LE VIVRE-ENSEMBLE À L'ÉCOLE SECONDAIRE : ESSAI D'ANALYSE

par Véronique Truchot

I. La culture de la parole

L'expérience de la prise de parole revêt une importance particulière dans le processus d'apprentissage de la citoyenneté. Si l'on convient que l'école doit servir de levier à l'émergence d'une société démocratique, il devient clair qu'à sa mission d'instruire, vient tout naturellement s'ajouter celle de socialiser. Cet apprentissage passe par une pratique de la participation dans cette micro-société qu'est l'école, laquelle devient un milieu de vie stimulant qui incite à la prise d'initiative où chacun peut développer sa créativité et cultiver son esprit critique. La formation de citoyennes et de citoyens actifs et responsables, conscients d'appartenir à la «communauté humaine» est un long processus au cours duquel interviennent plusieurs éléments. Au nombre de ceux-ci notons : la place et le pouvoir accordés à la parole des élèves qui doivent pouvoir l'utiliser entre pairs en vue d'élaborer une réflexion collective. Pour que cette démarche exigeante devienne objet d'apprentissage, elle doit revêtir un sens pour eux.

C'est également sous cet angle qu'est envisagée la mission de l'école dans la *Convention relative aux droits de l'enfant* (1989, article 29#D) : «Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples...» (voir aussi le *Pacte international relatif aux droits civils et politiques*). Personne n'étant contre la vertu, qui pourrait s'inscrire en

faux face à des intentions aussi louables? Cependant, on peut s'interroger avec Clémence et al. (1995) sur le sens donné par chacun à ces notions de liberté, de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité et d'amitié.

L'apprentissage du «vivre-ensemble» commence par la rencontre de l'Autre et la possibilité de dialogue. Symbole de manifestation de l'intelligence dans le langage (*Dictionnaire des symboles*, p.582), la parole est à la base de la vie en société. L'importance que nous y accordons se fonde tant sur la théorie piagétienne relative à la construction du social chez l'enfant que sur des bases éthiques.

> Pour moi, [nous dit Azzimonti] cette possibilité d'avoir d'abord un lieu d'écoute et un lieu de parole, orale ou écrite, est fondamentale. Lieu de respect et d'accueil de l'autre tel qu'il est, où chacun puisse s'exprimer, sortir de sa solitude et échanger sur ce qui lui tient à cœur, ce qui le réjouit, ce qui l'inquiète. Pour quelqu'un, être écouté, avoir vu des personnes un groupe s'intéresser à lui, c'est se sentir reconnu, c'est exister. C'est ainsi qu'il peut, petit à petit, se sentir «concerné» également par les questions des autres. (1996, p. 181).

Selon la Commission (française) de réflexion sur l'école, «S'exprimer, questionner, communiquer, argumenter sont les outils indispensables de tout apprentissage scolaire et de toute vie sociale [...] savoir lire, savoir écrire et d'abord savoir parler sont la première famille des savoirs fondamentaux.» (Fauroux, R., 1996, p.61).

Pour les sociologues interactionnistes (Mead, 1971 ; Crozier, 1977), la formation de soi se fait à travers les interactions avec la communauté. Ces interactions, qui passent par la parole, les gestes, les symboles, permettent à l'individu d'intérioriser des normes, mais également de participer à l'autorégulation de la communauté. Autrement dit, l'individu ne peut construire sa personnalité qu'à travers les

échanges avec une communauté d'appartenance dont il a intériorisé les valeurs, les codes ; en retour, cette communauté est le produit des interactions entre ses membres. De ce point de vue, le comportement humain n'est pas une simple adaptation à l'environnement, mais un processus interactif de construction de ce même environnement. Cela est exprimé par la formule de W.I. Thomas : «Si les hommes définissent des situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences.» (*Dictionnaire de la sociologie*, p.126). Une institution, par exemple, est la réponse commune apportée par les membres d'une communauté à une situation particulière. Cela suppose une communauté d'interprétation des signes, la construction d'un «moi individuel» par le jugement des autres et le primat de l'action dans la connaissance. On doit donc porter une attention particulière à la pratique quotidienne de ces interactions.

Sur le plan philosophique, la parole a toute son importance si l'on se réfère à des auteurs tels que Habermas (1981, 1986), Kohlberg (1972), Ferry (1995), Reboul (1971), pour qui l'expérience de la communication entre humains et avec le monde est le point d'ancrage de tout apprentissage devant participer à la construction d'un référentiel éthique. Cette expérience communicationnelle, de laquelle Habermas a tiré une théorie, passe notamment par la prise de parole. Mais communiquer, c'est aussi comprendre et «comprendre ce qui est dit exige la participation et non simplement l'observation» (Habermas, 1986, p. 48). Il est ici question d'une éthique de la discussion qui engage chacun et chacune dans un processus d'écoute active, ce qui suppose qu'il existe un espace où cette parole peut s'exprimer et où elle est écoutée.

L'expérience de la communication est également fondamentale d'un point de vue psychologique. Dès qu'il vient au monde, le petit d'homme lance des appels indifférenciés vers l'extérieur. Les réponses, quand elles sont apportées, permettront progressivement à l'enfant de se différencier du monde qui l'entoure. C'est dans l'expérience de

l'interaction que, par ajustements successifs, se sémantisent les gestes et les expressions et que, progressivement, émerge la conscience. La conscience de soi ne peut donc qu'être générée par une communication.

Que ce soit d'un point de vue philosophique, psychologique ou sociologique, la parole -ou toute forme d'expression qui permet de communiquer- est primordiale dans le développement tant personnel que social de l'enfant et de la personne, au sens large. Cette préoccupation d'instituer des «espaces de parole» rejoint celle des défenseurs d'une école démocratique (Dewey, 1968 ; Mendel, 1971 ; Rueff-Escoubès et Moreau, 1987 ; Mougniotte, 1994 ; Meirieu, 1997), pour qui la mission première de l'institution scolaire est de contribuer à l'avènement d'une société démocratique (juste, libre et responsable). On peut toutefois se demander comment éduquer démocratiquement à la démocratie? Sans répondre ici à cette question complexe, il convient de rappeler, même si cela peut paraître une évidence, que sans droit de parole, il ne peut y avoir de démocratie, laquelle a, pour certains auteurs (Piaget, 1957 ; Glasersfeld, 1991 ; Morf, 1984), ses assises dans l'action. Si l'on considère la prise de parole comme une action en soi, nous rejoignons ces auteurs pour qui la participation active est une composante essentielle de la démocratie.

Pour les tenants de l'éducation nouvelle, la communication est le moyen privilégié de construction de l'identité et du lien social : «Se confronter à l'objectivité d'une norme donne forme à la parole et l'objectivité en fait une parole susceptible d'être partagée et de devenir un bien commun. Une parole «adressée», en tant que telle, fait advenir le sujet à lui-même parce qu'elle l'inscrit dans son rapport à l'autre» (Grataloup, 1996, p. 98). Si l'on s'accorde sur l'importance du dialogue et de l'échange dans le développement du jugement socio-moral de l'enfant, il reste à se demander comment, du point de vue pédagogique, il est possible de mettre en place des «dispositifs» qui favorisent l'émergence de cette parole et sa régulation : «Il faut en

particulier que l'école fasse dialoguer les élèves, leur apprenne à argumenter l'un contre l'autre en analysant le discours de l'Autre, à la fois pour apprendre à manier la langue nationale et pour être capable de percevoir l'Autre, ce qui est la condition d'une vie en commun.» (Touraine, 1997, p.341).

II. Grille de lecture

2.1 Les considérations pédagogiques

La préoccupation pour l'école de viser la formation de citoyens actifs et responsables, s'inscrit dans le courant de l'École nouvelle qui s'est développé dès la première partie du XXe siècle. Ce mouvement pédagogique privilégie des approches qui mettent l'accent sur la construction du savoir par «l'enseigné-acteur» ; il interroge les modes de transmission qui cantonnent l'élève dans un rôle passif où il «reçoit» des savoirs élaborés, construits par d'autres, et limitent l'entreprise éducative à une «correction de l'écart entre ce que l'élève sait et ce qu'il devrait savoir» : l'enseignement traditionnel. Le béhaviorisme (comportementalisme), qui prolonge en quelque sorte le courant de l'enseignement traditionnel, s'intéresse essentiellement aux comportements d'apprentissage observables. Dans les deux cas, l'apprentissage demeure externe à l'élève. Détenteur du savoir à transmettre ou «ingénieur du comportement», l'enseignant reste «l'expert» et l'élève le sujet à modeler. Pour notre part, nous pensons que les approches qui considèrent l'élève comme un acteur à part entière sont plus propices à favoriser des valeurs basées sur l'autonomie le sens de l'initiative de même qu'à contribuer au développement et au plein épanouissement de la personnalité de l'enfant et à son intégration dans une société libre et démocratique.

Les propos des élèves montréalais, âgés de 15 à 18 ans, que nous avons interviewés pour étayer les bases d'une analyse contextuelle, laissent à penser que les approches privilé-

giées dans les écoles qu'ils fréquentent s'inspirent moins du courant de l'École nouvelle que des deux autres courants :

> -«T'es à longueur de journée comme ça, à ton pupitre, pis t'écoutes qu'est-ce qu'ils disent. T'écoutes qu'est-ce qu'ils disent, mais à un moment donné, tu vas te tanner, t'sais?»
>
> -«(...) y'avait un prof qui nous faisait faire en géo des résumés-synthèses qui ne servaient absolument à rien. On copiait ce qui y'avait dans le livre sur une feuille, pis après ça, on ne l'utilisait même pas pour étudier, on prenait le livre, pis ça nous prenait deux trois heures par soir, c'était plate.»
>
> -«Dès que tu rentres à l'école, ils font rentrer tous les élèves classe par classe dans un auditorium, pis le directeur parle du haut de la tribune, pis y nous montre le règlement, pis c'est tout, tu ne poses pas de question.»
>
> -«Pour le directeur et pour les professeurs, on est des moutons, et ils doivent nous apprendre à marcher l'un derrière l'autre. C'est comme ça qu'ils voient.»
>
> -«Ben eux, ils sont profs, déjà, tout ce qu'ils disent, tu dois être d'accord avec. [...] Pis eux autres, c'est les «big boss». Alors tu ne peux rien faire, t'es un p'tit élève, t'es un élève, là juste un élève. Tu t'assois, tu les écoutes parler... pis c'est tout.»

La participation jouant un rôle prédominant dans l'exercice d'une citoyenneté responsable, nous avons cherché à comprendre la façon dont les répondants conçoivent leur participation à la vie de l'école. La lecture du corpus laisse apparaître trois «catégories» d'élèves : ceux qui participent aux activités proposées par les responsables de la vie étudiante : «participation passive» (PP) ; ceux qui ne participent pas : «absence de participation» (AP) ; enfin, ceux qui

s'impliquent dans la structure officielle de participation : le conseil étudiant, en vue d'apporter des changements à l'école : «participation critique» (PC).

Les élèves de la première catégorie «participation passive» (PP), qui participent volontiers aux activités organisées chaque année par l'école (comités pour le bal des finissants, pour le gala *Méritas*, rencontres sportives), n'ont cependant aucun lien avec le conseil étudiant et, dans certains cas, ignorent même s'il y en a un. Il s'agit de jeunes qui disent se sentir écoutés à l'école. On constate, par ailleurs, que ces élèves n'ont pas de demande particulière à adresser à l'école.

Les élèves de la deuxième catégorie «absence de participation» (AP), qui disent ne pas être intéressés à participer à des activités parascolaires, considèrent ne pas avoir de liberté d'expression à l'école et semblent avoir eu plusieurs différends avec l'administration scolaire. Ces jeunes manifestent tout au long de l'interview une certaine rancœur, voire même un sentiment de révolte face à l'école.

La troisième catégorie «participation critique» (PC) regroupe ceux des élèves interrogés dont la participation active les a conduits à se présenter aux élections du conseil étudiant. Ces élèves, qui ne se sentent pas consultés par les adultes de l'école sur les décisions, n'en démontrent pas moins un enthousiasme évident pour s'impliquer dans la vie scolaire ; même si, pour ce faire, ils doivent «lutter» :

> -«La direction ne s'en préoccupait pas du tout, ne voulait même pas organiser de conseil étudiant, organiser des élections cette année. Ça fait qu'on s'est ramassés dans un groupe d'élèves, un groupe d'amis, on a fait des pressions auprès de la direction [pour monter un conseil étudiant] [...] On est allé voir tous les adjoints, pis on disait : «ça prend des élections, ça marche pas, on va aller même à la

> CECM (Commission scolaire) s'il faut, on a le droit d'avoir un conseil étudiant, on a le droit de s'exprimer par le biais d'un conseil étudiant» ; ben, on a réussi à organiser des élections. L'école était obligée d'accepter en quelque sorte, ne pouvait pas dire non! Ils contrevenaient un petit peu aux principes de la CECM. Mais, ce qui est important à retenir, à mon avis, de cette expérience que j'ai eu, c'est le fait que c'est les étudiants qui étaient obligés de rappeler à l'école qu'elle devait respecter les élèves.»

Si, à l'instar de ceux qui refusent de participer, les propos de ces élèves de la catégorie «participation critique» (PC) sont émaillés de revendications, la nature de celles-ci diffère, par ailleurs, de celles exprimées par le groupe qui ne participe pas (AP). Les demandes adressées par les élèves de la catégorie (PC) concernent essentiellement les services et supports aux élèves : bibliothécaire, budget pour un programme d'aide aux devoirs, mécanismes de recours pour les élèves en cas de non respect de leurs droits ; reconnaissance officielle du conseil étudiant ; abolition des règles qui n'ont «aucune espèce de rapport avec les résultats scolaires» ; suppression de la censure quand il s'agit d'aborder des problématiques que vivent les jeunes : drogue, violence. Tandis que les doléances de ceux qui ne participent pas sont plus de l'ordre du relationnel (écoute, compréhension, complicité).

Cette analyse nous ramène aux objectifs de cette recherche qui étaient, d'une part, d'explorer les représentations qu'ont les adolescents de leur liberté d'expression à l'école ; d'autre part, de voir dans quelle mesure celles-ci influencent leur participation. Ce niveau de lecture des données laisse entrevoir un certain nombre de liens dont il pourrait être intéressant de vérifier le degré de corrélation. Cette analyse, nous conduit à observer que les trois catégories que nous avons proposées pour traiter de la participation (PP, AP, PC) regroupent des élèves qui partagent d'autres caractéristiques :

(PP) Les élèves qui «participent passivement» sont également ceux qui :
- se sentent écoutés à l'école ;
- disent ne pas être écoutés par l'un des parents ;
- n'ont pas de demande particulière à adresser à l'école.

(AP) Les élèves qui ne «participent pas» sont également ceux qui :
- ne se sentent pas écoutés à l'école ;
- ont eu des différends avec la direction ;
- ont des demandes de type relationnel (écoute, compréhension) à adresser à l'école.

(PP) les élèves qui «participent activement» sont également ceux qui :
- ne se sentent pas écoutés à l'école ;
- ont des revendications concernant l'intérêt commun des élèves ;
- s'expriment de la façon la plus articulée.

Les élèves des catégories (PP) et (AP) semblent correspondre aux descriptions que fait Defrance (1988, p.48) des attitudes et comportements que peut induire «l'autoritarisme institutionnel» :

> (...) d'un côté ceux qui, parmi les élèves et les professeurs, acceptent cette situation avec passivité, se conforment à cet ordre sacralisé, et de l'autre, ceux qui le refusent. Et, pour les élèves, ces refus de la docilité imposée, peuvent prendre des formes extrêmement diverses : qu'il s'agisse de s'enfermer dans «l'absence» (dans la lune!) et les rêveries, ou de se livrer à l'agitation, à l'agressivité, aux défoulements anomique, il s'agit toujours de la revendication du «vivant» et de l'imagination contre l'ordre immobile de la répétition mécanique.

On peut également établir un lien entre les catégories proposées les perspectives éducatives, telles que présentées

par Françoise Lorcerie, pour l'apprentissage du «vivre-ensemble»[1]. L'auteure envisage cet apprentissage de trois points de vue correspondant à trois perspectives qu'elle qualifie de : gradualiste, non gradualiste et socio-politique.

Du point de vue gradualiste, l'élève est considéré comme n'étant «pas encore» autonome et responsable de ses actes, comme n'ayant pas encore une existence, des capacités sociales et des droits et obligations à cet égard. L'apprentissage du «vivre-ensemble» se fait *pour plus tard*. Selon cette représentation de la formation scolaire, la relation pédagogique n'est pas pensée comme problématique : «on attend de l'élève qu'il adopte la conduite qui convient : concentration volontaire, docilité à l'égard des règles fixées par l'école et spécifiées par l'enseignant.» L'enseignement est centré sur des contenus énumérés et ne prend généralement pas en compte les dispositions morales et sociales qui servent de base au «vivre-ensemble». Cette perspective rejoint les pédagogies dites «traditionnelles».

Les propos des élèves interrogés semblent indiquer que cette perspective est la plus couramment empruntée par l'institution scolaire, même si tous n'y réagissent pas de la même manière. Ainsi les sujets que nous avons placés dans la catégorie «participation passive» semblent trouver tout naturel, qu'en tant que jeunes, ils doivent se soumettre aux décisions des adultes. Les élèves des deux autres catégories, se considèrent, quant à eux, assez mûrs pour participer aux décisions :

> -«(...) on est compris quand même assez, mais t'sais, on ne peut pas dire les règlements, t'sais, c'est eux qui doivent décider des règlements.»
>
> -«(...) la direction pis le conseil de parents disent : ah, c’est des étudiants donc, ils ont pas un assez bon jugement, pis c’est quand même des jeunes donc, ils

[1] Lorcerie, 1999.

> sont moins matures et ainsi de suite, donc ils ne peuvent rien décider.»
>
> -«l'AGE (Association générale des étudiants) n'est même pas consultée, rien, pis nous autres on a beaucoup plus d'idées, heu...Pis on ne peut même pas les dire.»

Les revendications exprimées par les élèves des catégorie «participation critique» et «absence de participation» rejoignent la perspective «non gradualiste» : même si l'élève n'est pas encore un adulte, il est titulaire de droits, est capable de juger du bien et du mal. De ce point de vue, quel que soit son âge, l'élève est «un être social et moral, engagé dans des liens avec autrui, porteur d'un sentiment de son intérêt et responsable de ses actes», de telle sorte que l'éducation au «vivre-ensemble» se joue au présent et dans la continuité» (Lorcerie, p. 91). On se préoccupera, dès lors, d'exercer *au présent* les attitudes et façons d'être ensemble qui sont à la base du «vivre-ensemble».

> -«(...) notre choix, c'est nous qui, t'sais, on sait quoi faire, nous, dans notre vie. Ben si notre choix, c'est ça … ça va toujours rester, même si tout le monde nous en empêche. Si tu veux vraiment faire ça, t'sais, tu vas l'faire.»
>
> -«Ben, c'est comme moi, je me souviens, j'étais à l'école secondaire, j'avais fait un gâchis, c'était moi, j'étais responsable de mon affaire, c'était à moi de prendre une décision, pis de dire, de m'excuser. Ben, j'suis allé m'excuser, pis ils ne m'ont pas écouté. Ils ne m'ont pas écouté, ils disaient qu'ils voulaient parler avec mes parents seulement, c'est ça.»

La troisième perspective, que Lorcerie (1999) qualifie de socio-politique, concerne l'association des familles et autres partenaires à l'école. Bien que cette question n'ait pas été abordée directement lors des interviews, il nous semble important de mentionner ce point de vue dans la mesure

où, «la considération que les écoles accordent aux parents n'est pas indépendante de celle qu'elles accordent à leurs élèves, et réciproquement» (Lorcerie, 1999, p.86). À cet égard, les travaux qui portent sur la relation entre l'école et les familles mettent en évidence la difficile collaboration[2]. Il est à noter que ces travaux s'intéressent essentiellement à l'impact de la participation des parents sur la réussite scolaire des élèves et n'établissent pas de parallèle entre la participation des élèves et celle des parents. Dans l'optique de l'apprentissage du «vivre ensemble», il nous semble qu'il pourrait être utile d'approfondir cette question.

Dans plusieurs cas, les élèves se plaignent d'une approche «autoritaire» qui s'apparente à la perspective non gradualiste, tandis que les attentes qu'ils expriment se rapprochent de la perspective gradualiste voire même de la perspective socio-politique dans le cas des sujets qui participent activement.

2.2 Les considérations psychosociales

Des points de vue psychologique, sociologique et psychanalytique, on peut penser que l'autorité est nécessaire aux enfants et que l'absence d'autorité les installe dans l'anxiété[3]. En effet, sur le plan de la socialisation, l'autorité semble

---

[2] Conseil de la famille, 1995 ; Claes, M. et Comeau J., 1996 ; Montandon C. et Perrenoud P., 1994.

[3] À ce chapitre, Estrela (1994, p. 37) relate une étude datant de 1982, réalisée par Emmer et Evertson auprès de classes de la Junior High School aux États-Unis : les «bons organisateurs» y sont décrits comme des enseignants établissant clairement les règles et donnant des directives précises, explicitant précisément ce qu'ils attendent à l'égard des comportements des élèves, leur répondant de manière consistante, et utilisant plus fréquemment les règles en situation d'indiscipline. En revanche, les professeurs qui sont de mauvais organisateurs utilisent des règles vagues, donnent des directives imprécises, communiquent leurs attentes de façon ambiguë, répondent de façon inconsistante aux écarts des élèves.

requise : pour apprendre à vivre en société, il est nécessaire de respecter des règles qui contribuent au respect de la liberté des uns et des autres. Encore faut-il s'entendre sur ce qu'on entend par autorité. L'autorité peut être vue comme le pouvoir de se faire obéir, sans contrainte et dans la pleine reconnaissance réciproque, mais aussi comme un abus de pouvoir. C'est dans ce deuxième sens que Jean Houssaye (1996) emploie de terme d'autorité. Partant de plusieurs travaux de psychologie sociale, cet auteur montre qu'un style de gestion moins autoritaire favorise les attitudes constructives à l'école. Pour lui, la relation d'autorité exclut la construction d'un véritable rapport à l'autre et «faire l'école» consiste à s'en débarrasser.

De l'autoritarisme aux pratiques centrées sur la mobilisation des groupes en passant par la pédagogie institutionnelle[4], la question de l'autorité renvoie aux nombreux débats qui ont entouré la question de la directivité et de la non-directivité depuis les années 40. Une expérience réalisée en 1939 par Lewin, Lippitt et White[5] auprès de trois groupes de jeunes soumis à trois styles d'animation différents : «autoritaire», «démocratique» et «laisser-faire», démontre que le style «démocratique» est plus formateur[6].

---

[4] La pédagogie institutionnelle est fondée sur l'idée de contrat négocié.

[5] In : Marc, E., (1998 p.372.)

[6] Dans le groupe autoritaire, il y a beaucoup de tensions, une forte frustration et un taux élevé d'agressivité. Les participants sont insatisfaits et oscillent entre l'apathie et la révolte ; la violence se décharge sur le matériel avec de nombreuses dégradations ;
Dans le groupe démocratique, il y a moins de tensions, l'agressivité est plus faible et peut s'exprimer sans excès. Le groupe est productif et la satisfaction élevée ;
Dans le groupe «laisser-faire» où l'animateur laisse les jeunes se débrouiller tout seuls, la tension et l'agressivité sont très fortes, les participants sont frustrés par l'inefficacité du groupe et particulièrement insatisfaits.

Pain et Béranger (1997), qui tentent de voir dans quelles conditions l'exercice de l'autorité favorise effectivement l'apprentissage et la socialisation de l'enfant, proposent une échelle de 7 modèles d'autorité allant d'un registre d'attitudes répressives à préventives : l'«autoritaire strict»[7], l'«autoritaire charismatique»[8], l'«autoritaire tyrannique»[9], l'«autoritaire indulgent»[10], le «pédagogue»[11], le «démocrate»[12] et le «coopérateur»[13]. Les résultats de cette recherche

---

[7] l'«autoritaire strict» fait preuve d'inflexibilité, soit dans sa communication à l'élève et dans l'exigence d'un certain type de comportement de l'élève, soit dans sa demande pédagogique. Il rappelle les règles, menace de sanction et répression.

[8] l'«autoritaire charismatique» affirme son irréductibilité -supposée ou réelle- et les règles sont acceptées sans discussion possible des élèves.

[9] l'«autoritaire tyrannique» finit, en fin de compte, par laisser le groupe-classe s'autogérer de façon sauvage et non préparée. Le degré d'explicitation des règles varie du péremptoire non explicité à la discussion débat.

[10] l'«autoritaire indulgent» met en application avec fermeté des règles simples explicites, rappelées et immuables, mais laisse apparaître des signes d'indulgence parfois liés au profil des élèves.

[11] le «pédagogue» fait passer son autorité après l'organisation pédagogique et spatiale de la classe. Le respect des règles est exigé au nom de l'acquisition de connaissances, la résolution de problèmes, on observe alors une relativisation de l'espace formel de la règle.

[12] le «démocrate», qui délègue son pouvoir, pratique généralement une pédagogie non traditionnelle empruntée aux pédagogies nouvelles. Les règles sont discutées et explicitées régulièrement en cas de débordement ou de conflit.

[13] le «coopérateur» efface l'aspect normatif au profit d'une entraide permettant une prise de conscience au sein du groupe qui est mis en situation de responsabilité face aux règles de la classe.

laissent apparaître que les modèles qui ont recours à des pédagogies inspirées de l'École nouvelle (le pédagogue, le démocrate et le coopérateur), favorisent la socialisation des élèves et permettent de développer leur autonomie. Ces modèles d'autorité sont également ceux qui laissent le plus de place à l'institution de la règle, une règle explicitée et discutée. Une autre recherche[14] fait apparaître que les meilleures stratégies des enseignants face à la violence en classe et à l'école sont celles de praticiens rompus à la règle et à la loi, à la parole en commun.

Si l'on tente d'établir des liens entre ces modèles et les perspectives éducatives proposées par Lorcerie, «l'autoritaire strict», «l'autoritaire charismatique» et «l'autoritaire tyrannique» s'apparenteraient à une perspective gradualiste ; tandis que «l'autoritaire indulgent», «le pédagogue» et «le coopérateur» se rapprochent de la conception non gradualiste ; «le démocrate», quant à lui, correspondrait davantage au point de vue socio-politique.

Il semblerait, que globalement, les élèves que nous avons interviewés sont plus familiers avec des approches de type autoritaire qui s'apparentent à ce que Freinet qualifiait de «pédagogie de l'escalier». Tous disent, en effet, que les règles ne sont pas discutables dans leur école. Leurs propos reflètent d'une certaine manière les résultats d'une enquête[15] réalisée par le ministère de l'Éducation à propos de l'opinion des élèves sur le climat général de leur école. Cette étude révèle que de 86% des répondants[16] expriment

---

[14] Casanova (R.), Paris-X, Sciences de l'éducation, 1996-1997. Une thèse de DEAest en cours.

[15] Ministère de l'Éducation du Québec, 1995. «La vie scolaire au secondaire, sondage auprès des élèves et des responsables de la vie scolaire».

[16] L'enquête porte sur un échantillon composé de 5 968 élèves du secondaire, p.27.

leur désir d'être consultés sur les décisions qui les concernent (p. 27) ; ce qui indique qu'ils ne le sont pas. Cette imposition des règles favorise-t-elle la formation citoyenne? S'il faut obéir par force, on n'a pas besoin d'obéir par devoir, et si l'on n'est plus forcé d'obéir on n'y est plus obligé expliquait Rousseau dans le *Contrat social* (chapitre 3).

Rappelons que l'école se reconnaît pour mission de former des êtres libres, responsables et soucieux de la justice. D'où la complexité de la tâche de l'éducateur qui, comme le rappelle Meirieu (1996) doit «faire l'autre» tout en faisant qu'il échappe à son pouvoir en lui reconnaissant sa liberté : avant tout une liberté de résister ou d'adhérer, c'est à dire de construire son autonomie[17]. Ce que Defrance (1988, p.107) exprime autrement en parlant du défi de tout éducateur «d'exercer un pouvoir qui donne pouvoir».

À en juger par ce qu'en disent les élèves, nous serions portés à croire que l'école n'est pas toujours vecteur d'émancipation. L'autorité, qui devrait être un véhicule des valeurs démocratiques, se trouve dans plusieurs cas dénaturée, faisant dire à Mendel (1971) qu'elle n'est jamais que *«le masque mystifiant de la violence»*.

Rappelons cependant que, si l'école doit permettre aux élèves de faire l'apprentissage de la liberté et de la responsabilité, elle doit néanmoins veiller à ce que ceux-ci «ne soient pas exposés à subir des dommages, et n'en causent pas à autrui»[18]. Cette opposition entre liberté et sécurité est au centre de la question éducative et renvoie à la légitimité de l'autorité. On comprendra qu'une éducation à la citoyenneté n'a pas à faire l'économie des responsabilités

---

[17] Meirieu, P. 1996, cité par Martine Fournier, 1998.

[18] MEQ, 1992. Le cadre général et réglementaire des services complémentaires, document d'information.

d'encadrement qui incombent à l'institution scolaire, mais à situer les notions d'égalité et d'autorité dans une démarche qui fait appel au dialogue et à la transparence.

2.3 L'école, société de droit

Si l'on doit reconnaître que la relation maître-élève induit dans son essence même une inégalité de statut, l'élève demeure néanmoins, en tout temps, l'égal de l'enseignant en tant que titulaire de droits. L'égalité en dignité et en droits de tous les êtres humains est en effet le socle d'une éducation démocratique. Ainsi, tous les membres de la communauté scolaire doivent pouvoir compter sur le respect de leurs droits.

Éduquer à la citoyenneté démocratique induit nécessairement une dimension juridique : il n'y a pas de démocratie sans loi[19], c'est le rapport à la loi qui introduit à une société. L'école, comme lieu de construction de la citoyenneté, devrait, nous dit Meirieu, être «le lieu de construction de la culture et de la loi, de la culture par la loi, et de la loi par la culture.»[20]

La construction de la loi étant sans doute l'un des pôles les plus importants dans l'apprentissage du «vivre-ensemble», il entre dans la mission de l'école de permettre aux élèves de découvrir les moyens «juridiques» par les-

---

[19] Il s'agit ici de distinguer une loi (ou une Charte) d'un règlement. En effet, la première traduit en termes de normes, les principes et les valeurs fondatrices de l'établissement (son projet éducatif), le second règle les modalités quotidienne du «vivre-ensemble». Si l'on ne transige pas sur la première, le second peut admettre une certaine souplesse d'application.

[20] Meirieu Le temps de l'apprentissage dans l'espace scolaire: l'écolier entre le désir et la raison, http://www.entretiensnathan.com/intervenants/intervenant.htm

quels il vont pouvoir articuler progressivement leur liberté avec celle des autres et «découvrir que, contrairement à ce que l'on croit trop souvent, la liberté ne «s'arrête» pas, mais commence là où *commence* celle de l'autre. Liberté dont le champ augmente sans cesse par la maîtrise progressive et toujours inachevée des outils de l'expression de soi, de la compréhension du réel et de la communication avec les autres» (Defrance, 1996, pp. 116-117). Il s'agit d'instituer progressivement les règles du droit dans le fonctionnement ordinaire de la classe, de l'école. Le défi, nous dit cet auteur, est de permettre aux enfants «non pas de subir le rappel à la loi, l'imposition de la loi, mais de vivre à l'école l'institution de la loi. Il y a contradiction entre le rappel à la loi qui provoque sa transgression et l'institution de la loi.»

D'après ce que nous disent les élèves, on peut penser que, dans les écoles qu'ils fréquentent, la loi est davantage imposée qu'instituée. Tout se passe comme si la transmission des savoirs était subordonnée à la capacité préalable à s'inscrire dans une forme de discipline et à en accepter les règles de fonctionnement. Au plan socio-pédagogique, cela renvoie à des choix fondés sur des valeurs. Il semblerait, dans le cas qui nous occupe, qu'«être bon élève devient progressivement être capable de se soumettre à une discipline impersonnelle et à faire ce que le maître attend de vous» (Meirieu, 1999). Or, l'école veut former des citoyens autonomes et «autonome» veut dire autosnomos, «qui se donne à soi -même sa loi». Et Castoriadis de rappeler : «se donner à soi -même sa loi, cela veut dire qu'on pose des questions et qu'on n'accepte aucune autorité. Pas même l'autorité de sa propre pensée antérieure.»[21] Pour ce philosophe, il est possible d'être libre dans une société où il y a des lois, à condition d'avoir «la possibili-

[21] Dans un article du *Monde diplomatique*, 1998, http://www.monde-diplomatique.fr/1998/02/CASTORIDIS/10046.html.

té effective (et non simplement sur le papier) de participer à la discussion, à la délibération et à la formation de ces lois.»[22] Il semblerait que, comme le dit Defrance (1988, p. 43) : «l'autonomie n'est pas, malgré les intentions généreuses des textes, la visée fondamentale du système» éducatif.

Le rapport national de l'Association canadienne d'éducation (1995) insiste aussi sur le fait que «l'apprendre à vivre-ensemble» passe par une réflexion sur la discipline, et la réglementation. Il est ajouté qu'un «véritable enseignement du sens de la citoyenneté exigerait des écoles qu'elles donnent aux élèves la responsabilité de participer à la conduite de certaines activités scolaires. Tout ceci était peu manifeste dans la majorité des écoles à l'étude» (p. 194). C'est également le constat que nous sommes amenée à faire à la lecture des propos tenus par les élèves que nous avons interviewés. Les règles semblent imposées et immuables, même s'il existe des dispositifs devant permettre aux élèves de participer aux décisions. Selon Rueff-Escoubés, qui fait un constat semblable, dans la majorité des établissements la participation des élèves relève de la parodie :

> «Les élections sont bâclées et les délégués sont considérés comme quantité négligeable. Ils ne peuvent pas s'exprimer, ou bien leur parole est tournée en dérision, ou encore, plus perfidement, on les encourage à la délation envers les «brebis galeuses» de la classe. La procédure qui permet aux délégués de participer aux conseils de classe consacre l'*absence d'acte-pouvoir collectif des élèves dans l'établissement* en n'octroyant à ceux-ci qu'une forme caricaturale de représentation délégative.»

---

[22] Opus cit.

2.4 L'apprentissage du dialogue

L'apprentissage du vivre-ensemble commence par la rencontre de l'autre et la possibilité de dialogue ; c'est pourquoi l'expérience de la parole a toute son importance dans la construction de la citoyenneté. Comme le rappelle Meirieu «la citoyenneté veut dire participation, il faut que l'école forme les jeunes à la parole, leur donne accès à la parole, car, «un citoyen» est celui qui peut parler, qui peut s'exprimer, qui peut aller sur le forum, et qui est capable d'exposer son point de vue.» (Meirieu, 1996, p.24).

Bien sûr, dans une classe où l'on favorise les interactions entre les élèves, les conflits sont inévitables ; d'ailleurs ils sont nécessaires à la construction de sa connaissance. Considérés comme une source de progrès pour le développement social, moral et intellectuel, les conflits doivent être pris au sérieux par l'enseignant qui aura notamment «à encourager les enfants à se parler et à s'écouter réciproquement, à mettre en avant l'importance d'un accord mutuel, à leur donner la possibilité de proposer des solutions et de rejeter les solutions proposées, et à réparer leurs relations.» (DeVries, 1997, p.57).

D'ailleurs, les recherches qui traitent de la violence à l'école semblent indiquer que les établissements scolaires qui sont le plus aux prises avec ce phénomène, sont des écoles où la parole ne circule pas ou ne circule plus (Traube, 1998). En revanche, les manifestations de violence s'atténuent si les élèves estiment qu'ils peuvent communiquer facilement avec les professeurs et l'administration (Defrance, 1988, p.66). C'est pourquoi, écrit Traube : «On n'insistera [donc] jamais assez sur l'importance vitale des «lieux de parole», des «agoras», des «arbres à palabres», c'est-à-dire des moments formels et institués où l'on se réunit pour discuter ensemble des problèmes qui se posent et notamment des conflits» (Traube, 1998). Ce n'est pas par hasard si les politiques de prévention de la violence en milieu scolaire préconisent la mise en place de «lieux» de

participation et de dialogue devant favoriser une éducation par l'expérience mais aussi, améliorer le climat des classes et des établissements. «Il ne s'agit pas de charger l'école de toutes les responsabilités. Mais il convient de mettre au premier plan celle, fondamentale, qui conditionne notre avenir : apprendre aux enfants à vivre ensemble, à surseoir à leur violence, à s'écouter, à se parler, à inventer ensemble leur avenir», écrit Philippe Meirieu (1997).

Si l'on convient de l'importance du dialogue dans la formation de futurs citoyens, il reste à se demander comment, au plan pédagogique, il est possible de mettre en place des «dispositifs» qui favorisent l'émergence de cette parole et sa régulation. Car, il ne suffit pas de laisser libre cours à la parole pour qu'advienne le dialogue. La prise de parole dans le respect des règles consenties constitue une des premières formes d'échanges démocratiques entre les personnes. La libre expression, la capacité d'écoute, la compréhension et l'appropriation de la règle et le respect de soi et des autres apparaissent comme les bases d'une éducation à la citoyenneté. Cette éducation ne devrait pas «se limiter à un endoctrinement au civisme, mais devrait nécessairement se faire dans une atmosphère où la culture démocratique serait déjà à l'œuvre. Habituer les jeunes à vivre avec les autres et les mettre au défi de travailler avec eux, favoriser la prise de parole et les aider à se tailler une place à leur mesure dans les prises de décisions sont autant de moyens pour développer une culture de coopération, de solidarité et de convivance» (Sharp, 1993. p. 202). Apprendre à dialoguer pour enrichir le débat citoyen par une rigueur de pensée dans l'argumentation, le sens d'une vérité partageable par la discussion.

Dans une perspective d'éducation à la citoyenneté, il est donc plus que souhaitable que les élèves disposent de leur droit à la liberté d'expression et qu'ils apprennent à le vivre dans le respect du droit des autres. «Le début de la démocratie,[nous dit Rueff-Escoubès] c'est la possibilité de s'exprimer, de dire son mot sur ce qui nous concerne» (1997, p.

59). Ainsi perçue, la libre expression des élèves n'exclut en rien le rôle déterminant de l'enseignant dans l'exercice d'une autorité légitimée par ses rôles de référent, de détenteur de connaissance et de garant de la loi.

Cependant, la loi, comme la démocratie, est en perpétuelle évolution ; comme celle-ci, elle correspond à une époque, à un contexte particulier. L'essence même de la démocratie est qu'elle peut être critiquée dans sa forme actuelle.

Et, apprendre ça à l'école, c'est, comme pour tout autre apprentissage, la pratiquer ; la pratiquer de façon individuelle et de façon collective, dans l'autonomie et non pas sous tutelle de la direction. Il y aura des bavures? Et puis après? Si l'on est capable et si l'on souhaite un apprentissage critique, on apprendra aussi à critiquer ses propres bavures. Et à dix-huit ans, ce n'est pas d'un droit nouveau dont on héritera, mais c'est une habileté dont on élargira les horizons. (Laliberté, 1993, p. 212).

Ce sujet renvoie à la difficile question de la tension permanente entre les libertés individuelles et l'institution ; entre la particularité des opinions subjectives et les normes régulatrices des rapports sociaux. Un point névralgique pour l'école qui doit préparer les jeunes à vivre dans «une société basée sur un contrat social qui vise à rendre compatibles les libertés individuelles et l'organisation sociale» (MEQ, 1997, p.33).

Dans ce sens, les données recueillies invitent à des réflexions sur l'apprentissage des normes et la liberté du sujet ; sur la transgression des règles et le recours à la sanction ; sur le respect mutuel et la construction de l'autonomie. Autant de sujets qui méritent d'être analysés et pris en considération si l'on reconnaît à l'école un rôle dans la formation de citoyens actifs et responsables.

Les résultats de ce travail nous conduisent à situer l'institution scolaire en tant que lieu d'inculcation du normatif et

d'éducation à l'autonomie. Cette double fonction est source de tensions en même temps qu'elle invite à nous interroger sur les conditions pédagogiques qui permettent des pratiques éducatives démocratiquement formatrices.

2.5. L'apprentissage des normes et la liberté du sujet

Dans leurs mots, les élèves interrogés expriment le conflit récurrent qui oppose l'aspiration à la liberté aux contraintes du normatif. À la base de la démocratie, cette tension entre les libertés individuelles et le bien commun, les valeurs universelles et les revendications du sujet appellent à un dialogue constant. Le «vivre-ensemble», nous l'avons vu, suppose un certain nombre de règles communes ; cependant, on peut envisager de différentes manières leur apprentissage selon la façon dont on conçoit la socialisation. Soit «la socialisation est pensée comme un processus déterministe et univoque d'intégration des normes et des valeurs préexistantes et extérieures à l'individu, dont on fait ainsi le réceptacle passif du social.» (Verhoeven, 1997, p. 61) ; soit, comme une démarche dans laquelle l'acteur joue un rôle actif en mettant en œuvre des compétences sociales et langagières. Dans cette perspective, la socialisation n'est plus l'imposition d'un social extérieur, «il s'agit plutôt ici d'une démarche endogène de création de sens par le sujet à travers son expérience propre.» (Verhoeven, 1997, p. 113). Des deux façons de concevoir la socialisation, que l'auteure -s'inspirant de Kohlberg[23]- qualifie respectivement de «conventionnelle»[24] et «post-

[23] Kohlberg identifie trois paliers dans le développement du jugement moral, soit celui d'une morale pré-conventionnelle, d'une morale conventionnelle et, finalement, celui d'une morale post-conventionnelle.

[24] Au niveau conventionnel, les individus agissent conformément aux attentes de la société indépendamment des conséquences qui en découlent.

conventionnelle»[25] la première semble être la plus courante dans les écoles que fréquentent les jeunes que nous avons interviewés. Si l'on se réfère à Kohlberg, on peut même penser que dans certains cas une conception «préconventionnelle»[26] domine. En effet, une perspective «post-conventionnelle» supposerait «la capacité de transformer des contenus normatifs substantiels, de les recomposer, d'en créer de nouveaux.» (Verhoeven, 1997, p.115), ce qui ne paraît pas être le cas, si l'on en juge d'après le discours des élèves interrogés : les règles ne sont pas discutables.

Bien que les orientations du ministère de l'Éducation du Québec en matière d'éducation à la citoyenneté rejoignent plutôt une conception «post-conventionnelle» de la socialisation -notamment en ce qui concerne le développement de l'esprit critique-, il semblerait que les pratiques en cours dans les écoles fréquentées par les répondants, relèvent davantage d'une vision conventionnelle de l'apprentissage des normes. Cet écart entre le discours de l'institution scolaire et les pratiques laisse apparaître des dysfonctionnements dont l'analyse pourrait s'avérer intéressante dans un contexte où l'accent est, plus que jamais, mis sur la formation de citoyens responsables, capables de discernement,

---

[25] Au niveau post-conventionnel, l'individu reconnaît le relativisme des valeurs et construit son propre référentiel (de valeurs) en fonction de principes valides indépendamment des impératifs des niveaux précédents. À ce niveau, les individus s'engagent à promouvoir les valeurs qui ont pour but de faire le bien au plus grand nombre de personnes. «La démocratie peut ainsi être perçue comme le meilleur système politique, le meilleur contrat social». (Alexandre Dumont *Les stades de développement du jugement moral de Lawrence Kohlberg*.)
http://www3.sympatico.ca/alexandre.dumont/kohlberg.htm

[26] Au palier pré-conventionnel, «l'individu détermine l'orientation de son action en fonction de la punition ou de la récompense qu'elle peut provoquer.

ayant l'esprit critique et possédant les habiletés à faire des choix fondés sur des valeurs démocratiques.

III. Points critiques

3.1 La transgression des règles et le recours à la sanction

Rappelons, même si cela peut paraître un truisme, qu'une règle n'en est une que si elle s'accompagne d'une sanction en cas de transgression. Cependant, la perspective dans laquelle on envisage l'éducation au sens large a toute son importance dans la définition de la sanction. En effet, dans la perspective d'un enseignement «traditionnel», «conventionnel» ou «gradualiste», la sanction est avant tout punitive (obéissance/sanction) et vient «châtier une faute». Dans certains cas, mentionnés par les élèves interrogés, la menace de sanctions est également utilisée pour maintenir l'autorité. Dans ce cas, «On se représente comme naturel que la contrainte règne à l'école, on se représente l'enfant comme devant être soumis à toutes les cœrcitions contre lesquelles l'adulte a lutté depuis des siècles» (Piaget, 1932).

Des points de vue «post-conventionnel», «non gradualiste» et «socio-politique», les sanctions prennent la forme de réparations qui visent avant tout à responsabiliser l'élève et à modifier son comportement, plutôt qu'à le punir. Il n'est plus ici question de faute, mais d'erreur, et la sanction représente essentiellement un mécanisme de régulation de «comportements libres» qui passe par des modalités de construction négociée de l'ordre scolaire pour emprunter à Verhoeven (1997, p.439). L'application des conséquences de la transgression devient alors un moyen d'aider les élèves à acquérir un sentiment de responsabilité et de contrôle. Pour Defrance (1988), une approche disciplinaire punitive risque d'entraver l'accès aux savoirs ; de plus, la punition ne permettrait pas à l'élève d'expérimenter les obligations d'une loi commune pour tous et, partant, de faire l'apprentissage de la citoyenneté.

Selon les propos que nous avons recueillis, les sanctions prennent souvent, semble-t-il, la forme d'éviction scolaire et sont perçues par les élèves comme des punitions. Ces élèves réclament un rapport aux règles basé sur l'argumentation et critiquent les sanctions décidées par la hiérarchie. Ces témoignages rejoignent des études portant sur les règlements d'école qui notent l'importance qu'accordent ces règlements à l'obéissance et à l'autorité[27].

Si l'on emprunte un point de vue «post-conventionnel», on est amené à s'interroger sur la pertinence de ce type de sanctions, qui privent les élèves de leur plein droit à l'éducation et, en ce sens, entravent l'accès aux savoirs. La question nous paraît particulièrement pertinente dans le cas où les suspensions visent à sanctionner des absences non justifiées à des cours et ce, dans un contexte où le décrochage scolaire prend des proportions alarmantes. Si la sanction doit permettre aux élèves d'acquérir un sentiment de responsabilité, peut-elle alors (comme c'est le cas pour l'un des répondants) prendre la forme d'une interdiction de participer à des activités qui contribuent à cet apprentissage? L'ensemble des travaux que nous avons lus sur la question semblent indiquer que la réponse est non.

3.2 Le respect mutuel et la construction de l'autonomie

La notion de respect est fréquemment évoquée par les jeunes interviewés ; elle semble représenter pour eux une valeur importante. De l'avis de presque tous les moralistes, c'est cette valeur qui rend possible l'acquisition des notions d'éthique. À travers ce que disent les élèves, on observe que leur conception du respect se rapproche tantôt de la «soumission forcée»[28], tantôt, de la considération ;

---

[27] Voir à ce sujet: Hénaire, 1986, p.55.

[28] Voir *Dictionnaire historique de la langue française*.

dans ce cas, ils revendiquent la réciprocité. Ces deux types de respect correspondent à ce que Piaget (1932) appelle le «respect unilatéral» et «le respect mutuel». Le respect unilatéral est celui du cadet pour l'aîné, de l'enfant pour «l'adulte [qui] impose ses règles et les fait observer grâce à une contrainte spirituelle ou en partie matérielle» (p. 32). Le respect mutuel est le respect de conventions entre individus égaux, il ne nécessite aucune contrainte et se caractérise par un rapport social de coopération. La mesure de réciprocité, qui consiste en la rupture du lien de solidarité (méfiance/confiance), remplace la sanction expiatoire. Selon cet auteur, le respect unilatéral produit l'hétéronomie ou une morale de l'obéissance ; le respect mutuel produit, quant à lui, l'autonomie.

L'analyse des données laisse penser que, dans les écoles que fréquentent les répondants, l'accent est mis sur le respect unilatéral. Cela semble susciter, selon les cas indifférence ou révolte chez les élèves des catégories «participation passive» -qui n'ont pas de demandes particulières à adresser à l'école- et ceux du groupe «absence de participation», qui portent des jugements sévères, voire amers sur le fonctionnement de l'école.

L'analyse des propos recueillis donne quelques indications sur des dysfonctionnements du système éducatif, qui mériteraient d'être analysés dans le cadre de recherches complémentaires. Au nombre de ceux-ci, soulignons ceux qui concernent l'accès à «une parole... qui donne la parole». Parfois maladroite, celle des jeune est, dans bien des cas, réduite à une parole revendicatrice, emprunte d'un spontanéisme sans fondement. À l'heure où les réformes scolaires mettent de l'avant une éducation à la citoyenneté et aux valeurs démocratiques qui s'y rattachent, ne doit-on pas, au contraire cultiver cette parole pour qu'elle devienne une parole témoin de soi, témoin des autres?

IV. Perspectives

Il reste à rappeler les limites de cet exercice et à poser quelques jalons pour de nouvelles réflexions. Rappelons d'abord que notre objet d'étude était l'analyse des représentations qu'ont des élèves de 4ème et de 5ème secondaires de leur expérience de la liberté d'expression à l'école. On ne saurait déduire de ces représentations le fonctionnement démocratique (ou non) des institutions scolaires. D'ailleurs, les représentations des jeunes interviewés sont marquées par l'ensemble de leur vécu (familial, social, etc.). Sans nier la complexité de la question, nous avons choisi de nous concentrer sur l'expérience scolaire de ces jeunes. Ce n'est à l'évidence qu'une infime partie de ce qui participe à leurs représentations de la liberté d'expression, mais il fallait bien limiter notre champ d'investigation.

Pour explorer les représentations d'élèves, l'option a été prise de recourir à une méthodologie de type qualitatif et de procéder à des entretiens individuels sur un nombre limité de sujets. L'analyse que nous proposons ne prétend donc pas, en aucun cas, être généralisable. Néanmoins, les propos recueillis sont d'une grande richesse et peuvent alimenter les débats autour du rôle de l'école dans la formation de citoyens actifs et responsables. Comme nous l'avons vu, les propos des élèves interrogés invitent à des réflexions sur l'apprentissage des normes et la liberté du sujet ; sur la transgression des règles et le recours à la sanction ; sur le respect mutuel et la construction de l'autonomie. Autant de thèmes au sujet desquels il serait intéressant de recueillir les points de vue des personnes qui participent à la formation des jeunes, notamment les parents et les enseignants. C'est ce que nous avions projeté de faire au début de notre démarche, mais des raisons ayant trait à la faisabilité nous en ont dissuadée. Pour les mêmes raisons, nous n'avons utilisé qu'un seul instrument (l'entretien indivi-

duel) pour la collecte des données ; nous n'avons donc pas eu recours à la triangulation[29].

Malgré les limites rencontrées, cette analyse apporte un éclairage sur la représentation que peuvent avoir des élèves de 4ème ou 5ème secondaires au sujet de la liberté d'expression à l'école. Les différents niveaux d'analyse des données laissent apparaître des pistes qu'il pourrait être utile de privilégier dans la perspective d'une éducation à la citoyenneté démocratique. Ainsi en est-il, par exemple, de la mise en place de «dispositifs» d'expression collective des élèves sur leur vécu scolaire qui permettraient «(...) à tous les élèves de la classe de prendre la parole librement entre eux sur ce sujet [leur vécu scolaire] -tous y compris ceux qu'on entend jamais-, en sachant *à qui* ils s'adressent et *ce qu'il sera fait* de ce qu'ils diront.» (Rueff-Escoubès, 1997, p. 59). N'est-ce pas par là, en effet, que commence toute formation à la citoyenneté démocratique?

[29] La triangulation est une procédure de validation instrumentale et de validation théorique qui consiste en la confrontation des données recueillies à partir de plusieurs techniques. (Boutin, G. non daté p. 50).

RÉFÉRENCES

Azzimonti, F., 1996. «Écrire pour se mettre en marche». In *Construire ses savoirs. Construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*. Paris : Groupe français d'éducation nouvelle.

Castoriadis, C., non daté. «De l'autonomie en politique. L'individu privatisé». Le Monde diplomatique, février 1998, p. 23. http://www.monde-diplomatique.fr/1998/02/CASTORIADIS/10046.html.

Clémence, A., W. Doise, A. S. de Rosa et L. Gonzalez, 1995. «La représentation sociale des droits de l'homme : Une recherche internationale sur l'étendue et les limites de l'universalité». *Journal international de psychologie*, 30 (2), p. 181-212.

Crozier, M., 1977. *L'acteur et le système*. Paris : Éditions du Seuil.

Defrance, B., 1988. *La violence à l'école*. Paris : Syros Alternatives.

Defrance, B., 1996. «Sanctions et discipline à l'école» *L'école des parents*. Paris : Syros.

DeVries, R., 1997. «L'éducation constructiviste à l'école maternelle et élémentaire: l'atmosphère socio-morale, premier objectif éducatif», traduit par Anne Ledoux. In *Revue française de pédagogie*, n°119, avril-mai-juin 1997, p. 57-72.

Dewey, J., 1968. *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.

Dictionnaire de la sociologie, 1996. Édition originelle : 1993, Larousse.

Dictionnaire des symboles, 1982. Paris : Éditions Robert Laffont.

Estrela M.-T., 1994. *Autorité et discipline l'école*. Paris : ESF.

Fauroux, R. et al., 1996. *Pour l'école. Rapport de la Commission.* Paris : Calmann-Lévy, La documentation Française.

Ferry, J.-M., 1995. «Entretien avec Jean-Marc Ferry», in *Entre-vues*, juin 95, n°26.

Glasersfeld, E.von., 1991. Notes constructivistes sur l'éducation. Séminaire sur la représentation, 20 septembre 1991, n° 72. Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation. UQAM

Grataloup, N., 1996. «Créer l'espace où le Je peut advenir». In *Dialogue*, n°83-85, Savoir et citoyenneté en banlieue. Paris : Groupe français d'éducation nouvelle.

Habermas, J., 1981. *Théorie de l'agir communicationnel.* Traduction française: Ferry, J.-C. et Schlegel, 1986. Paris : Fayard.

Habermas, J., (1986). *Morale et communication*. Paris : Cerf.

Hénaire, J., 1986. «Autorité scolaire et droits des enfants». In *Réussir sa jeunesse*. Montréal : Les éditions internationales Alain Stanké, p.53-66

Houssaye, J., 1996. *Autorité ou éducation entre savoir et socia - lisation*, le sens de l'éducation. Paris : ESF.

Kohlberg, L., 1972. «Development as the Aim of Education». In *Harvard Educational Review*, Vol. 42, N° 4, p. 448-495.

Laliberté, G. R. 1993. «Apprendre la démocratie à l'école» in *École et démocratie* Relations, no 593, sept. 1993

Lorcerie, F., 1999. «L'apprentissage du «vivre ensemble»», in *Thématique* n:7. Genève : Centre international de formation à l'enseignement des droits de l'homme et à la paix.

Marc, E., 1998. «se former en groupe», in *Éduquer et former*, Paris : Éditions Sciences Humaines.

Mead, Margaret, 1971. «Le fossé des générations», traduit de l'américain par Jean Clairevoye - Culture and commitment - a study of the generation gap. Paris : Denoël / Gonthier.

Meirieu, P. 1996, cité par Martine Fournier, 1998 in *Éduquer et former*, Paris : Éditions Sciences Humaines.p.155

Meireu, P., 1997. «Droits de l'homme et citoyenneté». In *Thématique*, n°5. Genève : Centre international de formation à l'enseignement des droits de l'homme et à la paix, p. 107-121.

Meireu, P., 1999. *Le temps de l'apprentissage dans l'espace sco - laire : l'écolier entre le désir et la raison*. http: / / www.entretiensnathan.com / intervenants / meirieu_interv.htm.

Mendel, G., 1971. *Pour décoloniser l'enfant*. Paris : Petite bibliothèque Payot. 2ème édition poche.

Ministère de l'éducation du Québec (MEQ), 1997. *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*. MEQ.

Morf, A., 1984. dans C. Bélisle et B. Schiel. *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes: recherche sur les représentations*. CNRS-Lyon et Université du Québec à Montréal, p. 418-428.

Mougniotte, A., 1994. *Éduquer à la démocratie*. Paris : Éditions du Cerf.

Pain, J., 1992. *Écoles: violence ou pédagogie?* Vigneux, France : Matrice.

Piaget, J., 1932. *L'éducation morale à l'école de l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*. Paris : Anthropos, 1997.

Piaget, J. avec le concours de onze collaborateurs, 1957. *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : PUF - 3e ed.

Reboul, O., 1992. *Les valeurs de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

Rueff-Escoubés, C. et J.-F. Moreau, 1987. *La démocratie dans l'école*. Paris : Syros Alternatives.

ONU, 1989. *Convention relative aux droits de l'enfant*, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1989.

Touraine, A., 1997. «Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents». Paris : Fayard.

Traube, Patrick, 1998. «Violence : courte folie». In *Education-formation*, n° 252, décembre 1998, Liège.

Verhoeven, M., 1997. Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés. Louvain : Academia-Bruylant.

Véronique Truchot est sociopédagogue, Vice-présidente de l'EIP-Internationale.