Certains de ces locaux sont d'ailleurs particulièrement beaux et agréables à vivre. C'est le cas de la bibliothèque, des couloirs, de la chapelle qui, désacralisée, est disponible pour de multiples activités, mais aussi des salles des professeurs et de la salle d'étude. Et puis, ce qui ne gâche rien, l'école jouxte un agréable parc qui, passé les quelques portes d'entrée des bâtiments, donne l'impression aux visiteurs d'être dans un « écrin de verdure » à l'intérieur de Bruxelles.

Si le cadre de l'école est donc plutôt agréable, il faut néanmoins noter un élément négatif : l'école ne comporte pas de réfectoire, ni de réel lieu de convivialité pour les élèves. Ceux qui veulent rester manger sur le temps de midi sont autorisés à le faire dans un grand couloir pendant une demi-heure. Ils sont ensuite priés de se rendre dans la cour de récréation qui ne comporte pas de bancs.

#### **1.5 Histoire de la Sainte-Famille**

L'école secondaire et primaire de la Sainte-Famille fut créée à la fin du dix-neuvième siècle par une congrégation de Sœurs catholiques : les Sœurs de la Sainte-Famille. Cette congrégation était elle-même née quelques décennies plus tôt (aux alentours de 1850) avec un objectif assez précis : proposer des études aux jeunes filles qui, à cette époque, n'en avaient que très rarement l'occasion.

Les Sœurs de la Sainte-Famille construisirent donc d'abord une école à Alost. Puis, suite à diverses inondations, elles vinrent s'installer à Helmet, dans une grosse bâtisse au milieu de la campagne que les habitants d'alors appelaient « le château ». Le château s'ouvrit donc aux élèves qui, dans un système d'internat, logeaient dans

des chambres au deuxième étage alors que les Sœurs avaient elles leurs quartiers au premier, les classes et lieux collectifs se situant pour leur part au rez-de-chaussée. Le château devint très vite trop étroit, ce qui entraîna la construction de multiples autres bâtiments. Construction qui se fit de 1890 à 1970. Durant toute cette période, la population de l'école fut essentiellement une population féminine plutôt bourgeoise. Cependant, les Sœurs firent également construire, à quelques centaines de mètres de l'école, un autre établissement qui, plus petit, accueillait lui les populations plus défavorisées du quartier. A partir de 1980, l'école vécut plusieurs révolutions. Il y eut tout d'abord la fin de l'Internat simultanée à la fin de la mixité. Il y eut ensuite l'évolution de la population « élève » de l'école. Dans le même mouvement que l'évolution du quartier d'Helmet, la population de l'école suivit en effet le flot des différentes vagues migratoires de cette fin du vingtième siècle. Il y eut ainsi d'abord des Italiens et des Espagnols, qui furent bientôt remplacés par des Marocains et des Turcs, ceux-ci voyant enfin arriver des Centre-Africains et des Est-Européens.

Aujourd'hui, le château, situé entre l'école primaire et secondaire, est toujours habité par des Sœurs (aujourd'hui bien trop âgées pour enseigner) et reste encore le « cœur symbolique » de l'école. Il reste aussi, au sein de l'école, une sorte « d'esprit » hérité des origines. Quelles que furent les évolutions de l'école, les acteurs de celle-ci la présente en effet comme un collectif à « l'esprit familial » et visant à donner toutes les chances que l'école peut offrir à des populations qui, autrement, n'en auraient pas forcément la possibilité.

L'histoire de l'école citoyenne à la Sainte-Famille a commencé durant l'année scolaire 2008-09. Le conseiller d'éducation de l'époque avait en effet pointé une recrudescence des actes de petite violence (vols, menaces, rumeurs, petites violences physiques et verbales). Sur base de ce constat, un groupe de travail proposa alors à l'ensemble de l'école de travailler, sur deux ans, un projet d'école de lutte contre la violence. La première année ce travail déboucha sur des initiatives ponctuelles visant la sensibilisation à la violence et l'action directe sur la propreté. Parallèlement à cette action, la réflexion collective continua et déboucha sur la présentation du dispositif d'école démocratique par Jean-Luc Tilmant, qui « coacha » ensuite l'équipe éducative afin de lancer le projet.

## **2 PRÉSENTATION DU DISPOSITIF D'ÉCOLE CITOYENNE**

### **2.1 Contextualisation idéologique et pédagogique du dispositif d'école citoyenne**

Si l'école citoyenne est donc intimement liée à ce contexte de recrudescence des petites violences observées il y a maintenant 5 ans, le projet ne peut en même temps être dissocié du travail et du coaching de Jean-Luc Tilmant. C'est pour cette raison qu'il est important, avant de présenter l'école citoyenne telle qu'elle s'est développée à la Sainte-Famille, de prendre le temps de détailler les travaux de celui-ci et du courant de la pédagogie institutionnelle dans lequel il s'insère.

Les travaux de Jean-Luc Tilmant s'articulent autour d'un constat, d'une réflexion : « il faut se reparler et démocratiser les écoles en profondeur ». Pour Tilmant (2008) en effet de très nombreux silences règnent au sein des établissements scolaires : l'expression et le dialogue à propos des valeurs sont quasi néant, les conflits et les émotions sont rarement exprimés et traités, voire carrément évincés hors de l'établissement, le silence se fait à propos des chahuts et des violences institutionnelles. Ainsi, selon l'auteur, de nombreuses violences proviennent de ces silences et de l'ennui des élève à l'école (Tilmant, 2008, p.18). Pour briser ce silence, il faut dès lors développer des lieux d'expressions et démocratiser les établissements scolaires (Tilmant, 2008).

#### **2.1.1 Les sources d'inspiration**

Avant d'entamer une description des fondements et du fonctionnement de « l'école démocratique », il nous paraît donc utile, pour une meilleure compréhension de la pédagogie sous-jacente et des objectifs poursuivis, de donner quelques précisions sur les sources d'inspiration de la recherche et du travail sur le terrain de Jean-Luc Tilmant. Celui-ci précise (2008, p.41) qu'il s'est fortement inspiré des principes de la pédagogie institutionnelle et des « douze articles de la Loi » proposé par Bernard Defrance dans son ouvrage, « Le droit dans l'école » (1992). Ceux-ci seront cités et détaillés ci-dessous, lors de la présentation de la déontologie et de l'éthique qui précèdent l'instauration d'une école démocratique.

Il nous paraît intéressant, pour proposer un cadre de compréhension plus exhaustif, de décrire, en quelques lignes, les fondements de la pédagogie institutionnelle initiée



par Fernand Oury, en sachant que « la pédagogie institutionnelle n'est pas un corpus qui existe, défini une fois pour toutes... il est plus pertinent de parler de « pratiques institutionnelles » ou « pratiques institutantes » qui peuvent se définir comme des pratiques de classes ... qui s'enrichissent et s'actualisent par les pratiques de classes et les écrits produits dans des équipes, des groupes, des collectifs ou/et par des auteurs » ( Robbes, 2006b).

Selon Jeanne (2008), la pédagogie institutionnelle est une réponse à la contestation de la « structure verticale et autoritaire » de l'Education nationale. Parce que les directives élaborées en haut lieu limitent le pédagogue à un rôle stérile et s'avèrent inefficaces parce qu'elles ne répondent pas aux besoins propres de chaque expérience professionnelle, les praticiens de l'institutionnel proposent de substituer au contrôle hiérarchique le travail d'élaboration en groupe de pairs qui tous se réfèrent à une éthique commune : « Ne rien dire que nous n'ayons fait, ne rien faire que nous n'ayons dit » (Oury et Vasquez, 1971, cités par Jeanne, 2008).

La pédagogie institutionnelle propose un modèle de relations ternaire (Jeanne, 2008) : les interactions entre l'enseignant et les élèves mais aussi les rapports et la communication entre élèves qui sont pris en considération. Les échanges sont constamment médiatisés. A tout moment, l'enseignant doit avoir conscience des phénomènes de groupe dans sa classe et de l'impact de ses actes et de ses réactions, afin de mettre en place des outils pour les réguler. Ces outils sont des institutions : un ensemble de réunions, de règles de fonctionnement et de fonctions clairement déterminées, constamment perfectionnées, précisées, ajustées, qui répondent aux besoins du groupe. Elles sont institutantes parce qu'elles permettent à chacun de proposer, de décider, d'instituer, d'être créatif, d'être acteur.

Jeanne (2008) et Tilmant (2008) présentent de quelles façons Oury a mis en place la pédagogie institutionnelle dans ses classes. Il nous paraît pertinent de nous inspirer de leurs écrits pour présenter quelques aspects de sa méthodologie spécifique de façon à éclairer les procédures préconisées par Tilmant pour démocratiser les établissements.

Pour Oury, la pédagogie institutionnelle repose sur un trépied (Oury et Vasquez, 1971, cités par Jeanne, 2008) constitué par le matérialisme, par le groupe et par l'inconscient.

Selon Jeanne (2008) et Tilmant (2008), le premier axe doit être compris comme la volonté de construire la connaissance en effectuant un aller-retour permanent, expérimental et réflexif entre la pratique et la théorie. Oury s'est inspiré de nombreux outils pédagogiques de Freinet (journal, imprimerie, productions et échanges), outils que l'on retrouve dans l'école démocratique, dans, par exemple, la mise en page et la diffusion de la loi.

Le second axe qu'il importe de prendre en compte est la dynamique du groupe et l'observation de l'élève dans le groupe-classe (Tilmant, 2008). Jeanne (2008) précise qu'il incombe au praticien de l'institutionnel d'observer, de prendre en compte et de donner du sens aux conflits, aux alliances, aux rejets qui, inévitablement, surgissent dans une classe coopérative. S'inspirant de Jacob Levy Moreno, Oury a mis en place le Conseil de coopérative (à mettre en lien avec le Conseil de citoyenneté) qui remplit quatre fonctions : l'information de tous par tous, l'analyse des événements et la recherche de sens, la décision et la régulation des interactions des différents acteurs impliqués.

Le troisième axe prend en compte la psychanalyse. Si, pour Oury (Oury et Vasquez, 1971, cités par Jeanne (2008)), la psychanalyse ne doit pas se substituer à la pédagogie « l'inconscient, reconnu ou nié, est dans la classe qui parle. Mieux vaut l'entendre que la subir. » Observer, au travers des interactions, conflictuelles ou refoulées, ce qui est fondamentalement en jeu permet à l'enseignant de proposer une pédagogie efficace qui garantit un bien-être mental aux élèves comme à l'adulte.

La pédagogie institutionnelle reconnaît l'élève comme sujet en marche (De Smet<sup>3</sup>, 2006) et propose une méthodologie qui fasse renaître le désir d'apprendre, plutôt que le rejet et la déstructuration des jeunes et des enfants. Elle refuse cependant, il nous paraît primordial de le préciser, une approche non-directive et considère comme vital que les lois de la classe (ou de l'établissement dans le cadre de l'école démocratique) soient respectées. « Pour sortir de la sauvagerie des tout - tout-de-suite - ici – maintenant - pour moi tout seul - ou de la sauvagerie des relations duelles entre élèves et enseignants ou entre élèves, les lieux, les temps, les demandes se bordent à l'aide de règles qui ne vont pas interdire sans cesse mais permettre » ( Desmet, 2006). Jeanne (2008) décrit l'application de ces principes dans les conseils mis en

---

<sup>3</sup> <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article896>, consulté le 27 juillet 2012

place dans les écoles démocratiques : le conseil est un lieu d'apprentissage et de socialisation où les limites sont indiquées lorsque les principes fondateurs sont transgressés, lorsque l'élève s'éloigne du comportement convenu.

En nous appuyant sur les écrits de Jeanne (2008), nous terminerons en donnant quelques précisions sur l'usage des ceintures. Instaurées par Oury (qui pratiquait le judo), elles répondent au souhait de la pédagogie institutionnelle de mettre en place une démarche progressive d'acquisition des rôles et des statuts. La ceinture de comportement valide le statut que la classe reconnaît à chaque élève, reconnaît ses progrès, lui assure sa place, articule le psychologique et le social, le sujet et le collectif.

### ***2.1.2 L'école démocratique de Jean-Luc Tilmant***

Au regard des principes de base de la démocratie, Tilmant (2008) affirme que l'école n'est pas démocratique. Et ce pour diverses raisons : la liberté des individus n'est pas respectée, les divers axes de conduite d'une école bafouent la règle de la majorité, le R.O.I. est imposé par une minorité, la consultation des acteurs est inexistante ou irrégulière, la justice est rendue par quelques personnes détenant le pouvoir.

Tilmant (2008) n'envisage pas de reconstruire le système scolaire mais tente plutôt de le démocratiser avec le soutien des décideurs (direction, pouvoir organisateur), en incitant l'école à intégrer toutes les différences par un travail recentré sur un dialogue permanent, fondateur de la loi respectée par tous. Pour Tilmant (2008), la tâche s'annonce difficile en Belgique puisque toute démocratisation implique une prise en compte des relations humaines, une équité de la parole de chacun alors même que « la réalité sociale de l'École repose sur une délégation d'autorité non décidée par une majorité, dans le cadre juridique d'un acte unilatéral qui exprime le lien rigide de subordination non réciproque, non symétrique et non complémentaire entre l'Etat et les acteurs sociaux. » (Tilmant, 2008, p.43)

### ***2.1.3 Les étapes de la démocratisation d'une école***

Pour atteindre cet objectif de démocratisation de l'école, Tilmant (2008) précise que différentes étapes sont nécessaires (qui parfois s'imposent d'elles-mêmes).

Tout d'abord, une prise de conscience des adultes (suite à l'augmentation d'incivilités ou d'actes de violence qui nécessitent des mesures immédiates) qui permettra aux responsables « démocrates » d'organiser une concertation sur les valeurs attendues par chacun et sur les manières de les faire vivre. Cette première étape s'avère déjà souvent inconfortable et mobilisatrice de beaucoup d'énergie puisqu'elle implique de faire prendre conscience à tous les acteurs (direction, enseignants, élèves, parents), au fait de leurs droits, du poids de leurs devoirs et de leur responsabilité.

Ensuite, un travail de présentation des « douze articles de la Loi » (DeFrance, 1992, cité par Tilmant, 2008), base éthique de la démocratisation de l'établissement. DeFrance les a proposés en partant du constat que les droits de l'homme subissaient régulièrement, dans le système scolaire, des déviances qu'il s'est proposé de résorber.

Nous en citerons quelques-uns, révélateurs de l'opérationnalisation des principes de l'école démocratique prônée par Tilmant (2008). « *La loi est la même pour tous* » fera réellement autorité si la Loi est construite par tous et respectée par tous de la même manière. « *Nul n'est censé ignorer la loi* » n'aura de sens que si chacun a participé à la construction de la Loi et si elle est rendue visible partout et par tous. « *Nul ne peut être mis en cause pour un comportement qui ne porte tort strictement qu'à lui-même* » amène la distinction entre la punition qui répond à un acte illégal, irrespectueux de la loi (insulte, harcèlement moral, injure, violence physique,...) et une sanction qui va rappeler ou renforcer un apprentissage (apprendre à arriver à l'heure, à remettre un travail à temps,...). « *Toute infraction entraîne punition et réparation* » rappelle que lorsque la loi a été négociée et construite par tous, elle a aussi envisagé d'intervenir par rapport aux infractions : par la réparation d'abord qui permet une reconstruction pour l'auteur et une reconnaissance pour la victime, et par la punition, ensuite, qui permet à l'auteur de réintégrer le groupe.

Enfin, et toujours selon Tilmant (2008) pour démocratiser un établissement scolaire, le soutien institutionnel est primordial. La direction et le pouvoir organisateur doivent fermement s'engager à garantir une transparence et une vie démocratique au sein de l'établissement, être prêts à modifier leur mode de gestion, s'investir sur le terrain dans les conseils de citoyenneté, être disponibles pour encourager et soutenir

les acteurs les plus engagés dans le processus tout autant que les autres amenés à modifier leurs pratiques. Ils doivent également être conscients que la démocratisation de leur établissement impliquera des frais qu'il ne faudra pas refuser au moment nécessaire.

#### **2.1.4 Le dispositif pratique de démocratisation d'un établissement**

Après avoir posé la base éthique de la construction d'une école démocratique, largement inspirée des principes de la pédagogie institutionnelle et de l'ouvrage de Defrance (1992), Tilmant (2008) propose, « aux acteurs idéologiquement convaincus » un dispositif pratique, étape par étape, de démocratisation d'un établissement scolaire.

Nous nous proposons de les énumérer succinctement, sachant qu'elles seront décrites plus longuement ci-dessous, dans la description de l'école citoyenne telle que se présente à la Sainte-Famille.

La construction de la Loi répond au principe déjà cité et défendu plus haut : tous les acteurs de l'école construisent ensemble la loi. Selon la grandeur des établissements, différentes phases sont à prévoir : la constitution de mini-forums (qui vont proposer les items pour vivre ensemble dans le respect) animés par des adultes, la synthèse des items et construction de la loi par quelques personnes (parmi la direction, les professeurs, les éducateurs, les élèves), le rite du Forum qui permet, au travers d'une fête, à tous les acteurs de célébrer la loi et la distribution de la ceinture blanche à chaque élève (premier niveau de citoyenneté, parmi six niveaux accessibles, attribués chaque trimestre en fonction de critères de respect de la loi et du R.O.I.), l'affichage de la loi pour qu'elle soit visible par tous dans tout l'établissement, la création et la constitution du conseil de citoyenneté (constitué d'un membre de la direction, d'un éducateur, de professeurs, d'élèves élus par leurs pairs qui se réunissent une fois par semaine). Le conseil de citoyenneté peut être amené à inviter des élèves qui n'ont pas respecté certains points de la loi. Après une description objective et vérifiée des faits (l'animateur est imprégné des principes des articles de la Loi décrits plus haut), il propose une réparation circonstanciée et une punition si les faits sont volontaires (choisies par l'auteur ou imposées) qui permettent que « l'ardoise » soit effacée. En cas de refus de coopérer, le R.O.I. est appliqué.

Outre les étapes organisationnelles de la mise sur pied d'un processus démocratique, Tilmant (2008) précise que d'autres actions restent à mener sur le terrain pour aller plus loin et ancrer durablement le changement : une évaluation des dispositifs et une adaptation en fonction des avis récoltés, une augmentation graduelle des compétences du conseil de citoyenneté, un parrainage des élèves moins impliqués par les ceintures noires soutenues par le conseil de citoyenneté, la fixation de compétences nouvelles et diversifiées pour les montées de ceinture, l'organisation des espaces démocratiques qui s'agrandiront au fur et à mesure de l'avancée du processus.

Nous terminerons la description des objectifs poursuivis par l'école démocratique et des phases d'implantation de son processus en précisant que, pour garder la force de « résister aux résistances,..., et transformer des écoles pyramidales en école démocratique» (Tilmant, 2008, p.70), Tilmant et une trentaine de bénévoles ont créé le GED (Groupe de l'Ecole Démocratique), rebaptisé le MIEC<sup>4</sup> (mouvements des instituts et écoles citoyennes). Supervisés par Jacques Pain, ils se « battent au quotidien pour démocratiser les écoles », en se basant sur une charte qu'ils ont construite (qui rappelle les pratiques de la pédagogie institutionnelle, les droits de l'homme et la convention de droits de l'enfant et que confirme le décret « Missions » de 1997), guide éthique qu'ils espèrent introduire petit à petit dans les écoles , conscients que si la démocratisation des écoles contribue à une diminution de la violence, les changements qu'elle amène entraînent, dans un premier temps, une augmentation des conflits, qu'il faut prendre en compte, dont il faut s'instruire, sur la base desquels il s'agit de construire, sous peine de déclencher davantage de violences encore (Tilmant, 2008).

A ce sujet, nous pouvons également épinglez que le passage du GED au MIEC est concomitant d'un changement de dénomination dont le lecteur se sera déjà peut-être aperçu. En effet, en même temps que ce changement de nom, les institutions et écoles participantes de ce réseau ont en effet décidé de substituer les termes « école citoyenne » à ceux d' « école démocratique ». Ce changement est la conséquence d'une réception souvent problématique du mot « démocratique » sur le terrain des écoles et institutions qui mettaient en place ce genre de projet.

---

<sup>4</sup> [http://www.g-e-d.eu/crbst\\_1.html](http://www.g-e-d.eu/crbst_1.html)

## **2.2 Description du dispositif d'école citoyenne tel qu'il se vit à la Sainte-Famille**

L'école citoyenne présente au sein de la Sainte-Famille est un dispositif inspiré clairement du concept d'école démocratique de Jean-Luc Tilmant. Nous allons ici faire une description détaillée de cette école citoyenne afin de comprendre son fonctionnement. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les observations menées durant le stage et les informations récoltées à ce sujet dans les entretiens. Il s'agira ici de décrire son fonctionnement en mettant en avant les différents volets qu'elle comporte et les principes sur lesquels elle repose.

Ces différents volets et principes travaillent à la réalisation des objectifs que l'école citoyenne s'est fixés, à savoir diminuer les incivilités et la violence au sein de l'école en travaillant sur le vivre ensemble et ce, afin d'améliorer les résultats scolaires.

L'idée, pour mener à bien ces objectifs, est d'impliquer les élèves dans la gestion de la discipline de leur école mais aussi dans la vie à l'école de manière plus large. L'idée est de rendre les élèves acteurs de la vie scolaire.

L'implication des élèves dans la gestion de la discipline de leur école se fait à travers la construction de la Loi en début d'année et le conseil de citoyenneté que nous décrirons en détail ci-dessous. Ce conseil de citoyenneté, composé d'élèves et de professeurs, a également pour mission de réfléchir et d'élaborer des projets d'école mais aussi des solutions aux problèmes qui émergent au sein de l'établissement scolaire. Ce qui tend à impliquer d'avantage les élèves dans la vie de l'école.

Pour ce faire, l'école citoyenne possède différents organes et une organisation spécifique que nous verrons en détail dans les pages suivantes.

### ***2.2.1 La construction de la loi et la mise en place du conseil de citoyenneté***

La construction de la Loi de l'école et la mise en place du conseil de citoyenneté nécessitent plusieurs étapes. Tout d'abord, la Loi, construite avec tous les élèves de l'école, est le résultat de discussions menées dans chaque classe de l'école (les mini forums) et de la synthèse de celles-ci avec une trentaine d'élèves, représentants de chaque classe. La mise en place du conseil de citoyenneté implique, lui, l'organisation d'élections de représentant de chaque année. En début d'année, quatre semaines sont donc nécessaires au lancement de ce dispositif.

Avant le lancement de l'année citoyenne, une séance d'information rappelle à chaque classe et aux nouveaux élèves de l'école la présence de l'école citoyenne au sein de l'école, de ses missions et de ce qui y est fait, à l'aide d'un fascicule.

Pour avoir une idée plus claire, voici le calendrier et les différentes étapes nécessaires au lancement de l'école citoyenne en début d'année

<b>SEMAINE DE L'INFORMATION</b>				
Lu 12/9	Ma 13/9	Me 14/9 <b>13h: Remise ceintures</b>	Je 15/9	Ve 16/9 Récré: remise des ceintures
<b>SEMAINE DE MINI-FORUMS</b>				
Lu 19/9  <b>Mini forums</b>	Ma 20/9  <b>Mini forums</b>  <b>Réunion du conseil de citoyenneté de l'année passée</b> pour discuter des propositions quant au design de l'affiche de la Loi	Me 21/9  <b>Synthèse Loi</b>	Je 22/9	Ve 23/9
<b>SEMAINE DE PRÉPARATION DES ÉLECTIONS</b>				
Lu 26/9 <b>Formation des délégués</b> (sauf 5 <sup>ème</sup> et 6 <sup>ème</sup> éducation)	Ma 27/9	Me 28/9  <b>Formation des délégués (5<sup>ème</sup> - 6<sup>ème</sup> éducation)</b>	Je 29/9 <b>Midi de l'information</b>	Ve 30/9
<b>SEMAINE DE LA FÊTE DE LA LOI</b>				
Lu 3/10  <b>ELECTIONS</b>	Ma 4/10  <b>ELECTIONS</b> Résultats <b>1<sup>er</sup> Conseil de citoyenneté</b>	Me 5/10	Je 6/10	Ve 7/10  <b>Fête de la Loi</b>



## LA CONSTRUCTION DE LA LOI

### *Les mini-forums*

La construction de la Loi commence par l'animation, dans chaque classe de l'école, de discussions autour de la question : Que faire pour vivre ensemble dans le respect ? Ces discussions sont appelées les mini-forums.

Les procédés de construction de cette Loi diffèrent en fonction des années.

**En première année**, la discussion autour de la question du respect est suscitée par la méthode du photo-langage où, à partir d'images, les élèves peuvent s'exprimer sur ce qui est important pour eux afin de se sentir respectés et ce dont ils ont besoin pour cela.

Cette séance de deux heures est précédée par le rassemblement dans la chapelle de tous les élèves de première année pour le discours de la directrice au sujet de ces mini-forums. Celle-ci insiste sur le fonctionnement spécifique de la Sainte-Famille à ce sujet. A la fin du discours, la directrice distribue une chaîne de mousquetons à chaque animateur de ces mini-forums qui les distribuera aux élèves de la classe à la fin de la séance. Ce mousqueton sert à attacher les « ceintures », système dont nous parlerons plus loin dans la description de ce dispositif. Il apparaît aussi comme le symbole de l'appartenance à la Sainte-Famille.



**A partir de la troisième année** le fonctionnement diffère puisque la discussion est suscitée à partir des quatre items de la Loi de l'année précédente.

Sur un post-it, on demande à chaque élève de réfléchir à ce dont il aurait besoin pour se sentir respecté et de venir ensuite coller son post-it sur l'item correspondant.

Un dernier panneau sert à accueillir les propositions qui ne correspondent pas aux items de la loi précédente et qui traitent par exemple de propositions concrètes concernant l'aménagement de telle et telle chose dans le fonctionnement de l'école

ou des propositions concernant le design de l'affiche. Ces séances de discussions durent une heure, contrairement aux premières années.

Nous avons observé, lors de notre stage que, si ces séances de discussions portaient toutes de la même question, les discussions étaient assez différentes les unes des autres selon les animateurs et les groupes classes. Tantôt elles s'apparentaient plus à une à une discussion sur le respect, tantôt à une discussion autour de ce qu'il faudrait améliorer dans l'école.

Les mini-forums des **deuxièmes années** eux, fonctionnent également à partir des items de la Loi précédente mais durent deux heures à l'instar des premières années. Ils commencent également par le discours de la directrice.

A la fin des mini-forums, l'animateur demande des volontaires pour participer à la synthèse de la Loi qui se déroule le mercredi après-midi. Parmi ces volontaires, un seul sera tiré au sort afin de participer à la construction de la Loi définitive, la synthèse de la Loi. La fin de la séance est aussi le moment où un mot est dit au sujet des délégués. Ceux qui sont tentés par l'expérience sont invités à la séance d'information se tenant en fin de semaine dans laquelle on leur expliquera en quoi consistent le rôle de délégué et l'engagement qui y est tenu lorsque l'on siège au conseil de citoyenneté.

Commence donc, parallèlement à la construction de la loi, la mise en place du conseil de citoyenneté avec la période des élections qui se tient la semaine suivant la construction de la Loi.

Avant même que la synthèse de la Loi ne soit établie, les réflexions et propositions au sujet du design de l'affiche de la Loi sont récoltées par le coordinateur de l'école citoyenne et sont discutées lors du conseil de cette semaine-là. Ce conseil est composé des délégués de l'année précédente. Les propositions sont examinées et les membres du conseil réfléchissent à des idées susceptibles de contenter tout le monde. Lors de ce conseil est venue l'idée de faire une photo de tous les élèves rassemblés dans la cour en formant le signe « Peace ». Cette idée a remporté beaucoup de succès. Cette photo a été prise dans les jours qui ont suivi. L'affiche définitive est ensuite envoyée à l'imprimeur et reste secrète jusqu'à la fête de la loi.

### *La synthèse de la loi*

Dans la chapelle de l'école, les élèves s'étant portés volontaires pour la synthèse de la Loi se réunissent afin d'analyser tous les panneaux qui ont été élaborés dans les classes et d'en faire la synthèse la plus représentative possible de toutes ces propositions. Ce groupe de discussion de la synthèse de la Loi est composé des 31 élèves (un élève par classe), des délégués et des professeurs encadrants. Il se fait que cette année, seul le coordinateur de l'école citoyenne était présent. En fin de séance, un professeur de l'école est venu se joindre à la discussion.

Concrètement, l'organisation de cette séance est organisée comme suit : les élèves présents sont répartis en 6 groupes de travail composés d'élèves de la 1<sup>ère</sup> à la 6<sup>ème</sup>. Un groupe s'occupe de faire la synthèse des propositions et réflexions inscrites sur les panneaux des premières années. Un autre de faire la synthèse des propositions hors items, c'est-à-dire les sujets qui ne concernent pas l'affiche de la Loi mais qui pourraient être des propositions de sujets qui seront réfléchis plus tard, lors des conseils de citoyenneté. Par exemple : la demande d'un distributeur de collations. Les autres groupes s'occupent de faire la synthèse des propositions et réflexions inscrites sur tous les panneaux correspondant à chaque item.

Lors de notre observation, pour établir la synthèse de ces différentes propositions, les élèves établissaient le nombre de fois que les propositions apparaissaient et essayaient d'en sortir l'idée, le concept à respecter. A la fin de ce travail de résumé et d'extraction du matériel, plusieurs propositions concrètes de phrases à insérer dans la Loi étaient établies par chaque groupe. L'injonction étant de proposer des phrases respectant les idées les plus récurrentes. Ce travail de synthèse s'apparentait plus à un travail de comptage et d'écriture qu'à un travail de discussion et de réflexion autour des règles et du respect comme ça avait pu être le cas lors des mini-forums.

Lorsque chaque groupe a fini de résumer et possède différentes propositions, tous les élèves présents sont réunis pour constituer la Loi définitive en votant les différentes propositions. Ce travail s'est malheureusement fait en petit comité cette année.

A la fin de la séance la nouvelle Loi est réalisée. Celle-ci sera découverte par toute l'école lors de la fête de la Loi.

## LES ÉLECTIONS

Après une séance d'information permettant aux candidats potentiels de savoir plus en détail en quoi consiste le rôle de délégué, les élèves toujours intéressés reçoivent une formation. Les candidats doivent alors « entrer en campagne » et établir un « programme ». Par année, les candidats se présentent dans chaque classe accompagnés dans leur tâche par la direction. Avant d'entrer en classe, les candidats sont briefés rapidement dans le couloir par la directrice sur l'importance non seulement de bien parler mais aussi de bien se présenter puisque « *80% du message passe par le non-verbal* », précise-t-elle. Chaque candidat se présente donc devant la classe et défend son programme. La séance se clôture par les éventuelles questions.

La semaine suivante, deux jours sont consacrés aux élections des candidats. La chapelle est transformée en bureau de vote dans lequel se trouvent six isolements. Les élèves doivent voter pour leur candidat selon les règles en vigueur lors de réelles élections. Deux professeurs sont là pour superviser ce travail. Des élèves assesseurs comptent les voix dans la bibliothèque sous la supervision d'un professeur.

Les candidats sont révélés dans le courant de la journée afin que le conseil de citoyenneté puisse démarrer immédiatement, de 15h50 à 17h.

## LA FÊTE DE LA LOI

Le moment de la fête de la Loi est le moment de « célébration », voire de sacralisation de la Loi. Le coordinateur du projet nous disait à ce propos que cette fête, tout comme le processus de construction de la Loi par les élèves, constituait un engagement rituel de l'élève à respecter les règles de respect établies par tous.

Par rapport aux autres années, il a été convenu que la fête de la Loi serait aussi l'occasion de présenter les nouveaux délégués et de remercier les délégués « sortants ». Habituellement, la période des élections débutait après la fête.

Cette année, des sketches et des vidéos réalisés principalement par des élèves de cinquième et sixième années mettaient en scène des situations de non-respect de la Loi. Ainsi, un à un, les items de la Loi étaient présentés et illustrés par des situations se rapportant à ceux-ci.



A la fin du spectacle, l'affiche de la Loi est découverte. L'ambiance est à son comble.

L'animation de ce spectacle était menée, cette année, par un professeur et un élève de l'école. Des élèves étaient désignés dans la salle afin d'aider à ramener le silence. Enfin, des élèves s'étaient portés volontaires pour assurer la logistique du spectacle.

A la fin du spectacle, les affiches de la Loi sont distribuées à des élèves et des professeurs chargés de les coller dans chaque classe, dans les couloirs et dans les différents locaux de l'école.

### **2.2.2 Le conseil de citoyenneté**

#### LES MEMBRES DU CONSEIL

Le conseil de citoyenneté est composé de six élèves délégués et des élèves ceintures noires qui ont acquis le droit de siéger, d'un professeur représentant de chaque degré, d'un représentant des éducateurs, de la direction et de l'animateur du conseil de citoyenneté. Les délégués sous contrat de comportement n'ont pas le droit de siéger au conseil.

Cette année, le conseil comptait sept délégués puisque deux élèves avaient obtenu un score ex aequo lors des élections. Un délégué de troisième sous contrat de comportement avait dû quitter le conseil à la Toussaint et avait été remplacé par sa suppléante, déléguée l'année précédente. En ce qui concerne les professeurs, siégeaient un professeur de 1<sup>ère</sup> année, un professeur de 2<sup>ème</sup> année et un professeur du 3<sup>ème</sup> degré. Pour ce qui est des ceintures noires, deux à quatre élèves ceintures noires étaient présents lors des conseils de citoyenneté.

## LES MISSIONS DU CONSEIL ET LES SUJETS TRAITÉS

Le conseil de citoyenneté remplit quatre missions :

### 1) La gestion des cas de non-respect de la Loi

Les cas de non-respect de la Loi qui n'ont pas trouvé d'autres solutions ou qui auraient « *résistés aux filtres mis en place avant* » sont invités à venir au conseil de citoyenneté afin de trouver des réparations à la faute qui a été commise. Le but étant de trouver une réparation qui restaure l'acte commis et l'offensé mais aussi l'image de l'offenseur.

Tous les cas ne vont pas au conseil de citoyenneté. Il y a d'abord une série de solutions qui ont été mises en place avant, comme par exemple les médiations. De plus, les élèves ne sont pas obligés de se présenter mais sont invités au conseil de citoyenneté. De même, tous les professeurs ne choisissent pas ce mode de résolution des conflits. Une différence est faite en fonction de la faute commise et de la gravité de celle-ci. Lorsque une incivilité est commise entre deux élèves les acteurs concernés doivent remplir un « compte-rendu de situation » dans lequel ils doivent décrire ce qu'il s'est passé, identifier le point de la Loi concerné et formuler un nombre de propositions de réparations. Ces comptes-rendus sont donnés à la conseillère en éducation qui traite ces problèmes. Lors de la réunion de coordination qui a lieu avec la conseillère en éducation, le coordinateur du projet et les membres de l'équipe ayant des heures pour faire des médiations, ces cas sont triés et envoyés soit en médiation, soit au conseil de citoyenneté en fonction de l'événement et de la répétition de celui-ci. S'il y a récurrence, l'élève est invité au conseil de citoyenneté.

Concrètement, l'élève ou les élèves concernés sont invités au conseil de citoyenneté. Chaque membre du conseil se présente. On passe ensuite à l'établissement des faits : l'animateur du conseil lit les faits qui sont reprochés puis laisse l'invité s'exprimer. On lui demande enfin de réfléchir à des réparations, des solutions qu'il pourrait mettre en place pour réparer l'acte commis. Il lui est demandé de sortir de la salle du conseil. Ensuite, le conseil de citoyenneté réfléchit à son tour à des réparations adéquates puis fait revenir l'élève. On lui demande ce à quoi il a réfléchi de son côté et on lui propose les réparations pensées par le Conseil. L'élève accepte ou non. Il peut être proposé une sorte de parrainage durant lequel certains élèves assurent le

suivi de l'élève qui a commis la faute ou qui a été victime. Le parrainage peut aussi être proposé comme forme de soutien, de coaching à long terme aux élèves qui ont des difficultés à gérer leurs émotions, leur violence.

Lorsque le conseil gère un cas de non-respect de la loi, des retours sont faits la semaine suivante sur le cas en question, au niveau de son comportement et de son suivi.

Lors de nos observations, le conseil de citoyenneté a géré trois cas de non-respect de la Loi.

## 2) Encourager les projets citoyens

Plusieurs fois dans l'année, le conseil de citoyenneté a travaillé à la mise en place de projets. Ces projets ont été initiés par les délégués ou par le coordinateur de l'école citoyenne. Ces propositions sont parfois spontanées, relevant de l'initiative d'un ou plusieurs élèves qui en font part à leur délégué ou au coordinateur de l'école citoyenne ; parfois elles proviennent d'un travail préalable dans lequel chaque délégué fait le tour des classes afin de récolter les propositions des élèves. Le conseil de citoyenneté réalise alors un dépouillement de ces propositions et vote celles qui remportent le plus de voix et qu'ils voudraient voir se réaliser.

Lors de nos observations, le conseil de citoyenneté a œuvré et a discuté de la réalisation de différents projets : la Fête de la Loi, un journal d'école, une exposition des œuvres d'un membre de l'équipe de nettoyage de l'école qui a réalisé un tableau de l'école citoyenne, la réalisation d'un panneau reprenant la traduction de la Loi dans différentes langues d'origine des élèves.

## 3) Discuter de certains problèmes de l'école

Les sujets sur lesquels le conseil va discuter sont amenés de la même manière que les projets dont nous venons de discuter plus haut.

Ces sujets concernent parfois des points du règlement qui sont non-négociables. Par exemple, une proposition des élèves était de changer le système de retard. Dans ce cas, la directrice, présente au conseil de citoyenneté, donne une explication concernant l'existence de cette règle et précise pourquoi celle-ci ne peut pas changer. Par contre, si la règle est négociable, les élèves doivent alors former un groupe de

travail qui réalisera un travail constructif et argumenté afin d'amener des propositions concrètes d'aménagement de la règle convenant à tous.

Les sujets traités ne concernent pas seulement l'aménagement des règles de l'école mais aussi des problèmes qui se vivent au sein de celle-ci. Par exemple, l'insalubrité des toilettes ou l'inexistence de points de vente de collations.

Cette année, des groupes de travaux ont été formés afin de discuter de l'usage des GSM dans la cour et de l'aménagement des toilettes.

#### 4) Accueillir les nouveaux élèves

Le conseil de citoyenneté accueille les élèves qui arrivent en cours d'année. Le nouvel élève est alors mis au courant du fonctionnement de l'école citoyenne et reçoit un mousqueton, symbole de l'appartenance à la Sainte-Famille, des mains de la direction.

#### **2.2.3 Les montées de ceinture**

L'école citoyenne, c'est aussi un système de montée de ceintures. Lors de chaque conseil de classe les élèves sont évalués par les professeurs, la conseillère en éducation et la directrice, selon certains critères comme par exemple : le nombre de retards accumulés par l'élève, le nombre de fois qu'il s'est fait confisqué son GSM, le nombre de fois qu'il a eu un problème concernant son comportement et ou son job d'élève, les actes citoyens qu'il a accomplis en classe ou hors de la classe. Des propositions de montées de ceinture sont ensuite faites. Les élèves reçoivent leur ceinture ainsi qu'un diplôme des mains de la directrice. Les ceintures sont représentées par des anneaux de couleur à accrocher au mousqueton, symbole d'appartenance à la Sainte-Famille, reçu en début d'année. Les élèves ceintures noires obtiennent le droit de siéger au conseil de citoyenneté.

#### **2.2.4 La coordination de l'école citoyenne**

L'école citoyenne est composée d'un coordinateur et des membres de l'équipe enseignante et de l'équipe éducative de l'école qui assurent la mise en place des projets et le suivi des cas de non-respect de la Loi selon un agenda bien précis.



Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
10h10-11h : Réunion entre le coordinateur du projet, la conseillère en éducation et les membres de l'équipe enseignante chargés des médiations	10h10-11h : Réunion de coordination entre les personnes impliquées dans le projet  15h50-17h : Conseil de citoyenneté	13h : moment prévu pour les réparations	10h10-11h :  Réunion de coordination avec les éducateurs	Groupe de réflexion



### 3 MÉTHODOLOGIE

#### 3.1 Problématique

La recherche que nous allons présenter dans le cadre de ce mémoire est le prolongement d'une recherche menée dans le cadre d'un stage réalisée durant cette deuxième année de master en Sociologie à finalité « recherche et intervention sociale ». Le stage de « recherche et intervention sociale » consiste en effet à explorer une question de recherche articulée à un « terrain » et susceptible d'intéresser l'Institution d'accueil.

Au départ, la demande de l'institution était que notre stage réalise une évaluation de son dispositif d'école citoyenne. Cette évaluation 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. L'objectif de la recherche qui avait alors été fixé au mois d'août 2011 était de réaliser une évaluation de ce dispositif d'école citoyenne en termes de baisse qualitative de la violence, notamment. Toutefois, notre entrée sur le terrain a suscité différentes interpellations qui ont fait évoluer notre problématique. En effet, au vu des tensions manifestes à l'égard du projet, nous avons trouvé intéressant de donner à notre recherche un tout autre objectif : celui **d'analyser la perception et la réception de ce dispositif d'école citoyenne par les différents acteurs de l'école, parties prenantes ou non de celui-ci**. Nous pouvons dire dès lors que notre problématique s'est élaborée de manière inductive.

Cette question de la perception et de la réception du dispositif d'école citoyenne, éprouvée au contact du terrain et lors de la rencontre avec les différents acteurs de l'école a fait émerger deux questionnements. Tout d'abord, auprès de l'équipe éducative, il s'agissait de saisir et d'expliquer les points de tension manifestes gravitant autour du dispositif d'école citoyenne. C'est cette question de recherche que nous avons particulièrement approfondie. En ce qui concerne notre deuxième questionnement, nous nous sommes intéressée à la perception qu'avaient les élèves de l'école citoyenne et aux types d'engagements et de désengagements qu'ils manifestaient à l'égard de celui-ci. Autrement dit, comment cette école citoyenne touchait les élèves et quel impact celle-ci avait sur eux.

Afin d'éclairer notre problématique, nous avons choisi de cibler quelques axes théoriques s'articulant autour de la question de l'ordre scolaire. Les premiers résultats émergeant du terrain, nous ont aussi incitée à nous intéresser à la question du travail enseignant en classe, en abordant également cette question de l'ordre scolaire sous un biais individuel. Nous avons privilégié les auteurs s'intéressant aux transformations et évolutions que connaissent ces questions. Nous trouvons en effet dans cette approche une grille de lecture pour comprendre les tensions autour de ce dispositif qui prennent leur source dans des divergences d'opinions et de schèmes d'action et pour donner alors une perspective dynamique et compréhensive à ces tensions.

### **3.2 Dispositif méthodologique déployé**

Notre recherche de terrain au sein de l'établissement contient trois grandes étapes : l'entrée sur le terrain et l'observation de la mise en place du dispositif d'école citoyenne, la réalisation des entretiens avec les membres du personnel de la Sainte-Famille et la réalisation des entretiens collectifs avec les élèves. Dans les pages qui vont suivre, nous allons donc revenir sur ces activités qui nous ont permis de mieux comprendre notre objet de recherche. Nous présenterons pour ce faire un retour détaillé sur la réalisation des entretiens en nous penchant particulièrement sur la réflexion méthodologique déployée autour de ceux-ci. Ensuite, nous ferons un retour réflexif sur l'ensemble de la recherche en pointant les difficultés et les limites de celle-ci.

#### **3.2.1 Observation**

Pour mener à bien notre recherche au sein de la Sainte-Famille, nous avons, avant de commencer les entretiens avec les différents acteurs de l'école, suivi la mise en place du dispositif d'école citoyenne. Durant cette « phase d'observation », nous avons observé les mini-forums<sup>5</sup> dans plusieurs classes de la 1<sup>ère</sup> à la 6<sup>ème</sup>, la synthèse de la Loi avec les élèves volontaires, la « campagne » des délégués et les élections ainsi que la Fête de la Loi. Durant notre recherche, nous avons également participé au conseil de citoyenneté et observé quelques réunions de coordination de l'école. Ces observations nous auront permis de comprendre le fonctionnement de l'école

---

<sup>5</sup> Pour rappel, il s'agit des discussions menées dans les classes autour de la question « Comment vivre ensemble dans le respect ? » afin de créer la Loi de l'école

citoyenne, tant dans ses aspects pratiques et organisationnels que dans ses aspects éducatifs et pédagogiques. Elles nous auront permis plus largement de comprendre le fonctionnement de l'école de manière générale et de nous insérer dans le paysage de la Sainte-Famille.

### **3.2.2 Retour détaillé sur la réalisation des entretiens**

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons, en plus de l'observation, réalisé une série d'entretiens avec les différents acteurs de l'école. Ces entretiens avaient pour but, d'une part, de compléter les informations relatives au fonctionnement de l'école citoyenne, et d'autre part, de cerner plus particulièrement la perception de ce dispositif et de ses effets par les différents acteurs de l'école. Et ce, en respectant une diversité de points de vue.

Dans cette partie réflexive, nous allons nous pencher sur la manière dont ces entretiens ont été pensés et réalisés.

#### LES ENTRETIENS APPROFONDIS AVEC L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

##### *L'échantillonnage*

Pour aborder la question de la perception du dispositif par l'équipe éducative, nous avons réalisé quinze entretiens approfondis : un avec un éducateur, un avec la directrice, un avec la conseillère en éducation, un avec le coordinateur du projet d'école citoyenne et onze avec des enseignants de l'école.

Pour ce qui est de l'échantillonnage, la première difficulté à laquelle nous avons été confrontée a été de choisir des personnes présentant des profils différents, non seulement vis-à-vis de la vie et de l'organisation de la Sainte-Famille de manière générale mais aussi vis-à-vis du projet d'école citoyenne. Il était, en effet, intéressant d'interroger des professeurs ayant une carrière différente au sein de la Sainte-Famille, enseignant des matières différentes dans des degrés et des sections différentes, tout en recoupant des implications et adhésions contrastées vis-à-vis de l'école citoyenne. Cela, dans le but d'avoir un échantillon le plus représentatif de la réalité de la Sainte-Famille mais aussi avec l'hypothèse sous-jacente que ces facteurs puissent influencer la manière dont les professeurs perçoivent le dispositif et s'y impliquent.

Nous avons alors réalisé des talons de participation aux entretiens<sup>6</sup> à destination des professeurs, dans lequel il était demandé leur ancienneté au sein de l'école, les matières enseignées et dans quelle année, ainsi que de se positionner sur une échelle d'adhésion et d'implication vis-à-vis de l'école citoyenne. Nous avons ensuite choisi les personnes avec qui nous mènerions nos entretiens en fonction des réponses à ces talons, en veillant à choisir des profils contrastés.

Au vu des tensions qui avaient pu apparaître lors de notre arrivée sur le terrain, il nous a été conseillé par un professeur de l'UCL de commencer les entretiens par les « leaders d'opinion » quelle que soit leur adhésion au projet. Nous avons alors demandé à un enseignant et à la directrice de l'école de nous dresser une liste de ces leaders d'opinion et nous avons commencé les entretiens par quelques-unes de ces personnes choisies aléatoirement dans cette liste.

*La construction du guide d'entretien et les hypothèses sous-jacentes*

L'entretien a été conçu selon trois catégories de questions. Une première sur le parcours professionnel, une deuxième sur la vision qu'ont les acteurs (enseignants, éducateurs, direction) de leur métier et de la question de l'autorité, et enfin, une troisième catégorie abordant plus directement la problématique de l'école citoyenne autour de questions portant sur leur perception et l'expérience concrète que les acteurs pouvaient avoir de ce dispositif.

Plus que de saisir le fonctionnement et la perception de l'école citoyenne, la réalisation des entretiens avait pour but de saisir et de comprendre les tensions évidentes gravitant autour de ce projet, en cernant les différentes problématiques auxquelles celui-ci fait écho. Le guide d'entretien a donc été construit selon certaines hypothèses émises sur base des observations réalisées, comme nous l'avions mentionné plus haut. Sans rentrer dans les détails<sup>7</sup>, nous allons dire quelques mots sur ces différentes hypothèses.

La question d'introduction, relative au parcours de l'enseignant, a été choisie non seulement pour lancer la discussion et situer notre interlocuteur dans l'histoire de

---

<sup>6</sup> Cfr document 1 en annexe p.121

<sup>7</sup> Le guide d'entretien détaillé et renvoyant aux hypothèses sous-jacentes se trouve en annexe (document 2), p. 123

l'école mais aussi avec l'intuition que son histoire dans l'école pouvait être une des raisons de l'adhésion ou non au projet.

Ensuite, une des hypothèses centrale de notre enquête était que la conception que l'enseignant pouvait avoir de son métier, de son rôle et de la vie à l'école ainsi que la manière dont il concevait la question de l'autorité pouvait influencer la perception et l'adhésion au projet. Ce projet déployant une certaine manière de penser la vie à l'école, de penser la relation et la place donnée aux élèves mais aussi une manière particulière de gérer les situations de conflit.

Enfin, le guide entretien abordait la question de la perception du dispositif et de son fonctionnement, de l'expérience que les acteurs pouvaient en avoir et de ce qu'ils en pensaient.

#### LES ENTRETIENS COLLECTIFS AVEC LES ÉLÈVES

Pour la partie de notre travail concernant les élèves, nous avons choisi de procéder avec des entretiens collectifs pour deux raisons. Tout d'abord, cette méthode nous permettait d'étudier un plus grand nombre d'opinions que si nous avions procédé par entretien individuel. Ensuite, parce que cette méthode, en réunissant des élèves d'opinions et d'expériences contrastées vis-à-vis du dispositif d'école citoyenne, permettait de susciter le débat et d'identifier les points d'accord et de désaccord concernant l'école citoyenne.

La lecture d'un ouvrage sur l'entretien collectif (Duschene et Haegel, 2004) nous a permis de réfléchir à la manière dont nous allions composer nos groupes d'élèves et à la manière dont nous allions mener nos entretiens afin de gérer les flux de paroles et les éventuelles influences d'opinion.

##### *L'échantillonnage*

En ce qui concerne la constitution des groupes d'élèves, le souci était d'arriver à constituer des groupes qui allaient réunir des opinions et des expériences contrastées du dispositif mais dans lesquels les élèves se sentiraient à l'aise pour s'exprimer. Afin de respecter cela, nous avons donc décidé de travailler avec des groupes classes pour les entretiens réalisés avec des élèves de 2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années et de fonctionner avec un groupe constitué d'élèves provenant de classes différentes, pour les élèves de

5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années qui semblaient mieux se connaître dans ce degré-là. Enfin, nous avons interrogé le groupe du conseil de citoyenneté.

Les groupes de 2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année ont été constitués par un de leurs professeurs respectifs en veillant à respecter cette consigne de la diversité de points de vue et d'expériences vis-à-vis de l'école citoyenne. Le groupe des élèves de 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année a été constitué sur base d'un talon de participation que nous avons distribué dans toutes les classes<sup>8</sup>.

#### *La réalisation des entretiens*

Nous avons réfléchi à la manière dont nous allions mener nos entretiens en vue de contourner deux difficultés : la gestion du flux de parole afin que tout le monde s'exprime et la gestion des éventuelles influences d'opinion.

Pour la première difficulté, différentes techniques et astuces ont été utilisées. Tout d'abord, faire attention au regard posé sur les interlocuteurs en veillant à ne pas attarder celui-ci sur celui qui parle, et ce, afin d'inviter tout le monde à prendre la parole. Ensuite, en interpellant les interlocuteurs sur leur non-verbal et en émettant une hypothèse sur leur opinion afin de susciter la parole. Enfin, en utilisant la reformulation comme outil privilégié afin de mettre de la distance entre l'interlocuteur et ses propos et permettre aux autres, s'ils n'osaient pas s'exprimer au sujet de ce qui venait d'être dit, de prendre la parole.

Dans leur livre sur l'entretien collectif, Duschene et Haegel (2004), conseillent, par exemple, de mener des entretiens individuels avec les interlocuteurs avant les entretiens collectifs afin de limiter l'influence d'opinion que pourrait susciter le récit des autres. Nous avons donc travaillé par la biais de l'écrit, en demandant aux élèves d'écrire ce qui leur venait à l'esprit au regard de la question posée. Nous lançons ensuite la discussion. Ainsi, lorsque nous sentions que les opinions exprimées commençaient à converger, nous demandions aux élèves de nous expliquer ce qu'ils avaient écrit sur leur post-it.

Il est apparu, lors des entretiens et de l'analyse de ceux-ci, qu'il existait moins de désaccords concernant le dispositif d'école citoyenne parmi les élèves que parmi les enseignants et les éducateurs. Ceux-ci semblaient, en effet, avoir une opinion plutôt

---

<sup>8</sup> Cfr document 3 en annexe, p.125



homogène vis-à-vis de différents éléments de l'école citoyenne. A l'inverse des entretiens individuels avec les enseignants qui nous avaient permis de saisir une série de points de tension gravitant autour de l'école citoyenne, les entretiens collectifs avec les élèves nous ont donc permis de saisir la perception du dispositif par les élèves et les types d'engagements et de désengagements qu'ils manifestent vis-à-vis de celui-ci. Autrement dit, de saisir les logiques du projet pour lesquelles ils adhèrent et celles pour lesquelles ils n'adhèrent pas.

### ***3.2.3 Regard réflexif sur l'ensemble du terrain : difficultés et limite de la recherche***

Nous ferons ici un retour sur l'ensemble du terrain réalisé, en pointant les difficultés rencontrées et les limites de notre recherche.

Tout d'abord, il nous est apparu important, au regard du terrain « bouillonnant » sur lequel nous arrivions, d'être claire quant à notre statut et aux objectifs de notre recherche. En effet, lors de nos premiers jours à la Saint-Famille, nous étions mal à l'aise vis-à-vis des questions qu'on venait nous poser, n'étant pas certaine nous-même de ce que nous venions chercher et de la méthodologie que nous allions développer. La clarification de nos questions d'enquête à l'assemblée générale du 29 septembre a permis de mettre tout le monde plus ou moins au clair quant aux objectifs de notre recherche et quant à notre statut. Nous pensons que cela a permis d'installer une plus grande confiance des acteurs de terrain à notre égard. L'entrée sur le terrain est donc pour nous une étape particulièrement importante à soigner.

Ensuite, l'observation et la prise de notes, méthode pour laquelle nous étions totalement novice, nous ont aussi apporté quelques difficultés et apprentissages. En effet, lors de nos premières observations, nous étions sceptique quant à l'utilisation de cette méthode.... ne sachant précisément pas ce que nous venions observer, cherchant quelque chose qui « se donnerait à voir ». Néanmoins, cette phase d'observation nous a permis de « faire le tour » de notre terrain, et de situer les limites de celui-ci. De plus, nous pensons que cette période nous a donné le temps nécessaire pour que nous fassions nous aussi, partie des meubles. Ce qui nous a permis de faciliter et de multiplier les interactions avec les acteurs de l'école. De plus, il nous est apparu que c'est par la relecture et la mise en forme d'éléments survenus lors des observations que celles-ci se sont « données à voir ». C'est

d'ailleurs, entre autre, sur base d'observations, au vu desquelles nous avons pu émettre une série d'hypothèses, que nous avons pu réfléchir à notre guide d'entretien et à notre objet d'enquête.

Enfin, une dernière difficulté à laquelle nous avons été confrontée tout au long de notre recherche, a été celle de garder le cap durant notre enquête à la Sainte-Famille. En effet, les attentes que nous pouvions ressentir vis-à-vis de notre terrain, le nombre relativement conséquent d'activités que nous avons réalisées et notre immersion prolongée dans l'école nous ont noyée dans un flot d'informations et un flou dans lequel nous n'arrivions plus à savoir quel était notre objet de recherche et le cadre de celle-ci. C'est par le travail d'analyse et d'écriture que nous avons pu mettre de la distance par rapport au terrain et ainsi recadrer et repréciser nos questions d'enquête.

Nous voudrions ici pointer un élément important à garder en tête pour la suite de la lecture de ce travail. Nous voudrions souligner en effet que la partie de terrain concernant les élèves est moins conséquente que celle que nous avons pu déployer pour les enseignants. D'abord parce que les entretiens avec les élève ont été moins nombreux. Ensuite, parce que les contacts et les discussions informelles avec les élèves de l'école ont eux aussi été moins fréquents. L'analyse concernant les élèves est de ce fait moins conséquente et certainement moins représentative que celle présentée pour les enseignants, même si nous avons veillé tout de même à constituer des groupes contenant une certaine hétérogénéité d'opinions et d'expériences du dispositif d'école citoyenne.

## DEUXIÈME PARTIE – CADRE THÉORIQUE

## **1 LES TRANSFORMATIONS DU SYSTÈME SCOLAIRE**

Dans ces pages, nous présenterons les transformations qui ont affecté le système scolaire. Loin de faire une analyse exhaustive et approfondie de ces évolutions, nous présenterons ici les éléments qui, parmi ceux que nous avons consultés, nous ont principalement aidée à comprendre les transformations du métier d'enseignant telles que nous les rencontrons sur notre « terrain ». Dans cette perspective, les ressources que nous avons mobilisées concernent essentiellement deux aspects : la complexité de la pratique quotidienne de l'enseignement et, plus particulièrement, celle de la tâche de l'ordre scolaire.

Se pencher sur l'évolution contextuelle du système scolaire permet d'après nous de donner une visée dynamique et compréhensive à ces questions. Dans la perspective de notre travail qui est de rendre compte et de comprendre une série de points de tension propre à l'exercice de la profession enseignante, nous y avons donc trouvé là une première grille de lecture et de compréhension, un point d'appui pour éclairer ce que nous avons rencontré dans notre exploration de terrain.

### **1.1 La massification scolaire**

Le « fil conducteur » des transformations qui ont traversé le système scolaire ces dernières années est indéniablement la massification scolaire (Dubet, Martuccelli, 1996). Si, au départ, la première vague de massification scolaire dans les années cinquante n'a pas perturbé la forme scolaire que connaissait alors le système d'enseignement de l'époque (le système républicain) ; l'intensification de cette massification depuis les années septante a entraîné plusieurs effets qui ont bouleversé le système scolaire, dessinant les contours de celui que nous connaissons actuellement (Dubet, Martuccelli, 1996).

Tout d'abord, cette massification scolaire a eu comme effet d'ouvrir l'école à un public plus vaste et plus diversifié qu'auparavant. En effet, et comme le dit si bien Dubet (2008, p.389) « la massification de l'enseignement secondaire a fait tomber les murs d'un temple auquel n'accédaient jusque-là que les « héritiers » et les « boursiers », c'est-à-dire les élèves disposés à jouer le jeu de l'institution ». Ainsi, « les conditions sociales et culturelles qui favorisaient auparavant la participation et l'écoute des élèves et encourageaient un rapport positif à l'apprentissage et aux

savoirs, ne sont plus données a priori, par le contexte familial et social des élèves » (Cattonar, Maroy, 2002). De plus, « l'allongement de la scolarité obligatoire a ouvert les portes aux jeunes qui, jusqu'alors, abandonnaient précocement l'école pour les champs et pour l'usine » et aux enfants « difficiles » qui ne devenaient pas, pour l'école, des adolescents « à problèmes » (Dubet, Martuccelli, 1996, p.42). Le public scolaire semble donc devenu plus hétérogène et plus difficile (Dubet, 1991 ; Tardif et Lessard, 1999, cité par Cattonar et Maroy, 2002), dans le sens moins « adéquat » aux attentes de l'institution scolaire.

Ensuite, l'entrée d'un nombre croissant d'effectifs scolaire, différents du public qu'avait connu le système scolaire républicain, a eu pour conséquence de diversifier les filières scolaires, orientant les élèves en fonction de leur réussite vers des enseignements prestigieux ou au contraire vers des voies de relégation (Dubet, Martuccelli, 1996). Ceci a eu pour conséquence l'apparition d'un véritable marché scolaire entraînant une concurrence entre établissements. Concurrence d'autant plus vive, que cette multiplication des qualifications scolaires ne s'accompagne pas d'une multiplication des emplois, ce qui crée une inflation et une dévaluation des diplômes (Dubet, Martuccelli, 1996). Entre alors dans l'enceinte de l'établissement des demandes sociales des parents et des demandes de l'économie dont l'école était jusqu'alors protégée (Dubet, 2005, p. 388). Les enjeux de l'école n'étant plus en effet, l'intériorisation de valeurs, l'apprentissage de la grande culture mais l'utilité et la « rentabilité » des formations (Dubet, Martuccelli, 1996).

En plus des fonctions de l'école, ce sont les représentations de l'école qui se trouvent modifiées. Dans ce contexte de concurrence et d'orientation des élèves, « ce n'est plus directement la société qui produit l'injustice, c'est l'école elle-même » (Dubet, Martuccelli, 1996, p.43). De plus, et au vu de ce que nous disions plus haut, la transmission de savoir ne semble plus représenter un enjeu majeur, une fonction envers laquelle le public scolaire entretient d'emblée un rapport positif.

## **1.2 L'entrée de l'adolescence dans l'établissement**

Il est un autre changement que nous voudrions évoquer ici, tant il a participé lui-aussi à chambouler l'institution scolaire et l'enseignement. Reprenant les mots de Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten (1999), nous nommerons cette nouvelle donne de la vie scolaire « l'entrée de l'adolescence dans l'établissement ».

Le public scolaire ne change pas seulement parce qu'il s'est diversifié, parce qu'il entretient d'autres rapports au savoir ; il change aussi parce qu'il est appréhendé différemment, parce qu'on lui donne une autre place. L'affirmation d'une culture adolescente de masse (Dubet, Martuccelli, 1996) et « l'évolution des modes d'éducation familiale au cours des dernières décennies, privilégiant le dialogue, l'explication, la négociation et reconnaissant très tôt à leurs enfants le droit d'exprimer leur opinion et leur désir » (Troger, 2005, p. 96), font que l'enfant et l'adolescent, tenus jusqu'alors en dehors des murs de l'établissement qui ne s'intéressait qu'à l'élève, ont pénétré l'enceinte de l'école. S'en est suivi alors un modèle éducatif alternatif centré sur l'enfant et l'adolescent. De plus, « on n'attend plus seulement de l'école qu'elle socialise et qu'elle instruisse, on veut aussi qu'elle permette à chacun d'être un sujet capable de se construire lui-même, de former des projets et de donner du sens à ses apprentissages (Dubet, 2008, p.389). L'élève en tant que sujet devient le centre du système<sup>9</sup> (Dubet, 2008, p.389). Apparaît d'ailleurs dans l'établissement divers professionnels de l'éducation : psychologues scolaires, conseillers d'orientation (Dubet et Martuccelli, 1996) ; les « préfets de discipline » étant parfois remplacés par des « conseillers en éducation »<sup>10</sup>.

### **1.3 Vers une « désinstitutionnalisation » de l'école ?**

Nous avons vu que les évolutions présentées dans ces passages ont contribué à transformer le système scolaire dans ses principes et dans son fonctionnement. Dubet parle à ce sujet de la « désinstitutionnalisation » de l'école. Mais qu'entend-il exactement par ce terme et donc par « institution » ?

S'appuyant sur le modèle de l'école républicaine, prise comme une situation typifiée à laquelle les évolutions actuelles sont comparées (Verhoeven, 2012), les auteurs (Dubet et Martuccelli 1996 ; Dubet, 2005) définissent l'institution en s'appuyant sur les caractéristiques suivantes :

L'institution se construit dans un « sanctuaire », c'est-à-dire un espace clos et préservé des passions et des demandes de l'environnement extérieur (Dubet, 2008). L'école républicaine affirmait ainsi une distance physique, culturelle et pédagogique

---

<sup>9</sup> Dubet fait ici allusion à une loi de 1989 affirmant que « l'élève est au centre du système ». En Belgique, nous pouvons dire que le décret « Missions » de 1997 va également dans ce sens.

avec l'environnement extérieur. Elle s'adressait à l'élève et non à l'enfant, et valorisait la culture scolaire (Dubet, 2008).

L'institution produit un ordre symbolique, un système de principes et de valeurs considérées comme « sacrés », un programme auquel les acteurs adhèrent (Dubet, 2008). L'école républicaine affirmait les valeurs de la république et de la Raison. L'objectif éducatif étant de socialiser les élèves, de leur apprendre la « grande culture ». Le programme de socialisation de l'école républicaine permettant à l'individu de devenir autonome s'appuyait sur la discipline et la soumission aux normes afin d'intégrer les valeurs et les principes sacrés (Dubet, Martuccelli, 1996).

L'institution définit ainsi des rôles et des attentes qui structurent la relation pédagogique (Dubet, 2008). « Elle fonde l'autorité et la légitimité des maîtres tout en les protégeant des « désordres » issus des demandes sociales.» (Dubet, 2008, p. 388).

Or, les différentes transformations qui ont affecté le système scolaire et que nous venons de présenter, ne permettent plus d'affirmer avec certitude que l'école fonctionne encore sur le mode d'une institution (Dubet, 2008). En effet, les barrières qui faisaient de l'école un sanctuaire se lèvent avec l'apparition dans l'enceinte de l'école des demandes sociales et économiques de l'environnement extérieur ; cette désanctuarisation de l'école provoque également la perte du monopole qu'avait la culture scolaire de définir le monde social et moral (Dubet, 2008) ; les objectifs éducatifs se sont diversifiés et l'ajustement entre les attentes des élèves et des maîtres s'est affaibli ; la perception de l'école est altérée, les rapports au savoir et à l'apprentissage se modifient ce qui met à mal l'adhésion des élèves à l'école ; la légitimité et l'autorité dont disposent les enseignants n'est plus immanente ; l'élève devient le centre du dispositif.

L'ensemble de ces évolutions fait que l'école n'est plus appréhendée comme une institution. C'est « une organisation aux frontières flottantes, aux objectifs chaque fois redéfinis, aux relations chaque fois reconstruites » (Dubet, Martuccelli, 1996, p.48). Si l'école semble donc avoir fortement évolué, voyons maintenant ce que ces évolutions ont entraîné dans le travail de première ligne des enseignants, dans leurs manières de « faire la classe ».

## 2 LE TRAVAIL ENSEIGNANT DANS LA CLASSE

### 2.1 « Faire la classe »

« Ok. On regarde sur les feuilles. Chut. Ce n'est pas grave que tu l'aies vu ou pas, tu vas le voir ce matin, Michel, si tu suis. Clara, tu déranges, je n'accepte pas ça, tu t'assois. On y va ? Michel ? Alors « Le fou », vous allez le lire. Qu'est-ce qu'il fait le fou ? Chut. Vous levez la main, toujours. ... Thérèse vas-y. » (Troger, 2005, p.98).

Lorsqu'on s'y intéresse avec attention, le travail enseignant en classe n'apparaît pas comme un travail standardisé, réglé mais plutôt comme l'exécution d'une multitude de tâches et d'interactions face auxquelles l'enseignant improvise (Barrère, 2002a ; Troger, 2005). Cette improvisation se déploie d'une part en présence d'un nouveau public d'élèves (dont nous avons parlé plus haut). Elle est d'autre part influencée par un ensemble d'injonctions « d'en haut » qui définissent de nouvelles tâches à accomplir, de nouvelles compétences et dessinent de nouveaux modèles de professionnalité du métier d'enseignant (Barrère, 2002a ; Cattonar et Maroy, 2000). Dans son ouvrage, *Les enseignants au travail*, Barrère (2002a) a ainsi montré combien il peut être difficile de décrire concrètement l'activité d'enseignement tant cette activité d'« improvisation » qu'est l'enseignement nécessite une multitude de compétences. De plus, cette activité semble « reposer sur un substrat physique et relationnelle qui « va de soi » et ne prête guère à des commentaires » (Barrère, 2002a, p.95). Tout en souscrivant à cette difficulté, nous tenterons ici de nous pencher sur une dimension du travail enseignant qui est la manière dont l'enseignant « fait la classe ». Ces pages aborderont également la question de l'ordre scolaire par le biais individuel des enseignants « face » à leurs élèves puisque faire la classe aujourd'hui est en effet une tâche qui en recouvre une autre : la gestion de l'ordre scolaire.

#### 2.1.1 *Du magister au pédagogue ?*

Avec les transformations qu'a connues le système scolaire et que nous avons évoquées dans les pages précédentes, les auteurs se penchant sur le travail enseignant dressent le même constat : aujourd'hui « faire la classe » (Barrère, 2002a) ne se résume plus à une « émission »<sup>11</sup> de savoirs, une communication pédagogique, établie dans une relation dissymétrique dans laquelle l'enseignant possède un savoir

---

<sup>11</sup> Bourdieu P., Passeron J-Cl., *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970



qu'il transmet aux élèves sans se soucier de la réception de ce savoir par les élèves (Dubet et Martuccelli, 1996 ; Hirschhorn, 1993). Faire la classe est en effet une tâche qui s'est complexifiée. Outre la transmission de connaissance, l'enseignant doit effectuer un ensemble de tâches « floues » et « incertaines » (Tardif et Lessard, 1999) puisqu'il doit motiver, faire participer, gérer l'ordre en classe sur fond de relation (Barrère, 2002a) et de négociation (Verhoeven, 1997a, 1997b).

En plus de « transmission de savoir », la participation des élèves est devenue une norme centrale de l'activité enseignante dans la classe. L'affirmation de cette nécessaire activité, [vue] comme seule garante de l'apprentissage et de la motivation (Barrère, 2002a), a contribué à redessiner la conception du travail enseignant et la configuration du travail en classe.

Ainsi, et pour reprendre le vocabulaire défini par Hirschhorn (1993), le travail enseignant en classe aurait évolué du modèle du *magister* à celui du *pédagogue*.

Au travers d'une enquête, réalisée dans trois collèges de banlieue, Hirschhorn (1993) a, en effet, élaboré trois modèles normatifs permettant de mieux saisir les comportements enseignants. Ces modèles sont celui du magister, celui du pédagogue et celui de l'animateur. Il est important de comprendre que ces appellations n'édicte pas « *les normes précises d'une pratique professionnelle mais des modèles reposant sur la reconnaissance d'une valeur servant de critère au choix d'une orientation particulière de l'action parmi l'ensemble des alternatives qui se trouvent ouvertes dans cette situation* » (Hirschhorn, 1993, p.229). Ces modèles nous permettent ainsi d'identifier certains éléments qui expliquent les différentes *conceptions du métier* d'enseignant qui orientent l'activité de l'enseignant et définissent certaines attentes de ceux-ci envers les élèves. (Hirschhorn, 1993).

Dans le *modèle du magister*, la valeur centrale est le savoir. Les attentes définies par ce modèle sont alors le respect envers la fonction enseignante et envers le savoir. La maîtrise du savoir est ce qui définit la compétence professionnelle.

Le *modèle du pédagogue*, lui, dessine une autre fonction de l'enseignant et d'autres attentes envers les élèves. La valeur centrale de ce modèle est l'élève. « L'instruction est subordonnée à l'éducation. La maîtrise du savoir n'est donc plus une exigence centrale. Ce qui devient essentiel est la capacité des enseignants à prendre les besoins

des élèves en compte » (Hirschhorn, 1993, p.234). L'exigence de respect est pensée de manière symétrique, c'est parce que l'enseignant respecte l'élève que l'élève doit le respecter. Cette exigence de respect ne s'adresse plus tant à la fonction qu'à la personne elle-même. Ce qui définit la compétence professionnelle de l'enseignant est sa capacité pédagogique.

Un dernier modèle enfin, dont nous ne ferons pas allusion dans ce chapitre consacré au travail de l'enseignant en classe mais dont nous reparlerons dans l'analyse présentée plus loin, est le *modèle de l'animateur*. Dans ce modèle la valeur centrale est l'établissement. Il s'agit de participer à la vie de l'école, au fonctionnement de l'établissement.

Si, comme nous le disions plus haut, il existe aujourd'hui un glissement du cours magistral au cours pédagogique, comment cette injonction de la « nécessaire activité de l'élève » (Barrère, 2002a), cette valeur centrale de l'élève (Hirschhorn, 1993), se traduit-elle dans la pratique ?

L'injonction selon laquelle « l'élève doit être acteur de son apprentissage », « tout doit venir de l'élève » ne s'est pas traduite par une métamorphose radicale des pratiques pédagogiques. Elle a cependant fait émerger le souci de participation de l'élève (Barrère 2002a) qui s'est alors traduit par différentes pratiques : exercices, travail en groupe, réalisation d'expériences et utilisation de machines, réalisation de projets,... Dans son ouvrage sur le travail enseignant, Anne Barrère (2002a) montre que ces pratiques sont autant d'alternatives au cours magistral dont la mise en œuvre dépend des matières enseignées, du niveau de la classe, de l'énergie de l'enseignant, de sa relation avec les élèves ainsi que de l'énergie des élèves eux-mêmes. L'auteur montre que la meilleure alternative au cours magistral, la meilleure façon de répondre de manière concrète et réaliste à cette injonction de la participation, est le « cours dialogué » qui permet de « rompre avec le monopole tout en satisfaisant apparemment à l'impératif de recentrage sur l'élève lui-même » (Barrère, 2002a, p.102). « Le cour dialogué apparait comme une nuance du cours magistral. Il le modernise sans l'abolir » (Barrère, 2002a, p.105).

Ainsi, le cours magistral n'a pas disparu, au contraire, il réapparaît au gré des énergies des uns et des autres : « il est un filet de sécurité au cas où le dialogue ne prendrait pas » (Barrère, 2002a, p.103) ou pour sauvegarder l'enseignant des

« risques du dialogue ». En effet, le dialogue apparaît comme un « exercice à risque » (Barrère, 2002a) : parce que l'enseignant peut perdre le fil directeur du cours, parce que l'enseignant peut être amené à réexpliquer son propos sans que cela ne garantisse à l'élève une meilleure compréhension, enfin, parce que « la participation des élèves ouvre la voie à certaines revendications de la part des élèves qui peuvent tendre les rapports ou au contraire être gérés au mieux » (Barrère, 2002a, p.108). Si la participation des élèves permet à l'enseignant de motiver les élèves, ou du moins, de se rassurer quant au suivi de ceux-ci, de mettre le doigt sur les difficultés qu'ils rencontrent, l'efficacité de celle-ci pour l'apprentissage des élèves ne semble pas prouvée (Barrère, 2002a). Or axer sa pratique sur le modèle du pédagogue semble comporter un certain coût pour l'enseignant : énergie, inconfort, « risques du dialogue ». « La justification (d'un modèle d'enseignement ou de l'autre) se fait alors davantage par rapport à une valeur, l'expressivité, que par rapport à des certitudes sur l'apprentissage » (Barrère, 2002a, p. 106).

Ainsi, il n'y a pas une rupture radicale d'un modèle à l'autre - modèle qui, rappelons-le, ne tente pas d'établir des normes de comportements précis mais qui identifie des valeurs, des schémas d'action - mais une certaine évolution des pratiques enseignantes qui tentent de répondre de manières diverses à cette nécessaire participation de l'élève. Participation de l'élève qui, si elle ne se traduit pas par des révolutions dans les pratiques pédagogiques des enseignants, a eu tout de même des conséquences dans l'exercice de cette pratique. Cette injonction demande, en effet, aux enseignants de réfléchir à des modalités de cours participatifs, d'instaurer un dialogue avec les élèves afin de favoriser leur apprentissage et de les motiver à l'heure où l'intérêt pour les savoirs apparaît d'emblée précaire et constamment à consolider (Barrère, 2002 a, p.110). Si cette participation « est loin d'être forcément une pratique centrée en profondeur sur l'élève plutôt que sur le maître » (Barrère, 2002a, p. 110), puisqu'elle semble rassurer l'enseignant plus qu'elle n'est efficace pour l'élève, elle a tout de même contribué à modifier le cours des interactions au sein de la classe.

Ainsi, « l'activité d'enseignement n'est pas une tâche parfaitement codifiée » (Hirschhorn, 1993), elle consiste plutôt en une multitude de tâches « floues » (Tardif et Lessard, 1999) dont la plus ultime est la gestion de l'ordre scolaire.

Le cours vécu s'autonomise alors du cours préparé pour le meilleur et pour le pire : pour le meilleur lorsque la participation prévaut ; pour le pire lorsque le désordre s'installe. » (Barrère 2002a)

### **2.1.2 Quand « faire la classe » s'apparente à « tenir » la classe**

On l'a vu, le métier d'enseignant a changé. Plus ou moins pédagogue ou plus ou moins magister, l'enseignant est en tout cas confronté à une nouvelle tâche : la gestion de l'ordre scolaire, dont les contours se sont transformés. De nombreux auteurs s'accordent à dire, en effet, que « l'introduction d'un modèle normatif de participation et d'activités des élèves a brouillé les références claires en discordant en principe l'idéal du bon cours au cours fort silencieux qui au contraire est trop magistral. » (Barrère, 2002b, p. 493). En effet, dans la mesure où les élèves sont censés participer, le silence n'est plus la norme du bon cours. L'ordre scolaire traditionnel a donc changé. Il n'est plus admis une fois pour toute mais semble fluctuer au gré des situations, et c'est dans ce cadre « mouvant » que l'enseignant a à trouver son équilibre.

Troger (2005, p. 98) définit ainsi le travail en classe comme, « *le moment le plus délicat, celui où l'enseignant va devoir gérer simultanément une triple activité : d'une part, sa propre activité intellectuelle, d'autre part l'animation de l'activité d'apprentissage des élèves, enfin ce qui est devenue une part essentielle de son travail, le contrôle de leur comportement* ». Si l'enseignant semble donc devoir gérer les comportements de ses élèves, la question est alors, dans ce contexte, quels sont les comportements admis ou non en classe ? Quelle forme prend l'ordre scolaire dans l'ère des pédagogues ?

A travers l'œuvre de Barrère (2002a), on peut percevoir la porosité des frontières entre ce qui semble admis ou non. Alors que la norme est la participation, le bavardage entre deux élèves semble représenter « le premier élément d'une chaîne non maîtrisée ». A cette injonction de la parole, les enseignants doivent faire la différence entre les bons bruits et les autres, les paroles suscitées et les paroles non maîtrisées (Barrère, 2002a). Le moindre échange immaitrisé apparaissant comme menaçant, comme la première marche vers le chahut (Barrère, 2002a).

Les critères de l'ordre semblent fluctuer selon le degré de participation, la forme du cours, l'humeur de l'enseignant et la relation qu'il a établie avec ses élèves. Ils apparaissent moins définis par des critères objectivables que par les tolérances des enseignants aux désordres. En effet, le brouillage des normes, l'absence de règles communes conduit à renvoyer à des seuils de tolérance individuels la ligne de partage entre acceptable et inacceptable » (Barrère, 2002a, p.116). Selon l'énergie de la classe, la forme du cours, son humeur..., l'enseignant doit construire un ordre scolaire et réguler les comportements des élèves par des « rappels à l'ordre », pouvant potentiellement se transformer en « incidents »<sup>12</sup> (Barrère, 2002c).

Ainsi, « les ordres scolaires sont irrémédiablement divers » (Barrère, 2002b, p.493). L'ordre scolaire ne semble plus donné à priori et une fois pour toute. Il apparaît comme devant être sans cesse répété, construit. Apparaît le sentiment alors, même pour les enseignants expérimentés, « qu'aucune norme ne peut être définitivement reconnue, qu'aucune classe ni aucun élève ne peut être considéré comme étant gagné de manière durable, que les épreuves et les rapports de force sont sans cesse à rejouer, les situations de travail sans cesse à reconstruire » (J. -Y. Rochex, 1995 cité dans Kherroubi Martine, 2003).

Mais est-ce à dire que l'injonction de participation, en invitant les élèves à s'exprimer, aurait brouillé à elle seule les normes du cours et ainsi l'ordre scolaire ? Nous venons en effet de voir que cette nouvelle participation des élèves a rendue poreuse la frontière entre ce qui est admis ou non (l'enseignant ne devant plus imposer le silence mais distinguer les bons bruits des mauvais bruits), ce qui semble renvoyer à des seuils de tolérance individuels la définition de l'ordre scolaire (Barrère, 2002a).

Pour expliquer cette diversification des ordres scolaires, ce brouillage des normes, nous nous appuyerons sur les travaux de De Munck et Verhoeven (De Munck et Verhoeven, 1997 ; Verhoeven, 1997a, 2012). Ceux-ci nous amèneront plus loin et nous permettront de comprendre cette impression « qu'aucune norme ne peut être définitivement reconnue, qu'aucune classe ni aucun élève ne peut être considéré

---

<sup>12</sup> Au chahut traditionnel se substitue une nouvelle forme de contestation de l'ordre scolaire, la « logique des incidents » mis en évidence par Barrère (2002c). « Elle correspond à des formes individualisées de contestation, pouvant surgir à propos des verdicts scolaires, des frontières de l'institution ou de la place légitime de la vie juvénile à l'école » Verhoeven, 208, p. 496).

comme étant gagné de manière durable, que les épreuves et les rapports de force sont sans cesse à rejouer, les situations de travail sans cesse à reconstruire » (J. -Y. Rochex, 1995 cité dans Kherroubi Martine, 2003). L'idée développée par ces auteurs est que cette mutation de l'ordre scolaire serait à comprendre dans une transformation plus globale du rapport aux normes (De Munck et Verhoeven, 1997) et que, pour la saisir, il faut aller voir du côté des processus d'institution des normes et de leur légitimité (Verhoeven, 2012).

Il faut ainsi voir dans cette diversification des ordres scolaires, cette nouvelle tâche enseignante de gestion de l'ordre scolaire, ultime et incertaine, une mutation des rapports aux normes, de l'ordre scolaire et de ce qui fonde sa légitimité et la légitimité de l'enseignant. Comment l'enseignant s'y prend-il alors pour construire et maintenir un ordre scolaire ? De quelles ressources dispose-t-il ? L'autorité de l'enseignant qui apparaissait comme une ressource permettant à l'enseignant d'imposer un ordre scolaire (Hirschhorn, 1993) ne semble plus aller de soi car la reconnaissance de la légitimité du professeur en tant que figure d'autorité semble ébranlée. Quelle forme prend alors cette autorité ? C'est ce que nous allons aborder dans le point suivant.

### 3 ORDRE SCOLAIRE ET AUTORITÉ

#### 3.1 L'ordre scolaire

##### 3.1.1 *Les mutations de l'ordre scolaire*

Nous venons de le voir, l'ordre scolaire ne semble plus aller de soi. Il est irrémédiablement divers, « flou ». Plusieurs ouvrages (Verhoeven, 1997a, 1997b ; Barrère, 2002a) dressent en ce sens le constat d'une fragilisation de l'ordre scolaire à plusieurs niveaux. Tout d'abord, parce que le consensus sur les règles de vie en commun, « les virtualités normatives » (Verhoeven, 2012, p.106) ne semble plus évident pour les uns et les autres. Ensuite parce que l'ordre scolaire apparaît imprévisible, secoué par l'énergie de la classe, les humeurs des élèves (Barrère, 2002a ; Verhoeven, 2012). L'ordre scolaire n'est donc plus donné a priori. Nous tenterons dans les pages qui suivent de pointer ce qui caractérise la forme scolaire actuelle et de réfléchir, dans ce contexte, aux stratégies des enseignants pour construire et maintenir un ordre scolaire.

Pour pouvoir définir ce qui caractérise l'ordre scolaire aujourd'hui et comprendre pourquoi il semble être sans cesse à construire plutôt qu'affirmé une fois pour toute, nous nous appuyerons sur une présentation de la « forme scolaire » de la première modernité, « situation typifiée à laquelle les interrogations contemporaines sont sans cesse ramenées » (Verhoeven, 2012, p.100) et qui est considérée comme l'« âge d'or » de l'ordre scolaire. Selon Verhoeven (2012), les traits structurants de cette forme scolaire sont :

« (i) La « sanctuarisation » et la sacralisation de la norme scolaire signées par la clôture symbolique entre l'école et le monde « profane » ; (ii) un *modèle de socialisation* articulant *intégration normative* et *discipline*, et considéré comme le moyen de construire l'autonomie du sujet ... ; (iii) la construction d'un *rapport social pédagogique* basé sur un rapport scriptural-scolaire aux savoirs ; (iv) la prédominance de modes de légitimation *traditionnelle* et « *rationnelle-légale* » ; (v) un univers de justification simple (Derouet, 1992) à savoir une certaine univocité et une prétention à l'universalité des « principes de justification » au fondement de l'acte éducatif. Mais ajoutons que ce modèle n'a pu « tenir » qu'associé à une certaine manière d'organiser la « *fonction de sélection* » » (Verhoeven, 2012, p.100). Autrement dit,

l'ordre scolaire avait une forte homogénéité sociale due à la sélection en amont du système scolaire (Verhoeven, 2005, p.495).

Dans la première partie de ce cadre théorique, nous parlions des transformations qui ont affecté le système scolaire. Ces transformations, entraînant l'affaiblissement du programme institutionnel de l'école, ont eu des conséquences sur le modèle normatif de régulation scolaire. Le rapport aux normes scolaires et la légitimité de l'école à imposer des définitions scolaires des situations et à instituer l'autorité des enseignants ont été remis en question. Au risque de revenir un peu sur les propos des pages précédentes, nous pointerons donc ici les transformations qui permettent d'expliquer ces changements et de dresser les caractéristiques que présente le cadre normatif aujourd'hui.

#### *La déformalisation de l'ordre scolaire*

Tout d'abord, l'affaiblissement de la clôture symbolique entre l'école et les demandes et les passions de l'environnement extérieur met à mal la capacité de l'école à imposer une définition scolaire des situations et donc à imposer ses propres normes (Verhoeven, 2012). En effet, l'ouverture de l'école à une hétérogénéité du public, à la culture adolescente et à la culture de masse ainsi que la pluralisation des finalités éducatives a entraîné une « pluralisation de référents normatifs » (Verhoeven, 1997b). Ainsi, le caractère universel et homogène des principes qui régulaient la forme scolaire classique est remis en question (De Munck et Verhoeven, 1997). Les auteurs parlent à ce sujet d'un mouvement de pluralisation et de déformalisation de l'ordre scolaire car le caractère formel-substantiel des règles, c'est-à-dire « les règles impersonnelles et abstraites, définies de manière exogène et censées couvrir l'ensemble des situations » (De Munck et Verhoeven, 1997, p.248) est remis en question.

Émerge alors une « exigence de justification » qui renvoie « davantage au monde tel qu'il est qu'à un ensemble de principes transcendants à prétention universelle » (Verhoeven, 2012, p.101). Dans ce contexte, les élèves développent un « rapport « problématisé » à la règle [...] ils ont besoin de comprendre le rapport entre une norme et le principe ou la finalité qu'elle est censée incarner » (Verhoeven, 1997b, p.264).



### *Une transformation des légitimités de l'ordre scolaire*

Comme nous l'avons vu, l'ordre scolaire est aujourd'hui « désacralisé » (Prairat, 2005 cité par Verhoeven, 2012). Les légitimités « rationnelles-légales » et « traditionnelles » qui fondaient l'ordre scolaire d'autrefois et le rendaient indiscutable se sont aujourd'hui affaiblies. Le fait que l'institution définisse la norme ne suffit plus pour que celle-ci soit légitime. Il s'agit de ce que plusieurs auteurs (Hirschhorn, 1993 ; De Munck et Verhoeven, 1997 ; Barrère, 2002a) nomment la perte de la légitimité « rationnelle-légale » de l'ordre scolaire. Mais il n'y a pas que la légitimité « rationnelle-légale » qui est mise à mal. La légitimité « traditionnelle » reposant sur la fonction de transmission de savoir de l'institution a elle aussi été ébranlée, le rapport des élèves aux savoir s'étant transformé (Hirschhorn, 1993 ; Barrère, 2002a). De Munck et Verhoeven (1997) font ainsi l'hypothèse d'un « affaiblissement des légitimités traditionnelles et rationnelle-légales au profit de modalités de légitimation « procédurales » et « post-conventionnelles », affirmant le primat des principes sur les codes formels et leur nécessaire négociation contextualisée » (De Munck, Verhoeven, 1997). Autrement dit, c'est dans l'interaction, la discussion, la mise en dialogue des points de vue qu'une légitimité peut désormais être produite (De Munck et Verhoeven, 1997).

Verhoeven (2012) défend aussi l'idée de l'apparition d'une nouvelle légitimité, la légitimité « fonctionnelle », justifiée par les exigences fonctionnelles de la société. Celle-ci viendrait du fait que l'école d'aujourd'hui se pense moins comme une institution de socialisation que comme un « système de production » (Verhoeven, 2012, p.102). Puisque l'école *prépare* à la vie universitaire, au marché de l'emploi, c'est bien une légitimité fonctionnelle qui peut alors sous-tendre la normativité éducative (Verhoeven, 2012).

### *De la « discipline » à la « réflexivité »*

Enfin, ces transformations de l'ordre scolaire peuvent se comprendre par la transformation du « programme de socialisation » de l'école. Le modèle de socialisation de l'école républicaine reposait sur l'intégration des principes et des valeurs transcendants et la discipline afin que l'élève devienne un sujet autonome. Aujourd'hui, il s'agit plutôt d'une « socialisation à la réflexivité » (Verhoeven, 2012). « Les injonctions nouvelles de l'authenticité et de l'épanouissement individuel

font que l'autonomie et la construction du sujet sont moins considérés comme un processus de disciplinarisation que comme un processus de révélation à soi-même, d'accompagnement de l'enfant à la découverte de lui-même et de sa « nature profonde » (Verhoeven, 2012, p. 103).

### **3.1.2 Le rapport des élèves aux normes**

Ces mutations ont bien évidemment eu un impact sur le rapport des élèves aux normes, leur relation à l'ordre scolaire. Les transformations du champ scolaire et les injonctions nouvelles à l'authenticité et à l'épanouissement individuel ont ainsi entraîné une « pluralisation », une « déformalisation » et une « désacralisation » de la norme scolaire qui font que l'ordre scolaire n'est plus donné d'emblée et qu'il n'est plus « inquestionné ». Les évidences normatives partagées se brouillent et il devient difficile d'imposer une définition scolaire des situations. Une telle définition apparaît obsolète, injustifiée, illégitime. Il faut cependant noter que ces « mutations » de l'ordre scolaire ne veulent pas dire pour autant qu'il n'y a plus de normes. Au contraire, « les élèves approuvent l'idée d'un cadre normatif partagé mais il ne semble plus y avoir de consensus quant à la « normalité », la « légitimité » des comportements (Verhoeven, 2008, p. 496).

En résumé, il semblerait aujourd'hui que les normes doivent être *explicitées et justifiées* (Verhoeven, 1997a, 2008), que les élèves développent un rapport « problématisé » à la règle où ils mettent en rapport la norme et la finalité qu'elle est censée incarner (Verhoeven, 1997b). Il apparaît en outre que les normes doivent également prendre en compte la *singularité* des situations et du *contexte*, en s'adaptant par exemple au groupe classe, à la personnalité de l'enseignant (Verhoeven, 1997b ; 2012). Les règles formelles, imposées d'en haut, sont discréditées. Aujourd'hui, la norme est plutôt un *processus* (De Munck, Verhoeven, 1997), un schème cognitif et normatif d'interprétation et d'action *immanent* aux situations (Verhoeven, 2012, p. 97).

Il ressort enfin que les élèves développeraient un rapport instrumentalisé aux normes – « s'apparentant à une adhésion instable et parfois opportuniste à des règles localement et provisoirement légitimes » (Verhoeven, 2008, p.496)

### **3.1.3 La reconstruction du cadre normatif face à cette déstabilisation de l'ordre scolaire**

Face à cette déstabilisation de l'ordre scolaire et ces transformations du rapport des élèves aux normes – discrédit des règles formelles et apparition d'un rapport problématisé à la règle et aux sanctions – plusieurs dispositifs et procédés émergent et traduisent une redéfinition de la construction et de la régulation de l'ordre scolaire (Verhoeven, 1997b, 2012). A ce titre, Verhoeven (2012) identifie différents procédés mis en œuvre en classe ou plus largement dans les établissements scolaires afin « d'instituer des schèmes normatifs et des schèmes d'action et tenter ainsi de stabiliser l'ordre scolaire » (Verhoeven, 2012, p.111).

Le premier de ces procédés consiste pour l'enseignant à expliciter les règles, sa manière de fonctionner, ce qu'il tolère ou non. Des « rituels » apparaissent ainsi parfois pour solidifier l'ordre scolaire instauré.

Plus largement, apparaissent des dispositifs participatifs « de négociation et de co-construction collective des règles, impliquant tous les acteurs réflexifs (élèves, équipe enseignante...) afin de s'accorder sur le sens des règles et sur les principes qui les fondent » (Verhoeven, 2012, p.111). Enfin, dans certains cas, il s'agit de « refonder » la norme de l'extérieur en faisant appel à une Loi (Verhoeven, 2012, p.111).

## **3.2 L'autorité**

Dans ce cadre normatif changeant que nous venons d'évoquer, dans ce contexte de transformations du rapport aux normes et aux légitimités, les enseignants doivent donc trouver leurs recettes et leur équilibre pour « faire la classe » autant que pour définir l'ordre scolaire accepté. Nous allons maintenant aborder une ressource souvent évoquée et mobilisée par les acteurs pour justement éviter le désordre, ou plutôt, maintenir un ordre scolaire acceptable. Cette notion est celle d' « autorité » et, dans les pages qui suivent, nous allons nous pencher sur la forme qu'elle prend aujourd'hui.

### **3.2.1 L'autorité, une relation dissymétrique légitimée**

Une première distinction opérée lorsque l'on aborde le thème de l'autorité est celle qui distingue l'autorité du pouvoir. Cette distinction de sens, nous permet d'en saisir une première définition. Hirschhorn (1993, p.142) nous dit à ce sujet qu'il faut, en

effet, « distinguer la capacité d'établir un rapport de subordination, des moyens par lesquels on l'obtient. Car ce n'est pas la même chose d'obtenir d'un individu qu'il se soumette parce qu'il est contraint à le faire que d'obtenir cette même soumission en ayant son consentement ou, mieux, son adhésion. Dans le premier cas, la relation qui s'établit n'exprime qu'un pur rapport de forces, dans le second intervient l'autorité qui produit la reconnaissance de la légitimité de l'ordre donné ». L'autorité s'établirait donc dans une relation dissymétrique à laquelle les acteurs consentent car le sujet investi de l'autorité produit la légitimité de l'ordre donné.

Dans la même idée, Rey (2012), reprenant la distinction que fait Rousseau dans « le contrat social » entre « être forcé » et être « obligé », définit l'obéissance à l'autorité comme étant de l'ordre de l'obligation et non de la force ni de la contrainte, car « si le sujet s'y soumet, c'est par libre choix et parce qu'il la juge légitime, justifiée » (Rey, 2012, p.124).

Il semblerait, dès lors, que ce qui caractérise l'autorité est la reconnaissance qu'on lui accorde par la légitimité qu'elle produit.

### ***3.2.2 La figure de l'autorité contemporaine***

Reprenant les typologies de Weber sur les fondements de la légitimité, nous avons vu au début de ce chapitre qu'aujourd'hui les fondements qui permettaient de légitimer un certain ordre scolaire et l'autorité de l'enseignant se sont transformés. En effet, l'autorité qui reposait sur une combinaison entre une légitimité rationnelle-légale et une légitimité traditionnelle ne semble plus pouvoir légitimement s'imposer. L'autorité émergente semble, en effet, être une autorité « rationnelle-négociée » et « post-conventionnelle » s'appuyant sur une légitimité procédurale (De Munck et Verhoeven, 1997).

Deux dynamiques permettent d'expliquer ce changement. Tout d'abord, l'hétérogénéité (du public scolaire, des finalités éducatives et pédagogiques, des modèles culturels) qui caractérise le système scolaire aujourd'hui a mis à mal un modèle normatif centralisé et formel (Verhoeven, 1997a). De plus, apparaît aujourd'hui, dans nos sociétés, l'émergence de normes d'autonomie et d'autoréalisation identitaire (Verhoeven, 1997a) qui remettent aussi en question l'existence d'un ordre normatif unique. La « socialisation », l'éducation, ne peuvent

donc plus se réduire à un processus d'intégration passive de normes imposées verticalement. Selon Verhoeven (1997a), la figure de l'autorité contemporaine tire alors sa légitimité de sa capacité à trouver le juste milieu entre, d'une part, la transmission de repères qui permettront à l'individu d'avoir la base nécessaire pour se construire ; d'autre part la formation à la réflexivité qui lui permettra de construire son autonomie. L'autorité éducative apparaît dans ce cadre être un réglage entre « cadrage » et « autonomie ». Il s'agit de poser un cadre structurant mais non nécessairement rigide (Verhoeven, 1997b, p.255) en veillant à prendre en compte la singularité des situations et des individus (Verhoeven, 1997a).

Ainsi, la figure de l'autorité contemporaine repose sur cet équilibre entre cadrage et autonomie. Elle nécessite de prendre en compte la singularité des situations. Elle implique une nécessaire réflexivité et une négociation autour des normes, une capacité de jongler, de s'adapter à une pluralité normative, une capacité de mise en dialogue des points de vue différenciés (De Munck et Verhoeven, 1997).

### ***3.2.3 Les fondements de cette nouvelle autorité : un nécessaire investissement dans la sphère relationnelle***

Sur base de ce constat des travaux de De Munck et Verhoeven (1997), nous pouvons dire que « l'autorité qui allait de soi nécessite maintenant parole, explication – voire négociation – pour accueillir l'adhésion de ceux sur lesquels elle s'exerce » (Robbes, 2006a, p.7). La dimension uniquement statutaire de l'autorité (se fondant sur le statut de l'enseignant et le savoir qu'il possède) ne suffit plus (Robbes, 2006, p.3) et l'autorité « autoritariste » imposée unilatéralement sans discussion ni explication, dans un rapport de force et non dans une relation (Robbes, 2006, p.2) n'est plus légitime. Ce qui semble jeter les fondements de cette autorité émergente sont dès lors les capacités d'écoute, de négociation, de médiation de points de vue différenciés. En d'autres termes, la question de l'autorité aujourd'hui semble en fait renvoyer au domaine de la relation et à certaines compétences que les enseignants doivent mobiliser dans ce cadre.

Dans son ouvrage, Barrère (2002a) s'intéresse elle aussi à la question de l'autorité et s'interroge sur la forme que celle-ci semble prendre aujourd'hui. Son premier constat va dans le même sens que ce qui vient d'être dit. Elle observe ainsi que ce qui fonde l'ordre scolaire ne se réduit pas au brio pédagogique ou au travail fourni par

l'enseignant (Barrère, 2002a, p.126). Ce sont davantage la « sphère de la relation » avec les élèves et le respect dont est empreinte celle-ci ainsi que les « qualités personnelles » de l'enseignant qui semblent intervenir dans la « construction » de l'autorité de l'enseignant (Barrère, 2002a). Les « qualités personnelles » que les enseignants mettent en avant sont par exemple le caractère ou le courage. A contrepied de ces qualités, la lâcheté, l'injustice, définies par exemple, comme « le fait de s'en prendre aux élèves les plus gentils lorsqu'il y a un problème » (Barrère, 2002a, p.125), sont, elles, productrices de contestations et de désordre. Nous pouvons rattacher cette idée de lâcheté aux résultats d'une étude menée par Rey (2012) dans laquelle il interrogeait des élèves sur ce qui fondait, ou au contraire discréditait, l'autorité de leurs professeurs. Le fait que les enseignants soient attentifs, vigilants et réactifs aux événements de la classe - moqueries, insultes, transgression des règles- apparaissait de fait comme important.

Ainsi, à l'instar de l'autorité « rationnelle-négociée » dont nous parlions plus haut, ce qui semble qualifier, selon Barrère (2002a), le style d'autorité des enseignants aujourd'hui est une autorité de compromis, une autorité « contractualiste » dans laquelle le privilège est accordé à la relation et à l'empathie (Kellerhals et Montandon, 1991, cité par Barrère, 2002a). Ardoino (1969, cité par Robbes, 2006a) dans les années 1970 avait évoqué lui aussi le passage de l' « autorité-attribut » à l' « autorité-relation » qu'il nommait déjà « autorité-négociée » (Robbes, 2006a, p.7).

Toujours dans cette dialectique de la relation et des qualités personnelles, Verhoeven (2012, p. 110), s'appuyant sur des témoignages d'enseignants, met en avant le constat selon lequel la stabilisation de l'ordre scolaire semblerait relever d'un « art » des enseignants à gérer la classe qui reposerait moins sur des normes abstraites que sur des « tactiques de gestion relationnelle » du groupe. Ces tactiques s'appuient sur des compétences relationnelles comme l'humour, la sincérité (« être soi-même »), le charisme, la personnalité (Verhoeven, 2012, p.110).

Ainsi, à une autorité « statutaire » (Robbes, 2006), sur laquelle l'enseignant pouvait s'appuyer pour réguler l'ordre scolaire, se substitue une autorité « contractualiste » (Kellerhals et Montandon, 1991), « rationnelle-négociée » (De Munck et Verhoeven, 1997) renvoyant à la relation avec les élèves et à certaines capacités et qualités comme l'empathie, l'écoute, le dialogue ou encore l'humour et la personnalité. Les

ressources relationnelles et personnelles des enseignants semblent donc nécessaires pour produire leur légitimité et stabiliser l'ordre scolaire parce qu'elles permettront de faire dialoguer les points de vue, de poser « ce cadre structurant mais non nécessairement contraignant » (Verhoeven, 1997b).

Tardif et Lessard (1991) évoquent eux-aussi la personnalité et le charisme de l'enseignant comme éléments de l'autorité. Ces éléments étant mis en avant par les enseignants que les auteurs ont interrogés comme sources de réussite avec leurs élèves. Ils disent à ce sujet « la personnalité des enseignants constitue effectivement un substitut technologique dans un métier qui ne se fonde pas sur des savoirs formels, universels et interchangeable d'un individu à l'autre » (Tardif et Lessard, 1991, p.350). Et ils ajoutent : « L'enseignant qui peut s'imposer à partir de ce qu'il est en tant que personne, que les élèves respectent, voire apprécient ou aiment, a déjà franchi la plus redoutable et éprouvante expérience du métier. » (Tardif, Lessard, 1991, p.350).

Ainsi, ces capacités personnelles et relationnelles, cette personnalité semblent importantes pour permettre la reconnaissance, la légitimité qui rend l'autorité effective. Il est à noter cependant, et bien que celles-ci soient mises en avant par les professeurs eux-mêmes lorsqu'ils évoquent l'autorité (Barrère, 2002a ; Rey, 2012), que ces qualités personnelles ne peuvent fonder à elles seules l'autorité de l'enseignant qui relèverait alors seulement du charisme, d'un don naturel. Elles témoignent néanmoins, de « l'investissement personnel nécessaire » aujourd'hui dans les tâches d'autorité (Barrère, 2002a) qui ne peuvent plus se fonder sur le statut, comme nous l'avons vu plus haut. En ce sens, « l'autorité comporte une dimension irréductiblement personnelle... mais cela ne signifie pas pour autant qu'elle soit « naturelle » ou l'affaire de quelques héros post-modernes » (Robbes, 2006a, p.4).

Ni « statutaire », ni « charismatique », la forme de l'autorité semble donc se trouver à mi-chemin entre rôle et personne (Barrère, 2002a).

### ***3.2.4 Penser l'autorité dans sa triple signification***

Bien que l'investissement personnel, la personnalité, les qualités et compétences relationnelles de l'enseignant semblent nécessaires au fondement de l'autorité aujourd'hui, ces dimensions ne suffisent donc pas à elle seules à expliquer l'autorité.

Selon Robbes (2006a) et ses travaux sur l' « autorité éducative », il s'agit en effet de penser l'autorité à partir de « sa triple signification indissociable : être l'autorité (autorité statutaire-*potestas*), avoir de l'autorité (autorité qui s'autorise – *auctor*- et fait grandir l'autre – *augere*) et faire autorité (autorité de capacités et de compétences) » (Robbes, 2006a p.9).

L'autorité statutaire (*potestas*), comme nous l'avons vu, ne suffit pas à garantir une autorité effective. Car bien qu'une asymétrie de rôle et de place fonde la relation d'autorité, la relation d'autorité comporte aussi une dimension symétrique, dans le sens où elle n'est effective que si elle est « autorisée » (Pain et Vulneau, 2000), que si elle s'établit par un « processus de légitimation » (Robbes, 2006a). Néanmoins, sa dimension statutaire- générationnelle et institutionnelle- fonde la relation d'autorité (2006a, p.9). La dimension institutionnelle de l'autorité enseignante se rapporte aux missions du professeur, la dimension générationnelle pose l'adulte comme « garant du respect des grands interdits anthropologiques fondateurs de toute vie sociale – interdits de violence, d'inceste, de parasitage – qui assurent l'existence, la survie et la pérennité de la société à laquelle il appartient » (Robbes, 2006a, p.9).

La seconde dimension consistant à « avoir de l'autorité » (*auctor*, *augere*) renvoie, selon Robbes (2006a) à ce qui fait croître, grandir. Elle a le souci « d'ouvrir à l'autre des voies vers l'autonomie... Elle l'autorise à poser des actes lui permettant de s'essayer à être auteur de lui-même » (Robbes, 2006a, p.10). « Elle est moins une action « sur » qu'une action qui vise à susciter, en l'autre, une activité. Elle permet l'accès à l'autonomie ». (Prairat, 2008, p.33)

Enfin, le « faire autorité » pose la question des savoirs d'action mobilisés par l'enseignant, dans une relation toujours contextualisée avec l'élève et la classe (Robbes, 2006a). La thèse de Robbes (2006a) étant que l'autorité de l'enseignant n'est pas naturelle mais qu'elle résulte d'une construction de savoirs, dans l'action. Pour Robbes (2006a, p.11), le « faire autorité » passe par les savoirs en terme de dispositifs pédagogiques et les savoirs en termes de communication, qui dans toute sa dimension corporelle joue un rôle essentiel dans la transmission des messages d'autorité ».

Ainsi, Robbes (2006a) définit l'autorité comme « une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un



contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part, et sans recours à la contrainte physique, une reconnaissance que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même » (Robbes, 2006a, p.11).

Il insiste sur le processus de réciprocité dans le processus de légitimation de l'autorité : « mutuelle, négociée, la reconnaissance constitue l'élément essentiel du processus de légitimation de l'autorité » (Robbes, 2006a, p.11).

## **Bibliographie**

### **OUVRAGES**

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

DE MUNCK J., VERHOEVEN M. (dir.), (1997), *Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité ?*, Bruxelles, De Boeck

DUBET F., MARTUCCELLI D., (1996), *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil

DUSCHENE S., HAEGEL F., (2004), *L'entretien collectif, L'enquête et ses méthodes*, Armand Colin

DRAELANTS H., DUMAY X., (2011), *L'identité des établissements scolaires*, Paris, PUF

DURU-BELLAT M., VAN ZANTEN A., (1999), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin

FOURNIER M., TROGER V. (dir.), (2005), *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*, Paris, Editions Sciences Humains

HIRSCHHORN M., (1993), *L'ère des enseignants*, Paris, PUF

REY B., (2012), *Discipline en classe et autorité de l'enseignant. Eléments de réflexion et d'action*, Bruxelles, De Boeck

TARDIF M., LESSARD C., (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck

TILMANT J-L., (2008), *Le syndrome d'Harpocrate ou l'école démocratique*, Vigneux, Matrice

### **ARTICLES SCIENTIFIQUES**

BARRÈRE A., (2002b), « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? », *Sociologie du travail*, 44, pp.481-497

BARRÈRE A., (2002c), « Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents », *Déviance et Société*, 26, pp. 3-19

CATTONAR B., MAROY C., (2000), « Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire », *Educations et sociétés*, 2000/2 n°6, pp. 21-42

CATTONAR B., MAROY C., (2002), « Pénurie et malaise enseignant », *La revue nouvelle*, n°12, pp.44-62

DUBET F., (2008), « Institution scolaire », in Van Zanten A. (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF

KHERROUBI M., (2003), « L'autorité pédagogique vue de la salle des professeurs », *Le Télémaque*, 2003/2 n ° 24, pp. 51-64

PRAIRAT E., « Autorité », in Van Zanten, A. (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF

RAYOU P., (2005), « Les nouvelles sociabilités lycéennes », in Fournier M., Troger V. (dir.), *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*, Paris, Editions Sciences Humains

ROBBES B., (2006), « Les pratiques institutionnelles : réponses actualisées pour l'autorité de l'enseignant » ? [En ligne] *Site du Ceepi*, mis en ligne en mai 2006. Adresse URL : <http://ceepi.org/IMG/pdf/robbes-autorite.pdf> (consultée le 22 juillet 2012).

ROBBES B., (2006), « Les trois conceptions actuelles de l'autorité », *Cahiers pédagogiques*, 28 mars, Paris, CRAP - Cahiers pédagogiques, pp.1-20. [En ligne] Adresse : URL : [http://www.cahiers-peda ... om/spip.php?article2283](http://www.cahiers-peda...om/spip.php?article2283) (consulté le 23 juillet 2012).

TROGER, V., (2005), « Enseignants : professionnels ou bricoleurs de savoir ? », in Fournier M., Troger V. (dir.), *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*, Paris, Editions Sciences Humains

VERHOEVEN M., (1997b), « Mutations normatives et champ scolaire : le cas de la médiation scolaire », in De Munck J., Verhoeven M. (dir.), *Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité ?* Bruxelles, De Boeck

VERHOEVEN M., (1998), « Les mutations de la discipline scolaire : négociation des règles et résolution des conflits dans quatre établissements contrastés », *Déviance et Société*, 1998/22 n°4, pp. 389-415

VERHOEVEN M., (2008), « Normes et déviances », in Van Zanten A. (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF

VERHOEVEN M., (2012), « Forces centrifuges et construction de l'autonomie », *La revue nouvelle*, 65 n°5-6, pp.84-91

VERHOEVEN M. (2012), « Normes et productions de différences », *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 45 n°1-2, pp.95-119

JEANNE Y., (2008), « Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle », *Reliance*, 2008/2 n° 28, p. 113-117

## **DICTIONNAIRE**

VAN ZANTEN A., (2008), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF

## **THÈSE**

VERHOEVEN M., (1997a), *Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés*, Thèse de doctorat, Louvain-La-Neuve, Académia-Bruylant

## **ARTICLE INTERNET**

DE SMET N., (2006), Faire de la pédagogie institutionnelle, [En ligne] Site du CGé, mis en ligne le 20 décembre 2006. Adresse URL : <http://www.changement-egalité.be/spip.php?article896>, (consulté le 23 juillet 2012)

## **SITES**

Le site de la Sainte-Famille : <http://www.sainte-famille.be>

Le site du Miec : [http://www.g-e-d.eu/crbst\\_1.html](http://www.g-e-d.eu/crbst_1.html)



## Annexes méthodologiques

### Document 1 :

Bonjour à tous,

Comme prévu lors de l'AG du 29/09/2011, voici les indications concernant les informations dont j'ai besoin afin de sélectionner le mieux possible les personnes avec qui je mènerai mes entretiens. Pouvez-vous compléter le talon ci-dessous et le déposer dans la « boîte aux lettres » à mon nom qui se trouve dans la salle des profs, pour le mardi 18 octobre au plus tard.

Pour rappel, ma recherche concernant le dispositif d'école citoyenne mis en place à la Sainte-Famille comprendra deux volets. D'une part, une description détaillée de ce dispositif et d'autre part, une analyse de la perception et de la réception du projet auprès des différents acteurs de l'école (professeurs, éducateurs et élèves), partie prenante ou non.

Pour ce faire, divers entretiens seront réalisés :

- En ce qui concerne le premier volet de la recherche, ceux-ci seront menés auprès de personnes qui jouent ou ont joué un rôle dans le fonctionnement de l'école citoyenne.
- Pour ce qui est du second volet, dans un premier temps, je mènerai des entretiens avec différents professeurs et éducateurs qui manifestent des degrés différents d'adhésion au projet. Plus tard, toute l'équipe pédagogique de l'école recevra un questionnaire papier à ce sujet.

D'avance, je vous remercie de votre participation à ces temps d'entretiens et de questionnaire qui me permettront de mener à bien ma recherche.

Coralie Theys

07/10/2011

Notez que le contenu de ce papier ainsi que ce qui se dira lors des entretiens et des questionnaires papier resteront strictement confidentiels.

-----  
Nom : .....

Educateur(trice) en ..... année(s) ou Enseignant(e) dans les classes et les matières suivantes : .....

**Années d'ancienneté :**

Horaire temps plein/ mi-temps/ autre (à préciser), avec des heures dans d'autres écoles (si oui, lesquelles/combien ?) .....

Sur cette **échelle d'adhésion** au projet d'école citoyenne, où vous situez-vous ?

Je n'adhère pas du tout ←0—1—2—3—4—5—6—7—8—9—10→ J'adhère pleinement

Sur cette **échelle d'implication** dans le projet, où vous situez-vous ?

Je ne m'implique pas du tout ←0—1—2—3—4—5—6—7—8—9—10→ Je m'implique  
pleinement