

L'APPRENTISSAGE À L'ÉCOLE DES RÈGLES ET LE DROIT À L'ÉDUCATION

par Véronique Truchot



Les nouvelles politiques éducatives des pays occidentaux paraissent afficher un intérêt marqué pour l'éducation des jeunes à la citoyenneté. Il s'agit d'un discours émaillé d'injonctions soulignant l'importance de renforcer le lien social et d'apprendre à vivre ensemble. Cette éducation renvoie par ailleurs à la construction de la règle démocratique et à son consentement à l'intérieur même des murs de l'école. Mais à quoi cela conduit-il dans le quotidien la vie scolaire ? Qu'en pensent les élèves ? Quelles conditions faut-il réunir pour que le vécu scolaire soit empreint d'une réelle intention de démocratiser la relation socio-éducative ? Pour tenter d'éclairer le propos, le texte qui suit présente les principaux points d'une recherche sur les représentations qu'ont des adolescents québécois de l'application de la règle à l'école secondaire.

Las nuevas políticas educativas de los países occidentales, parecen mostrar un interés marcado por la educación de los jóvenes a la ciudadanía. Se trata de un discurso que expresa la importancia de reforzar el lazo social y de aprender a convivir. Esta educación se asocia con la construcción de las reglas democráticas : y con un nivel de aplicación al interior de la escuela. ¿ Pero cual es la perspectiva en la cotidianidad de la vida escolar ? ¿ Qué piensan los alumnos al respecto ? ¿ Cuáles son las condiciones que hacen falta en la escuela para democratizar la relación socio-educativa ? Para intentar aclarar lo expuesto, el siguiente texto presenta los principales puntos de una investigación sobre la representación que los adolescentes de Quebec se hacen de la aplicación de las reglas en la escuela secundaria.

The new educational policies of Western countries seem to show a marked interest in including citizenship education for young people. This interest is studded with directives underlining the importance to reinforce social ties and to learn to live together. Moreover, this education reverts to building the rule of democracy and agreeing to it within school walls. But what does this mean for daily school life ? What do students think about it ? What conditions must be put in place so that this school experience becomes a real motivator to democratize social-educational relations ? To shed light on these questions, the following article presents the principle results of a study of the perceptions of Quebec adolescents regarding the implementation of rules in secondary school.

I. Présentation

D'entrée de jeu, il importe de rappeler que le droit à l'éducation ne se limite pas à l'accès à l'enseignement¹, dont on sait, par ailleurs, qu'il est loin d'être une réalité pour tous. Ce droit se définit aussi en terme d'égalité des chances et de finalités éducatives. Si l'on se réfère au droit international des droits de l'homme², on peut dire que l'éducation «doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales³».

Ce renforcement du respect des droits suppose que l'école soit associée à l'apprentissage des règles et des normes régulatrices de la vie en société. Les réformes éducatives en cours dans nombres de pays⁴ se font d'ailleurs l'écho de ce postulat par l'intérêt qu'elles accordent à l'éducation à la citoyenneté.

Toutefois, cette éducation peut être entendue de diverses manières selon les conceptions que l'on a du rôle de l'école dans la société et des finalités mêmes de l'éducation. Dans les pages qui suivent, je m'emploierai présenter les

1. Voir à ce sujet les critiques qui sont faites en France au «collège unique» : La scolarisation massive des collégiens n'a pas abouti à une véritable démocratisation de l'enseignement *Le Monde* 29.03.01.

2. Voir l'article 26 de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, l'article 13 du *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels* et les articles 28 et 29 de la *Convention relative aux droits de l'enfant*.

3. Article 13 du *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*.

4. Voir à ce sujet l'article de Hénare (1998).

différent points de vue, qui, au demeurant, semblent tous convenir du fait que l'apprentissage des règles est nodal dans une démarche éducative qui vise la formation de citoyens. Reste que cet apprentissage peut être envisagé de différentes façons allant entre autres de l'imposition sous la menace de sanction au consentement négocié de la règle.

Mais qu'en est-il dans la vie scolaire de tous les jours où les élèves sont en relation d'autorité avec les adultes ? Du coup, on ne peut poser cette question sans aussitôt penser à la diversité des contextes socio-politiques et idéologiques dans lesquels s'inscrit l'école de même qu'aux disparités d'un établissement scolaire à un autre.

Je m'en tiendrai ici aux résultats d'une récente recherche que j'ai conduite dans des écoles secondaires de Montréal (Truchot, 1999) ; ceux-ci soulèvent une problématique que je me propose de présenter dans cet article. Pour terminer, j'exposerai quelques éléments du cadre conceptuel sur lesquels se fonde un projet de recherche actuellement en cours.

II. Posture épistémologique

Ma démarche s'inscrit dans une perspective selon laquelle nous inventons, à proprement parler, nos réalités individuelles, sociales et scientifiques (Wastzlawick, 1988) à travers nos représentations. Ces dernières opèrent comme des «grilles de lecture» qui servent de «guides d'action» et, comme telles, exercent une influence sur la réalité telle que nous la voyons. Ce positionnement, issu du courant

constructiviste⁵, pose la question de la relativité de la notion de vérité (ou de réel), rejetant l'idée que la réalité puisse avoir un caractère immuable en dehors des acteurs qui la produisent, la décrivent et l'interprètent⁶.

Pour ma part, j'estime que la connaissance est toujours en devenir, qu'elle est le résultat d'un processus dynamique et permanent qui consiste en un va-et-vient constant entre les «savoirs d'action» et les «savoirs théoriques». Les représentations sont au centre de ce processus dans la mesure où elles interviennent comme des systèmes de «référents mentaux» permettant la construction de sens. Depuis cette posture, il est vain d'essayer de s'abstraire de l'objet de sa recherche ; je partirai donc de mon expérience pour exposer la problématique.

III. Problématique

Pouvoir vivre ensemble suppose le consentement à des règles qui régissent les rapports entre les membres d'une collectivité donnée. Le lien social commence à se disloquer quand les normes ne sont plus l'objet d'assentiment et ne sont plus acceptées, nous dit le sociologue Abdelmalek (2000). La fonction sociale de l'école est alors déterminante

5. Ce courant présente de nombreuses variantes. Il y a autant de «constructions» que de «constructivismes», mentionnons notamment l'approche développementale (Piaget, 1937), l'approche historico-culturelle (Vygotsky, 1978) et l'approche constructiviste interactionniste (Bruner, 1996).

6. À l'inverse, le courant positiviste repose sur une conception du savoir comme étant le cumul des connaissances antérieures élaborées par l'homme au fil du temps, posant ainsi le réel comme arrêté une fois pour toute.

dans d'apprentissage des règles et des normes indispensables pour vivre en société.

Mon questionnement est à l'origine de mon expérience d'enseignante auprès d'adolescents, et s'appuie sur les résultats d'une recherche exploratoire que j'ai effectuée récemment sur les représentations d'adolescents vis-à-vis de l'espace qui leur est réservé pour s'exprimer à l'école secondaire (Truchot, 1999). La plupart de ceux que j'ai interviewés⁷ prétendent qu'un certain nombre de principes démocratiques (respect, égalité, justice) auxquels on leur demande de souscrire, ne sont, par ailleurs, pas respectés par les personnes qui les enseignent⁸. De plus, se sentant peu ou prou écoutés ou respectés par les adultes de l'école, ces élèves disent vivre une autorité à «sens unique» qui traduirait à leurs yeux un abus de pouvoir. Ce faisant, ceux-ci sont enclins à ne prêter aucune légitimité à un certain nombre de règles en vigueur dans l'école. Et si ces dernières sont malgré tout respectées, ce n'est souvent qu'à reculons devant la menace de sanctions accompagnant leur transgression dont on sait qu'elles peuvent aller jusqu'à l'exclusion de l'établissement.

Pour l'ensemble des adolescents interrogés lors de cette recherche, la question des règlements suscite des réactions quant à la légitimité de certaines règles dont tous disent qu'elles ne sont jamais l'objet de débat. L'espace scolaire,

7. Dans le cadre de mon enseignement et dans celui de ma recherche.

8. Meirieu et Guiraud (1997) dénoncent, pour leur part, l'incohérence de l'institution scolaire qui demande aux élèves de respecter des règles qu'elle-même ne respecterait pas.

comme le dénoncent plusieurs auteurs⁹, en serait-il un de «non-droit» où le respect des règles s'apparenterait davantage à une «soumission forcée» qu'à une forme de contrat impliquant la réciprocité ? C'est ce qui semble ressortir des propos tenus par plusieurs des jeunes pour qui l'autorité est d'abord fondée sur des menaces de sanctions.

3.1 Au sujet de la règle : question de terminologie

Avant de présenter un état des connaissances relatif à l'apprentissage des règles, quelques clarifications s'imposent quant à l'utilisation de ce terme. Au centre de mon questionnement, ce concept, me conduit à recourir à plusieurs disciplines pour en définir le contours. La règle peut être comprise différemment selon qu'elle est envisagée sous l'angle de la philosophie, de la psychologie, de la sociologie, des sciences juridiques ou de la sociologie du droit.

Dans leur dimension sociale, les règles peuvent être entendues comme un moyen de réguler les rapports entre les membres d'une collectivité. Toute société – démocratique ou non – se donne des règles qui délimitent la frontière du licite de l'illicite. Ces règles sont le reflet des normes et conventions sociales et peuvent être plus ou moins explicites, plus en moins institutionnalisées¹⁰. Le terme de norme, synonyme de règle, «correspond à la double notion de conformité

9. Voir Defrance (1996a,b) et Mogniotte. (1994).

10. Il peut s'agir par exemple, d'usages (règles de politesse), de mœurs (règles de bienséance), de coutumes (règles d'hospitalité), de lois (Loi sur l'instruction publique).

au modèle majoritaire et de règle qu'il convient de suivre» (Rey, 1998). Les normes sociales, inspirées de valeurs, correspondent à des prescriptions standards qui imposent des interdits (proscription) ou dictent le comportement à suivre (prescription) définissant ainsi la conduite requise. Toute société implique la mise en œuvre de normes collectives à travers des règles, à défaut de quoi elle devient une société «anémique», au sens durkheimien du terme.

Dans sa dimension juridique, la règle devient la «règle de droit» ; c'est-à-dire une norme codifiée (juridique), fondée sur des principes et des procédures et venant régir le comportement des individus en société. Perçu comme régulateur de la vie sociale, le droit est «avant tout une *norme*, marquée du sceau juridique par l'*autorité* dont elle émane» (De Béchillon, 1997). Il convient ici de distinguer le droit, dans son sens juridique, des «droits» tels qu'ils sont perçus relativement à des coutumes (droit d'aînesse) ou à des privilèges (droit de cuissage), entre autres. Au sens large, le droit peut être défini comme un système de normes collectives, lesquelles diffèrent d'une culture à une autre. Le droit, comme les normes, sont donc des notions empreintes de subjectivité, voire de relativisme culturel.

Pour les besoins de cet article, j'envisage la notion le droit tel que défini dans une société démocratique. Dès lors, l'ensemble des règles qui constituent le droit, reposent sur des principes clairement énoncés dans les instruments juridiques¹¹ relatifs au *droit international des droits de l'homme*

11. On entend par instrument juridique les déclarations, pactes, chartes, conventions...

(DIDH). Le principe de base étant celui de l'égalité en dignité et en droits de tous les êtres humains. Cette notion d'égle dignité, «inspirée de la grande tradition européenne de l'humanisme et du droit naturel, a non seulement influencé la formulation du droit positif contemporain, mais aussi les idées pédagogiques» (École instrument de paix : EIP, 1998, p.10). Le droit positif est le droit affirmé, formulé dans les textes de loi, il représente l'organisation concrète de la cité. La différence fondamentale entre le droit naturel, qui s'apparente à la morale, et le droit positif, réside dans la sanction en cas de non respect de la loi¹².

Dans un État de droit¹³ les relations entre les personnes sont ainsi régies par différentes catégories de règles (règles sociales, règles de droit), mais, en dernière instance, celles qui tranchent sont les règles constitutives du droit positif. Ces règles de droit, supposées connues de tous¹⁴, s'appliquent à tous les citoyens de cet État.

Il ne s'agit cependant pas de limiter le droit à ses aspects normatifs ; le droit est aussi une pratique qui invite à la réflexion car il est en redéfinition permanente et sans cesse questionné par le développement des savoirs et l'évolu-

12. Il faut ici distinguer la loi symbolique de la loi juridique. Comprise dans son sens juridique, la loi, qui émane du pouvoir législatif, est modifiable via des procédures clairement définies, mais non négociable ; cependant que les règles, en tant qu'expression des normes sociales, peuvent toujours être négociées. Le règlement quant à lui, émane du pouvoir exécutif et ne peut être contraire à la loi.

13. C'est-à-dire un État qui assure la primauté du droit, par opposition à un État de non droit, où l'arbitraire et la violence font loi.

14. *Nemo censetur ignorare legem* (Nul n'est censé ignorer la loi).

tion des pratiques sociales. Mais que disent les recherches au sujet de l'apprentissage des règles ?

3.2 Règles et apprentissage : état des connaissances

Pour qu'une règle en soit une, il faut qu'elle soit accompagnée d'une sanction en cas de transgression. Cependant, la sanction peut être entendue, soit comme une mesure pour normaliser et assujettir au seul profit du respect de la règle pour la règle, soit comme ayant une fonction éducative et, par conséquent, autorisant le dialogue. Dans le premier cas, la sanction conduit à la subordination du sujet, cependant que dans le second, elle vise à permettre à l'élève de trouver sa place dans le groupe en l'inscrivant dans un processus critique d'appropriation et de légitimation des règles.

Ces deux façons d'envisager la sanction illustrent ce que Piaget (In: Xypas, C., 1997) appelle le «respect unilatéral» par opposition au «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» (ibid, p. 32). Le respect mutuel est le respect de conventions entre individus égaux en droits, il ne nécessite aucune contrainte externe et se caractérise par un rapport social de coopération. Selon le célèbre psychologue, le respect unilatéral produit l'hétéronomie ou une «morale du devoir» ; le respect mutuel produit, quant à lui, l'autonomie. Si l'on en juge par les commentaires des élèves interrogés pour les fins de notre mémoire, il semblerait qu'à l'école qu'ils fréquentent, le respect unilatéral soit plus fréquent que le respect mutuel.

Si l'on se réfère maintenant à la théorie des stades du jugement moral de Kohlberg¹⁵, selon laquelle il y aurait trois niveaux¹⁶ de développement du jugement moral, comportant chacun deux stades¹⁷ ; l'obéissance sous la menace de sanction correspond au premier stade du jugement moral. On constate, par ailleurs, à travers les propos des élèves interviewés dans le cadre de mon mémoire de maîtrise, que les deux derniers stades, soit celui du «contrat social» et celui des «principes éthiques universels», sont rarement à l'œuvre à l'école¹⁸. Pourtant, «Chacun doit apprendre à se fixer lui-même des règles de conduite respectant autrui et à les respecter» suggérait déjà Weber (1919, p.102).

15. S'inspirant de Piaget.

16. Soit celui d'une morale pré-conventionnelle, d'une morale conventionnelle et, finalement, celui d'une morale post-conventionnelle.

17. Le niveau «pré-conventionnel» la morale est imposée de l'extérieur (parents, éducateurs, famille etc.), l'individu agit en fonction de la punition ou de la récompense que peut provoquer son action : au 1^{er} stade c'est «la peur du gendarme» qui guide l'action, au 2^e c'est le «donnant-donnant». Au niveau «conventionnel», les attentes de la société guident les conduites, au 3^e stade, il s'agit pour être «bien vu» d'obtenir l'approbation d'autrui et de se conformer aux usages. Le 4^e stade, il y a prise de conscience de la force des institutions ; la loi existe et doit être appliquée. Il y a à ce stade une obéissance aveugle aux lois. Au niveau «post-conventionnel», le référentiel personnel a une place centrale. Le 5^e stade est celui du contrat social, les lois, qu'il est possible de remettre en question, dépendent alors d'un accord démocratique. Au 6^e et dernier stade, les règles sont subordonnées à des principes éthiques universelles qui répondent à quatre exigences : la pertinence, la cohérence, la globalité et l'universalité.

18. Ajoutons que la plupart des individus ne dépasserait pas ce stade.

Les travaux réalisés depuis les années soixante sur la socialisation juridique et sur la conscience du droit¹⁹ peuvent également apporter un éclairage instructif. Ces travaux tentent de mettre à jour les représentations du droit et de la justice chez les enfants et les adolescents (Jakubowska, 1991 ; Kourilsky, 1997), des lois et de la justice chez les Français de 16-21 ans (Percheron, 1991), des droits chez les adolescents américains (Silbey, 1991). Selon plusieurs auteurs, l'acquisition de la notion de droit serait un processus d'appropriation et non de «réception», dans lequel interviennent interaction et communication entre l'individu et le groupe social²⁰.

Les recherches sur la discipline et l'indiscipline à l'école, quelle que soit la perspective disciplinaire empruntée (psychologique, sociologique ou pédagogique), accordent toutes une importance spéciale la fonction de la règle pour l'entretien d'un «bon climat disciplinaire». «En effet, [nous dit Estrela], si l'importance de règles simples, claires et

19. Un certain nombre de ces travaux (Tap, 1971) se fondent sur les acquis des recherches en psychologie de l'apprentissage, notamment celles de Kohlberg (1972) sur le développement du jugement moral et celles de Piaget (Xypas, C. 1997) sur l'éducation morale à l'école.

20. Comme l'explique Kourilsky (1991), la socialisation juridique explicite «(...) donne lieu à des représentations d'éléments socialement visibles du système juridique, qu'il s'agisse de normes, d'institution ou de figures d'autorité dont le sujet ne peut ignorer qu'ils appartiennent à l'ensemble Droit.» (p.259). Pour cette auteure, la socialisation juridique dans l'enfance et l'adolescence ne peut être considérée comme un simple processus de réception, mais bien plutôt comme un «[...] processus d'appropriation, c'est-à-dire d'assimilation progressive et de réorganisation par le sujet, dans son propre univers de représentations et de savoirs, des éléments du droit qui régit sa société» (normes, institutions, relations dans lesquelles elles interviennent, statut des sujets et valeurs qui les investissent), (1997, p. 17).

pouvant être renforcées est depuis longtemps soulignée par les courants béhavioristes, les résultats de la recherche sociologique, bien qu'elle s'appuie sur des fondements différents, leur confèrent la même importance. Tandis qu'au niveau macrosociologique, les règles sont envisagées comme faisant partie intégrante du rôle explicite et implicite de l'école en contribuant à la fonction de reproduction sociale, au niveau de la recherche microsociologique, le type de règles et leur renforcement sont associés à l'ethos²¹ de l'école» (Estrela, 1994, p.81).

Des travaux portant sur l'insubordination en milieu scolaire se sont intéressés aux points de vue des élèves sur la vie dans l'établissement, afin de mettre en lumière la rationalité qui les conduit à refuser de respecter les règles. Pour Levinson (1998), «la violence ou l'indiscipline scolaire constitue souvent une réponse aux conditions scolaires, [notamment] à des styles d'enseignement arbitraires et autoritaires» (ibid, p. 664) ; il s'agirait de «réactions compréhensibles, légitimes souvent, qu'ils opposent à des formes de «disciplines» subies en bas de la hiérarchie» (ibid.). La plupart des études ethnographiques sur la question²² montrent que le «non-respect-des-règles»²³ apparaît notamment quand les enseignants usent de mesures punitives dures ou arbitraires. Pour Everhart (1993, pp.234-235)

21. Ethos (du grec) signifie «la manière d'être, habituelle» (Dictionnaire historique de la langue française, 1998).

22. Dont Woods, (1990) fait un tour d'horizon.

23. Ce terme utilisé par Levinson (1998), recouvre «les conduites qui ne se conforment pas aux cadres de comportement et d'activité établis par les adultes qui dirigent l'école» (ibid, p. 674).

le non respect des règles, serait une réaction à «l'aliénation» qu'impose l'école en tant que structure hiérarchisée où l'on impose des comportements mécaniques et normalisés.

Les élèves ne remettent cependant pas en question le principe de la règle et l'importance accordée par ceux-ci au maintien de la discipline transparaît dans des recherches sur les représentations qu'ils ont d'un bon enseignant (Gilly, 1980) et du climat de la classe (Chavez, 1984, Pain, 1998). Ces recherches montrent que «pour une majorité encore importante, le professeur doit avant tout exercer son autorité» (Estrela, 1994, p. 70) ; le bon professeur est celui qui enseigne bien, qui a de l'autorité sans être autoritaire, qui est compréhensif et juste (ibid.). D'autres travaux, qui étudient les phénomènes d'indiscipline à travers les opinions des élèves, montrent que ces derniers attribuent une large part de la responsabilité des comportements d'indiscipline aux enseignants et pensent que «la solution passe par une modification de la relation pédagogique et par un exercice correct de l'autorité de l'enseignant.» (Estrela, 1994, p.85.). À travers ces différentes recherches, nous dit Estrela (1994), «Il nous est montré combien les exigences de l'enseignant sont souvent à l'origine de l'indiscipline, surtout lorsqu'il y a absence de concertation avec le groupe classe au moment de l'élaboration des règles de conduite» (Estrela, 1994, p.13).

Une étude sur les «règlements disciplinaires» dans un établissement scolaire du second degré au Chili, (Cerdeña, A. M., et al 1996), indique que dans un espace où les règles sont floues et incohérentes du point de vue des élèves, ceux-ci «apprennent progressivement différentes façons d'aborder le pouvoir et l'autorité, tout en élaborant

des stratégies diverses pour contourner la loi et rester de la meilleure façon possible à l'intérieur du système.» (ibid, p. 630). Dans cet établissement scolaire, les règles ne semblent pas avoir de dimensions pédagogiques mais, représentent plutôt un moyen de sanctionner. «Entre impuissance et humiliation», les élèves vivent une tension permanente entre «acceptation, rejet et révolte, face aux valeurs qui régissent selon eux le monde institutionnel du lycée» (ibid.).

Le concept de règle est également très présent dans les travaux qui traitent de la violence à l'école²⁴. Plusieurs d'entre eux ont montré que les sanctions à caractère punitif augmentaient en nombre et étaient très souvent arbitraires ; cela provoquerait chez les élèves un sentiment d'injustice et générerait de la violence en réaction (Imbert, 1987 ; Houssaye, 1996b ; Dubet, 1999, Pain, 1998). La plupart des recherches ayant pour objet la prévention de la violence à l'école préconisent la participation des élèves à l'élaboration des règles en vue de leur appropriation par ces derniers²⁵. C'est également ce qu'indiquent les résultats d'une étude nationale des politiques et programmes de prévention de la violence à l'école au Canada. «L'élaboration d'un code de conduite convenable et d'une politique sur la discipline des élèves [...] doit être basé sur les principes démocratiques auxquels

24. Voir notamment les travaux sur la pédagogie institutionnelle, dont ceux de Pain, [En ligne] www.multimania.com/possible/Pain.htm.

25. En réponse à la prétendue augmentation de la criminalité dans les écoles, certains auteurs préconisent un durcissement des règles et prônent la «tolérance zéro» ; mais rien n'indique que ces approches soient scientifiquement fondées. Je n'en tiendrai donc pas compte dans cette recherche.

souscrivent tous les intéressés comme [...] les parents et les élèves [...] Il faudrait par exemple faire participer les élèves à l'élaboration des politiques sur la prévention de la violence pour les convaincre que les règles sont les leurs» (Day et al. 1995).

3.3 Le problème de recherche et les questions qu'il soulève

À l'heure où des voix demandent à l'école de devenir un des ancrages constitutifs du lien social²⁶, entre autres par le biais de l'éducation à la citoyenneté, l'institution scolaire ne peut, semble-t-il, échapper à la question de l'apprentissage des règles pour vivre ensemble²⁷. Le cadre normatif de l'école²⁸ devrait, dans cet esprit, refléter les principes sur lesquels se fondent les règles sociales, ce qui ne paraît pas être le cas. En effet, il semblerait que les règles en vigueur à l'école secondaire soient perçues par les élèves comme étant souvent arbitraires²⁹, illégitimes³⁰

26. Pour emprunter à Meirieu et Guiraud (1997).

27. «Comment l'École peut-elle être le lieu d'émergence de la loi et pas uniquement le lieu d'application des règlements est la question que l'institution scolaire ne peut esquiver, si elle s'affiche comme un lieu d'éducation et pas uniquement d'instruction» nous dit Develay (1996).

28. Explicites (règlement), et implicites.

29. Selon Houssaye (1996a) : «Les élèves ne peuvent plus découvrir que la loi est la condition de la liberté car elle apparaît comme un caprice de l'adulte. Il faut passer de l'interdit à l'inter-dit (négociation, discussion...)».

30. «De la compréhension de la légitimité de la règle dépend la probabilité qu'elle soit acceptée et respectée. Si la règle n'est pas considérée comme légitime, elle apparaît aux yeux des élèves comme une décision arbitraire du professeur et ne sera respectée que de façon coercitive.» (Estrela, 1994, p.55).

voire injustes³¹, ce que confirment plusieurs auteurs selon lesquels l'école est un lieu de «non-droit»³². À cet égard, quelles représentations ont les élèves des règles à l'école secondaire ? Quelles fonctions leur attribuent-ils à l'école et dans la société en général ? Quelles sont à leurs yeux les règles que valorise l'école pour réguler les rapports au sein de l'établissement scolaire ? Quels rapports établissent-ils entre les règles en vigueur à l'école, celle à l'œuvre dans leur vie familiale et celles qui régissent la société en général ? À quelles conditions, selon eux, favoriser, le consentement aux règles à l'école ? Le but étant de comparer le discours officiel aux points de vue des premiers intéressés.

Dans la perspective constructiviste, les représentations des élèves devraient avoir toute leur importance dans la définition des orientations des programmes à venir ; les explorer pourrait s'avérer fort utile pour comprendre la signification que ces mêmes élèves donnent à leur expérience scolaire, notamment, la façon dont ils se représentent les règles. Des recherches dans ce sens m'apparaissent d'autant plus pertinentes qu'au nombre des recherches que j'ai

31. Je me réfère ici, d'une part aux propos des élèves que j'ai interviewés dans le cadre de mon mémoire de maîtrise et, d'autre part, aux travaux de plusieurs auteurs : Defrance (1996a) ; Mougnotte (1994) ; Cerda (1998) ; Dubet (2000) ; Houssaye (1996a,b).

32. Defrance (1996a,b), repris par Vernet (1998), attire l'attention sur des principes fondamentaux du droit habituellement bafoués à l'école : la loi est la même pour tous (les règles sont différentes pour les enseignants et les élèves, ex. Retard) ; nul ne peut se faire justice soi-même (ce que fait pourtant l'enseignant dans sa classe) ; nul ne peut être juge et partie (l'enseignant est tour à tour «juge» et «partie» : il enseigne, contrôle et sanctionne l'apprentissage).

répertoriées³³, aucune n'aborde la question des représentations qu'ont les élèves des règles à l'école secondaire. Or, c'est précisément la connaissance de ces points de vue qui permettrait d'identifier les écarts entre la réalité attendue par les autorités ministérielles et celle vécue par les élèves. Il s'agit là d'un aspect encore peu exploré par la recherche et qui mériterait d'être approfondi. Compte tenu de l'importance que représente l'apprentissage des règles de vie en société, tant du point de vue de l'éducation à la citoyenneté que de celui de la prévention de la violence, il apparaît nécessaire de s'interroger sur la façon dont ces règles vécues à l'école sont comprises par les élèves.

IV. Éléments pour un cadre conceptuel

Partant de ce qui précède, j'ai identifié «l'éducation à la citoyenneté» comme étant le concept opérant en tant que toile de fond au questionnement que je soulève ici. Mais, me dira-t-on, n'y a-t-il pas ici deux concepts en jeu ? Si l'éducation et la citoyenneté peuvent être abordées indé-

33. Un certain nombre de recherches se sont intéressées aux points de vue des élèves sur leur vécu scolaire, cependant, peu d'entre eux s'intéressent aux représentations qu'ont les élèves de notions de règle. Parmi ceux que j'ai identifiés, certains s'attachent en particulier à la socialisation juridique et à la conscience du droit. Ces recherches tentent de mettre à jour les représentations du droit et de la justice chez les enfants et les adolescents (Jakubowska, 1991, Kourilsky, 1997), des lois et de la justice chez les français de 16-21 ans (Percheron, 1991), des droits chez les adolescents américains (Silbey, 1991). D'autres travaux portant sur la discipline et l'indiscipline à l'école (Estrela, 1994), se sont penchés sur la façon dont les élèves déviants attribuent une signification aux événements et élaborent des stratégies (Furlong, 1985), ou sur les causes attribuées au phénomène d'indiscipline pas les élèves (Lawrence et al., 1985, Dawoud, 1986). D'autre enfin abordent la question des règles à l'école sous l'angle de la prévention de la violence en milieu scolaire.

pendamment l'une de l'autre, elles sont en même temps indissociables. En effet, depuis la Grèce antique on établit un lien entre la qualité de citoyen et l'éducation laquelle s'avère être la condition première à toute réflexion sur la citoyenneté³⁴. Au fil de l'histoire, Platon³⁵, Aristote, Rousseau et Kant ont, chacun à leur manière, montré à quel point l'éducation du citoyen fonde «sa capacité à juger des affaires communes»³⁶. Cependant, cette éducation peut être comprise de différentes manières selon les conceptions que l'on a du citoyen «idéal». Ces conceptions s'inscrivent dans des contextes temporel, politique, culturel, social et économique qui structurent le concept et renvoient, par ailleurs, aux représentations que l'on a du rôle de l'école dans la société.

En effet, l'école peut être considérée comme l'institution par laquelle sont transmises, d'une génération à l'autre, les normes, les valeurs de la société dont elle est le reflet (Durkheim, 1963)³⁷ ; mais elle peut également être envisa-

34. Même si le terme de citoyenneté n'apparaît qu'en 1783 à la veille de la révolution française (dictionnaire historique de la langue française), la réflexion sur la «condition de citoyen» remonte à l'Antiquité grecque.

35. Platon, dans ses œuvres décrivant la cité idéale (*La République* d'abord et les *Lois* ensuite), donne à l'éducation une signification particulière en tant que fondement du «corps politique» considéré par lui comme l'ensemble tout entier des habitants de la cité. [En ligne] Accès : www.educaweb.org/fonds/citoyen/html/educipm.html#ancre185706

36. Gaille, M. (1998, p. 214).

37. «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. Elle est analysée dans les termes d'un conditionnement déterministe, subi passivement, voire inconsciemment par le sujet». Durkheim cité par Verhoeven (1997, p. 61).

gée comme le lieu dans lequel se construit la société future, à la lumière de l'analyse critique de la société présente (Dewey, 1968). L'école serait alors le reflet de la «société anticipée», c'est-à-dire, non telle qu'elle est, mais telle qu'elle devrait être. À ces conceptions du rôle de l'école correspondent des théories de l'apprentissage que l'on peut situer aux deux extrémités d'un continuum et renvoient aux principaux courants de pensée qui modélisent des théories de l'apprentissage. J'en retiendrai deux : le béhaviorisme et le cognitivisme.

Dans le premier cas, tout est centré sur les savoirs à enseigner : l'élève doit assimiler, par inculcation, des connaissances transmises par un enseignant qui en maîtrise le contenu et a essentiellement recours à une approche frontale (théories «rationalistes», «réalistes» ou, académiques³⁸). Pour les théories béhavioristes (Skinner, 1968), qui prolongent les travaux sur les réflexes conditionnés (stimulus-réponse) et reposent sur le «conditionnement opérant» (Richelle, 1966) et le «renforcement», l'apprentissage est vu comme un processus par lequel les individus adaptent leur comportement aux exigences de l'environnement. Cette théorie de l'apprentissage repose sur une conception selon laquelle les comportements des êtres vivants sont déterminés par des stimuli, venus du monde extérieur et qui opèrent sur le conditionnement. En éducation, cette approche se traduit par la segmentation du contenu à enseigner en petites unités de connaissances et d'associer à chacune d'elles un exercice particulier. Il est reproché à cette théorie de ne considérer dans l'activité

38. Pour emprunter à Giordan.

d'apprentissage «que les données observables du comportement extérieur, moteur, gestuel ou verbal, éliminant de sa vision les opérations de la conscience intentionnelle» (Angers et Bouchard, 1986, p.15-16).

Dans le second cas, l'apprenant est acteur de son apprentissage, il construit de nouveaux savoirs à partir de ses savoirs expérientiels (Piaget, 1957) ; l'éducation consiste alors à l'accompagner et le guider dans son processus d'apprentissage (Bruner, 1996)³⁹. À la différence d'une conception du savoir considéré comme le cumul des connaissances antérieures élaborées par l'homme au fil du temps, les théories cognitivistes posent que la connaissance ne peut exister sans être re-construite par celui qui apprend. Cela ne signifie en rien le rejet de toute connaissance du patrimoine historique, mais cette histoire continue à se construire. De ce point de vue, le comportement humain n'est pas une simple adaptation à l'environnement, mais le résultat d'un processus interactif de construction de ce même environnement. Cette approche donne à l'«apprenant-acteur» une place centrale dans la production de ses connaissances.

- Conceptions de la citoyenneté

De même que les conceptions du rôle de l'école dans la société influent sur la manière dont on envisage l'éducation, les représentations que l'on a de la citoyenneté influencent la façon de concevoir la formation qui y prépare. La citoyenneté est un concept polysémique qui est

39. Selon Bruner, le fondement de toute théorie de l'apprentissage est la relation de tutelle entre l'élève et un adulte plus expérimenté que lui.

difficile à circonscrire car il fait appel à nombre de champs disciplinaires : sociologie, philosophie, histoire et politique, pour ne parler que de ceux-ci.

Une première revue de littérature laisse apparaître deux grandes tendances qui posent le rapport de l'individu à l'État et peuvent être vues soit comme deux pôles opposés, soit comme les éléments d'un continuum.

Schématiquement, on peut dire, selon la première tendance qualifiée de «républicaine», que le «bon citoyen» est celui qui respecte les lois, remplit ses obligations (vote, paie ses impôts), connaît les bases de l'histoire nationale et les symboles qui s'y rattachent (hymne national, drapeau, etc.), recherche l'intérêt collectif plutôt que sa satisfaction personnelle et est prêt à s'engager dans une «guerre juste» et à se battre pour défendre sa patrie. Durkheim (1963) représente bien cette «école républicaine»⁴⁰ qui doit, selon lui, s'attacher à «former un bon citoyen» en le disciplinant dans la «vie commune» de la classe, afin qu'il sache se gouverner dans la société. Pour lui, l'éducation est une œuvre d'autorité qui passe par une éducation morale⁴¹, laquelle est au centre de ses travaux. Durkheim associe la morale à une rationalisation du devoir qui fait appel à la règle et à la discipline et «assigne à l'activité de l'homme une fin qui est bonne et qui a en elle tout ce qu'il faut pour éveiller le désir et attirer la volonté. Le goût de l'existence régulière,

40. Selon B.Charlot (1987, p.70), Durkheim serait «l'un des maîtres à penser des écoles normales du début du XX^e».

41. Chez Durkheim (1963), la morale a une nature essentiellement sociale, dans la mesure où elle est : «la condition même de la civilisation et de l'humanité».

le goût de la mesure, le besoin de la limite, la maîtrise de soi s'y sont conciliés sans peine avec le besoin de se donner, avec l'esprit de dévouement et de sacrifice, en un mot avec les forces actives et expansives de l'énergie morale» (Ibid, p. 103). Selon cette conception le «bon citoyen» participe à la délibération sur les questions d'intérêt public et a comme préoccupation première la recherche du bien commun plutôt que sa satisfaction personnelle. Cette citoyenneté, nous dit Audigier (1996), «appelle le rapport au politique et au droit» et, «privilégie le lien entre l'individu et le pouvoir collectif de l'ensemble des citoyens sur les institutions politiques aux différentes échelles».

Selon la deuxième tendance relative à la citoyenneté communément appelée «libérale», inspirée des idées de Locke (1690)⁴², le citoyen est avant tout titulaire de droits inaliénables dont le pouvoir politique ne saurait le priver. L'accent est mis sur la dimension juridique, les droits ayant pour fonction de protéger l'individu «contre l'empiètement de sa sphère d'autonomie privée par ses concitoyens et, surtout par l'état lui-même⁴³». Cette conception, qui s'apparente à l'économie générale des instruments internationaux⁴⁴, place les droits de la personne au premier plan. Dans la phi-

42. Selon Locke (1690), «Les hommes sont tous, par nature, libres, égaux et indépendants comme on l'a dit et nul ne peut être dépossédé de ses biens, ni soumis au pouvoir politique d'un autre, s'il n'y a lui-même consenti. Le seul procédé qui permette à quiconque de se dévêtir de sa liberté naturelle et d'endosser les liens de la société civile, c'est de passer une convention avec d'autres hommes.» (chapitre VIII, §95).

43. Weinstock, D., 2000, p.18

44. Il s'agit ici d'instruments (Déclarations, pactes, conventions...) relatifs au droit international des droits de l'homme de l'Organisation des Nations Unies.

losophie libérale du droit, le citoyen obéit aux lois pour sauvegarder sa liberté et la sécurité de sa personne et de ses biens. Selon cette conception, la citoyenneté privilégie le respect des intérêts de l'individu et place la souveraineté de celui-ci comme principe démocratique de base.

De mon point de vue, comme de celui d'autres auteurs (Birzée, 1996 ; Audigier 2000)⁴⁵, ces deux conceptions de la citoyenneté sont complémentaires, même si elles peuvent paraître contradictoires, dans la mesure où le rapport entre les libertés individuelles et le bien commun est au cœur même de la réflexion sur la citoyenneté. La question éminemment politique du bien commun s'incarne dans la tension entre individus et institutions, entre les valeurs universelles et revendications particularistes, elle interroge l'identité collective et l'attachement aux principes fondamentaux de la démocratie et soulève le débat sur la liberté individuelle et la vie en société.

Cette présentation succincte des deux grandes tendances ne doit cependant pas faire perdre de vue que le concept de citoyenneté a évolué au fil des débats, tant dans ses dimensions politique, juridique, culturelle que sociale et que cette évolution s'inscrit dans des contextes sociaux et nationaux différents. Sans faire ici une analyse socio-historique de cette évolution, il me semble utile de rappeler sommaire-

45. Comme le souligne Birzée (1996, p.16) : «À concevoir dans la perspective de l'Etat, la citoyenneté signifie, loyauté, participation et service au bénéfice de la collectivité. À replacer dans la perspective de l'individu, la citoyenneté se traduit par liberté, autonomie et contrôle politique des pouvoirs publics» et, ajoute-t-il, «ce sont là les deux versants inséparables de la citoyenneté». Voir aussi Audigier (1998).

ment que le regain d'intérêt pour la citoyenneté, s'inscrit dans un contexte où les sociétés occidentales ont connu des changements majeurs. Ces changements, nous dit Hénare (1998, p. 19), sont multiformes. «En effet, ils concernent aussi bien le champ de l'économie que celui de la politique, de l'«explosion» des savoirs que de l'émergence de nouvelles valeurs, pour ne nommer que ceux-là. Ils s'inscrivent dans la dynamique de la mondialisation des rapports économiques, politiques, sociaux ainsi que culturels et remettent en question, sur le plan prospectif, l'avenir des sociétés». C'est dans ce contexte, que «La citoyenneté est perçue à la fois comme un problème et comme une solution à bon nombre de maux sociaux des démocraties modernes⁴⁶» : Souvent associée à une «crise du lien social», la citoyenneté est aussi vue comme la «source du lien social» pour emprunter à Schnapper (1997, p. 11).

- Repères pour l'éducation à la citoyenneté

Ce premier aperçu des différentes conceptions du rôle de l'école et acceptions du concept de citoyenneté, influent et sont influencées, on l'aura compris, sur la façon d'envisager l'éducation qui veut en paver la voie.

Là encore, on peut distinguer deux grandes tendances qui se situent aux deux extrémités d'un continuum sur lequel peuvent s'envisager tous les points de vue intermédiaires. Bolliet (1999) présente en les opposant ces deux façons d'envisager la formation du citoyen. «Pour certains, cet enseignement doit se traduire par un retour à la morale, aux valeurs traditionnelles : goût de l'effort, respect de la

46. Conseil supérieur de l'éducation, 1998.

discipline, soumission à la loi, conscience de ses devoirs. Ce discours s'accompagne en général d'une condamnation de la «dérive pédagogue», source de tous les maux de l'École, qu'il s'agit de remplacer par le retour à l'instruction, à la primauté des contenus de savoir contre la relation pédagogique. A l'opposé, on peut voir dans l'éducation à la citoyenneté un moyen d'adapter l'institution scolaire aux exigences de la démocratie moderne, fondée sur la participation, l'initiative, le débat critique.»

La première façon de concevoir l'éducation à la citoyenneté s'apparente à ce qu'on a longtemps appelé «l'instruction civique» et que Hénaut qualifie d'«alphabétisation institutionnelle». Il s'agit ici, de perpétuer sa propre culture en transmettant un sentiment d'appartenance à la patrie. Les savoirs, notamment ceux reliés aux institutions politiques (locales et nationales), sont la priorité d'un enseignement qui met l'accent sur l'obéissance aux règles collectives. La seconde conception de l'éducation à la citoyenneté attache une importance particulière au développement d'attitudes et de comportements respectueux des droits de la personne ; elle se préoccupe de l'expérience de chacun et par conséquent, se concentre sur la qualité de la relation pédagogique. Dans cette perspective, l'éducation à la citoyenneté s'apparenterait à l'apprentissage du «vivre ensemble», comme l'expriment le Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe⁴⁷. Selon Audigier (2000), «Nous serions ainsi

47. «Apprendre à vivre ensemble est fondamental pour l'ECD [éducation à la citoyenneté démocratique]. On peut même dire que quelle que soit la situation concrète, l'apprentissage de la citoyenneté signifie apprendre à vivre ensemble dans une société démocratique.» (Bérza, 2000, p.31).

passés d'une conception de la citoyenneté qui mettait en avant les sentiments d'appartenance et où l'éducation correspondante accompagnait la transmission de ce sentiment par un accent très fort mis sur l'obéissance aux règles collectives, vers une conception plus individualiste et plus instrumentale de la citoyenneté, une citoyenneté qui privilégie la personne et ses droits et place en second plan l'affirmation des identités collectives partielles, au sens géographique et culturel, portées par les Etats.»

Quelle que soient les conceptions, l'éducation à la citoyenneté est par essence normative, elle «nécessite en permanence l'existence d'un code normatif, point de référence ou langage commun permettant de réglementer les situations quotidiennes.» (Bîrzéa, 2000, p.29) Cependant, le code normatif peut être vu différemment selon le but recherché à travers cette éducation.

Revenant aux différentes conceptions du rôle de l'école dans la société, de l'apprentissage, de la citoyenneté et de l'éducation qui y prépare, on peut distinguer deux manières de considérer le rapport entre l'individu et les institutions : soit celui-ci est vu comme devant être autonome, soit il est perçu comme devant dépendre de la collectivité représentée par les institutions (hétéronome). Nous sommes ici au cœur de 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.

À la lumière de ce qui précède, quel citoyen aspire-t-on à former ? Selon moi, dans une société dont plusieurs disent

qu'elle est en crise⁴⁸ (Morin, 1984 ; Touraine, 1992, Schnapper, 1994), l'école devrait procéder à «un examen critique des repères dont l'effritement – voire la perte annoncée – soumet le lien social à de nouvelles quêtes de sens.» (Hénaire, 1998, p. 19). Le rôle de l'école ne peut plus, comme par le passé, se limiter à la transmission de savoirs morcelés en disciplines cloisonnées⁴⁹ et à l'inculcation de valeurs et de normes, alors même que celles-ci sont mises en procès de toutes parts. Dans un monde marqué par une accélération des changements, l'assurance de pouvoir transmettre d'une génération à l'autre des repères stables qui garantissent la pérennité de la vie sociale est remise en question.

Dans ce contexte d'ensemble, on est amené à questionner les approches qui cantonnent l'élève dans un rôle passif et limitent l'entreprise éducative à une «correction de l'écart entre ce que l'élève sait et ce qu'il devrait savoir». Non qu'il faille bannir la transmission de savoirs et de valeurs, comme nous venons de le dire, mais la stabilité des repères, éprouvée par les générations antérieures, est devenu fragile. Dans une société où l'accélération des changements s'accompagne d'une prolifération de repères

48. «La notion de crise s'est répandue au XX^e siècle à tous les horizons de la conscience contemporaine. Il n'est pas de domaine ou de problème qui ne soit hanté par l'idée de crise : le capitalisme, la société, le couple, la famille, les valeurs, la jeunesse, la science, le droit, la civilisation, l'humanité...» Morin, 1984, p.141.

49. Morin écrit à ce sujet : «Il [système d'enseignement] nous apprend dès l'école primaire à isoler les objets (de leur environnement), à séparer les disciplines (plutôt que de reconnaître leur solidarités), à disjoindre les problèmes, plutôt qu'à relier et intégrer. Il nous enjoint de réduire le complexe au simple, c'est-à-dire de séparer ce qui est lié, de décomposer et non de recomposer, d'éliminer tout ce qui apporte désordres ou contradictions dans notre entendement».

possibles offrant une pluralité de cadres de références, il s'agit moins de préparer les élèves à s'intégrer dans une société dont on peut difficilement anticiper la configuration, que de leur donner la capacité de répondre à des défis dont on ne peut, aujourd'hui, que dessiner les contours. Comme l'exprime Crozier (1998, p.579) «il s'agit non pas d'adapter l'éducation au monde tel qu'il est, mais de donner aux êtres humains la capacité de répondre aux problèmes que ce monde leur impose et de devenir ainsi des acteurs plus responsables des changements qu'ils devront animer eux-mêmes et que nous ne pouvons déterminer par avance.». Dans cette perspective, l'éducation à la citoyenneté est associée à la construction d'un ensemble de connaissances et de concepts et s'enracine par ailleurs, dans des valeurs démocratiques, qui doivent «irriguer» l'ensemble des pratiques scolaires, qu'il s'agisse des règles de vie dans l'établissement, des contenus ou des pratiques d'enseignement. Une telle éducation devrait s'inscrire au cœur même des approches éducatives et être fondée sur le respect de la liberté d'opinion et d'expression, sur le débat démocratique, sur le développement de l'autonomie et de l'esprit critique.

V. Pour conclure

Quelles conséquences pour l'apprentissage des règles, dont j'ai souligné qu'il passait par une intériorisation qui peut être envisagée de manière fort différente selon la conception que l'on a du rôle de l'école, des finalités de l'éducation et bien entendu de la citoyenneté ? À cet égard, les recherches menées dans plusieurs champs disciplinaires et dont j'ai fait état (supra), indiquent que l'imposi-

tion de règles sous la menace de sanction ne conduit pas à leur appropriation ni même à leur respect, au contraire. Même si l'hétéronomie – c'est-à-dire le respect de la règle sous la pression d'une autorité reconnue – est une étape nécessaire ; elle devrait conduire à l'autonomie, par laquelle l'individu participe à l'élaboration des contraintes auxquelles il se soumet (Piaget dans Xypas, 1997). Or, dans bien des cas, il semblerait que nombre d'enseignants, préfèrent imposer les règles par la force plutôt que d'en faire l'objet de débats et de négociation, ce qui se rapproche de l'optique positiviste selon laquelle, nous dit Ribordy (1977, p. 28), «l'enseignement du droit dans les écoles n'a qu'un seul but, celui de soumettre les jeunes aux valeurs, règles, normes du pouvoir» il ajoute que c'est pour cette raison que toutes les expériences d'enseignement du droit furent des échecs. «Loin d'être dupes, les jeunes ne veulent en aucun cas devenir objets du pouvoir, soumis et contrôlés. [...] Au contraire, l'enseignement du droit dans les écoles a pour but de mettre à la disposition de l'étudiant les outils du pouvoir, c'est-à-dire permettre au futur citoyen de lutter à armes égales, contre ceux qui jusqu'à maintenant avaient le monopole du droit». Il s'agit pour cet auteur de développer la conscience du droit dont la connaissance objective n'est qu'une facette.

Quelles conclusions tirer au regard du droit à l'éducation, qui stipule que celui-ci «doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales⁵⁰» ? Cette question invite à des réflexions

50. Article 13 du *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*.

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 aspire à faire un jour du droit à l'éducation une réalité.

Bibliographie

- Abdelmalek, A. (2000). «Apprendre à vivre ensemble, entre solidarité et conflit». *Bloc-notes*. Rennes : Académie de Rennes.
- Angers, P. et Bouchard, C. (1986). «Le développement de la personne». Montréal : Bellarmin, coll. L'activité éducative.
- Audigier, F. (1996). «L'éducation à la citoyenneté». In : Bîrzea, 1996, «Education à la citoyenneté démocratique». Réunion de consultation : rapport général. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- _____ (1998). «Citoyenneté ? Quelques points de repères pour l'éducation». *Éducatives*, n°16, 1998.
- _____ (2000). «Concepts de base et compétences-clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique : une deuxième synthèse». In : Education à la citoyenneté démocratique. Réunion de consultation : rapport général. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Bîrzea, C. (1996). «L'éducation dans un monde en transition : entre postcommunisme et postmodernisme». *Perspectives*, vol.XXVI, n°4, décembre 1996. Unesco, Bureau international d'éducation, pp. 721-730.
- _____, 2000. «L'éducation à la citoyenneté démocratique : un apprentissage tout au long de la vie».
- Bolliet, D. (1999). «Éducation à la citoyenneté questions et réponses».
- [En ligne]. Accès : www2.ac-lyon.fr/enseigne/ses/ecjs/educ-bolliet.html
- Boivert, Y., Hamel, J. et Molgat, M. (Dir.) «Vivre la citoyenneté». Montréal : Liber, pp. 119-131.
- Bruner, J. (1996). «L'éducation entrée dans la culture». Paris : Retz.
- Cerda, A. M.; P. Donoso et I. Guzmán (1996). «Los regla-

- mentos de disciplina en la cultura escolar desde la perspectiva de los derechos humanos». Biblioteca Básica para la Educación en los Derechos Humanos. Santiago : Corporación Nacional de Repartición y Reconciliación.
- Cerda, A. M. et J. Assaél (1998). «Réglementation scolaire et construction da valeurs dans la vie quotidienne du Lycée. Le maintien de la discipline à l'école». *Perspectives*, vol XXVIII, n°4, décembre 1998. Genève : Bureau international d'éducation.
- Charlot, B. (1987). «L'école en mutation. Crise de l'école et mutations sociales». Paris : Payot.
- Chavez, C. (1984). «The Use of High-inference Measures to Study Classroom Climates : a Review». *Review of Educational Research*, vol. 54, n°2, pp. 237-261.
- Crozier, M. (1998). «Une nouvelle réflexion sur l'éducation». In : Le maintien de la discipline à l'école *Perspectives*, vol.XXVIII, n°4, décembre 1998, UNESCO/BIE.
- Dawoud, M. et R. Côté (1986). «La discipline dans les écoles secondaires». *Revue des sciences de l'éducation*, vol.XII, n°2, 1986, pp.197-210.
- Day, C. Golench, JmacDougall, C.A Beals-Gonzaléz (1995). «La prévention de la violence à l'école au Canada: résultats d'une étude nationale des politiques et programmes». [En ligne]. Accès : www.sgc.gc.ca/fpub/corr/f199502/f199502.htm
- De Béchillon, D. (1997). «Qu'est-ce qu'une règle de droit ?» Paris: Éditions Odile Jacob.
- Defrance, B (1996a). «La violence à l'école». Paris : éd. Syros, rééd. 1990, 1992, 1996, 1997, 2000.
- _____ (1996b). «Sanctions et discipline à l'école». *L'école des parents*. Paris : Syros.
- Dewey, J. (1968). «Expérience et éducation». Paris : Armand Colin.

- _____ (1968). «Democracy and education». Quatrième édition. New York : The Free Press.
- Dubet, F. (1999). «A l'école, une condition, la justice». *Le Monde des Débats*, n°1, mars 1999.
- _____ (2000). «Une école vivable et utile pour tous». *Libération* du 26 janvier 2000.
- Durkheim, E. (1963). «L'éducation morale». Paris : PUF, 1992.
- École instrument de paix (1998). «Éduquer aux droits humains Repères et mise en situation», n°1 Collection *Dossiers pédagogiques*. Genève : École instrument de paix.
- Estrela, M.-T. (1994). «Autorité et discipline à l'école». Paris : ESF.
- Everhart, R. (1983). «Reading, writing, and resistance : adolescence and labour in a junior high school». Londres : Routledge & Kegan Paul.
- Furlong, V.J. (1985). «The Deviant Pupil. Sociological Perspectives». London : Open University Press.
- Gaille, M. (1998). «Le citoyen». Paris : Flammarion.
- Gauthier, C. et M. Tardif (1996). «La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours». Boucherville : Gaëtan Morin.
- Gilly, M. (1980). «Maître-élève, rôles institutionnels et représentations». Paris : PUF.
- Hénaire, J. (1986). «L'éducation aux droits : contexte, tendances et défis». Dans : Commission des droits de la personne du Québec (Dir.) Les actes de la conférences Les droits ça s'apprend. pp. 76-88.
- _____ (1998). «L'école de demain en chantier. Quelques enjeux pour la démocratie». Dans : Nouvelles politiques éducatives : Défis pour la démocratie, Thématique 6. Genève : CIFEDHOP. [En ligne] Accès : www.eip-cifedhop.org/publications/thematique6/Henaire.html

- Houssaye, J. (1996a). «L'autorité en milieu scolaire». Conférence du 04/03/96, IUFM Rouen.
- _____ (1996b). «Autorité ou éducation ?» Paris : ESF.
- Imbert F. (1987). «La question de l'éthique dans le champ éducatif». Paris : Matrice.
- Jakubowska, I. (1991). «Droit et justice chez les enfants et les adolescents». *Droit et société*, n°19, 1991, pp. 287-295.
- Kohlberg, L. (1972). «Development as the Aim of Education». *Harvard Educational Review*, Vol. 42, n°4, p. 448-495.
- Kourilsky-Augeven, C. (1991). «Socialisation juridique et identité du sujet». *Droit et société*, n°19, 1991.
- _____ (1997). «Socialisation juridique et conscience du droit». Paris : Maison des Sciences de l'Homme, Réseau Européen *Droit et Société*.
- Lawrence, J et al. (1985). «Disruptive Children Disruptive Schools». London : Croom Helm.
- Levinson, B. A. (1998). «La discipline en amont : qu'est-ce qui pousse les élèves du cycle scolaire à enfreindre les règles scolaires aux États-Unis d'Amérique. Le maintien de la discipline à l'école». *Perspectives*, vol XXVIII, n°4, décembre 1998. Genève : Bureau international d'éducation.
- Locke, J. (1690). «Deuxième traité du gouvernement civil : constitutions fondamentales de la Caroline: résumé du premier traité du gouvernement civil»/introd., trad. et notes par B. Gilson. Paris : J. Vrin, 1967.
- Meirieu, P. et M. Guiraud (1997). «L'École ou la guerre civile». Paris : Plon
- Morin, E. 1984. «Sociologie». Paris : Fayard.
- Mougniotte, A. (1994). «Éduquer à la démocratie». Paris : Éditions du Cerf.
- Pain, J. et P. Béranger (1998). «L'autorité et l'école : fin de système». *Migrants-Formation*, n°112, mars 1998.

- Percheron, A. (1991). «Représentation de la loi et de la justice chez les français de 16 à 21 ans». *Droit et société*, n°19, 1991, pp. 377-387.
- Piaget, J. (1937). «La construction du monde chez l'enfant». Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- _____ avec le concours de onze collaborateurs (1957). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : PUF - 3e ed.
- Rey, A., (Dir.) (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Éditions Robert.
- Ribordy, F. (1977). «Conscience et connaissance du droit dans les écoles». Département de sociologie, Université Laurentienne, Sudbury.
- Richelle, M. (1966). «Le conditionnement opérant». Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Silbey, S., (1991). «Un jeu d'enfant: une analyse culturelle de la conscience juridique des adolescents américains». *Droit et société*, n°19, pp. 243-257.
- Skinner, B.F. et C. Rogers (1968). «Some Issues Concerning the Control of Human Behavior : A Symposium». *Science*, 124, 3231.
- Schnapper, D. (1997). «La conception de la nation». *Cahiers français*, Paris, La documentation française, n°281, mai-juin 1997, p.11.
- Tap, J. L. (1971). «Socialization, the Law and Society : Reflection». *Journal of social issues*, 27/2, pp. 1-16.
- Touraine, A., 1992. «Critique de la modernité». Paris : Fayard.
- Truchot, V. (1999). «La parole en tant qu'expression de la vie démocratique à l'école secondaire: représentations d'élèves». Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.
- Verhoeven, M. (1997). «Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements

contrastés». Louvain : Bruylant-Academia.

Vernet, W. (1998). «Introduire au droit, mais sans illusion». *Cahiers pédagogiques*, n°364, mai 1998.

Vygotsky, L. (1978). «Mind in Society : The development of higher psychological processes». Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wastzlawick, P. (1988). «L'invention de la réalité. Contribution au constructivisme». Paris : Seuil.

Weber, M. (1919). «Le savant et le politique». Paris: Plon, 1959.

Weinstock, D., 2000. «La citoyenneté en mutation». In : *Vivre la citoyenneté*, sous la direction de Boivert, Y., Hamel, J. et Molgat, M. Montréal, Éditions Liber, pp.15-26.

Woods, P. (1990.) «The happiest days ? How pupils cope with school». London : Falmer.

Xypas, C. (1997). «Piaget. L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale». Paris : Anthropos.

Véronique Truchot

Véronique Truchot est chercheure en sciences de l'éducation, diplômée de l'Université du Québec à Montréal. Elle se spécialise dans l'étude des représentations de l'éducation.

Véronique Truchot es investigadora en Ciencias de la Educación, diplomada en la Universidad de Quebec, en Montreal ; se especializa en el estudio de la representación de la educación.

Véronique Truchot, researcher in education, is a graduate of the University of Quebec in Montreal. She is specialized in the study of perceptions of education.