

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES RÈGLES À L'ÉCOLE SECONDAIRE
ANALYSE DE REPRÉSENTATIONS D'ÉLÈVES

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN EDUCATION

PAR
VÉRONIQUE TRUCHOT

NOVEMBRE 2006

À ma mère, Micheline Truchot

À la mémoire de mon père, Jacques Truchot

À Jean Hénair, mon compagnon de vie, mon guide

REMERCIEMENTS

Je tiens avant tout à adresser ma profonde gratitude à celui qui m'a encouragée et soutenue au quotidien, tout au long de ce processus qu'est une thèse de doctorat. Il a alimenté mes réflexions et m'a abreuvée de ses connaissances, tout en me confrontant à la rigueur intellectuelle. Jean Hénair méritait plus qu'une dédicace.

Mes premiers remerciements vont aux membres de mon comité de recherche qui ont su me conseiller judicieusement tout en me laissant travailler très librement. Tout d'abord, à mon directeur, Gérard Boutin qui m'a patiemment accompagnée dans mon cheminement depuis la maîtrise, se rendant disponible chaque fois que j'ai fait appel à lui. Il a su éveiller en moi un intérêt insoupçonné pour les questions d'ordre épistémologique et a m'a initiée aux méthodologies qualitatives. Ensuite à ma co-directrice Carmen Parent pour sa non moins grande disponibilité, la fertilité des débats méthodologiques que nous avons eus et le regard minutieux qu'elle a porté sur chacune des versions de ma thèse que je lui ai soumise.

Je suis reconnaissante à Jacques Chevrier d'avoir bien voulu me consacrer de son temps pour m'initier à l'utilisation du logiciel Atlas.ti qui m'a été très utile pour l'analyse des données.

Je tiens également à remercier les professeurs que j'ai côtoyés durant ma scolarité et qui, par leurs commentaires et leurs questions, m'ont permis de clarifier l'objet de cette thèse et m'ont donné de nouvelles pistes de réflexion : Christiane Gohier, Élyzabeth Mazalon, Gilles Thibert et Colette Baribeau.

Je sais gré à toutes les personnes qui ont permis la réalisation de cette thèse : celles qui m'ont accueillie dans leur école, dans leur classe, de même que le personnel de la CSDM qui a su me conseiller dans le choix des écoles : Robert Cadotte, à l'époque Commissaire, et Pierre Chartrand, conseiller pédagogique.

Aux 13 répondants qui ont bien voulu collaborer à cette recherche qui n'aurait pas été possible sans eux, j'adresse un grand merci.

Je remercie enfin toute ma famille de m'avoir supportée et encouragée, en particulier Geneviève Hénai pour sa collaboration aux entretiens collectifs et Simon Hénai, qui m'a apporté son point de vue de juriste.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	x
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xv
RÉSUMÉ	xvi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
LE PROBLÈME ET SON CONTEXTE	7
1.1 D'une réforme à l'autre : des orientations.....	7
1.2 Conceptions et tendances pour une éducation à la citoyenneté.....	13
1.3 Le problème et la question de recherche.....	19
CHAPITRE II	
FONDEMENTS THÉORIQUES	24
2.1 Considérations épistémologiques	24
2.2 Les considérations conceptuelles.....	32
2.2.1 Les représentations d'hier à aujourd'hui	32
2.2.1.1 Un concept en construction	33
2.2.2 Les règles : une polysémie, source de malentendus.....	39
2.2.2.1 La dimension éducative des règles	40
2.2.2.2 La dimension juridique des règles	57

2.3 Les représentations des élèves.....	64
CHAPITRE III	
CHOIX MÉTHODOLOGIQUES	86
3.1 L'échantillonnage théorique.....	89
3.1.2 Démarche d'échantillonnage	91
3.1.2 L'échantillon retenu	94
3.1.2.1 Les écoles	94
3.1.2.2 La population ciblée.....	95
3.2 La collecte des données.....	96
3.2.1 Mode d'investigation : techniques de recherche.....	97
3.2.1.1 La carte conceptuelle	97
3.2.1.2 L'entretien individuel.....	99
3.2.1.3 L'entretien collectif centré	106
3.2.1.4 Le journal de bord (notes de terrain)	112
3.3 L'analyse des données	114
3.3.1 Le processus d'analyse	115
3.3.2 Formalisation de la démarche	117
3.4 Les critères de scientificité.....	120
CHAPITRE IV	
LA PRÉSENTATION DES DONNÉES ET LEUR ANALYSE.....	122
4.1 Les catégories retenues	122

4.1.1 Raisons d'être des règles	123
4.1.2 Mise en œuvre des règles.....	125
4.1.3 Améliorations attendues	127
4.1.4 Rapports aux règles	129
4.1.5 Choix du format de présentation.....	131
4.2 Présentation du corpus	132
4.2.1 Les cartes conceptuelles	133
4.2.3 Les répondants et ce qu'ils disent individuellement	135
4.2.3.1 Nikki (1).....	137
4.2.3.2 Minoune (2).....	144
4.2.3.3 Marie-Toutoune (3).....	153
4.2.3.4 Lestoil (4)	162
4.2.3.5 Cocotte (5).....	174
4.2.3.6 Chico (6).....	185
4.2.3.7 Joe-Binette (7)	194
4.2.3.8 Rimbo-Moutarde (8).....	205
4.2.3.9 Dazine (9)	214
4.2.3.10 Doktor-Irouni (10).....	226
4.2.3.11 Spyro (11).....	236
4.2.3.12 Simran (12).....	244

4.2.3.13 Scarface (13).....	256
4.2.4 Vue d'ensemble et analyse horizontale du corpus	267
4.2.5 Les entretiens collectifs centrés	290
4.2.5.1 École A.....	292
4.2.5.2 École B.....	308
4.2.5.3 Vue d'ensemble comparative	322
4.3 Conclusion des analyses.....	331
CHAPITRE V	
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	335
5.1 L'égalité	339
5.2 La participation.....	346
5.3 La mission de l'école	354
5.4 Le respect mutuel.....	359
5.5 Des déterminants interreliés	363
CONCLUSION	366
Portée de la présente recherche	367
Retour sur des considérations méthodologiques	376
Perspectives	378
RÉFÉRENCES.....	382

APPENDICE A	
GUIDE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL	405
APPENDICE B	
GUIDE D'ENTRETIEN COLLECTIF	408
APPENDICE C	
CHOIX DU LOGICIEL ATLAS.TI.....	411
APPENDICE D	
EXEMPLES DE CARTES CONCEPTUELLES.....	413
APPENDICE E	
CONTENU DES CARTES CONCEPTUELLES.....	416
APPENDICE F	
FORMULES DE CONSENTEMENT	420
APPENDICE G	
ENTRETIEN LESTOIL	422

LISTE DES FIGURES

Figure 3. 1 Une démarche de recherche qualitative	88
Figure 4. 1 Disposition des participants : 1er entretien, école A.....	293
Figure 4. 2 Disposition des participants : 2nd entretien, école A.....	295
Figure 4. 3 Disposition des participants : 1er entretien école B.....	308
Figure 4. 4 Disposition des participants : 2nd entretien, école B.....	309
Figure 4. 5 Représentation des règles et légitimité.....	333
Figure 5. 1 La légitimité de l'autorité au cœur des représentations des règles.....	336
Figure 5. 2 Les déterminants de la légitimité.....	338
Figure 5. 3 L'égalité.....	339
Figure 5. 4 La participation.....	346
Figure 5. 5 La mission de l'école.....	354
Figure 5. 6 Le respect mutuel.....	359

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 4. 1 Raisons d'être des règles	125
Tableau 4. 2 Mise en œuvre des règles	127
Tableau 4. 3 Améliorations attendues	129
Tableau 4. 4 Rapports aux règles	131
Tableau 4. 5 Vue d'ensemble des notions abordées dans les cartes conceptuelles ...	134
Tableau 4. 6 Raisons d'être des règles : Nikki	138
Tableau 4. 7 Mise en œuvre des règles : Nikki	139
Tableau 4. 8 Améliorations attendues : Nikki	141
Tableau 4. 9 Rapports aux règles : Nikki	143
Tableau 4. 10 Raisons d'être des règles : Minoune	145
Tableau 4. 11 Mise en œuvre des règles: Minoune	147
Tableau 4. 12 Améliorations attendues : Minoune	149
Tableau 4. 13 Rapports aux règles : Minoune	151
Tableau 4. 14 Raisons d'être des règles : Marie-Toutoune	154
Tableau 4. 15 Mise en œuvre des règles : Marie-Toutoune	156
Tableau 4. 16 Améliorations attendues : Marie-Toutoune	158
Tableau 4. 17 Rapports aux règles : Marie-Toutoune	160

Tableau 4. 18 Raisons d'être des règles : Lestoil.....	163
Tableau 4. 19 Mise en œuvre des règles : Lestoil	165
Tableau 4. 20 Améliorations attendues : Lestoil.....	168
Tableau 4. 21 Rapports aux règles : Lestoil.....	172
Tableau 4. 22 Raisons d'être des règles : Cocotte	175
Tableau 4. 23 Mise en œuvre des règles : Cocotte.....	177
Tableau 4. 24 Améliorations attendues : Cocotte.....	179
Tableau 4. 25 Rapports aux règles : Cocotte.....	182
Tableau 4. 26 Raisons d'être des règles : Chico	186
Tableau 4. 27 Mise en œuvre des règles : Chico.....	188
Tableau 4. 28 Améliorations attendues : Chico	189
Tableau 4. 29 Rapports aux règles Chico	191
Tableau 4. 30 Raisons d'être des règles : Joe-Binette.....	195
Tableau 4. 31 Mise en œuvre des règles : Joe-Binette	197
Tableau 4. 32 Améliorations attendues : Joe-Binette	200
Tableau 4. 33 Rapports aux règles Joe-Binette.....	204
Tableau 4. 34 Raisons d'être des règles : Rimbo-Moutarde.....	206
Tableau 4. 35 Mise en œuvre des règles : Rimbo-Moutarde	208

Tableau 4. 36 Améliorations attendues : Rimbo-Moutarde.....	209
Tableau 4. 37 Rapports aux règles : Rimbo-Moutarde.....	212
Tableau 4. 38 Raisons d'être des règles : Dizine.....	216
Tableau 4. 39 Mise en œuvre des règles : Dizine.....	218
Tableau 4. 40 Améliorations attendues : Dizine	220
Tableau 4. 41 Rapports aux règles : Dizine	223
Tableau 4. 42 Raisons d'être des règles : Dokter-Irouni.....	227
Tableau 4. 43 Mise en œuvre des règles : Dokter-Irouni.....	228
Tableau 4. 44 Améliorations attendues : Dokter-Irouni	231
Tableau 4. 45 Rapports aux règles : Dokter-Irouni	234
Tableau 4. 46 Raisons d'être des règles : Spyro	237
Tableau 4. 47 Mise en œuvre des règles : Spyro.....	239
Tableau 4. 48 Améliorations attendues : Spyro	240
Tableau 4. 49 Rapports aux règles : Spyro	242
Tableau 4. 50 Raisons d'être des règles : Simran	245
Tableau 4. 51 Mise en œuvre des règles : Simran.....	247
Tableau 4. 52 Améliorations attendues : Simran	249
Tableau 4. 53 Rapports aux règles : Simran	254

Tableau 4. 54 Raisons d'être des règles : Scarface	257
Tableau 4. 55 Mise en œuvre : Scarface	259
Tableau 4. 56 Améliorations attendues : Scarface	260
Tableau 4. 57 Rapports aux règles : Scarface	263
Tableau 4. 58a Raisons d'être des règles considérées comme étant légitimes : vue d'ensemble	270
Tableau 4. 58b Raisons d'être des règles considérées comme étant illégitimes : vue d'ensemble	271
Tableau 4. 59 Mise en œuvre des règles : vue d'ensemble	274
Tableau 4. 60a Améliorations attendues : vue d'ensemble	277
Tableau 4. 60b Améliorations attendues : vue d'ensemble suite 1	278
Tableau 4. 60c Améliorations attendues : vue d'ensemble suite 2	279
Tableau 4. 61a Rapports aux règles : vue d'ensemble	282
Tableau 4. 61b Rapports aux règles : vue d'ensemble suite	283
Tableau 4. 62 Points saillants des entretiens individuels	286
Tableau 4. 63 Vue d'ensemble comparative des entretiens individuels et collectifs	323

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

Année européenne de la citoyenneté par l'éducation : AECE

Bureau international d'éducation : BIE

Centres d'entraînement aux méthodes de pédagogie active : CEMEA

Centre national de recherche scientifique : CNRS

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse : CDPDJ

Conférence internationale de l'éducation : CIE

Conseil de l'Europe : COE

Conseil supérieur de l'éducation : CSE

Commission scolaire de Montréal : CSDM

École nationale d'administration : ENA

Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs : GERESE

Ministère de l'Éducation du Québec MEQ

Organisation des Nations Unies : ONU

Théorisation enracinée : TE

Organisation des Nations Unies pour l'éducation la science et la culture : UNESCO

RÉSUMÉ

Quelles représentations ont les élèves qui terminent leur scolarité de secondaire des règles à l'école? Question d'importance dans un contexte de réforme éducative qui introduit l'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'études. Nonobstant la pertinence du sujet, aucune étude, à notre connaissance ne lui a été consacrée. Pourtant, la connaissance des représentations qu'ont les apprenants des règles semble primordiale quand il s'agit de promouvoir la participation des élèves dans la perspective d'une éducation à la citoyenneté où l'apprentissage des règles est un passage obligé.

De toute évidence, dans le cadre scolaire, la question des règles est un sujet sensible qui renvoie à des thèmes porteurs de débats sinon de tensions : la sanction, l'autorité, la discipline, le pouvoir, l'autonomie, la justice, les droits. Par ailleurs, les règles seraient perçues par les élèves comme étant souvent arbitraires aux dires de plusieurs auteurs ; ce constat repose, soulignons-le, sur des observations d'adultes.

On peut d'autant plus regretter l'absence de recherches traitant explicitement des représentations qu'ont les élèves des règles à l'école que cette question est déterminante pour fournir des repères tangibles à ceux qui ont la responsabilité de mettre en œuvre la réforme en ce qui a trait à l'éducation à la citoyenneté (décideurs, personnel éducatif). Pour pallier le manque de travaux dans ce domaine, la présente thèse propose, en examinant le contenu de ces représentations, d'explorer ce champ d'études peu documenté à ce jour.

Après avoir précisé le cadre contextuel dans lequel s'inscrit la problématique de cette recherche, nous exposons le concept de représentation, à travers son évolution et les différents courants qui constituent le paradigme constructiviste, puis nous envisageons les règles dans leurs dimensions éducatives – à partir de mouvements de pensée dominants-, puis juridique - champ dans lequel s'opposent jusnaturalistes et positivistes (juridique ou sociologique) -; enfin, c'est sous l'angle des représentations qu'ont les élèves de sujets connexes que les règles sont analysées.

En l'absence de travaux antérieurs, le choix d'une approche inductive nous a paru plus adéquate. Compte tenu de l'objectif de cette recherche, nous nous sommes largement inspirée de la théorisation enracinée, bien qu'en raison des contraintes imposées par le calendrier scolaire (temps limité sur le terrain), il n'ait pas été possible de respecter la démarche en tout point.

Plusieurs techniques et modes d'investigation nous ont permis de constituer un corpus recueilli auprès de 13 élèves de cinquième secondaire venant de deux écoles de la Commission scolaire de Montréal et constitué de cartes conceptuelles dont

l'analyse a contribué à fournir des éléments qui ont par la suite été exploités lors des entretiens individuels semi-dirigés, auxquels ont succédé deux entretiens collectifs centrés.

L'analyse de ce corpus, qui inclut le journal de bord, a permis de dégager des communautés de vue chez les répondants en matière de représentations des règles. À la lecture des résultats, il est possible de poser que la légitimité de l'autorité apparaît comme étant le principe autour duquel s'articulent leurs représentations. Cette légitimité, en l'absence de laquelle à leurs yeux, toute autorité devient arbitraire, dépend de divers facteurs qui interagissent entre eux. Nous en avons retenu quatre qui constituent, au vu des résultats, des déterminants majeurs de cette légitimité : l'égalité de traitement, la participation des élèves à l'élaboration du code de vie, le respect mutuel et la cohérence des enseignants par rapport à la mission de l'école. Il suffit qu'un seul de ces déterminants fasse défaut pour que la légitimité de l'autorité soit remise en question.

Les résultats de cette recherche mettent en évidence les implications, au plan éducatif, de la prise en compte des représentations des élèves. Ils mettent par ailleurs en exergue un point névralgique pour l'école qui doit garantir la discipline nécessaire à la vie collective tout en respectant les principes démocratiques qui consacrent les droits et libertés de chacun. L'interprétation des propos des élèves ayant participé à cette recherche permet d'ébaucher des réponses qui tiennent compte de leurs attentes et répondent à la fois aux exigences de rigueur d'un établissement d'enseignement et aux principes démocratiques du droit.

INTRODUCTION

Face à la recomposition annoncée des lieux d'intégration et de construction de liens sociaux, l'école est en présence de nouvelles demandes de la société quant à son rôle d'agent de renforcement de la cohésion sociale. C'est ainsi que l'éducation des jeunes à la citoyenneté active et responsable s'inscrit désormais au nombre des objectifs de formation de la plupart des systèmes éducatifs de par le monde. Aux États-Unis d'Amérique, par exemple, l'éducation à la citoyenneté participe de l'importance qu'accordent les autorités à renforcer auprès des jeunes la connaissance des institutions, à lutter contre la violence à l'école, à promouvoir l'égalité des sexes et à œuvrer à l'inclusion des minorités ethnoculturelles. Pour promouvoir une telle éducation, les méthodes participatives actives sont encouragées (Center for Civic Education, National Assessment of Educational Progress, 1998). Au Canada anglais, certaines réformes provinciales de l'éducation invitent désormais l'école, dans son ensemble, à promouvoir l'éducation à la citoyenneté tout en réservant, comme en Ontario, un temps spécifique à cette éducation par le biais d'un cours obligatoire en 10^{ème} année (Héber et Sears, 2005) ou, comme au Manitoba où le ministère de l'Éducation de cette province soutient financièrement des projets scolaires axés notamment sur « la voix de la jeunesse dans les décisions ou la régie des collectivités. » (ministère de l'Éducation du Manitoba, 2005, non paginé).

Les approches délibératives figurent au nombre des choix pédagogiques à privilégier par les enseignants dans le cadre de cette éducation. Mentionnons également le Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, connu sous le nom de Rapport Delors, qui insiste, dans ses recommandations, sur le fait que : « C'est à l'école que doit commencer l'éducation à une citoyenneté consciente et active » (UNESCO, 1996, p.69). Ce rapport met un accent particulier

sur l'un des quatre « piliers »¹ qui devraient fonder l'éducation, soit l'apprentissage du « vivre-ensemble » :

En 2001, la *Conférence internationale de l'éducation* (CIE), qui consacrait sa quarante-sixième session à « L'éducation pour tous pour apprendre à vivre ensemble », mentionnait que « le développement de la capacité de devenir citoyen à travers la participation à la vie politique et aux institutions publiques au sens large » (Bureau international d'éducation, 2001, p.16) était au nombre des besoins éducatifs pour mieux vivre ensemble. La réforme de l'éducation au Québec se fait d'ailleurs l'écho de ce postulat en en insistant sur l'éducation à la citoyenneté dans les programmes de formation

Convaincu que l'apprentissage de la citoyenneté et du « vivre-ensemble » joue un rôle essentiel dans la société actuelle, le *Conseil de l'Europe* (COE) a, pour sa part, proclamé 2005 « Année européenne de la citoyenneté par l'éducation » (AECE) en conclusion du projet « Éducation à la citoyenneté démocratique » qui s'est déroulé entre 1997 et 2004 (COE, 2002).

La vie en société suppose le consentement à des règles qui régulent les rapports entre les membres d'une collectivité donnée. Sans règles, une société est anémique au sens propre du terme ; tout corps social, toute institution se donne donc des règles pour assurer sa viabilité. Respectées, parfois transgressées, appliquées, souvent contestées, les règles sont l'objet de bien des tensions tant leur interprétation prête à débat et aux échanges d'idées et, c'est précisément cette dynamique de la communication qui préside au consentement démocratique aux règles édictées.

¹ La Commission n'a « pas négligé, pour autant, les trois autres piliers de l'éducation [apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être] qui fournissent, en quelque sorte, les éléments de base pour apprendre à vivre ensemble ». (UNESCO, 1996, p.18).

Mais, lorsqu'il s'agit de l'institution scolaire, qui vit de rapports d'autorité enfant-adulte, les choses se compliquent sensiblement, car l'École n'est pas la société en miniature et les règles qui lui sont propres ne participent pas de la même logique. En effet, à la différence d'une société démocratique où tous les citoyens sont égaux devant la loi, à l'école, l'élève se trouve sous l'autorité des adultes en raison de son âge, même s'il demeure un sujet de droit.

Dans la perspective de l'éducation à la citoyenneté, les règles prennent une importance toute particulière et on s'attend à ce que l'école en permette l'apprentissage. En effet, en tant que référent pour vivre en société, le rapport aux règles s'inscrit d'emblée dans la dynamique d'ensemble de l'éducation à la citoyenneté. D'ailleurs, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), devenu depuis lors le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport², cible « la valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques » comme « Premier axe de développement du domaine général de formation Vivre-ensemble et citoyenneté » (MEQ, 2002, p.28).

Mais, il existe bien des manières d'envisager les règles et les moyens à mettre en œuvre pour les faire respecter, qui correspondent à autant de façons de voir le rapport à l'autre, le rapport à l'autorité et, partant, jettent les bases d'une certaine conception qu'on a de l'éducation à la citoyenneté. Souvent au cœur de nombreuses tensions, la question des règles à l'école n'a, à notre connaissance, toutefois pas été étudiée comme telle, sauf à travers d'autres thèmes qui ne nous éclairent pas nécessairement sur la question même des règles. Pourtant, à l'heure où les incivilités et la violence à l'école inquiètent bon nombre d'autorités scolaires de par le monde, le questionnement sur les règles de conduite à l'école refait surface. La réaction des

² Pour éviter les confusions, nous conserverons l'appellation MEQ qui était en vigueur lors de la parution de la plupart des documents cités, tout au long de cette thèse.

autorités éducatives à ce sujet traduit cependant des attitudes qui paraissent ouvrir la voie à une nouvelle compréhension de la chose dans son économie générale. Ainsi, comme ailleurs en occident, les orientations générales de la réforme québécoise s'inspirent largement d'approches de type socioconstructiviste.

L'apprentissage nécessite une démarche d'appropriation personnelle de l'apprenant, démarche qui prend appui sur ses ressources cognitives et affectives [...] l'apprentissage y est donc considéré comme un processus à la fois cognitif, affectif et social. Ce processus implique une modification des acquis antérieurs de l'élève et une réorganisation de sa structure cognitive qui rendent possibles de nouvelles acquisitions (MEQ, 2000a).

Si l'on se réfère à ces orientations, il serait contradictoire d'imposer une certaine conception des règles et de leur application sans tenir compte des représentations qu'en ont les élèves.

Ces orientations du MEQ ne sont pas sans liens avec l'esprit de changement et les réformes qui les ont précédées et par lesquels la participation des élèves à la vie de l'école et la promotion de leurs droits et obligations sont devenues, au fil du temps, des enjeux importants au sein du système scolaire québécois.

Cela dit et au-delà des intentions affichées, dans quelle mesure cette volonté correspond-elle à la réalité scolaire? Comment, ceux qui doivent se soumettre aux règles, se les représentent-ils? Malgré la prégnance des orientations socioconstructivistes mises de l'avant par le MEQ et l'intérêt grandissant pour les représentations des élèves ou des adolescents, aucune des recherches répertoriées ne traite de cet objet. Les quelques travaux qui y font référence traitent de sujets plus ou moins connexes alors que c'est précisément la connaissance de leurs représentations des règles qui permettrait d'apporter un éclairage sur les principes et les valeurs qui, aux yeux de ces mêmes élèves, sont véhiculés à l'école.

Pour tenter de mieux appréhender les représentations qu'ont des règles ceux qui doivent s'y soumettre, cette recherche propose de s'attacher à ce qu'ont à dire les élèves sur le sujet et d'en analyser le contenu à la lumière des théories existantes.

Mais avant cela, il importe de préciser le cadre contextuel dans lequel s'inscrit la problématique qui conduit à la question de recherche.

C'est ainsi que le premier chapitre s'emploie : à préciser le contexte historique qui a précédé l'actuelle réforme pour mieux en saisir les antécédents (1.1) ; à exposer les différentes conceptions du rôle de l'école dans la société et l'éducation à la citoyenneté qui en découle (1.2) ; avant d'exposer la problématique et les questions de recherche (1.3).

Par la suite, le deuxième chapitre, consacré aux fondements théoriques, précise la posture épistémologique qui a présidé à l'ensemble de la démarche (2.1) puis, présente les repères conceptuels sur lesquels nous nous sommes appuyée (2.2). En premier lieu, nous exposons le concept de représentation, à travers son évolution et les différents courants qui composent le paradigme constructiviste (2.2.1). Dans un deuxième temps, le concept de règles est examiné dans ses dimensions éducative et juridique (2.2.2). Finalement, c'est sous l'angle des représentations qu'en ont les élèves, que les règles sont considérées (2.2.3).

Le troisième chapitre expose les orientations méthodologiques, précise la démarche et décrit tour à tour les différentes phases, au demeurant interreliées, de ce processus : l'échantillonnage (3.1), la collecte des données et les modes d'investigation retenus (3.2) et, enfin, l'analyse du corpus (3.3).

Le quatrième chapitre énonce dans le détail les catégories qui ont émergé des données collectées (4.1), avant de présenter l'essentiel des propos recueillis et d'en faire l'analyse (4.2). Les entretiens individuels sont analysés répondant par répondant (analyse verticale), puis comparés les uns aux autres (analyse horizontale) (4.2.3). Suivent les groupes focaux qui font, à leur tour, l'objet d'une analyse comparative (4.2.4).

Au terme de ce processus d'analyse, le cinquième chapitre, consacré à l'interprétation des résultats obtenus, énonce les principes autour desquels s'articulent les

représentations qu'ont les élèves des règles à l'école. La discussion qui accompagne cette théorisation puise dans des études relatives à chacun de ses principes dont la mise en exergue comporte des retombées, notamment en ce qui a trait à l'éducation à la citoyenneté. La portée et les limites de cette recherche font l'objet de la conclusion de cette thèse.

CHAPITRE I

LE PROBLÈME ET SON CONTEXTE

Si l'intention de faire de l'école un lieu de formation des futurs citoyens semble être aujourd'hui une préoccupation partagée par de nombreux gouvernements, les réformes mises en œuvre s'inscrivent dans des contextes propres à chaque système éducatif. Ainsi, au Québec, l'énoncé de politique éducative, qui souligne que : « L'éducation à la citoyenneté peut être entendue comme l'un des fondements de la mission globale de l'école démocratique. » (MEQ, 1997, p.123) s'inscrit dans un contexte historique sur lequel il convient donc de s'arrêter pour mieux saisir les orientations actuelles.

1.1 D'une réforme à l'autre : des orientations

Au Québec, les réformes de l'éducation qui se sont succédées depuis le début des années soixante tendent à une plus grande prise en considération des élèves en tant que personnes capables d'expression et d'autonomie. Empreint d'une volonté de modernisation du système scolaire, le *Rapport Parent* - dont sera issue la réforme scolaire la plus importante de l'histoire contemporaine du Québec - préconise une pédagogie active, centrée sur l'élève, faisant la promotion de « l'école coopérative ». Désormais, il s'agirait de « Guider l'enfant, le retenir parfois, mais éviter d'entraver son initiative, lui laisser prendre des responsabilités » pour qu'il fasse « l'apprentissage de la liberté » (Parent, 1963-1966, Tome II, p.111).

L'esprit de réforme insufflé par le *Rapport Parent* fut marqué, ensuite, par l'application des Programmes-cadres, auxquels il fut reproché d'être trop généraux,

sinon vagues. Le milieu scolaire, relayé par la presse, s'inquiétant des faibles résultats des élèves dans les matières de base, réclama des programmes plus précis (Gauthier et Tardif, 1996). En réaction au supposé laxisme ambiant de l'époque, le *Livre vert*, qui fit suite à une vaste consultation, appela à plus de rigueur et à un plus grand « esprit de discipline » (MEQ, 1977, p. 44) tout en maintenant que l'école se doit d'être accueillante et créative.

Deux ans plus tard, pour tenter de concilier la nécessaire rigueur, quelque peu délaissée depuis le début des années soixante, et la créativité, *L'École québécoise - Énoncé de politique et plan d'action*, mieux connu sous l'appellation de *Livre orange*, introduit les droits de l'enfant comme premier principe du développement de l'école (MEQ, 1979, p.16). Pour la première fois, la question de la participation des élèves à la vie de l'école est soulevée de façon explicite : « le milieu scolaire devrait se préoccuper de les associer [les élèves] de multiples façons à la réalisation du projet éducatif. » (MEQ, 1979, p.52). Par la suite (1981), des programmes d'études font des droits un objet d'analyse, notamment dans le cadre de l'enseignement moral et de la formation personnelle et sociale. Au même moment, le *Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire* (MEQ, 1981) souligne la nécessité d'associer l'ensemble des personnes concernées en proposant un nouveau partage des responsabilités.

À partir de ce moment-là, les autorités du MEQ insisteront sur l'importance de favoriser la participation des élèves à la vie de l'école et de promouvoir leurs droits et responsabilités (MEQ, 1979), répondant notamment au *Conseil supérieur de l'éducation* (CSE), désireux de rappeler le rôle important que l'école est appelée à jouer pour promouvoir des valeurs associées à la participation et à l'entraide. Au début de l'année 1981, la *Commission des droits et libertés de la personne du*

Québec³ publie, en collaboration avec le MEQ, un guide d'interprétation de la *Charte des droits et libertés* à l'attention des jeunes en milieu scolaire : *Jeunes, égaux en droits et responsables* (Commission des droits et libertés de la personne du Québec, 1982). Ce guide situe les droits dans la perspective de la vie de l'école, les décrivant et les analysant à la lumière de la vie quotidienne d'un établissement scolaire. Le Guide inclut également un questionnaire permettant de faire une rapide évaluation de situations vécues dans l'école, ainsi que quelques indications au sujet des moyens pouvant servir à affirmer et défendre les droits des élèves, dont la préparation des règlements de l'école.

En 1982, le MEQ publie un document d'orientation sous le titre : *Élèves, étudiants étudiantes : présence active et responsable* (MEQ, 1982). On y lit entre autres que « La place de l'étudiant à l'école » est l'un des grands thèmes abordés au Sommet québécois de la jeunesse en 1983. L'invitation à favoriser la participation des élèves, se fait de plus en plus pressante et, en 1984, la *Loi sur l'enseignement primaire et secondaire* (loi 3) y consacre l'article 24. Celui-ci stipule que « les services complémentaires comprennent notamment des services de promotion des droits et responsabilités de l'élève, entre autres pour favoriser l'exercice du droit d'association des élèves et des services de participation de l'élève à la vie de l'école » (Gouvernement du Québec, 1984).

Dans la même foulée, le MEQ publie, en 1985, le *Guide d'orientation sur la promotion des droits et responsabilités des élèves et sur leur participation à la vie de l'école* qui souligne que les normes sur lesquelles l'école fait reposer son fonctionnement doivent obtenir l'assentiment du plus grand nombre d'élèves et, que

dans la mesure où les règlements de l'école façonnent le milieu de vie des élèves, il importe que l'élaboration de ces règlements mette les élèves à

³ Devenue depuis lors la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse : CDPDJ.

contribution. Ce serait aussi un bon moyen pour stimuler leur sens des responsabilités et leur faire prendre conscience de leurs droits et devoirs (MEQ, 1985a, p.10).

Au niveau de la classe : « le maintien d'une discipline positive s'inscrit bien dans la perspective d'une participation des élèves à la rédaction des règlements internes des classes. » (MEQ, 1985a, p.16).

Ce guide d'orientation fait suite à une étude du MEQ (1985b) qui arrive à la conclusion que, d'une part, les règlements d'école s'appliquent uniquement aux élèves et, que d'autre part, la logique qui préside à leur élaboration subordonne l'obéissance de ces derniers à la pleine autorité des adultes de l'école, lesquels ont tout pouvoir en matière de sanction. Dans cette étude, l'analyse des règlements d'écoles secondaires (plus de 200) montre que

la structure et le mode de confection des règlements ne laissent pas tellement de latitude aux élèves [...] et] que les « règlements d'élèves » expriment une vision adulte relativement autoritaire des rapports monde adulte - enfance/adolescence [...] la majorité des énoncés contenus dans les règlements de l'élève conservent encore un caractère punitif. Dans ces conditions, il n'est pas permis de penser qu'un règlement puisse favoriser l'intégration de pratiques démocratiques [...] le maintien de relations inégalitaires entre les groupes d'enfants et adolescents et celui composé des adultes ne peut, cela va de soi, engendrer une vie institutionnelle fondée notamment sur le principe de respect réciproque des droits et des responsabilités (MEQ (1985b, p.7-8).

En 1986, la *Commission des droits et libertés de la personne du Québec* organise, en collaboration avec le MEQ, une conférence internationale sur l'éducation aux droits à l'attention des écoles primaires et secondaires sous le titre : « Les droits, ça s'apprend ». Pour le responsable à l'époque de la question de l'éducation aux droits au MEQ, « L'éducation aux droits peut préparer [...] à mieux exercer son rôle de citoyen et de citoyenne, statut, responsabilité qui ne s'acquièrent pas du jour au lendemain » (Hénaire, 1986, p.82). Il propose d'intégrer cette éducation dans l'ensemble des services éducatifs de l'école et donne, comme exemple d'activité concrète « qui vise à favoriser le consensus entre les différents groupes d'âge »

(Hénaire, 1986, p.85), le fait « d'associer les élèves à la rédaction des règlements d'école. » (Hénaire, 1986, p.86). Au cours de cette conférence, les orateurs insistent sur le fait que les droits devraient imprégner l'ensemble de la vie scolaire et, que le climat et l'organisation scolaire jouent un rôle de toute première importance si l'on tient à ce que les élèves adoptent des attitudes et un comportement en accord avec les principes des droits de la personne. À ce titre « les règlements d'école [sont d'un intérêt particulier parce qu'ils] présentent souvent le vrai visage de l'école », de plus ils « peuvent réellement remplir une fonction éducative » (*Commission des droits et libertés de la personne du Québec*, 1986, p.318), comme le montrent quelques expériences présentées au cours de la conférence.

L'adoption, en 1988, de la *Loi sur l'instruction publique (Loi 107)* exprime sensiblement la même préoccupation que la *Commission des droits de la personne du Québec* et prévoit dans le *Régime pédagogique*, des « services de promotion de la participation de l'élève à la vie éducative [et] des services d'éducation aux droits et aux responsabilités ». En 1992, le *Cadre légal et réglementaire des services complémentaires* prévoit les mêmes services de promotion de la participation de l'élève à la vie éducative et les définit de la même manière qu'en 1988. En 1996, suite à la Commission des États généraux sur l'éducation, le MEQ reconnaît à l'institution scolaire le mandat de

transmettre les valeurs qui fondent notre société démocratique [...] et le respect des institutions communes [...] [et de préparer] les individus à l'exercice de la citoyenneté en leur apprenant leurs droits et leurs devoirs, le respect des règles communes et l'ouverture à la diversité. [...] En s'organisant elle-même comme une société, elle [l'école] établira des structures qui favorisent la participation et l'exercice de la démocratie, tout en offrant aux élèves de véritables occasions d'engagement (MEQ, 1996, p.5 et 6).

Plus tard (1997), dans la *Loi 180* qui modifie la *Loi sur l'instruction publique*, il est prévu, dans les écoles secondaires du second cycle, de former des comités d'élèves (art. 96.5), dont le but est de promouvoir la collaboration des élèves à l'élaboration, la

réalisation et l'évaluation périodique du projet éducatif. La même année, le rapport du *Groupe de travail sur la réforme du curriculum* introduit, pour la première fois, de façon explicite, l'éducation à la citoyenneté et insiste sur le fait que « cette éducation vise à rendre la personne consciente de ses droits et de ses responsabilités à l'égard d'autrui et de la collectivité en général. » (MEQ, 1997, p.126). Par la suite le *Conseil supérieur de l'éducation* (CSE, 1998) consacre son rapport annuel 97-98 à cette question. Comme le fait le MEQ, dans sa politique sur l'éducation interculturelle (MEQ, 1998, p.32), le CSE « encourage les milieux scolaires à faire participer les élèves au processus d'élaboration du code de vie de leur école. » (Duquet, Audet et CSE, 1998, p.48). Le CSE voit les règlements scolaires comme un « outil, qui vise notamment à garantir les droits fondamentaux des élèves, [et qui] peut avoir une portée éducative très significative, surtout si les élèves en sont partie prenante. » (Duquet, Audet et CSE, 1998, p.48).

En 2000, le *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*, (MEQ, 2000a), précise que l'éducation à la citoyenneté est une préoccupation partagée par l'ensemble des programmes d'études, et intègre celle-ci au domaine de l'univers social dont l'objectif est de préparer les élèves à répondre aux exigences de la vie en société. « En se familiarisant avec l'organisation de sociétés [...] l'élève prend conscience non seulement des droits et des responsabilités de chacun, mais aussi des valeurs qui sous-tendent la vie en société. » (MEQ, 2000a, p.269). Enfin, le *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* prévoit de maintenir les services de promotion de la participation de l'élève à la vie éducative et d'éducation aux droits et aux responsabilités (MEQ, 2000b, p.2).

Plus récemment, la Commission des programmes d'études publiait un avis au ministre de l'éducation intitulé : « Vers un élève citoyen », dans lequel l'éducation à la citoyenneté est présentée « comme socle et comme finalité de la formation » (Gouvernement du Québec, 2004, p.31).

Enfin, le MEQ affirmait, dans un document intitulé *Le renouveau pédagogique Ce qui définit « le changement »*, que « le Programme de formation appelle une participation active de l'élève » (ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport, 2005, p.8) et rendait obligatoire l'éducation à la citoyenneté de la troisième année du primaire jusqu'à la quatrième secondaire.

Ce bref rappel historique montre bien que la participation des élèves à la vie de l'école et la promotion de leurs droits et obligations sont devenues, au fil du temps, des enjeux importants au sein du système scolaire québécois. Si l'introduction de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes de formation reflète une tendance observable à l'échelle internationale, la valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques comme premier axe de développement de cette éducation s'inscrit, par ailleurs, dans la continuité des précédentes réformes éducatives au Québec.

Pour aller plus loin dans la compréhension des orientations prises par le MEQ et examiner les enjeux que représente la question des règles en milieu scolaire, un survol des différentes conceptions du rôle de l'école dans la société et de l'éducation à la citoyenneté qui en découle, s'avère nécessaire.

1.2 Conceptions et tendances pour une éducation à la citoyenneté

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, 1992, 2001b), mais elle peut également être envisagée comme le lieu dans lequel se construit la société future, à la lumière de l'analyse critique de la société présente (Dewey, 1967). L'école serait alors le reflet de la « société anticipée », c'est-à-dire, non telle qu'elle est, mais telle qu'elle aspire à 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 qui renvoient aux deux principaux

courants de pensée qui modélisent des théories de l'apprentissage : le béhaviorisme et le cognitivisme, dont on verra dans le prochain chapitre qu'il pose les fondements du constructivisme.

Pour résumer, disons que s'agissant du béhaviorisme radical, tout est centré sur les savoirs formels que l'élève doit assimiler, par inculcation. Les connaissances et les valeurs sont transmises par un enseignant qui en maîtrise le contenu (théories « rationalistes », « réalistes » ou, académiques). Pour les comportementalistes (Skinner), qui prolongent les travaux sur les réflexes conditionnés (stimulus-réponse) et reposent sur le « conditionnement opérant » 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 conditionnés par des stimuli, venus du monde extérieur. Au plan pédagogique, il convient alors de segmenter le contenu à enseigner en petites unités de connaissances et d'associer à chacune d'elles une fonction précise. Il est reproché à cette théorie de ne considérer dans l'activité d'apprentissage que les données observables du comportement extérieur, sans tenir compte de ce qui se passe dans la conscience de l'apprenant.

Dans la perspective cognitive, l'apprenant est acteur de son apprentissage, il construit de nouveaux savoirs à partir de ses savoirs expérientiels; l'éducation consiste alors à l'accompagner et le guider dans son processus d'apprentissage.

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 cet environnement. Cette

approche donne à l' « apprenant-acteur » une place centrale dans la production de ses connaissances. Cette perspective, dont s'inspire largement la réforme éducative en cours au Québec comme ailleurs, alimente du reste l'essentiel des débats qui opposent ce que d'aucuns appellent le « traditionalisme » au « pédagogisme ».

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

Très schématiquement, on peut dire que selon une première tendance, dite « républicaine », le « bon citoyen » est celui qui respecte les règles et les lois, connaît les bases de l'histoire nationale et les symboles qui s'y rattachent (hymne national, drapeau, etc.), qui est prêt à s'engager dans une « guerre juste », à se battre pour défendre sa patrie. Ce citoyen participe à la délibération sur les questions d'intérêt public en ayant comme préoccupation première la recherche du bien commun plutôt que sa satisfaction personnelle. Cette citoyenneté, exige de la part de l'individu, un respect de la volonté collective et des règles qui en découlent.

Selon une deuxième tendance communément appelée « libérale », inspirée des idées de Locke, le citoyen est avant tout titulaire de droits inaliénables dont le pouvoir politique ne saurait le priver.

Les hommes sont tous, par nature, libres, égaux et indépendants [...] 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. (Locke, 1967, chapitre VIII, par. 95).

L'accent est mis, ici, sur la dimension juridique, les droits ayant pour fonction de protéger l'individu « contre l'empiétement de sa sphère d'autonomie privée par ses concitoyens et, surtout par l'état lui-même. » (Weinstock, 2000, p.18). Cette conception, qui s'apparente à l'économie générale des instruments internationaux⁴, place les droits de la personne au premier plan. Selon cette conception, la citoyenneté privilégie le respect de règles qui protègent les intérêts de l'individu et place la souveraineté de celui-ci comme principe démocratique de base.

Pour Bîrzéa

À concevoir dans la perspective de l'État, 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. (Bîrzéa, 1996, p.16)

Nous partageons ce point de vue selon lequel ces deux conceptions de la citoyenneté sont complémentaires, même si elles peuvent paraître contradictoires ; en effet, le rapport entre les libertés individuelles et le bien commun est au cœur même de la réflexion sur la citoyenneté et les règles qui en découlent.

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. On voit combien les règles, sur la base desquelles s'établissent les relations entre les membres de la société sont au cœur des tensions.

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

⁴ Il s'agit ici d'instruments (Déclarations, Pactes, Conventions...) relatifs au droit international des droits de l'homme de l'Organisation des Nations Unies.

dimensions politique, juridique, culturelle que sociale et que cette évolution s'inscrit dans des contextes sociaux et nationaux particuliers. Sans faire ici une analyse sociohistorique de cette évolution, il nous semble utile de rappeler sommairement 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, sont multiformes ;

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. (Hénare, 1998, p.19)

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 modernes ». (Duquet, Audet et CSE, 1998, p.14). En effet, la citoyenneté, souvent associée à une « crise du lien social », est aussi vue comme la « source du lien social » pour emprunter à Schnapper (1997, p.11).

Ces différentes conceptions du rôle de l'école et acceptions du concept de citoyenneté influent sur la façon d'envisager l'éducation qui veut en paver la voie et inversement. 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. Pour schématiser le plus possible, disons qu'à l'une des extrémités se trouvent ceux pour qui l'éducation à la citoyenneté doit se concrétiser par un retour aux règles de la morale, aux valeurs traditionnelles que sont le goût de l'effort, le respect de la discipline, la soumission à la loi et la conscience de ses devoirs. Cette façon de concevoir l'éducation à la citoyenneté s'apparente à ce qu'on a longtemps qualifié « d'instruction civique » et que Hénare (1996) qualifie d'« alphabétisation patriotique ». 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 que nul n'est sensé ignorer.

À l'autre extrémité, cette éducation est considérée comme un moyen de transformer l'institution scolaire pour qu'elle réponde mieux aux exigences de la démocratie fondée sur la participation et le débat. Cette conception 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.

Pour Audigier,

Nous serions ainsi 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, [à] 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 États. (Audigier, 2000, non paginé).

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 règles qui régissent les 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).

Ce rapide survol des tendances en matière d'éducation à la citoyenneté ne prétend pas à l'exhaustivité ; il s'appuie plutôt sur les écrits retenus pour leur pertinence eu égard l'objet de cette recherche. Ceux-ci révèlent la complexité des enjeux (politiques, sociaux, éducatifs) que soulève la question des règles. Si les points de vue divergent, ils semblent au demeurant tous convenir du fait que l'éducation à la citoyenneté est par définition normative et que l'apprentissage des règles est nodal dans cette

démarche. L'éducation à la citoyenneté, écrit Bîrzéa, « nécessite en permanence l'existence d'un code normatif, point de référence ou langage commun permettant de régler les situations quotidiennes. » (Bîrzéa, 2000, p.29).

La mise en relation de cette vue d'ensemble et du contexte historique qui a précédé la réforme éducative au Québec, permet de préciser les orientations ministérielles en matière d'éducation à la citoyenneté. En effet, l'insistance du MEQ, au cours des dernières années, sur la participation des élèves à la vie de l'école et la promotion de leurs droits et obligations, d'une part et les fondements, résolulement socioconstructivistes de la réforme actuelle, d'autre part, inscrivent l'éducation à la citoyenneté dans une perspective qui s'apparente à une conception libérale qui privilégie la personne et ses droits. Sans entrer ici dans les débats qui opposent les tenants d'une vision libérale défenseurs des droits individuels à ceux qui voient dans le bien commun une réponse aux problèmes soulevés par l'individualisme, on peut s'attendre à ce que, dans un cas, comme dans l'autre, les règles soient respectueuses des droits des élèves. De plus, dans la conception libérale que semble privilégier la réforme, les règles ne sont légitimées que lorsqu'elles sont consenties par ceux et celles qui acceptent de s'y soumettre pour le bon fonctionnement démocratique de l'institution. De ce point de vue, il serait cohérent de soumettre les règles à l'approbation des élèves, voire, comme le suggère une approche de type socioconstructiviste, leur permettre de prendre part au processus de leur élaboration. Mais qu'en est-il actuellement?

1.3 Le problème et la question de recherche

Le questionnement qui a conduit à cette recherche, tire son origine de notre expérience d'enseignante auprès d'adolescents en difficulté d'adaptation socioscolaire et s'appuie sur les résultats d'une recherche exploratoire sur les représentations d'élèves du secondaire vis-à-vis de l'espace qui leur est réservé pour s'exprimer à l'école (Truchot, 1999). Au cours des entretiens de recherche qui

portaient sur la liberté d'expression, tous les répondants ont évoqué la question des règles. La plupart d'entre eux prétendent qu'un certain nombre de règles et de principes (respect, égalité, justice) qui leur sont prescrits, ne sont, par ailleurs, pas respectés par les adultes qui ont la charge de veiller à leur application. De plus, ces adolescents questionnent la légitimité de certaines règles qu'ils interprètent comme des « caprices » de ces mêmes adultes. Ces allégations rejoignent les propos de Meirieu et Guiraud (1997) qui dénoncent l'incohérence de l'institution scolaire qui demande aux élèves de respecter des règles qu'elle-même ne respecte pas. En outre, aux yeux des élèves, ces règles ne sont jamais objet à débat. Ne se sentant ni écoutés ni respectés, ils disent subir l'autorité comme un abus de pouvoir ; ce faisant, ils ne prêtent que peu ou prou de légitimité à certaines des règles en vigueur dans l'école. Or, nous dit Estrela

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).

Il convient ici de rappeler brièvement les caractéristiques de cette période de la vie au cours de laquelle se dessine l'avenir social et personnel de l'individu. L'adolescence est l'âge des mutations, tant physiques que psychiques, celles-ci affectent l'identité personnelle et sociale en construction (Erikson, 1968). C'est aussi l'âge des revendications, des provocations, parfois de la révolte contre les adultes et les règles qu'ils imposent.

Si l'on réfère à la théorie de Piaget sur les stades d'évolution du jugement moral chez l'enfant, l'adolescent aurait atteint le stade auquel les règles sont respectées parce que comprises dans leur nécessité et fondées sur le respect mutuel. À cet âge, la réciprocité prend le pas sur l'obéissance et une morale de la contrainte. Piaget observe « une diminution graduelle des préoccupations d'autorité et une augmentation corrélative du besoin d'égalité. » (Piaget, 1978, p.229). L'aspiration à

l'autonomie qui se manifeste à l'adolescence se conjugue avec le développement de la pensée formelle (hypothético-déductive) qui se prolongera toute la vie ultérieure et, au cours duquel, l'individu se dégage du réel et devient capable de manipuler et d'organiser les idées. L'accès à la pensée formelle apporte « une dimension de plus dans le maniement de ce que l'on pourrait appeler les valeurs idéales ou supra-individuelles » (Piaget, 1997, p.120) et au nombre desquelles Piaget mentionne le sens de la justice sociale et la solidarité. Toutefois, ce n'est pas l'obéissance aux règles imposées, mais la coopération qui conduit à l'éthique de la solidarité et de la réciprocité, il faut donc octroyer des pouvoirs de plus en plus étendus aux adolescents de manière à ce qu'ils expérimentent dans le concret de la vie sociale ce qu'est « l'être collectif ».

Cette période, au cours de laquelle l'adolescent expérimente divers rôles sociaux à la recherche de ses propres limites, est propice à certaines conduites transgressives qui participent de son besoin d'autonomie. C'est pourquoi plusieurs psychologues (Erikson, 1968 ; Selosse, 1978 ; Cusson, 1981) jugent ces conduites comme étant « normales » à cette étape de la vie qui représente une période de « moratoire psychosocial ». Les rebuffades, qui font partie de cette étape, constituent pour plusieurs des « rites de passage », marquant l'appartenance à un groupe. Néanmoins, à l'école, ces conduites sont vues comme des transgressions et les élèves qui les adoptent sont désignés comme déviants.

À l'heure où des voix demandent à l'école de devenir un des ancrages constitutifs du lien social, 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 ensemble.

Cette question qui est devenue centrale pour beaucoup de pays dans le monde, revêt une dimension particulière au Québec où, faisant écho à un discours ambiant, les réformes successives ont insisté sur la participation des élèves à la vie de l'école et la

promotion de leurs droits et obligations. Si par ailleurs, on se réfère aux orientations de la réforme qui préconisent des approches de type socio-constructiviste et mettent de l'avant la préparation des élèves à leur rôle de citoyen dans une société démocratique, le cadre normatif de l'école devrait, dans cet esprit, refléter les principes démocratiques, ce qui ne semble pas toujours être le cas.

En effet, il semblerait que les règles en vigueur à l'école secondaire soient perçues par les élèves comme étant souvent arbitraires (Houssaye, 1996), illégitimes (Estrela, 1994), voire injustes (Defrance, 1988 ; Mogniotte, 1994 ; Cerda et Assaél, 1998 ; Dubet, 2000a, b ; Houssaye, 1996). Pour plusieurs auteurs (Defrance, 2002 ; Mogniotte, 1994) l'école est un lieu de « non-droit », où le respect des règles s'apparente davantage à une « soumission forcée » qu'à une forme de contrat impliquant la réciprocité. Defrance (1988, 2002, 2003) attire l'attention sur des principes fondamentaux du droit habituellement négligés 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). Ce constat repose, toutefois, sur des observations d'adultes. Mais, si tel est le cas, l'école ne peut pas éduquer à la citoyenneté au sens où l'entend le MEQ, c'est-à-dire former des citoyens actifs et responsables « en leur apprenant leurs droits et leurs devoirs, le respect des règles communes et l'ouverture à la diversité » (MEQ, 1996, p.5). La défiance des élèves vis-à-vis de règles établies peut en effet, représenter un frein, voire un obstacle à l'atteinte des objectifs de participation à la vie de l'école et de valorisation des règles de vie en société. Et on peut s'attendre à ce qu'à cet âge charnière, les adolescents réagissent plus ou moins violemment à l'autorité des adultes.

En tant que référent de l'éducation à la citoyenneté, les règles jouent par ailleurs, un rôle déterminant pour le bon fonctionnement de l'institution scolaire et la qualité de l'enseignement. Si de plus, l'on considère les orientations socioconstructivistes dont

s'inspire largement la réforme éducative au Québec, la connaissance des représentations qu'ont les élèves des règles devient dès lors déterminante pour fournir des repères tangibles à ceux qui ont la responsabilité de mettre en œuvre l'éducation à la citoyenneté prévue dans la réforme (décideurs, personnel éducatif). Or, il est regrettable de constater l'absence de recherches sur cette question alors même qu'on observe un intérêt grandissant pour les représentations des acteurs, et que les orientations générales des réformes éducatives - qui font explicitement référence au socioconstructivisme - insistent sur la nécessité de prendre appui sur les ressources cognitives et affectives des apprenants (MEQ, 2000a). Pour pallier l'absence de travaux ayant pour objet les représentations des élèves au sujet des règles, la présente recherche tente d'apporter des éléments de réponse à la question suivante.

Quelles représentations ont les élèves des règles à l'école?

Ce questionnement de départ commande d'explorer les concepts en jeu, afin de préciser les fondements théoriques sur lesquels s'appuie cette recherche.

CHAPITRE II

FONDEMENTS THÉORIQUES

Les fondements théoriques, dont il est question dans ce chapitre, traitent des considérations d'ordres épistémologique et conceptuel qu'il convient d'explicitier dans le but de préciser l'objet de cette recherche. La première partie de ce chapitre (2.1), consacré à l'orientation épistémologique empruntée, expose les conceptions qui ont présidé à l'ensemble de la démarche à partir des différents courants qui participent du paradigme constructiviste. La deuxième partie (2.2), qui examine les concepts en jeu dans cette recherche, comporte deux sous-parties consacrées respectivement à chacun de ces concepts. Celui de représentation est présenté à travers son évolution (2.2.1), tandis que le concept de règle est envisagé dans ses dimensions éducative et juridique (2.2.2). La dernière partie de ce chapitre (2.3) examine les travaux de recherche qui se sont intéressés aux représentations d'élèves du secondaire et dont l'objet est en lien avec les règles.

2.1 Considérations épistémologiques

Le choix même de l'objet de cette recherche présuppose une perspective qui confère aux représentations et à l'interprétation une fonction déterminante ce qui donne au départ une orientation à la démarche. Toute recherche s'inspire des conceptions du chercheur ; selon le type de paradigme (positiviste, relativiste, constructiviste) auquel il se réfère, ses questions seront différentes et ses réponses ne mettront pas en exergue les mêmes phénomènes ou les mêmes aspects de celui-ci. Ainsi, par exemple, d'un point de *vue* positiviste, il existe une réalité objective faite d'objets extérieurs au sujet *qui* l'observe, ce qui conduit le chercheur à identifier des relations invariables entre des faits ou des phénomènes observables en vue de dégager des lois ayant une valeur

universelle. Mais, cette quête d'une réalité objective s'accompagne trop souvent d'une minimisation, voire d'un déni de la subjectivité du chercheur. À l'inverse, le constructivisme, dans sa forme radicale, nie l'existence d'un monde objectif, extérieur à la conscience. De ce point de vue emprunt de relativisme, il n'y aurait pas de vérité objective, mais seulement des vérités subjectives qui n'ont pas à être confrontées au réel puisque toutes les positions se valent. Pour notre part, nous ne contestons pas l'existence de réalités objectives à portée universelle (la loi de la gravité en est un exemple). Mais, à la différence de l'optique positiviste qui pose l'objectivité comme une condition *sine qua non* de la connaissance scientifique, il n'est pas ici question d'oblitérer la subjectivité du chercheur, « il s'agit surtout d'être objectif par la reconnaissance de sa subjectivité et par l'objectivation des effets de cette subjectivité » (Van der Maren, 1996 p.119). Le chercheur n'est donc plus extérieur à son objet de recherche, il en est même le « principal instrument ».

Le cheminement qui nous a conduit à circonscrire l'objet de cette recherche participe d'une conception du monde, de la science et de la connaissance qui s'apparente à plusieurs égards au constructivisme, ce qui sous-tend une distanciation, laquelle passe notamment par une analyse des différents courants qui constituent ce paradigme.

Le constructivisme, qui trouve principalement sa source dans les travaux de Piaget (1896-1980) est d'abord et avant tout une posture épistémologique. L'incontournable contribution de ce pionnier en matière de développement de la pensée scientifique a donné lieu à plusieurs thèses, dont la plus importante pour le constructivisme qui s'en est inspiré, pose que les connaissances scientifiques ne sont pas le simple reflet d'une réalité toute faite, mais qu'elles s'enracinent dans l'*activité humaine* et dans l'*organisation biologique* qui la supportent. En expliquant par l'existence de stades successifs l'apparition chez l'enfant de formes de représentation élaborées des réalités abstraites (numériques, logiques, spatiales, causales ou relevant de la morale), Piaget

démontre que la logique, de même que les règles de conduite sociale, sont antérieures à la constitution des sciences. Et, partant, ce n'est qu'en agissant sur son environnement que l'enfant va progressivement acquérir les formes de la pensée et les normes qui lui permettront de s'adapter au monde qui l'entoure, de l'expliquer, d'y apporter des changements. Piaget met ainsi en évidence

le caractère fondamentalement assimilatoire de la connaissance : nous cherchons perpétuellement à créer le monde à notre image, à le contenir dans les structures dont nous disposons et qui nous constituent ; nous cherchons continuellement à nier l'altérité, à faire du même avec ce qui est autre. (Pépin, 1994, p.66).

Il en découle que la représentation qu'on se fait d'une réalité externe est sans cesse interprétée et comparée aux expériences antérieures ou aux structures cognitives déjà en place afin d'élaborer une nouvelle structure, si le sujet le juge nécessaire pour les fins qu'il poursuit.

Le constructivisme piagétien ayant inspiré plusieurs auteurs, il trouve un prolongement dans tant de variantes, qu'on peut dire qu'il y a presque autant de « constructivismes » que de « constructions », celles-ci mettant tantôt l'accent sur la dimension individuelle, tantôt sur la dimension sociale. Ces diverses interprétations, dont on ne peut ignorer la dimension culturelle, ont inspiré différents courants qu'il ne s'agit pas tant d'opposer que de conjuguer en vue de dégager une position mitoyenne.

Ainsi, le constructivisme radical, dont Glasersfeld (1988, 1994) est, avec Watzlawick, l'un des principaux théoriciens, soutient que le savoir est construit en dehors de toute influence sociale et provient exclusivement d'une organisation du monde issue de l'expérience individuelle de chacun. On ne peut donc pas connaître la réalité indépendamment de l'observateur dont les connaissances servent l'atteinte de ses buts. Pour cet auteur, les connaissances n'ont de sens que si elles sont « viables », c'est-à-

dire « qu'elles servent à l'accomplissement d'une tâche, ou encore à l'atteinte du but que l'on aura choisi » (Glaserfeld, 1994, p.22).

Dans cette perspective, la connaissance construite par une personne ne reflète pas une réalité ontologique, mais l'organisation d'un monde élaboré à partir de ses expériences tant physiques que sociales.

Le constructivisme radical tente [en effet] de développer une théorie de la connaissance qui ne repose pas sur le postulat traditionnel selon lequel l'activité de connaître conduirait à une représentation « vraie » d'un monde existant en lui-même et par lui-même indépendamment de l'agent connaissant. (Glaserfeld, 1994, p.58).

En d'autres mots, nous « inventons » à proprement parler nos réalités individuelles, sociales et scientifiques (Wastzlawick, 1988) à travers nos représentations. Mais, si tout est construit par l'individu et qu'il n'existe pas de réalité qui lui soit extérieure, la tentation est grande de nier toute forme de réalisme ; ce qui comporte le risque de conduire à un « relativisme cognitif » ou « relativisme épistémique » que Sokal résume de la façon suivante : « la vérité ou la fausseté d'une affirmation serait relative à un individu ou à un groupe social et là donc la science moderne ne serait qu'un mythe, une narration ou une construction sociale parmi d'autres. » (Sokal, 2000, non paginé).

À l'instar des théories piagésiennes, le socioconstructivisme et ses variantes - telles, la phénoménologie sociale (Schutz, 1987), le constructionnisme sociologique ou l'interactionnisme (Bruner, 1996) - posent que la connaissance est une construction mais, elle mettent l'emphasis sur la dimension sociale de cette construction. Ainsi, Lev Vygotsky (1896-1934)⁵, psychologue russe né la même année que Piaget, en 1896, s'éloigne de la conception de ce dernier en abordant le développement cognitif

⁵ On trouve plusieurs graphies pour le patronyme de cet auteur: Vygotsky, Vygotski et Vigotsky, ou encore Vigotski le y n'existant pas dans l'alphabet cyrillique. Pour notre part, nous utiliserons la première, mais respecterons les autres usages dans les citations ou titres des auteurs que nous citerons.

sous l'angle de l'action structurante des interactions que le sujet vit dans son environnement social et culturel. Dans ses travaux, qui n'ont été publiés que dans les années 60-70 en Amérique du Nord et, dans les années 80, en Europe, car censurés par l'URSS des années 30, il critique la position de Piaget, qui « ne tient pas assez compte de *l'importance de la situation sociale* » (Vygotsky et Piaget, 1985, p.132). Il considère que les règles découvertes par Piaget ne sont pas « des lois éternelles de la nature, mais des lois historiques et sociales. » (Vygotsky, 1985, p.132). Du point de vue de Vygotsky, le développement des fonctions mentales supérieures, envisagées surtout à travers leurs histoires sociales et leur ancrage culturel, découle de l'activité sociale. Ce n'est donc plus le développement qui précède l'apprentissage, mais l'apprentissage qui permet le développement : « la vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel. (Vygotsky, dans Johsua et Dupin, 1993, p.106).

Rappelons ici que la pensée éducative de Piaget - qui a survécu 46 ans à Vygotsky - s'est orientée vers la coopération et le développement de l'esprit de solidarité, laissant ainsi une large place aux interactions sociales. D'ailleurs, les travaux qu'il a conduits durant les années qu'il a passées à la direction du Bureau international d'éducation (BIE) de 1929 à 1967, témoignent de ses convictions. Pour lui, seule une éducation porteuse des valeurs internationales peut combattre l'incompréhension entre peuples.

Mais, revenons à Vygotsky. Le langage joue un rôle crucial dans le processus de développement, car il permet d'entrer en interaction avec autrui. En tant qu'outil symbolique et culturel de médiation, il permet les relations de l'être humain avec le monde, avec les autres et avec lui-même et par là même de construire un monde signifiant. Sans cette interaction avec les autres, l'être humain est incomplet. Pour étayer sa thèse, Vygotsky a développé le concept de zone proximale de développement qui correspond à l'écart entre le connu et le non connu, à

la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seuls et le niveau de

développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec des pairs plus avancés. (Vygotsky et Piaget, 1985, p.287).

Dans cet espace, où le développement intellectuel est en devenir, les interactions sociales, qui prennent nécessairement place dans un contexte socioculturel, jouent un rôle décisif.

À l'instar de Vygotsky, le psychologue américain Jérôme Bruner (1915-) met l'accent sur la nature socioculturelle et interactive du développement cognitif. Sans interaction avec les autres, il ne peut y avoir de développement, car c'est par la médiation sociale que se construisent les connaissances. S'intéressant comme Piaget aux stades du développement cognitif de l'enfant, Bruner (1996) y apporte une dimension supplémentaire en introduisant la référence socioculturelle à laquelle il confère une importance capitale. Bruner (1996) identifie trois façons de se représenter la réalité (active⁶, iconique, symbolique), correspondant à trois modes d'apprentissage (par l'action, par l'observation, par l'utilisation de symboles). Mais à la différence de Piaget, qui situe chaque mode à une période donnée de l'enfance, Bruner voit ces modes présents et accessibles à toutes les phases du développement, même si, à chaque phase, l'un des modes prédomine. Le modèle de développement proposé par Bruner peut être vu comme une combinaison de ces formes de représentations et des modes d'apprentissage correspondants : apprentissage par l'action (active : apprendre par l'expérience concrète, manipulation d'objet) ; apprentissage par l'observation (iconique : apprendre en voyant faire, identification visuelle) et apprentissage par l'utilisation de symboles (symbolique : apprendre et penser en utilisant les symboles verbaux et écrits, raisonnement abstrait).

⁶ De l'anglais enactive: actif en soi.

Reprenant les travaux de Vygotsky, sur les apports de la culture, de l'interaction sociale et de la dimension historique dans le développement mental, Bruner pose que la culture est partie prenante de la formation intellectuelle et explique la façon dont elle forme l'esprit par l'interaction constante de l'individu avec sa culture. « La culture constitue le monde auquel nous devons nous adapter en même temps qu'elle est la boîte à outils dont nous avons besoin pour y parvenir » (Bruner, 1990, cité par Britt Mari Barth, 1999). Pour ce psychologue américain, « l'éducation est la tentative complexe d'adapter une culture aux besoins de ses membres et d'adapter ses membres et leur manière d'apprendre aux besoins de la culture. » (Bruner, 1996, note de l'éditeur). Proposant une approche psychoculturelle de l'éducation, il met en évidence ce qu'il appelle les « interactions de tutelle », grâce auxquelles un adulte (ou une personne plus expérimentée) essaie d'amener un enfant (ou une personne moins expérimentée) à résoudre un problème qu'il (qu'elle) ne peut résoudre seul. Cette « tutelle », proche du concept de « zone proximale de développement » de Vygotsky, fait appel à une procédure d'accompagnement ou de soutien que Bruner nomme « étayage ». Pour cet auteur (1998), la relation de tutelle fondée sur les interactions, est au cœur du processus d'apprentissage, faisant de ce dernier un acte social.

La première tâche évidente du tuteur est d'engager l'intérêt et l'adhésion du « chercheur » envers les exigences de la tâche [...] le tuteur « imite » sous une forme stylisée un essai de solution tenté par l'élève [...] dans l'espoir que le débutant va alors l'« imiter » en retour sous une forme mieux appropriée. (Bruner, 1983, p. 277).

Ce survol des principaux courants issus du constructivisme et les rapports d'opposition ou de complémentarité qu'ils entretiennent entre eux illustre la teneur des débats qui ont cours et met en évidence la position réductionniste qui consiste à parler du constructivisme au singulier. Ces débats permettent de prendre la mesure de la complexité des enjeux épistémologiques qui soutiennent toute recherche.

Pour ce qui est des constructivismes, résumons de la manière la plus sommaire possible. À l'approche développementale prioritairement psychologique et

individuelle, souvent présentée comme étant propre au courant piagétien, se sont ajoutées une variété d'approches « sociocentrées » qui privilégient l'apport du social dans le développement cognitif de l'individu (phénoménologie sociale, constructionnisme sociologique, interactionnisme). Quelle que soit l'approche privilégiée (développementale pour Piaget, historico-culturelle pour Vygotsky, ou interactionniste pour Bruner), elles ont toutes en commun de proposer une grille de lecture de la réalité qui attribue à l'interactivité une position centrale.

Loin d'opposer les théories présentées plus haut, nous y voyons une complémentarité souvent négligée par les tenants d'une vision dualiste. Ainsi, sans contester l'existence de réalités objectives à portée universelle nous estimons 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 « savoirs d'action » et les « savoirs théoriques ». Les représentations issues de l'expérience personnelle, tout autant qu'enracinées dans l'environnement social (famille, pairs, etc.) et culturel, sont au centre de ce processus qui permet la construction de sens. Partant, elles interviennent autant dans nos rapports aux autres et au monde, que dans les processus de transmission et d'acquisition de connaissances, d'où la nécessité de ne pas les négliger. L'intérêt de recourir aux représentations tient au fait que, les connaissances produites par l'analyse des représentations ne se limitent pas à une analyse du discours ou des échanges. Elles permettent de comprendre des systèmes de pensée et d'actions individuels et/ou collectifs. Cela étant, la diversité des approches et des méthodes utilisées dans les différents champs disciplinaires pour aborder les représentations impose de clarifier ce concept.

2.2 Les considérations conceptuelles

2.2.1 Les représentations d'hier à aujourd'hui

Emprunté au latin *repræsentatio* qui signifie « action de mettre sous les yeux » le terme de représentation est défini comme étant l'« action de rendre présent ou sensible quelque chose à l'esprit, à la mémoire, au moyen d'une image, d'une figure, d'un signe et, par métonymie, signe, image, symbole ou allégorie » (Rey, 1998, p.3191). Le Petit Robert (1993, p.2179) précise qu'en psychologie, la représentation est « un processus par lequel une image est présentée aux sens. La perception, représentation d'un objet par le moyen d'une impression ». En philosophie, la représentation est « Ce qui est présent à l'esprit [...], ce qui forme le contenu concret d'un acte de pensée. » (Lalande, 1968, p.921). Ces différentes définitions qui appréhendent les représentations à travers d'autres notions, montrent la difficulté de définir ce concept. Giordan et de Vecchi (1987) ne relèvent pas moins de vingt-sept synonymes du terme « représentations » dont les définitions varient selon les disciplines en fonction de l'école de pensée qui y a recours.

Si les représentations n'ont trouvé que tardivement une place dans les sciences humaines, ce champ d'étude puise ses origines dans les domaines philosophique, puis psychologique. Déjà au III^{ème} siècle avant J.-C., les stoïciens accordaient aux représentations (*Phantasia*⁷ ou *phantasiai* au pluriel) un rôle prépondérant dans la liberté du jugement. Partant de l'acception selon laquelle « Toutes choses ont lieu selon le destin », ces philosophes, dont Sénèque est l'un des représentants les plus connus, n'excluaient toutefois pas la liberté morale des hommes. En effet, si le destin, en tant qu'ordre établi par la nature, contraint l'homme à réagir et à prendre position

⁷ Parfois traduit par impression. Zénon définissait la *phantasia* comme une empreinte dans l'âme.

face à certains événements, il ne détermine pas la nature de sa réaction. À défaut de pouvoir intervenir sur le cours des événements, l'homme peut changer la représentation qu'il s'en fait et, par là même, en transformer la valeur affective. Si certaines choses dépendent de nous (opinion, jugement, désir), nous n'avons aucun pouvoir sur certaines autres (la richesse, le corps, le pouvoir) ; il s'agit dès lors de se représenter ce qui ne dépend pas de nous comme quelque chose d'indifférent.

2.2.1.1 Un concept en construction

John Locke (1632 - 1704) dans son essai sur l'entendement humain (1972) considère que la seule faculté que nous ayons à la naissance est celle de former des représentations pour accéder à l'entendement. Ce philosophe empiriste postule qu'à la naissance, notre esprit (âme) est une *tabula rasa*, c'est-à-dire une tablette de cire sans la moindre inscription (page blanche) sur laquelle s'inscriraient des expériences sensorielles (y compris les expériences du sens interne) qui viendraient enrichir le contenu (Livre II, chap.I, § 2). Autrement dit, les « idées » ou représentations, présentes dans la conscience de l'homme, ne sont pas innées, elles viennent de l'expérience. Celle-ci trouve sa source d'une part, dans les sensations externes ; ce sont alors des expériences de qualité première faisant appel soit à un seul sens soit à plusieurs, et d'autre part, dans la réflexion, il s'agit alors d'expériences de qualité seconde. Qu'elles soient simples, quand elles découlent d'expériences de qualité première, ou complexes lorsqu'elles tirent leur origine d'expériences de qualité seconde, les représentations (ou idées) sont toutes issues de l'expérience. En d'autres termes, c'est par la perception, constituée de sensations, que l'être humain façonne ses idées, ses représentations pour accéder au monde extérieur.

Près d'un siècle plus tard, Immanuel⁸ Kant (1724-1804) affirme que nous ne pouvons connaître le réel autrement que de la façon dont nous le connaissons. Dans la *Critique de la raison pure* (1990), puis dans la *Critique de la faculté de juger* (Kant et Renaut, 1995), le philosophe allemand propose une typologie des facultés de l'esprit qui précise la nature et la fonction des représentations. Dans cette typologie, Kant distingue la faculté de désirer et de ressentir du plaisir ou de la peine, de celles de connaître. Ces facultés sont associées à des représentations qui prennent la forme de perceptions, de sensations et de connaissances.

Le terme générique est la représentation en général (repraesentatio). Après elle vient la représentation avec conscience (perceptio). Une perception rapportée uniquement au sujet, comme une modification de son état, est une sensation (sensatio) ; une perception objective est une connaissance (cognitio). La connaissance à son tour est ou une intuition ou un concept (intuitus vel conceptus). La première se rapporte immédiatement à l'objet et est singulière, le second ne s'y rapporte que médiatement, au moyen d'un signe qui peut être commun à plusieurs choses. (Kant dans Lacharité, 1997, p.44),

Cette typologie montre l'importance accordée par Kant aux représentations, qui sont toutes nécessaires pour atteindre la connaissance.

Sans la sensibilité, nul objet ne nous serait donné ; sans l'entendement, nul ne serait pensé. Des pensées sans matière sont vides ; des intuitions sans concepts sont aveugles. Aussi est-il tout aussi nécessaire de rendre sensibles les concepts (c'est-à-dire d'y joindre l'objet dans l'intuition), que de rendre intelligibles les intuitions (c'est-à-dire de les soumettre à des concepts). Ces deux facultés ou capacités ne sauraient non plus échanger leurs fonctions. L'entendement ne peut avoir l'intuition de rien, ni les sens rien penser. La connaissance ne peut résulter que de leur union. (Kant, Philonenko et Trad Mouy 1967, p.349).

2.2.1.2 La théorisation contemporaine des représentations

En psychologie (génétique et cognitive), les représentations mentales font l'objet d'études depuis le début du XX^{ème} siècle. Les travaux de Jean Piaget ont permis de

⁸ Parfois orthographié Emmanuel.

comprendre la façon dont les enfants se forment des représentations du monde. Celles-ci sont tout d'abord élaborées dans des situations d'apprentissage qui privilégient l'action conduisant à l'émergence d'une pensée sensori-motrice. Il s'agit, à ce stade, de « représentations en acte » qui se construisent principalement à travers le processus d'imitation, inné chez l'enfant. Par la suite, par le langage, les représentations se détachent de l'action (distanciation, décentration) pour donner lieu à des représentations imagées dans lesquelles l'enfant ne se perçoit pas comme distinct de son environnement. Enfin, avec la pensée logique, que permet la capacité d'abstraction, se forment les représentations conceptuelles de soi, des autres et de son environnement, grâce à l'échange et la coopération. La psychologie cognitive, dont Piaget est un précurseur, distingue trois types de représentations selon le degré d'abstraction : les représentations liées à l'action, les représentations imagées et les représentations conceptuelles. Mais, dans tous les cas, les représentations sont le lien symbolique entre l'environnement externe et notre univers mental et jouent, à ce titre, un rôle essentiel dans le champ de la psychologie.

Dans le champ de la sociologie, Émile Durkheim (1858-1917) fut le premier à proposer le terme de représentations collectives en le distinguant de celui de représentations individuelles. Dans son ouvrage « Représentations individuelles et collectives », il affirme la primauté de la pensée sociale sur la pensée individuelle ; les faits sociaux étant pour lui « indépendants des individus et extérieurs aux consciences individuelles » (Durkheim, 2001a, p.16). Pour ce sociologue, beaucoup de penseurs prétendent que, pour fonder des faits sociaux, il suffit de leur donner comme assise la conscience de l'individu, certains allant même jusqu'à réduire les faits sociaux « aux propriétés générales de la matière organisée ». Dans le premier cas, la représentation « n'aurait d'autre réalité que celle que lui communique l'individu », dans le second, elle « n'aurait d'autre existence que celle que lui prête la cellule nerveuse » (Durkheim 2001a, p.25). Or, chez Durkheim, la société, dont le substrat

est l'ensemble des individus associés, n'est pas la somme des individualités qui la composent, mais une entité en soi, et ce, même si

le tout n'est rien sans les parties qui le composent. [...] Le tout ne se forme que par le groupement des parties et ce groupement ne se fait pas en un instant, par un brusque miracle ; il y a une série infinie d'intermédiaires entre l'état d'isolement pur et l'état d'association caractérisée. Mais, à mesure que l'association se constitue, elle donne naissance à des phénomènes qui ne dérivent pas directement de la nature des éléments associés. (Durkheim 2001a, p.19).

En ce sens, les représentations collectives « ne dérivent pas des individus pris isolément, mais de leur concours » (Durkheim 2001a p.17) elles sont par conséquent extérieures aux consciences individuelles.

C'est à Serge Moscovici (1928-), que l'on doit la première investigation systématique des représentations sociales, pour rendre opératoire ce concept. Dans son ouvrage *La psychanalyse, son image et son public étude sur la représentation sociale de la psychanalyse* (1961), il part de « l'hypothèse que l'on pourrait expliquer les phénomènes à partir des représentations et des actions qu'elles autorisent » (Moscovici, 1989, p.66) et reformule le concept de représentations collectives de Durkheim « resté si longtemps dans l'abandon » en prenant appui sur les travaux de Lévy-Bruhl⁹, de Piaget¹⁰ et de Freud¹¹. Moscovici abandonne le concept de représentations collectives au profit de celui de représentations sociales (ci-après RS), ces dernières étant le résultat de l'interaction individuelle et collective : « En reconnaissant que les représentations sont à la fois générées et générantes, on leur

⁹ Cet anthropologue applique le concept de représentations collectives de Durkheim à l'étude de la différence entre sociétés primitives et sociétés civilisées.

¹⁰ Notamment ses travaux portant sur « la composition psychique des représentations eu égard aux relations sociales » (Piaget, 1932, ed. 1997, p.78).

¹¹ Freud a montré la façon dont les représentations, issues d'un processus de transformation des savoirs, sont intériorisées

enlève ce côté préétabli, statique, qu'elles avaient dans la vision classique. Ce ne sont pas les substrats, mais les interactions qui comptent » (Moscovici, 1989, p.81). En d'autres termes, les RS seraient à la fois un produit de l'esprit humain en tant qu'image évolutive que l'individu a de son environnement et un processus par lequel il interagit avec celui-ci.

Ayant défini les RS comme étant : « une modalité de connaissance ayant pour fonction d'orienter les comportements et de permettre la communication entre individus » (1961, p.43), Moscovici ajoute qu'elles apparaissent comme « des contenus organisés, susceptibles d'exprimer et d'infléchir l'univers des individus et des groupes » (Moscovici, 1961, p.635).

En faisant des RS un objet propre à la psychologie sociale, Moscovici a contribué à la naissance d'un important courant de recherche dans ce champ disciplinaire, mais également, de façon plus large, dans le domaine des sciences humaines (en sociologie, en psychologie cognitive, en histoire, en anthropologie, en économie, en sciences de l'éducation, de la santé, de l'environnement, etc.). La bibliographie générale, présentée par Jodelet et Ohana (1989), en préambule d'un ouvrage collectif faisant le point sur l'état de la recherche dans le champ des RS en témoigne. Comme l'indique Doise (1985), compte tenu du nombre de travaux sur les RS, il est difficile de dégager une définition commune à tous les auteurs. Toutefois, la plupart d'entre eux (Moscovici, Jodelet, Doise, Abric) s'accordent à dire que la RS est un univers de croyances, d'opinions, d'attitudes organisées autour d'une signification centrale. Les RS seraient toujours organisées autour d'un noyau stable et très résistant au changement car, déterminé par l'histoire d'un groupe et par ses références normatives et idéologiques. Ce « noyau central » est envisagé par les auteurs, soit comme un noyau structurant, soit comme un champ structuré.

Fraysse, qui s'intéresse au rôle des représentations dans les constructions identitaires, voit dans les approches structurales des représentations, deux courants marquants ;

d'une part, l'école d'Aix-en-Provence, représentée par Abric, Flament, Moliner, Guimelli et Rouquette, ces derniers suggèrent une conception consensuelle des représentations organisées autour d'un noyau central [...] et, d'autre part, par l'école de Genève, avec Doise, Clemence et Lorenzi-Cioldi, qui propose une conception des représentations sociales sans consensus, définies comme des principes générateurs de prise de position liés à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux. (Frayssé 2000, par.12).

Bien que les RS fassent l'objet de nombreux débats chez les chercheurs en sciences humaines, il semble y avoir des points d'accord et il serait admis par l'ensemble de la communauté scientifique, qu'une RS est « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989, p.36). Ces approches conduisent à analyser les RS à partir des mécanismes par lesquels elles s'élaborent et fonctionnent ; des fonctions qu'elles remplissent et de leur contenu.

Ce panorama des différentes façons d'aborder le concept de représentations donne un aperçu des diverses possibilités qui s'offraient à nous. Compte tenu de l'objectif de cette recherche, qui est d'analyser les représentations qu'ont les élèves des règles à l'école, nous avons privilégié le concept de représentations à celui de RS. En effet, dans la perspective structurale des RS l'attention est portée sur le contexte à partir duquel émergent les représentations et sur les liens entre celles-ci et une détermination sociale ou culturelle, ce qui n'est pas notre propos. Nous nous intéressons moins à l'élaboration, à l'organisation et à l'évolution des représentations qu'à leur contenu. De plus, nous accordons autant d'importance aux représentations individuelles qu'à celles qui sont partagées. Qui plus est, le nombre de répondants ne permet pas de parler de RS ; il serait présomptueux de généraliser les résultats obtenus auprès de 13 répondants à toute une population. L'examen des RS aurait commandé une toute autre méthodologie que celle pour laquelle nous avons opté.

2.2.2 Les règles : une polysémie, source de malentendus

Les représentations auxquelles nous nous intéressons dans le cadre de cette recherche concernent les règles. Au cœur de notre questionnement, ce concept renvoie à de multiples définitions, sources de malentendus - voire d'incompréhension - que nous nous employons à dissiper dans les pages qui suivent.

Dans son sens originel, le terme de règle, « adaptation savante du latin *regula* », désigne « un instrument servant à mettre à l'équerre » (Rey, 1998, p. 3147); celui de « norme », également emprunté au latin *norma*, signifie équerre (Bloch et von Wartburg, 1996, p. 434), quant à celui de « droit » du latin *directum*, il renvoie, lui aussi à la rectitude de la géométrie euclidienne de même qu'il est « attesté au VI^e s. au sens général de « justice, application de la loi » puis au VIII^e s. au sens de « règles, ensemble des lois. » (Rey, 1998, p. 1140). On voit, dès lors, l'étroite relation qui existe entre ces concepts. D'ailleurs, dans les travaux sociologiques (Verhoeven, 1997), il n'est pas rare que les auteurs utilisent indifféremment le concept de règle et celui de norme, comme l'illustre la définition du *Dictionnaire de la sociologie* (1996, p. 161) qui recourt au concept de règle pour définir celui de norme : « les normes sont des règles qui régissent les conduites individuelles et collectives ». La distinction entre la norme et la règle n'apparaît pas davantage dans le *Dictionnaire historique de la langue française* (Rey, 1998, p. 2393) qui indique que « le terme technique [de norme : équerre, est] employé également par image au sens moral de « règle, ligne de conduite » et souvent associé alors à *regula* (règle) ». Cette utilisation indifférenciée de ces termes est également présente dans le domaine du droit où la norme devient juridique et désigne ce qui est considéré comme la règle de droit. Le mot « droit », écrit Jean-Luc Aubert (1979) dans son *Introduction au droit*, désigne l'ensemble des règles ayant pour objet d'organiser la vie en société. Pour sa part, dans son ouvrage *Qu'est-ce qu'une règle de droit ?*, de Béchillon (1997, p. 218) définit le droit comme un ensemble de « règles-normes » ayant force obligatoire et contraignante qui régit

les rapports entre les hommes dans une société donnée. Il ajoute que « conformément à l'usage général », il tient « les termes de *norme* et de *règle* pour de parfaits synonymes ».

Dans le contexte scolaire, le concept de règles doit être mis en relation avec d'autres notions dont les différentes significations se complètent, se mettent en relief et se donnent sens mutuellement. Ainsi, le concept de règle renvoie au concept de droit et est couramment associé à celui de norme, lui-même corrélatif de celui de socialisation et de déviance. Aux règles sont également associés des concepts sous-jacents tels : la sanction, l'autorité, la discipline, le pouvoir, l'autonomie, la justice.

Pour cerner le concept de règles dans le cadre de l'école, deux dimensions complémentaires sont explorées dans les pages qui suivent. La première porte sur la perspective éducative qui fonde le rapport d'autorité à l'école et renvoie à des théories issues de plusieurs disciplines. Nous nous situons donc d'emblée sur le terrain de l'interdisciplinarité. La seconde dimension concerne le droit, car les règles à l'école n'échappent pas à des considérations juridiques ; d'autant que la citoyenneté démocratique à laquelle doit préparer l'école est fondée sur la règle du droit. Face à l'abondance de la littérature, nous avons centré notre attention sur les théories dont l'influence s'est révélée profonde et durable dans les domaines de l'éducation et du droit.

Après avoir envisagé les règles dans leurs dimensions éducative et juridique, c'est sous l'angle des représentations qu'ont les élèves de sujets connexes que les règles sont considérées. Là encore, face au foisonnement des travaux portant sur des sujets tels l'autorité, la discipline, la sanction, le pouvoir, la justice, par exemple, nous n'avons retenu que ceux qui apportaient un éclairage particulier sur les représentations qu'ont les élèves des règles en milieu scolaire.

2.2.2.1 La dimension éducative des règles

Pour traiter de la dimension éducative des règles nous avons choisi de présenter les principaux courants de pensée dans un ordre chronologique plutôt que dialectique, dans la mesure où les courants que nous présentons ci-après s'inscrivent dans des contextes sociohistoriques qui leur donnent leur substance. Nous aurions pu remonter à Érasme (1469-1536), à Rabelais (1483-1553), à Montaigne, ou, plus après à Comenius (1592-1670). Mais, notre objectif n'étant pas de produire une analyse historique des courants éducatifs, nous partirons de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), qui fut l'auteur d'un essai parmi les plus marquants sur l'éducation de l'enfant : *l'Émile*.

Ce philosophe va à contre-courant de ses contemporains qui voient l'instruction comme source de progrès en ce sens qu'elle corrige les tendances naturelles de l'individu. Pour Rousseau, l'histoire montre que loin d'être un progrès pour l'espèce humaine, l'instruction a éloigné l'homme de son état naturel, le mettant ainsi « hors d'état de le connaître. » (Rousseau, 1963, p.34). Partant du constat que « L'homme est né libre, et partout il est dans les fers » (Rousseau, 1963, p.236), ce précurseur de l'École nouvelle veut restaurer l'état de nature par l'éducation ; c'est pour lui le seul remède pour préserver l'homme des effets néfastes du social. À l'état de nature, l'homme que décrit Rousseau est libre et répugne à voir souffrir ses semblables, mais l'instruction qu'il reçoit le soumet en tout à une « autorité toujours enseignante », de telle sorte qu'il n'ose rien faire sans sa permission « bientôt il n'osera respirer que sur vos règles. » (Rousseau, 1964, p.119), ironise le pédagogue pour qui une telle éducation porte à la méchanceté. Cette méchanceté, explique-t-il, vient du besoin qu'ont les enfants « d'éluder une autorité qui les importune. Surchargés du joug qu'on leur impose, ils cherchent à le secouer » (Rousseau, 1964, p.122). L'autorité, insiste Rousseau, ne doit pas se substituer à la raison, car en accoutumant sa raison à se soumettre servilement, l'enfant ne raisonnera plus, « il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres. » (Rousseau, 1964, p.186). De plus, s'il obéit sans comprendre l'utilité de ce qu'on lui commande, il attribuera la règle imposée « au caprice, à

l'intention de le tourmenter, et il se mutine. » (Rousseau, 1964, p.248). Qui plus est, l'obligation d'obéissance produirait le mensonge : « l'obéissance étant pénible, on s'en dispense en secret le plus qu'on peut, et [...] l'intérêt présent d'éviter le châtement ou le reproche l'emporte sur l'intérêt éloigné d'exposer la vérité. » (Rousseau, 1964, p.94). L'imposition de l'obéissance serait donc en bonne partie à l'origine de la « méchanceté » et du mensonge, car l'enfant « ne commence d'être rebelle que quand il est déjà perverti. » (Rousseau, 1964, p.392). Plutôt que d'imposer des règles, il faut veiller à ne pas s'éloigner de celles que dicte la nature ; à cet effet, Rousseau formule quatre maximes dont l'esprit est d'apprendre à l'enfant à limiter ses désirs à ses forces afin qu'il ressente le moins possible la privation de ce qui n'est pas en son pouvoir. Autrement dit, c'est par lui-même que progressivement l'enfant découvrira les règles de la nature et la nécessité pour les hommes de les respecter : « qu'il sente de bonne heure sur sa tête altière le dur joug que la nature impose à l'homme, le pesant joug de la nécessité, sous lequel il faut que tout être fini ploie » (Rousseau, 1964, p.79). La pensée de Rousseau n'est donc pas permissive, au contraire, elle est calquée sur la rigueur et la dureté de la nature qui, à cette époque, rappelons-le, faisait périr la moitié des enfants avant l'âge de huit ans.

Près d'un siècle plus tard, le sociologue français Émile Durkheim (1858-1917), qui voit dans l'éducation le fondement de toute société, considère l'école comme le principal agent de socialisation, car c'est le premier espace social dans lequel l'enfant apprend les règles et des valeurs communes. Il est utile de rappeler ici que Durkheim, qui a été marqué par la Commune (mars-mai 1871), a comme souci premier, de tendre vers une société unie et solidaire.

Dans la famille, les relations seraient trop influencées par des rapports affectifs pour inculquer à l'enfant les règles impersonnelles que requiert de lui la société, car l'école est « une association plus étendue que la famille et que les petites sociétés d'amis ; elle ne résulte ni de la consanguinité, ni du libre choix » (Durkheim, 1992, p.160).

Dès lors, il incombe à l'école d'assurer une « socialisation méthodique de la jeune génération » en inculquant, par la discipline qu'elle instaure, les normes et les valeurs qui assurent la cohésion sociale et règlent les comportements individuels. L'apprentissage du sens de la règle est vu ici, comme un moyen de développer l'esprit de discipline qui constitue, selon Durkheim, la forme scolaire de la moralité.

Il y a une discipline à l'école comme dans la cité. Les règles qui fixent à l'écolier ses devoirs sont comparables à celles qui prescrivent à l'homme sa conduite. Les peines et les récompenses qui sont attachées aux premières ne sont pas sans ressembler aux peines et aux récompenses qui sanctionnent les secondes. (Durkheim, 2001b, p.41).

La « discipline » scolaire en tant que maintien de l'ordre dans une classe est donc essentiellement liée à la contrainte et repose sur l'autorité du maître. « Par autorité, il faut entendre l'ascendant qu'exerce sur nous toute puissance morale que nous reconnaissons comme supérieure à nous. » (Durkheim, 1992, p.26).

Ce qui fait l'autorité de la règle à l'école, c'est le sentiment qu'en ont les enfants, c'est la manière dont ils se la représentent comme une chose inviolable, sacrée, soustraite à leurs atteintes ; et tout ce qui pourra affaiblir ce sentiment, tout ce qui pourra induire les enfants à croire que cette inviolabilité n'est pas réelle, ne pourra manquer d'atteindre la discipline à sa source. (Durkheim, 1992, p.139).

Durkheim représente bien l'« école républicaine » 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'ordre social est sacré, toute transgression des règles est sacrilège et doit être sanctionnée, pour restaurer aux yeux de tous le caractère sacré de la norme. De ce point de vue, l'éducation est une œuvre d'autorité qui passe par une éducation morale et fait appel à la règle et à la discipline. Les valeurs morales s'expriment ici sous la forme de règles directement observables qui posent les limites de ce qui est permis et de ce qui doit être réprouvé. Les règles morales, que Durkheim distingue de toutes les autres règles (techniques), sont « investies d'une autorité spéciale en vertu de laquelle elles sont obéies parce qu'elles

commandent [...] L'obligation constitue donc un des premiers caractères de la règle morale » (Durkheim, 1967, p.24).

Le philosophe et pédagogue américain, John Dewey (1859-1952), qui s'inscrit dans la tradition rousseauiste, conteste pour sa part les méthodes qui consistent à éduquer par la contrainte. À cet égard, il plaide pour une pédagogie centrée sur les besoins et les intérêts de l'enfant. Sa théorie de l'éducation repose sur sa formule devenue célèbre du « Learning by doing », selon laquelle c'est en faisant, plutôt qu'en se soumettant à un enseignement autoritaire et dogmatique, qu'on apprendrait. Progressivement et presque inconsciemment, « l'enfant pratiquera, comprendra, puis adoptera ces habitudes scolaires qui sont d'abord des habitudes sociales puisque indispensables à la vie de cette petite société qu'est l'école. » (Dewey, 1967, p.283). Dewey propose une vision qui écarte manifestement la notion de discipline au sens d'imposition. « Il ne peut y avoir discipline [écrit-il], que là où un individu met librement et pleinement en œuvre ses capacités dans une activité qui est digne, par elle-même, d'être exercée. » (Dewey, 1967, p.88).

Autrement dit, l'enfant ne peut apprendre qu'à partir de sa propre expérience en découvrant lui-même les solutions aux problèmes qu'il rencontre. Partant, la vie scolaire ne doit pas être mise en marge de la vie « réelle » et « une leçon » doit toujours être une réponse à un questionnement. Il en va de même pour « les règles de la vie scolaire [qui] ne se peuvent déduire en dehors des rapports sociaux que les élèves devront soutenir dans la vie réelle » (Dewey, 1967, p.139), à défaut de quoi, « c'est, à la lettre, lui enseigner à nager hors de l'eau. » (Dewey, 1967, p.139). Pour Dewey, le but est de réformer la société par l'école en préparant les enfants à la démocratie. Mais, pour que l'école soit en mesure de cultiver « le sens social » et de développer l'esprit démocratique chez les enfants, il faudrait déjà qu'elle soit organisée en société démocratique et qu'elle leur apprenne à juger par eux-mêmes et à refuser les méthodes rigides et autoritaires. Or, l'école s'occupe « plus de la correction de défauts que de la formation d'habitudes positivement utiles à la

société » (Dewey, 1967, p.141). Dewey compare le maître à une sentinelle veillant à ce que l'élève ne commette aucune infraction aux règles de l'école. Il s'agit, explique-t-il,

des règles établies afin que les manières de travailler actuellement en vigueur subsistent ; mais [ajoute-t-il], l'absence de nécessité inhérente à ce travail donne à toute la discipline scolaire un cachet d'arbitraire dont l'élève souffre. [...] La discipline répressive doit être un incident et non la manière de faire habituelle de l'éducateur. » (Dewey, 1967, p.141).

Reprochant à Durkheim de poser l'éducation morale en termes de contrainte et de sanction expiatoire, Piaget considère que la question de la justice doit primer sur l'autorité des adultes. Ses travaux sur le jugement moral chez l'enfant l'ont conduit à mettre en évidence une succession de stades de développement, allant de l'anomie à l'autonomie en passant par l'hétéronomie. Le premier stade, celui de l'anomie (jusque vers quatre ans) est caractérisé par l'absence de règles : l'enfant n'a pas de conscience morale. Au deuxième stade, celui de l'hétéronomie (jusque vers sept-huit ans) l'enfant considère les règles dictées par l'adulte, comme étant intangibles et y obéit sans tenir compte de ce qui les justifie. Ce stade est dominé par le respect unilatéral, celui du cadet pour l'aîné, de l'enfant, pour « l'adulte [qui] impose ses règles et les fait observer grâce à une contrainte » (Piaget, 1978, p.32). La règle est ici, « donnée telle quelle », elle est extérieure à la conscience. Au troisième stade, celui de l'autonomie (vers 9-10 ans) l'enfant obéit aux règles, parce qu'il a conscience de leur nécessité et parce qu'elles sont fondées sur le respect mutuel, c'est-à-dire le respect de conventions entre individus égaux en droits.

L'enfant passerait d'une morale de la contrainte où la règle est extérieure, à une morale de la réciprocité où la règle est intériorisée. Piaget ajoute que ce serait « brûler les étapes que de vouloir constituer chez l'enfant une morale de respect avant toute morale du respect unilatéral. » (Piaget dans Xypas, 1997, p.35). Néanmoins, en rester à une morale de la contrainte et du devoir, c'est empêcher l'accès à l'autonomie morale. Car, le respect unilatéral ne produit que de l'hétéronomie ou une « morale du

devoir » ; seul le respect mutuel peut conduire à l'autonomie par la formation d'une rationalité critique à l'égard des règles elles-mêmes et par une participation à leur élaboration.

L'ensemble des travaux qu'a conduits Piaget dans le cadre de son mandat au Bureau international d'éducation (BIE) a donné lieu à de nombreuses publications qui témoignent de son attachement à des principes éducatifs que révèle la psychologie et qu'il énonce comme suit : « la contrainte est la pire des méthodes pédagogiques » (Piaget, 1949, p.28) « dans le domaine de l'éducation, l'exemple doit jouer un rôle plus important que la contrainte » (Piaget, 1972, p.22). « On se représente comme naturel que la contrainte règne à l'école, on se représente l'enfant comme devant être soumis à toutes les coercitions contre lesquelles l'adulte a lutté depuis des siècles » (Piaget, 1997, p.59).

Par ailleurs, Piaget questionne les approches qui cantonnent l'élève dans un rôle passif. Il insiste sur le fait que « Toute la psychologie contemporaine nous apprend que l'intelligence procède de l'action » et qu'« une vérité apprise n'est qu'une demi-vérité, la vérité entière étant reconquise, reconstruite ou redécouverte par l'élève lui-même » (Piaget, 1950, p. 35). À l'époque, une telle conception de l'éducation représentait un renversement de perspective et il fallut poursuivre les recherches scientifiques, pour faire valoir ce point de vue. C'est ce que fit le BIE sous la direction de Piaget pendant les années qui suivirent, comme en témoignent ses nombreuses publications.

Dans un autre registre, Lawrence Kohlberg (1927-1987) reprend les travaux de Piaget et recourt à la méthode des dilemmes moraux pour mettre en évidence le cadre cognitif qui sous-tend la prise de décision individuelle face à un problème éthique. Ses études (1972) sur la façon dont s'exercent les jugements normatifs et ce qui les justifie lui ont permis d'identifier trois niveaux (ou paliers) séquentiels de développement du jugement moral allant de l'hétéronomie à l'autonomie et

comportant chacun deux stades (six stades au total). Au premier niveau, dit pré-conventionnel l'action est guidée par les conséquences concrètes qu'elle peut provoquer : au premier stade de ce niveau, l'individu se soumet aux règles imposées de l'extérieur par crainte de la punition ou pour obtenir une récompense ; au deuxième stade, il se conforme aux règles à condition qu'elles soient dans son propre intérêt. Au deuxième niveau dit conventionnel c'est la conformité aux attentes sociales qui prime : au stade trois, l'individu respecte les règles et l'autorité existante conformément aux attentes de la société pour obtenir une approbation et être reconnu comme quelqu'un de respectable. Le respect des règles est, ici, dicté par les « bonnes relations ». Au quatrième stade, l'individu ayant pris conscience du système social et de la force des institutions, il en respecte les règles, pour contribuer au maintien de l'ordre social : la loi existe et doit être appliquée. Au troisième niveau, dit post-conventionnel ce sont des principes et des valeurs « universelles » qui déterminent les choix : au cinquième stade, les règles, qu'il est possible de remettre en question, sont respectées parce qu'elles sont le fruit d'un contrat social qui repose sur un accord démocratique. Au sixième et dernier stade l'individu fonde ses choix sur des principes « universels » auxquels les règles sont subordonnées. Autrement dit, les lois et les accords sociaux pourraient ne pas être respectés, s'ils allaient à l'encontre des principes universels tels que l'égalité en droit et le respect de la dignité des êtres humains, etc.¹².

Cette théorie, selon laquelle l'individu progresse de façon séquentielle, du plus bas niveau au plus haut, n'envisage pas qu'un individu ayant atteint un niveau supérieur, puisse apprécier une situation depuis le niveau précédent ; la progression étant vue comme irréversible. Or, il peut arriver qu'une personne identifiée comme étant à l'un des niveaux, porte un jugement qui le situe à un autre niveau. Selon Lalanne (cité par

¹² Ces principes universels sont énoncés dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme*.

Leleux, 1994, p. 12), les personnes prennent généralement « la moitié de leurs décisions à un stade précis, et un quart à chacun des stades adjacents ». On peut également reprocher à la théorie de Kohlberg de se limiter au jugement moral que portent les individus sur des situations et de ne pas aborder la question des comportements qui pourraient en découler. La réponse à la question « *Que devrait faire X dans cette situation?* » ne préjuge pas « du choix qui sera opéré, ni de la capacité à mettre ce choix en pratique » (Leleux, 1994, p.28).

Ces éclairages, bien qu'issus d'époques et de contextes fort différents, mettent en évidence le rôle charnière que jouent les règles et leur application, tant au plan éducatif, qu'au plan de l'organisation sociale en général. On comprendra dès lors la place centrale qu'elles occupent dans la formation de futurs citoyens. À l'exception de Durkheim, qui insiste sur la soumission (l'obéissance à l'autorité) et la régularité (la répétition, l'accoutumance), les auteurs mentionnés considèrent que le recours à la contrainte - vue comme une imposition - pour faire respecter les règles, ne peut pas conduire à une véritable appropriation de celles-ci. Pour Rousseau, l'imposition engendre « méchanceté » et « mensonge » ou bien servilité et aliénation. Dewey conteste lui aussi le recours à la contrainte. Selon lui, une éducation démocratique doit apprendre aux élèves à juger par eux-mêmes et à refuser les méthodes autoritaires. Piaget s'appuie sur ses recherches en psychologie du développement pour affirmer que l'imposition des règles sous la contrainte conduit inéluctablement à l'hétéronomie. Kohlberg montre pour sa part, que l'obéissance sous la contrainte correspond aux plus bas stades de développement du jugement moral. Si l'on se réfère à ces auteurs, on est amené à s'interroger sur le bien-fondé de l'imposition des règles par la contrainte, dans la perspective d'éducation à la citoyenneté.

L'exigence de conformité aux règles n'est pas sans soulever la question de la discipline à laquelle ont recours les adultes en position d'autorité dans l'institution scolaire. Une question sensible, s'il en est, dans un contexte, où l'autorité dans la classe semble faire problème. Jeffrey (2002) se demande comme Dubet (2000b) si

l'autorité traditionnelle qui, dans le passé, s'appuyait sur une légitimité qu'assurait l'institution, n'est pas à rapprocher de la répression paternaliste, de la punition sévère et de la peur. Pourtant, un enseignant capable de « mettre en scène » ses qualités professionnelles n'a pas besoin de faire peur, de sévir, de punir. L'autorité aurait changé de nature, selon Pain et Vulbeau :

L'autorité n'est pas morte. Elle mue. Une chose est sûre : dans le siècle incertain qui s'annonce, elle reviendra à ceux qui tiennent ce qu'ils disent, qui font ce qu'ils tiennent, et méritent confiance et crédit elle reviendrait à présent à ceux qui méritent la confiance parce qu'ils « tiennent ce qu'ils disent. (Pain et Vulbeau, 2000, p.125).

En effet, comme nous le verrons plus loin, les élèves ne remettent pas en question le principe des règles et de l'autorité, sans laquelle les règles n'auraient plus de valeur, puisque rien n'en garantirait le respect. Toutefois, pour être reconnue par les élèves, cette autorité doit être légitime à leurs yeux faute de quoi, l'exigence de conformité aux règles peut engendrer des réactions qui, dans certains cas, ouvrent les portes à la déviance (Pain, 2002 ; Selosse, 1990 ; Baillon, 1998). Le phénomène de la déviance étant défini par rapport aux règles et aux normes, il convient de s'y arrêter pour mieux apprécier un autre versant des règles soit, leur transgression et les conséquences qu'elle peut entraîner au plan éducatif.

Souvent abordée pour traiter de la problématique de la violence notamment en milieu scolaire, la question de la déviance a traditionnellement été abordée, dans une perspective d'inspiration criminaliste, en tant qu'anomalie psychologique vue tantôt comme une pathologie (le sujet étant alors passif), tantôt comme un rejet intentionnel des règles (le sujet est alors actif). Dans les deux cas, la déviance affecte d'abord des sujets considérés individuellement sans que soient prises en compte leurs interactions avec l'environnement. Il en va de même pour la déviance sociale qui est considérée comme un état « objectif » qui s'explique par des facteurs internes aux personnes concernées. « La question de l'expérience et des représentations qu'en font les déviants eux-mêmes, comme celle du rôle de la société dans sa construction ne sont

pas abordées. », souligne Paicheler (2001, p.146). En reposant la question de la déviance dans une perspective interprétative et constructiviste, plusieurs chercheurs sociologues anglo-saxons (Garfinkel, 1967 ; Goffman, 1975 ; Becker, 1985), voient ce phénomène comme une donnée subjective solidaire de la réalité sociale. Pour ces auteurs, un acte ne se transforme en transgression que lorsqu'il fait l'objet d'une désignation, et un individu ne devient déviant que lorsqu'il a été étiqueté comme tel. Selon cette théorie dite de l'étiquetage ou de la désignation (*labeling*), la déviance n'est donc pas inhérente aux individus ou aux actes commis, mais le produit des réactions sociales, car elle émerge d'un étiquetage qui transforme une conduite en infraction.

C'est à l'école que commence cet étiquetage, à travers l'évaluation et le « système disciplinaire ». L'école est la première institution qui désigne les jeunes déviants et, comme le rappelle Paicheler, « le jugement scolaire tout entier est marqué par des procédures d'étiquetage » (Paicheler, 2001, p.149). On ne peut en effet ignorer le fait que les enseignants ont tendance à catégoriser les élèves en fonction de différents critères (académique, comportemental, etc.). Pour Lapassade (1993, p.48) ces critères seraient en lien avec deux types d'attentes que les enseignants auraient à l'égard des élèves. Le premier critère se situe dans l'optique de la performance scolaire, le second concerne la discipline. S'agissant de la discipline, qui repose sur le respect des règles, Lapassade (1993) se réfère à Berthier qui observe trois phases dans la « typification », qui consiste en un processus d'interaction. Cet étiquetage, qui peut aller jusqu'à la stigmatisation de certains élèves, est un vecteur potentiel de déviance. S'appuyant sur les résultats de la célèbre recherche de Rosenthal et Jacobson (1971), Lapassade pose qu'une vision systématiquement pessimiste des jeunes peut produire des « prophéties » qui risquent de se réaliser, dans la conformation de la conduite des élèves aux attentes de l'enseignant : « avec le temps, les performances et attitudes des élèves seront de plus en plus conformes à ce que l'on attendait d'eux au départ. » (Broophy et Good, cités dans Paicheler, 2001, p.81).

Partant de ces théories psychologiques, nous sommes portée à penser avec Becker, que la déviance est apprise. Pour ce dernier ce sont des motifs socialement appris qui sont à l'origine des conduites déviantes. « Être pris et publiquement désigné comme déviant constitue probablement l'une des phases les plus cruciales de formation d'un mode de comportement déviant stable » (Becker, 1985, p.54). Bien qu'en tant que jugement social la déviance ne soit d'aucune manière un état pathologique, cette étiquette peut être lourde de conséquences, particulièrement à l'adolescence où l'état de fragilisation psychosociale demeure un aspect fondamental.

Dans cet ordre d'idées, Selosse (1990), dont les travaux se sont axés sur la délinquance juvénile, met en évidence quatre paliers dans le processus de « désocialisation », autour desquels s'articulent des registres d'interaction correspondant à des classes d'âge : « comportement de turbulence perturbatoire (avant 13 ans), conduites répréhensibles, questionnant l'autorité (surtout entre 13 et 16 ans), comportements nettement illégaux (après 16 ans) conduite attentatoire (18 ans et plus). Notons toutefois que les analyses de ce psychologue sont centrées sur les individus qui s'installent dans une « carrière » déviante, alors que, comme le rappelle justement Paicheler, « pour la très grande majorité des adolescents auteurs d'actes déviants, ces actes resteront isolés et cesseront avec l'âge adulte » (Paicheler, 2001, p.150). Déjà à la fin des années 60, le *Rapport Selosse* (1969-1971) insistait sur « le développement simultané des violences et la désagrégation sociale, soulignant avec insistance le rôle déterminant de l'école dans la prévention ou l'aggravation de la délinquance juvénile » (Pain, 2002).

Comme nous l'avons vu, l'adolescence est l'âge où l'on expérimente divers rôles sociaux à la recherche de ses propres limites. Cette période de la vie est particulièrement propice à certaines conduites transgressives. Bien que ces conduites soient jugées comme « normales » par plusieurs auteurs, en ce qu'elles participent du besoin d'autonomie ; à l'école, elles sont vues comme des transgressions et les élèves qui les adoptent sont désignés comme déviants.

Dans une recherche sur le droit et la justice dans les collèges¹³ de banlieue, Paicheler (2001) présente une analyse, montrant comment l'image de soi peut finir par se conformer à celle de « déviant » et dans quelle mesure l'étiquetage peut susciter le recours à de nouveaux comportements déviants, voire la construction d'une identité déviante chez les adolescents. Ayant rappelé que « l'adolescence rime avec transgression » (Paicheler, 2001, p.149), l'auteure met en garde. Si on ajoute les analyses sociologiques du cheminement vers la déviance et les analyses psychologiques de l'adolescence qui révèlent un accroissement des tentations délinquantes à cet âge, « on a beaucoup de soucis à se faire pour les adolescents exclus » (Paicheler, 2001, p.165). Sans aller jusqu'à rendre l'école responsable, l'auteure considère qu'elle est, pour le moins, un relais et un amplificateur de déviances « nées à l'extérieur ».

Outre les caractéristiques propres à l'adolescence, il est utile de rappeler que l'école transmet essentiellement les normes et valeurs de la culture dominante et, comme le souligne Becker, l'imposition de règles par un groupe social relève du pouvoir (légal ou extra-légal) et de la domination (tout particulièrement de la domination symbolique). Les groupes les plus capables de faire appliquer leurs règles étant « ceux auxquels leur position sociale donne des armes et du pouvoir » (Becker, 1985, p.41). S'agissant des règles imposées aux adolescents¹⁴, Becker souligne qu'elles sont élaborées « par des personnes plus âgées et rangées » (Becker, 1985, p.41), sans que soient prises en considération les problématiques de l'adolescence. Cette imposition est toutefois vécue différemment selon que l'élève appartient, ou non, à la classe moyenne dominante. Nombre de sociologues (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Dubet, 1992 ; Debarbieux, 1990) ont mis en évidence la reproduction d'un ordre social

¹³ Le collège, en France, correspond à l'école secondaire au Québec.

¹⁴ Ici, les normes concernant la fréquentation scolaire et le comportement sexuel.

inégalitaire et la « faible réussite scolaire d'enfants subissant la culture de la classe dominante » par le biais de l'habitus, ce système de structures que chacun « hérite » de son groupe social et familial et qu'il intériorise. Cette reproduction sociale renvoie à une violence symbolique définie comme « pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force » (Bourdieu et Passeron, 1970, p.18).

Pour plusieurs sociologues français (Dubet 2000a, b ; Debarbieux, 1990) cette violence symbolique, particulièrement présente dans l'institution scolaire, peut générer de la violence en retour. Il n'est pas interdit, écrit Dubet, de voir dans la violence scolaire « l'expression d'une violence sociale faite aux élèves, et par le plus vieux mécanisme du monde la répression de cette violence contribue à criminaliser les conduites des groupes les plus faibles et les plus marginalisés ». (Dubet, 2000a, p.5).

Les tenants de l'analyse institutionnelle - théorisée notamment par Lourau (1972) et Lapassade et Favez-Boutonnier (1967) - ont contribué à mettre à jour la violence institutionnelle qui préside à la mise en forme des rapports sociaux en milieu scolaire. Pour Boumard, et Cohn-Bendit (1995, non paginé), l'école se trouve devant le paradoxe suivant : « notre société qui se veut démocratique et qui prétend éduquer ses enfants à la démocratie, les éduque en réalité à tout, sauf à la responsabilité, la prise de décision, la discussion collective ». Ils ajoutent : « La société démocratique, après avoir longtemps fabriqué des moutons, y ajoute aujourd'hui la fabrication de casseurs ».

Selon ces auteurs, la déviance est nécessaire dans « l'élaboration autogestionnaire d'une république éducative ». Ils distinguent trois niveaux d'articulation entre l'institution et la déviance : 1) au premier niveau, l'institution accepte les déviants et tente de les intégrer à la règle commune ; 2) au deuxième niveau, l'institution

reconnaît l'existence de déviations comme une richesse, parce qu'elles soulèvent un questionnement ; 3) au troisième niveau,

la question majeure devient de penser comment l'institution vit avec sa déviance interne, et vit donc sa propre déviance comme un élément moteur de sa propre complexité. C'est alors toute une conception de la société qui est en cause, puisque la déviance [...] devient alors nécessaire dans l'élaboration autogestionnaire d'une république éducative produite par l'analyse de sa propre négativité¹⁵ (Boumard, et Cohn-Bendit, 1995, non paginé).

Mais dans l'école telle que nous la connaissons le plus souvent, la déviance est vue comme une entrave à son bon fonctionnement et, écrit Woods (1990), « Trop facilement les élèves sont classifiés en tant que « déviants », « handicapés » ou étant « en situation d'échec. Mais ajoute-t-il, « ce sont des concepts relatifs – relatifs à la culture dominante » (Woods, dans Vasquez et Martinez, 1996, p.2). Dans une série de publications, intitulée *École et comportement*, le MEQ présente un historique de l'évolution dans la façon d'aborder le phénomène des troubles du comportement qui met en évidence la nécessité d'établir une distinction entre les jeunes qui ont un trouble du comportement et ceux qui sont handicapés par un trouble « sévère » du développement (MEQ, 1992a, p.13, repris dans MEQ, 1992c, p.10), de même qu'il faut éviter de confondre un problème de discipline avec un trouble du comportement de type surréactif. En outre, le MEQ rappelle que la définition du trouble du comportement demeure en partie subjective, dans la mesure où il ne s'agit pas d'une réalité ou d'un phénomène « ayant une existence indépendante de notre jugement ». (MEQ, 1992a, p.9, repris dans MEQ, 1992c, p.30). Et le MEQ d'ajouter « Décider si tel élève a des difficultés comportementales, c'est se prononcer, non seulement sur les caractéristiques de l'individu, mais aussi sur les valeurs et les normes de l'école. » (MEQ, 1992a, p.7, repris dans MEQ, 1992c, p.3).

¹⁵ Ce terme proposé par Ardoïno désigne la « capacité pour chacun de déjouer par ses propres contre stratégies les stratégies de l'autre dont il se sent devenir objet » Ardoïno (1996) ; c'est-à-dire de déjouer les stratégies de violence symbolique qu'autrui tente de mettre en œuvre à son encontre (Ardoïno, 1977).

De fait, un élève n'est pas en difficulté dans l'absolu, « mais en fonction d'un milieu qui entretient à son endroit des attentes plus ou moins explicites » (MEQ, 1992c, p.58) dès lors, le trouble du comportement ne peut se définir qu'en lien avec « les attentes de l'école et la capacité de celle-ci d'encadrer ses élèves. » (MEQ, 1992b p.31, repris dans MEQ, 1992c, p.58). Partant de cette analyse et ayant noté que plus de 50 p.100 des jeunes présentent des difficultés comportementales à un moment ou à un autre de leur développement (MEQ, 1992c, p.31), le MEQ plaide en faveur de la prudence et suggère de recourir à deux méthodes d'évaluation des comportements complémentaires: À cet égard, le ministère met en garde :

Nul ne contestera le fait que l'école doit établir un certain nombre de règles raisonnables pour assurer la sécurité et le bien-être des élèves. Cependant, en adoptant une attitude rigide, qui ne tient pas compte des différences individuelles chez les jeunes, l'école peut en quelque sorte entraîner certains élèves qui sortent de la norme à assumer le rôle de « dernier de classe » ou de « déviant » sur le plan social. En effet, plusieurs élèves réagissent par du ressentiment, de l'hostilité, des actes de vandalisme ou de la résistance passive lorsqu'ils évoluent dans une atmosphère de répression et d'enrégimentation. (MEQ, 1992b, p.20).

Dans les perspectives qui viennent d'être évoquées, la déviance est abordée tantôt sous l'angle d'un état « objectif » s'expliquant par des facteurs internes aux personnes concernées, tantôt dans une perspective interactionniste qui considère que la déviance est une construction sociale, le lien social ne se développant pas dans le vide. S'agissant d'élèves du secondaire, ils sont à un âge où l'affirmation de soi, plus qu'à toute autre période de la vie, est un enjeu fondamental. Il convient donc d'être attentif aux effets que pourrait avoir une stigmatisation due à l'insubordination à l'adolescence.

Le phénomène de la violence à l'école, fréquemment associé à celui de la déviance a, lui aussi, un lien manifeste avec les règles et leur application. Parmi les travaux qui traitent de la violence à l'école, plusieurs 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, 1996 ; Dubet, 1999, Pain, 1992). 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 derniers. 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 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, Direction des affaires correctionnelles Canada et Solliciteur général Canada, 1995).

Partant des orientations socio-constructivistes mises de l'avant par le MEQ ainsi que des fondements théoriques sur lesquels s'appuient cette recherche, retenons que la déviance est avant tout une affaire de représentations qui questionne tant le pouvoir et sa légitimité que le rapport aux règles et aux normes. Il faudrait, expliquent Selosse, Pain et Villerbu (1997) que les praticiens de ce pouvoir délégué que sont les enseignants ne cessent d'interroger d'une part, les sources de leur légitimité et d'autre part, les sources de la légalité de leur exercice. L'institution scolaire et le personnel qu'elle emploie n'échappent pas à la dimension juridique des règles de droit qui prévalent dans une société démocratique. Pourtant, cette dimension est souvent ignorée par celles et ceux qui devraient faire comprendre aux élèves le bien-fondé de la règle et du droit. À cet égard, Jacques Frémont - doyen de la faculté de droit de l'Université de Montréal - commentant un sondage de Léger marketing sur la connaissance de la Charte canadienne des droits et liberté, s'est dit très inquiet de l'ignorance de la population canadienne vis-à-vis de ses droits. Selon lui, « Les écoles devraient commencer à enseigner les éléments de base de la Charte, cette dernière ayant un impact énorme sur la vie quotidienne de la population canadienne » (Donald

McKenzie, 2002). Examinons de plus près cette dimension trop souvent méconnue des règles.

2.2.2.2 La dimension juridique des règles

Dans leur dimension juridique, les règles deviennent des « règles de droit », c'est-à-dire des normes juridiques codifiées, ayant force obligatoire et contraignante, fondées sur des principes et des procédures qui viennent régir le comportement des individus dans une société donnée. Se pose alors la double question de la production des normes et des règles et celle de leur légitimité. En effet, les règles peuvent être vues comme des lois émanant d'une autorité extérieure, ou comme l'expression d'une conscience collective, ce qui, dans le domaine de l'éducation, renvoie à des approches fort différentes, voire opposées.

Pour bien comprendre les enjeux que soulèvent les règles à l'école, un détour par les débats que suscite cette question au plan juridique, où s'opposent jusnaturalisme et positivisme (juridique ou sociologique), s'avère nécessaire.

Pour les jusnaturalistes, les fondements de l'ordre juridique et politique se trouvent dans la nature, conçue comme un tout organisé en dehors duquel la destinée de l'homme n'a pas de sens. La nature fixe les règles qui déterminent les rapports entre l'homme et l'univers. De ce point de vue, les règles et les normes juridiques que constitue le « droit positif » (droit en vigueur), existent en vertu de leurs qualités immanentes. Elles sont issues d'un « droit naturel » préexistant et immuable qui s'applique à tout être humain quelle que soit la société dans laquelle il vit. Dans cette perspective, le droit positif est soumis à un principe métaphysique supérieur, qui fait en sorte que l'être humain a des droits inaliénables, inhérents à sa nature humaine et indépendants du bon vouloir d'une autorité quelconque. Villey dans Béchillon (1997) écrit

Avant toute formulation (...) avant toute intervention de l'artifice humain dans les communautés humaines, existe le droit naturel. [II] a son siège en dehors de la raison humaine, il préexiste à la conscience que nous en prenons. Il ne dépend pas du jugement des hommes (Béchillon, 1997, p. 198).

La règle de droit tirerait donc son autorité d'une autorité supérieure qui émane du droit naturel ; en ce sens, il serait possible de résister à une loi *injuste*, c'est-à-dire contraire au droit naturel, c'est le principe de la désobéissance civile.

Plusieurs écoles de pensée ont contribué à développer la doctrine du droit naturel dans des acceptions très diverses. Sans entrer dans le détail disons que le droit naturel peut correspondre à une loi d'origine divine (droit révélé), universellement applicable (Aristote repris par Saint-Thomas-d'Aquin, notamment) ; ou s'appuyer sur des fondements rationnels et laïcs (Locke, Rousseau, Kant, par exemple). Que les droits naturels soient des injonctions de la raison humaine ou une intervention divine, ils ne sont écrits ni dans un cas, ni dans l'autre et doivent, par conséquent, être interprétés, et les interprétations appartiennent au domaine des croyances ou des opinions.

Selon les doctrines positivistes, le droit est créé par la volonté d'institutions, que celles-ci soient officielles (positivisme juridique ou étatique) ou sociales (positivisme sociologique). Ces doctrines sont toutefois très différentes, du fait qu'elles appartiennent à des disciplines n'ayant pas le même rôle. « La science du droit décrit le système juridique de l'intérieur et suggère la façon d'interpréter et d'appliquer les normes juridiques. La sociologie décrit le système juridique de l'extérieur. » (Luhmann, 1989, p.17).

Les tenants du positivisme juridique, dont Kelsen (1881-1973) est le principal représentant, entendent dissocier le « droit positif » de toute considération autre que celles qui sont purement juridiques, pour assurer l'objectivité du droit et lui donner le statut de science. En d'autres termes, la règle de droit doit être « épurée » des considérations psychologiques, sociologiques, politiques, éthiques et religieuses qui président à leur élaboration, pour se concentrer exclusivement sur leur application.

Pour Kelsen, « la doctrine du droit naturel permet de justifier les jugements de valeur les plus contradictoires [...], elle est donc sans intérêt pour qui recherche la vérité d'un point de vue scientifique » (Kelsen, 1953, p.101). Sa *Théorie pure du droit* est fondée sur un système de normes hiérarchisées (la pyramide des normes), dans lequel chaque norme tire sa validité d'une norme supérieure à contenu plus général, elle-même soumise à une norme supérieure, et ce, jusqu'à la norme constitutionnelle posée par l'État et dont la validité est fondée sur la « norme fondamentale » (supposée ou hypothétique) : « pacta sunt servanda » qui signifie littéralement « les pactes doivent être respectés ». Autrement dit, une règle est valide si elle est émise et appliquée dans une procédure édictée par des règles supérieures, peu importe qu'elles soient justes ou non. En dernier ressort, c'est la « norme fondamentale », selon laquelle les États doivent respecter leurs engagements, qui se situe au sommet de cet ordre normatif pyramidal, mais cette norme n'est qu'une hypothèse scientifique. Pour Kelsen, il s'agit là d'une nécessité fonctionnelle et non d'une obligation morale ou religieuse, dont le danger est de conduire « au désaccord légitime de ceux qui ne partagent pas les mêmes croyances, faisant ainsi du droit un objet de dispute plutôt qu'un lieu de consensus » (Roy, 1997, p.9). La principale critique adressée à Kelsen est que, sa théorie est incapable de démontrer le bien-fondé de la « norme fondamentale » sur laquelle elle repose et qui demeure un postulat abstrait.

Comme dans les autres disciplines, on retrouve, chez les sociologues, une opposition entre ceux pour qui la société détermine les règles qui s'imposent aux individus, et ceux qui attribuent à ces derniers un rôle essentiel dans le choix des règles de fonctionnement de la société. Mais, dans le vaste champ que recouvre la sociologie, il a fallu déterminer laquelle de ces sociologies sectorielles présentaient un intérêt particulier dans le cadre de cette recherche. C'est ainsi que nous avons retenu la sociologie du droit.

La sociologie du droit compte une grande diversité d'approches selon que le problème posé a un caractère essentiellement juridique (création du droit, fonctions

de la loi, rationalité du droit, fonctionnement des règles juridiques), on parle alors de sociologie juridique, ou qu'il concerne des phénomènes sociaux comprenant un élément de droit (contribution du droit à l'ordre social, influence du droit sur l'action sociale). Pour les besoins de cette thèse, nous nous en tiendrons aux deux principaux courants qui ont marqué cette discipline récente dans l'histoire des sciences humaines. À l'instar du positivisme juridique, les deux conceptions sociologiques en présence insistent sur la dimension contraignante du droit ; elles se différencient toutefois l'une de l'autre en ce qui concerne la fonction attribuée à la règle de droit. Pour schématiser, on pourrait dire que, dans un cas, la règle de droit a une fonction de régulation et de contrôle social (Durkheim) et dans l'autre, une fonction de légitimation rationnelle du pouvoir (Weber). Mais, voyons comment par leur approche, ces deux auteurs abordent l'étude scientifique de la réalité sociale du droit et des règles qui le régissent.

À la différence du positivisme juridique qui s'attache à l'étude des règles de droit en elles-mêmes, la sociologie du droit s'emploie à découvrir les causes sociales qui les ont produites et les effets sociaux qu'elles engendrent. Selon le positivisme sociologique dont Durkheim est le principal représentant, le droit est un révélateur objectif des faits sociaux. Il s'agit dès lors, de rechercher le droit dans le milieu social qui, dit-on, « secrète spontanément les règles de droit qui lui conviennent le mieux » (Carbonnier, 1955, p.55). De ce point de vue, la règle de droit tire sa légitimité de l'adhésion du plus grand nombre, et du sentiment collectif de sa nécessité. Dans sa théorie de la conscience collective et des solidarités sociales, Durkheim (1986) considère le droit comme un indicateur de la nature de la solidarité. Celle-ci peut aller de la « solidarité mécanique », qui caractérise les sociétés archaïques dans lesquelles le droit « répressif » est dominant, à la « solidarité organique » propre aux sociétés modernes qui privilégient le droit « restitutif » (ou « coopératif »). Le droit « répressif », qui prévaut dans les sociétés archaïques, a un caractère expiatoire : la sanction a pour fonction de satisfaire la conscience collective (Durkheim, 1986) ; tandis que le droit « restitutif » qui conduit à une forme de contrat vu comme

l'expression juridique de la coopération, a une fonction régulatrice (ou de contrôle social) et prévoit des mesures réparatrices pour rééquilibrer les situations, tout en reconnaissant des droits aux individus. Alors que le positivisme juridique affirme que la règle de droit est un donné et que la loi s'impose par le fait même qu'elle est une loi, le positivisme sociologique prend en compte le rôle des individus et d'autres groupes que l'État dans la production juridique. Néanmoins, tout comme le positivisme juridique, le positivisme sociologique affirme que les règles s'imposent à l'individu du dehors. « Nous sommes forcés de suivre les règles qui règnent dans le milieu social où nous vivons » (Durkheim, 2001b, p.21), car c'est dans la société qu'elles se fondent.

À l'encontre du déterminisme social affirmé par le positivisme sociologique, la sociologie compréhensive, dont Max Weber (1864-1920) est le principal représentant, défend l'idée selon laquelle l'explication sociologique passe par la compréhension de l'activité rationnelle, l'une des sphères de l'activité humaine. Autrement dit, si l'on veut rendre compte le plus fidèlement possible de la réalité sociale, il est essentiel de comprendre « le motif¹⁶ » et les moyens rationnels déployés par les individus (les juristes dans le cas du droit) pour atteindre une certaine fin et pour donner du sens à leurs actions.

Pour le sociologue allemand, juriste de formation, le droit est étroitement associé à l'expression de la rationalité des acteurs, il est même l'une des formes les plus pures d'expression dans l'ordonnement des rapports sociaux. Afin de mettre à jour cette rationalité, Weber a cherché à savoir comment les individus comprennent les règles et les incidences qu'elles ont sur leurs conduites sociales. Ses travaux l'ont amené à poser que, la rationalité est fondée sur la légitimité et que celle-ci aurait plusieurs

¹⁶ Le « motif » est défini par Weber comme l'« ensemble significatif qui semble constituer aux yeux de l'agent ou de l'observateur la “raison” significative d'un comportement » (Weber, 1995 p.38).

sources. Il identifie quatre idéaux-types¹⁷ conduisant les acteurs sociaux à accorder une légitimité à l'ordre social : i) les conventions sociales ou la tradition (c'est légitime parce qu'il en a toujours été ainsi) ; ii) les croyances de nature émotionnelles (c'est légitime parce que je le sens, je le sais) ; iii) les convictions, rationnelles en valeur (c'est légitime parce que c'est juste pour moi) et iv) la légalité (c'est légitime parce que c'est légal).

Dans ce dernier cas, la légitimité de l'autorité qui donne les ordres repose sur des règles impersonnelles, rationnellement établies soit par un accord, soit par décision unilatérale ; l'autorité devant elle-même obéir à des règles.

Cette lecture renvoie à l'analyse que fait Weber du droit en terme de pouvoir. En effet, dans la perspective de Weber, le pouvoir est un élément inhérent à la notion même de droit, dans la mesure où le droit définit des règles pour accéder au pouvoir et l'exercer. Pour être efficace le droit doit être reconnu comme pouvoir mais, il est ici question d'un pouvoir socialement légitime, c'est-à-dire fondé sur des bases établies, précisées et acceptées par ceux qui doivent obéir. (Rocher et Vandycke, 1986, p. 39). Dès lors, un droit sans pouvoir n'est plus du droit, la règle de droit n'a plus de légitimité.

L'intériorisation des règles par les individus étant l'objet même de la socialisation (dictionnaire de la sociologie), on comprendra que Weber se soit penché sur cette question. Il distingue deux « types idéaux » de socialisation qui induisent des attitudes différentes à l'égard des règles et des normes. La *communalisation* ou « socialisation communautaire », qui repose sur la suprématie du lien affectif et de

¹⁷ L'*idéal-type* (Idealtypus est également traduit en français par « type idéal ») est un instrument proposé par Weber pour établir le rapport qu'entretiennent les populations étudiées avec leurs valeurs. Ce modèle d'intelligibilité est construit à partir des traits les plus significatifs d'une réalité, mais il ne traduit pas la réalité: en aucun cas, nous dit Weber, celui-ci n'exprime une réalité, « tout au plus sert-il à déceler et analyser les relations qui peuvent exister dans cette réalité. » (Weber, 1964, pp. 317-318).

l'émotionnel, est une relation sociale non rationnelle, fondée sur le sentiment subjectif d'appartenir à une même communauté. La *sociation* ou « socialisation sociétaire », qui privilégie la rationalité à travers des compromis ou, la coordination d'intérêts divers, s'appuie sur des règles établies de façon rationnelle. Mais selon Weber, ces deux types d'accords, même s'ils n'ont pas la même prégnance, interviennent conjointement dans la plupart des relations sociales. Dans le cas de la *communalisation*, les règles et les normes sont respectées sur une base affective, donc subjective ; dans celui de la *sociation*, l'acceptation des règles est rationnellement fondée.

Ce détour par des théories issues de différentes disciplines permet de mieux cerner le concept de règle dans ses dimensions éducative et juridique. Dans ces deux dimensions, les règles peuvent être vues, soit comme des lois émanant d'une autorité extérieure, soit comme l'expression d'une conscience collective. Dans le premier cas, l'éducation repose sur le conditionnement (la société impose à l'enfant ses règles et ses normes : Durkheim), dans le deuxième elle se fonde sur l'interaction et l'acceptation rationnelle des règles (Weber). Malgré leurs profondes divergences, Weber et Durkheim insistent tous deux sur la dimension contraignante des règles. En effet, il ne s'agit pas pour Weber de repérer les « bons motifs » qui permettraient de créer un nouvel ordre pour l'avenir, mais bien de décrypter a posteriori un ordre donné en vue de sa reconnaissance.

Mais comme on l'a vu, dans l'institution scolaire, les règles ont une dimension particulière, en ce qu'elles définissent les rapports d'autorité à l'école. Ceux-ci conditionnent les relations éducatives qui, à leur tour, génèrent un certain type de rapport aux règles, selon qu'elles sont vues comme un moyen d'imposer la volonté des adultes représentant de l'institution scolaire ou bien, comme un levier vers la compréhension des principes du droit qui régissent une société démocratique. Dans les deux cas, les règles à l'école ne peuvent se soustraire aux principes juridiques en

vigueur, c'est-à-dire au droit positif. Ce sont en effet les règles du droit positif qui, en dernière instance, prévalent sur toutes les autres dans une société démocratique. Cette dimension juridique des règles trop souvent méconnue des « non-spécialistes », renvoie à la question de leur production et de leur légitimité. Mais, qu'elles soient perçues comme étant « données », (jusnaturalisme), ou « construites » (positivisme juridique et sociologique), légitimes ou non, les règles de droit ont force obligatoire et contraignante et elles s'appuient sur une constitution écrite. L'école ayant pour mission de former des citoyens actifs et responsables dans la société dont ils connaissent et respectent les règles, on s'attend à ce qu'elle donne à voir aux élèves les principes et les procédures du droit qui conduisent à la production des règles et, qu'elle leur permette de comprendre ce qui fonde leurs obligations vis-à-vis des autres et de la société. Mais voyons maintenant ce que peuvent nous apprendre les représentations des élèves.

2.3 Les représentations des élèves

Malgré l'intérêt marqué pour les représentations des élèves ou des adolescents, aucune des nombreuses recherches répertoriées n'a pour objet leurs représentations des règles à l'école secondaire. Toutefois, plusieurs travaux y font référence pour traiter de sujets plus ou moins connexes tels : les « orientations » des élèves vis-à-vis des règlements scolaires (Macdonell et Martin, 1986), leurs représentations du bon enseignant (Gilly, 1980), du climat de la classe (Chavez, 1984 ; Pain et Béranger, 1998) ; de la justice (Jakubowska, 1991 ; Kourilsky, 1997 ; Percheron, 1991) ; des droits (Silbey, 1991), du droit (Costa-Lascoux, 2001 ; Douard et Fiche, 2001), des « attaques du lien scolaire » (Gaillard, 2001) ; leurs perceptions du rôle de la discipline (Cerde et Assaél, 1998 ; Haroun et O'Hanlon, 1997), leurs conceptions de l'autorité (Smetana et Bitz 1996 ; Nucci, 1981 ; Turiel, 1983 ; Casalfiore, 2002a,b, 2003) ; ou encore, leur rapport à la loi (Develay, 1996).

Ces différentes recherches reflètent par ailleurs, la multiplicité des angles d'approches et des méthodologies utilisées. Compte tenu du nombre de travaux, nous nous arrêterons, dans les pages qui suivent, sur ceux qui font explicitement référence aux règles, de manière à tracer un portrait aussi complet que possible des représentations que peuvent en avoir les élèves du secondaire.

Dans une étude de type ethnographique sur les règlements disciplinaires dans un établissement scolaire du second degré au Chili, Cerda et Assaél (1998) abordent le thème du point de vue de la « culture des jeunes des secteurs populaires ». Le lycée, où s'est déroulée la recherche, est décrit comme un établissement en crise, marqué par une absence de projet éducatif, des rôles flous, des normes peu claires, non partagés, dictées par des intérêts particuliers, des luttes d'influence et l'autoritarisme (Cerda et Assaél, 1998, p.631). Dans un tel contexte, « le règlement se caractérise par l'incohérence », à laquelle s'ajoute une « amnésie » institutionnelle qui relativise encore plus la règle. » (Cerda et Assaél, 1998, p.634). Pour les élèves qui s'en rendent parfaitement compte, les règles n'ont pas de sens, les punitions sont arbitraires et le respect des textes perd son importance. Non que les élèves remettent en cause l'existence de règles, mais ils s'indignent devant le constat qu'elles ne s'appliquent pas pareillement à tous et se révoltent contre la discrimination et l'injustice qu'ils perçoivent devant les traitements différenciés pratiqués par les enseignants. De plus, ils constatent que ce qui est exigé d'eux à un moment donné, n'a plus d'importance à un autre moment. Loin de revêtir une signification pédagogique les règles représentent, pour les élèves, « un outil pour sanctionner ceux qui ne répondent pas à l'idée que se fait chaque enseignant du bon élève » (Cerda et Assaél, 1998, p.635). Progressivement ils acquièrent une certaine vision du pouvoir au service d'intérêts particuliers. Dans ce contexte, où l'idée de bien commun est totalement absente, les élèves développent des stratégies pour enfreindre certaines règles tout en échappant au contrôle, de manière à éviter le conflit avec l'autorité. Ils apprennent à « être malin » ce qui « signifie pour les élèves, pouvoir faire ce qu'ils veulent, sans se

soumettre ni être découverts, en mettant au point diverses stratégies » (Cerde et Assaél, 1998, p.637). Au nombre de ces stratégies notons l'hypocrisie qui bien qu'elle soit en contradiction avec leur idéal, est vue comme une pratique essentielle à leur « survie » ; l'usage de certaines formes de pouvoir comme le recours à certains appuis du côté des instances supérieures, d'enseignants, de surveillants ou des parents pour échapper à une sanction. « 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 » (Cerde et Assaél, 1998, p.630). Finalement, dans un tel environnement scolaire chacun lutte pour soi en utilisant des stratégies « où l'emportent les valeurs de concurrence, de lutte d'influence, de recours aux relations, d'hypocrisie et d'arbitraire. Où, par conséquent, le thème de la vie en commun et de la règle scolaire n'est plus pertinent. » (Cerde et Assaél, 1998, p.643). Bien que cette recherche ait été conduite dans un établissement scolaire « en crise », les conclusions auxquelles arrivent les chercheurs indiquent que, dans tout espace éducatif 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. » (Cerde et Assaél, 1998, p.630). Ces conclusions ne concernent donc pas uniquement les « établissements en crise » mais également ceux dans lesquels les règles sont perçues par les élèves, comme étant floues et incohérentes.

Une recherche réalisée par Haroun et O'Hanlon (1997) dans les écoles secondaires en Jordanie compare les conceptions qu'ont les enseignants et les élèves de la notion de discipline scolaire, à partir d'entretiens semi-dirigés conduits auprès de 40 élèves et 28 enseignants. Si les deux groupes s'entendent sur l'aspect essentiel d'une « bonne discipline » pour un « bon enseignement » et un « bon apprentissage » leurs points de vue divergent quand il est question de ce qui constitue une « bonne discipline ».

Pour l'ensemble des élèves la discipline se définit avant tout par les règles en vigueur à l'école, ils distinguent trois aspects des règles i) les règles comme restriction à certains de leurs comportements ; ii) les règles comme obligation pour les élèves qui doivent y obéir ; iii) la confirmation des règles par les enseignants qui devraient s'y conformer. Les plus jeunes (12-14 ans) mettent l'accent sur le fait qu'il doivent se conformer aux règles qui régissent leur comportement alors que, pour les plus vieux (15-19 ans), les règles ont deux versants : celui qui concerne la gestion de leurs comportements, le second concerne la gestion des comportements des enseignants. Dans la définition qu'ils donnent de la discipline à l'école, les élèves mettent également l'accent sur les relations avec les enseignants. À la question : « qu'est-ce que vous pensez qu'est la discipline à l'école ? » les plus jeunes répondent que les élèves doivent respecter les enseignants et leur obéir ; les plus vieux partagent ce point de vue, mais ils ajoutent que les enseignants doivent, eux aussi, respecter les élèves et les traiter de façon positive. Les réponses à la question « qu'est-ce qu'une bonne discipline pour vous ? » correspondent à la façon dont ils définissent la discipline, mais apportent quelques éléments nouveaux. Les plus vieux (15-19 ans) insistent sur le fait qu'une « bonne discipline scolaire » repose en bonne part sur de bonnes relations entre les enseignants et les élèves. Pour cette classe d'âge, une « bonne discipline » devrait permettre aux élèves de s'autodiscipliner ; ils insistent sur leur implication dans l'élaboration et le renforcement des règles à l'école. Pour ces élèves, on ne peut parler de « bonne discipline », que si les règles s'adressent à tout le monde : les élèves, mais aussi les enseignants, les membres de la direction, le personnel administratif et les parents. Les auteurs notent que les élèves interrogés, quel que soit leur âge, perçoivent la discipline comme un pouvoir extérieur qui contrôle leurs comportements. L'importance qu'ils accordent à la discipline est associée à une conception passive de leur rôle dans le processus. Ils estiment que les enseignants ont l'entière responsabilité du maintien de la discipline en classe et dans l'école. Ce constat reflète la croyance des élèves, selon laquelle ils n'ont aucun rôle ni

aucune responsabilité. Pour les auteurs, l'aspect le plus négatif de ces résultats est que ce point de vue est partagé par l'ensemble des élèves, ce qui semble indiquer que l'école et les enseignants n'ont pas développé des attitudes d'autodiscipline chez leurs élèves. Dans leur conception d'une « bonne discipline », les enseignants soulignent l'importance de l'implication des élèves dans la discipline et de l'autodiscipline. Mais dans le même temps, ils mettent l'accent sur le respect et l'obéissance que leur doivent les élèves et insistent sur l'importance de leur autorité et des sanctions pour contrôler le comportement des élèves à l'école. Leur conception d'une « bonne discipline » relève d'un idéal, mais dans leur pratique, ils semblent enfermés dans une vision traditionnelle de la discipline qui ne laisse pas l'opportunité aux élèves de participer aux décisions.

Le constat que font les auteurs les amène à formuler quelques recommandations, dont certaines sont en lien avec les règles. Ainsi, les programmes de formation des maîtres, particulièrement ceux qui concernent la gestion de la classe, devraient considérer « l'idéologie de contrôle » qu'ont les enseignants, la façon dont ils voient les élèves, de même que les circonstances qui en découlent de manière à donner aux élèves la possibilité de participer au processus de mise en œuvre de la discipline. Les programmes de formation devraient également aider les futurs enseignants à se forger une « idéologie de contrôle », basée sur le processus de développement de l'autodiscipline chez les élèves. Pour conclure, Haroun et O'Hanlon proposent un modèle qui comprend les aspects suivants. i) L'implication de toute la communauté scolaire dans le processus de mise en œuvre de la discipline. ii) L'autodiscipline et le consentement individuel aux règles à l'école. iii) L'utilisation de « méthodes positives » pour obtenir la discipline. iv) L'élaboration de règles qui soient connues, comprises et acceptées par les élèves et le personnel de l'école. v) L'instauration d'un climat qui conduise les élèves à l'apprentissage et à adopter un « bon comportement ». vi) L'implication des parents et la coopération avec ceux-ci (Haroun et O'Hanlon, 1997, p.249).

Les recherches de Levinson sur l'insubordination en milieu scolaire apportent un éclairage sur les raisons qui conduisent les élèves à ne pas respecter les règles. S'appuyant sur des travaux ethnographiques qui s'intéressent aux points de vue des élèves sur la vie des établissements scolaires, Levinson affirme que « la violence ou l'indiscipline scolaire constitue souvent une *réponse* aux conditions scolaires [notamment] à des styles d'enseignement arbitraires et autoritaires » (Levinson, 1998, p.664). Pour nombre de travaux, issus de l'« interactionnisme symbolique » et dont Woods (1990) fait état, les conflits de rôles propres à l'institution scolaire, seraient à l'origine du « non-respect-des-règles » par les élèves. De même, quand « les enseignants usent de mesures punitives et arbitraires, gardent leurs distances vis-à-vis de leurs élèves [...], jugent le travail des élèves sur des critères arbitraires, les élèves en arrivent à ne plus respecter les règles » (Levinson, 1998, p.665).

Pour Everhart, dont la recherche a été conduite dans une école secondaire fréquentée par des enfants d'ouvriers aux États-Unis, le non-respect des règles serait une réaction à « l'aliénation » qu'impose l'école en tant que structure hiérarchisée où l'on prescrit des comportements mécaniques et normalisés. Selon lui, les élèves chercheraient à créer, entre eux, un « savoir générateur » favorisant « une activité de communication », pour compenser l'ennui et « résister à un régime de travail et de communication rigide et abrutissant » (Everhart, 1983, p.237) ; ce qui est considéré comme de la désobéissance par les enseignants.

D'Amato (1993), qui essaie d'identifier ce qui est à l'origine de la résistance des élèves de minorités culturelles, met en évidence des raisons « structurelles » - comme le fait de n'avoir pas conscience que l'école peut être utile aux plans professionnel et social - et des raisons « contextuelles », comme le sentiment que leur travail ne peut pas être un moyen d'entretenir de bonnes relations avec ses enseignants et ses pairs. Les insatisfactions de ces élèves les conduiraient à « des formes de rejet des règles plus explosives. » (D'Amato, 1993, p.192). Les enseignants, poursuit l'auteur, ont

une grande influence sur la formation de raisons « contextuelles », notamment en mettant en place des conditions d'apprentissage dans le cadre de règles et de structures communes.

Pour Eckert (1989) qui s'est penchée sur l'acceptation et le refus des règles scolaires en fonction des origines sociales, il y aurait deux catégories opposées d'élèves qu'elle voit comme les « incarnations adolescentes » de la classe moyenne et de la classe ouvrière : les « jocks » et les « burnouts ». Les premiers se passionnent pour les activités scolaires et parascolaires, se soumettent à l'autorité des adultes et s'inscrivent dans une logique de compétition ; les seconds ne sont pas convaincus de l'utilité des études, ils cherchent à se libérer du contrôle des adultes en s'écartant des règles et font passer la solidarité du groupe et la réciprocité avant le progrès individuel.

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 à la fonction de la règle, pour l'entretien d'un « bon climat disciplinaire ».

En effet, si l'importance de règles simples, claires et 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'ethos¹⁸ de l'école » (Estrela, 1994, p.81).

¹⁸ Ethos (du grec) signifie « la manière d'être, habituelle » (*Dictionnaire historique de la langue française*, 1998).

Cherchant à mettre à jour les « orientations » des élèves vis-à-vis des règles à l'école¹⁹, Macdonell et Martin (1986) se sont appuyés sur les données d'une étude plus large sur l'expérience scolaire d'élèves du secondaire à Terre-Neuve et au Labrador. Trois techniques ont été utilisées pour la collecte des données : l'étude de cas croisés, des enregistrements d'interviews et un questionnaire. Les auteurs envisagent les règles en tant que moyen de légitimer l'autorité rationnelle-légale. Ils se réfèrent à l'idéal-type du modèle bureaucratique proposé par Weber (1964), pour l'appliquer à l'organisation scolaire, dont les règles - qui concernent ici les droits et obligations des membres de l'institution scolaire - sont une caractéristique importante. Ayant identifié deux enjeux interreliés (l'aliénation des étudiants et leur implication dans la prise de décision à l'école), Macdonell et Martin mentionnent plusieurs études canadiennes qui se sont penchées sur ce dernier point. Celles-ci montrent un manque d'implication des étudiants dans le processus décisionnel et, concomitamment, un désir de ceux-ci de participer à cet aspect de la vie d'école. Les auteurs soutiennent que les règles seraient un trait de la domination dans de nombreuses écoles « rule domination is much less compatible with the performance of school activities than it is with... the management of industrial production » (Dreeben 1970, p.47). Il y a, habituellement, une foule de règles qui tentent de régir les comportements des élèves dès qu'ils entrent à l'école : la façon dont ils rentrent en classe, circulent dans les couloirs, se rendent aux toilettes, etc. En fait, l'école produit une longue liste de règles qui demandent un effort considérable pour être communiquées aux élèves. Voyant les règles comme le dispositif le plus saillant de l'organisation formelle à l'école, les auteurs ont cherché à mettre à jour les « orientations » des élèves vis-à-vis celles-ci. À cette fin, ils ont élaboré un questionnaire qu'ils ont administré à près de 8000 élèves de 55 écoles. Ce questionnaire comportait trois catégories de questions. i) La fréquence (jamais, rarement, occasionnellement, souvent, très souvent) de certains

¹⁹ Traduction libre de « Student Orientations to school rules »

comportements qu'ils ont à l'école (enfreindre certaines règles de comportement en classe, dans l'école). ii) La fréquence avec laquelle, individuellement ou en groupe, ils abordent les enseignants pour tenter de modifier leur point de vue sur diverses règles (par exemple le code vestimentaire, le style de coiffure, les déplacements dans les couloirs). iii) Une troisième catégorie de questions concernait le degré d'accord ou de désaccord avec 50 énoncés. Les réponses à six de ces énoncés font l'objet d'analyse dans cette étude : - il est nécessaire de toujours respecter l'ensemble des règles de l'école ; - il n'y a rien de mal à transgresser occasionnellement certaines règles de l'école ; - il est impossible d'obéir à toutes les règles de l'école ; - il y a trop de règles à l'école ; - la plupart des règles sont nécessaires ; - il est « correct » d'enfreindre les règles à l'école, tant et aussi longtemps qu'on ne se fait pas attraper. Les résultats tendent à montrer que les « orientations » des élèves vis-à-vis des règles sont fortement corrélées avec le sexe et l'appartenance à une association étudiante. S'agissant des conséquences pratiques des « orientations » des élèves vis-à-vis des règles, les auteurs considèrent que, d'une part il est important d'isoler les variables associées à ces orientations pour mieux comprendre les significations et les interprétations qu'en donnent les élèves au fur et à mesure qu'ils deviennent partie prenante de la structure sociale inscrite dans le quotidien de l'école. D'autre part, ayant constaté que les élèves membres d'organisations parascolaires développaient des attitudes positives vis-à-vis des règles, les auteurs soulignent l'importance, pour l'organisation scolaire, de favoriser ce type d'associations. Pour conclure, Macdonell et Martin (1986, p.172) insistent sur le fait que les « orientations » des élèves vis-à-vis des règles sont indubitablement reliées aux dispositifs disciplinaires et d'apprentissage.

Plusieurs recherches portent sur les conceptions qu'ont les adolescents de l'autorité de l'enseignant et des relations qu'ils établissent avec les mauvaises conduites à l'école. Smetana et Asquith (1994) ont montré que, très tôt dans l'enfance, les individus font des distinctions entre différents types de règles régissant les

comportements sociaux (Nucci, 1981 ; Smetana et Bitz, 1996; Turiel, 1983). i) Les règles relevant du *domaine moral*, qui s'articulent autour des concepts de justice et de bien-être des personnes incluant les prescriptions ou les proscriptions telles que ne pas tuer, ne pas voler, ne pas mentir. ii) Les règles appartenant au *domaine conventionnel* qui sont structurées « par le concept d'organisation sociale et qui comprend les conventions sociales générales comme les règles de politesse » (Casalfiore, 2002b). iii) Les règles qui concernent le *domaine prudentiel* relatives à la sécurité des personnes et à leur protection. Dans le cadre de l'école Smetana et Bitz (1996) ajoutent les règles relevant du *domaine conventionnel contextuel*, ici les *conventions scolaires*, qui, dans un autre contexte, seraient vues comme relevant du *domaine personnel* c'est-à-dire, articulées autour de choix personnels qui ne dépendent d'aucune prescription morale, ni d'aucune régulation sociale. Les critères auxquels se réfèrent les enfants pour définir la légitimité de l'autorité, seraient articulés autour de ces différents domaines (Nucci, 1981 ; Smetana et Bitz, 1996; Turiel, 1983). Des recherches indiquent que l'obéissance des enfants à l'autorité, dépend de la façon dont ils comprennent le contenu des règles (Laupa et Turiel, 1996). Les enfants rejetteraient les ordres considérés comme moralement inacceptables même s'ils proviennent d'autorités légitimes. Tandis que, les règles relevant du *domaine conventionnel* seraient jugées par les enfants comme étant légitimes si elles sont cohérentes avec le système social. Nucci (1981) a pour sa part noté que les enfants et les adolescents ne considèrent pas comme « graves » les comportements qui transgressent des choix personnels, dans la mesure où il s'agit de choix qui relèvent de la sphère de juridiction privée qui ne portent pas préjudice à autrui.

Si, quel que soit leur âge, les enfants perçoivent des distinctions entre les règles selon leur domaine d'appartenance, Turiel (1983) enregistre des variations dans le raisonnement, en fonction de l'âge. À partir de justifications que les enfants et les adolescents donnent pour juger de la légitimité des règles conventionnelles, Geiger et Turiel (1983) ont mis en évidence une succession de phases d'« affirmation et de

négarion » des conventions, selon les âges. Le raisonnement conduit l'enfant à voir d'abord les conventions comme ce qui *décrit des uniformités comportementales*. Puis, il rejette cette conception pour considérer que les conventions *affirment un système de règles*. Il rejette ensuite cette dernière conception pour envisager les conventions comme des *normes sociales*. Conception qu'il rejette de nouveau pour, enfin, concevoir les conventions comme un *moyen de coordonner les interactions sociales*.

Smetana et Bitz (1996) qui se sont notamment penchés sur la légitimité de l'autorité du point de vue des élèves, ont procédé à des entretiens avec des enseignants et des élèves sur les violations typiques des règles à l'école, puis ont élaboré un questionnaire destiné aux élèves. Le questionnaire auquel ont répondu 120 élèves de 10 à 17 ans, portait sur la légitimité de l'autorité de l'enseignant, l'importance d'élaborer des règles pour chacun des domaines mentionnés, la distinction entre les actes qui relèvent du non-respect des droits et ceux qui relèvent de la juridiction personnelle, l'évaluation qu'ils font de la gravité des actes, les personnes autorisées à élaborer les règles pour chacun des domaines (moral, conventionnel, prudentiel). La dernière partie qui portait sur le climat de l'école voulait répondre à la question « jusqu'où les différents domaines sont-ils régis par les règles de l'école? » et évaluer la perception des élèves quant à la possibilité que leur laisse les enseignants de décider des règles dans chacun des domaines.

Selon les auteurs, les enjeux moraux, conventionnels et prudentiels légitimeraient l'autorité de l'enseignant aux yeux des élèves les plus jeunes. Mais, avec l'âge, les adolescents se montreraient moins enclins à accepter la légitimité de l'autorité institutionnelle, et compteraient davantage sur leur capacité de donner leur point de vue personnel. Toutefois, selon Smetana et Bitz (1996), les adolescents continueraient à reconnaître et à accepter la légitimité d'une autorité unilatérale quand elle permet de réguler des comportements relatifs au domaine moral ; ils insistent même sur l'obligation qu'ont les enseignants d'assurer cette responsabilité et les élèves, d'obéir. En fait, les adolescents n'accorderaient une légitimité à l'autorité

scolaire que si les règles édictées renvoient au domaine de la morale ou à des conventions partagées par les membres de la société (*domaine conventionnel*). S'agissant des règles appartenant au *domaine conventionnel contextuel*, c'est-à-dire aux *conventions scolaires*, les adolescents les perçoivent souvent comme dépendantes du bon vouloir des adultes de l'école (relevant du *domaine personnel*). En conséquence, ils ne leur accordent pas de légitimité, s'estimant être la seule autorité légitime. Ce constat est interprété par les auteurs comme une revendication des adolescents à plus d'autonomie. Ils défendent l'idée selon laquelle le développement de l'autonomie à l'adolescence est un processus social qui passe par des interactions de nature asymétrique et non égalitaire. « Selon Smetana (1995/1999), ce serait dans les relations asymétriques et via la confrontation aux contraintes imposées par l'autorité que les adolescents trouvent les opportunités de développer leur autonomie. » (Casalfiore, 2002b, p.10).

Partant de ces travaux, une recherche récente conduite par Casalfiore (2002a,b, 2003) sur les modes de résolution de conflits, nés de transgressions sociales dans des classes d'enseignement secondaire, apporte des éléments qu'il convient d'examiner. La première partie de l'étude, qui s'attache à analyser la nature et sens des transgressions sociales²⁰ à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, arrive à la constatation que les transgressions les plus fréquemment rapportées par les élèves renvoient au domaine conventionnel et que la moitié des transgressions relèvent spécifiquement des conventions scolaires. D'autre part, l'étude révèle que les transgressions qui renvoient au domaine moral sont jugées plus graves que celles qui appartiennent au domaine conventionnel. L'auteure remarque également que les élèves justifient leur jugement par des arguments qui renvoient aux caractéristiques intrinsèquement peu nocives des actes commis, tandis qu'ils « justifient le jugement

²⁰ L'auteure entend par transgression sociale: tout comportement mis en œuvre par un élève qui a suscité une manifestation de désaccord de la part d'un enseignant (Casalfiore, 2002b, p.5).

qu'ils attribuent aux enseignants au moyen d'énoncés liés aux notions de règles, d'autorité et d'organisation sociale. » (Casalfiore, 2002b, p.2). Finalement,

les transgressions sont interprétées comme remplissant une double fonction : mettre en question l'autorité des enseignants comme étant légitime en soi, et revendiquer une plus grande sphère de juridiction et d'action personnelle dans un contexte dominé par sa structure socioorganisationnelle. (Casalfiore, 2003, p.5).

La troisième partie de l'étude, qui porte sur la perception qu'ont les élèves de la légitimité des comportements de l'autorité, apporte des éléments qui peuvent s'avérer utiles pour mieux comprendre le raisonnement des élèves sur les règles. Quarante-trois élèves de l'enseignement secondaire ont été invités à se remémorer une situation conflictuelle avec un enseignant ayant été déclenchée par la transgression d'une règle qu'ils avaient commise, puis à en faire le récit détaillé étape par étape, réaction par réaction, en répondant à une série de questions posées dans un protocole standardisé. Il leur était demandé d'énoncer explicitement le comportement transgressif à l'origine du conflit, de décrire la réaction de l'enseignant, puis leur propre réaction. Ils devaient également évaluer la légitimité de la réaction de l'enseignant, et donner les raisons qui les avaient amenés à avoir la réaction qu'ils avaient eue suite à celle de l'enseignant. Les réponses aux questions portant sur la légitimité (ou la non-légitimité) de la réaction des enseignants face aux transgressions commises, ainsi que sur la résistance ou la soumission des élèves, montrent que de façon générale, une majorité significative d'élèves adoptent une attitude critique vis-à-vis des réactions des enseignants en portant un jugement négatif sur la légitimité de celles-ci et y opposent des comportements de résistance. Toutefois, l'auteure note que, « les élèves n'acceptent pas plus la légitimité des réactions lorsque les transgressions commises touchent l'ordre moral que lorsqu'elles renvoient à un autre domaine, mais qu'ils semblent moins s'y opposer. » (Casalfiore, 2003, p.18). Pour justifier leur jugement sur la légitimité des réactions des enseignants, les élèves avancent des arguments qui renvoient aux caractéristiques intrinsèques des réactions jugées illégitimes (*domaine*

moral), de même qu'à ceux relatifs à l'organisation et au fonctionnement du système scolaire (*domaine conventionnel contextuel*) - ou du système social plus général (*domaine conventionnel*) - ainsi qu'aux règles qui les structurent. À aucun moment, les élèves n'évoquent le pouvoir qu'ont les enseignants d'infliger des sanctions ni des revendications d'ordre personnel pour motiver leur point de vue. S'agissant des arguments avancés par les élèves pour justifier leurs comportements de résistance, ils sont essentiellement centrés sur les caractéristiques intrinsèquement positives de ces comportements, bien que la soumission ne soit pas considérée comme mauvaise en soi. À la différence des justifications apportées pour juger de la légitimité des réactions des enseignants, les élèves font appel à des arguments renvoyant à des revendications personnelles pour justifier leurs comportements de résistance. En effet, lorsque les adolescents considèrent que les directives énoncées concernent des questions privées ou intimes, ils rejettent la légitimité d'une quelconque figure d'autorité, et revendiquent avec force le droit d'exercer leur juridiction personnelle.

L'ensemble des travaux dont il vient d'être question, mettent en évidence les besoins développementaux des adolescents en matière d'autonomie, et révèlent que ce « processus développemental vers plus d'autonomie se heurte aux contraintes sociales liées aux règles sociales imposées par les figures d'autorité. ». (Casalfiore 2003, p.4). Cette divergence entre le besoin d'autonomie et les contraintes sociales, se traduiraient par des conflits. Ceux-ci rempliraient même une fonction développementale en instaurant « un contexte de débat qui force les relations unilatérales impliquées à fonctionner sur un registre plus mutuel, à partir duquel les adolescents vont pouvoir exprimer leur désir d'autonomie tout en développant leur compétence à prendre la perspective d'autrui. » (Casalfiore 2003, p.4). Finalement, un certain nombre d'éléments qui caractérisent le contexte scolaire, serait en « porte-à-faux » avec la demande d'autonomie des adolescents, ce qui fait dire à ces auteurs que l'environnement scolaire ordinaire est inapte à répondre aux besoins développementaux des adolescents.

Les travaux réalisés depuis les années soixante sur la socialisation juridique et sur la conscience du droit (*legal consciousness*) se sont intéressés aux diverses façons dont les individus perçoivent, s'approprient et utilisent le droit qui régit les rapports sociaux. Parmi ces travaux, notons ceux qui portent sur 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). Pour ces auteurs, l'acquisition de la notion de droit serait un processus d'appropriation - et non de « réception » - dans lequel interviennent interactions et communication entre l'individu et le groupe social.

Précisons toutefois que, les chercheurs européens et américains qui se sont intéressés à cet objet ont travaillé à partir de conceptions différentes et de façon séparée, jusqu'à ce que soit organisée, en 1991, une table ronde internationale leur permettant de comparer leurs approches théoriques, leurs méthodes et leurs acquis empiriques dans le domaine. Ces comparaisons mettent en évidence des différences qui se reflètent dans les dénominations de « socialisation juridique » adoptée par les chercheurs d'Europe de l'Est, et de « conscience du droit » ou *legal consciousness* préférée par les Anglo-américains. Assier-Andrieu (1997, p.75) distingue la conception anglo-américaine, fondée sur le primat de la volonté des individus, des conceptions européennes, dites continentales, qui font prévaloir l'idée de système juridique. Dans le cas de la socialisation juridique, l'accent est mis « sur le processus de construction précoce du rapport de l'individu au droit, au cours de l'enfance et de l'adolescence » (Assier-Andrieu, 1997, p.4). La conscience du droit recouvre quant à elle, tout un ensemble de phénomènes allant de la connaissance du droit par les individus à leurs attitudes et à leurs comportements (Assier-Andrieu, 1997, p.36). Dans le premier cas, le point de vue de la société globale est privilégié, mais les modalités d'action des sujets ne peuvent être envisagées qu'en considérant le « développement » de ces derniers. Dans le second cas, c'est le point de vue du sujet qui est privilégié, mais le développement de ce dernier ne peut être envisagé qu'en interaction avec la société

dans laquelle il est immergé. Sur le plan méthodologique, les recherches européennes utilisent une méthode mise au point par Kourilsky : « Il s'agit d'une première méthode d'associations spontanées de termes utilisés à la fois dans le langage juridique et le langage courant » (Kourilsky, 1997, p.79), doublée d'« une seconde méthode d'associations sélectives des principaux de ces termes à une ou plusieurs notions-valeur. » (Kourilsky, 1997, p.79). Les chercheurs américains recourent quant à eux, aux études de cas (*case studies*) et aux histoires de vie donnant lieu à des entretiens individuels prolongés. Dans les deux cas, les chercheurs ont donc eu recours à des méthodologies de type qualitatif et arrivent à des conclusions semblables quant à l'attitude des enfants et des adolescents à l'égard de la règle et de la loi. Pour la majorité des adolescents (15-16 ans) interrogés, la notion de règle renvoie au sens d'obligation, selon une formulation très proche de celle utilisée pour la notion de loi. D'ailleurs, ils donnent la loi comme exemple de règle. Mais, à la différence des 10-11 ans, ils envisagent moins la loi en terme de contrainte qu'en terme de « respect d'une règle commune pour harmoniser et faciliter la vie en communauté. L'idée d'ordre donné cède la place à celle de convention ou d'obligation morale ou non. » (Kourilsky, 1986, p.393). S'agissant du droit, il est vu par les adolescents comme résultant d'une autorisation de faire ou d'obtenir quelque chose. L'auteure constate que la loi est vue comme impérative mais, avec l'âge, les conceptions du rôle de la loi se modifient en intégrant la notion de consensus. « La loi est alors conçue comme une règle du jeu ou une règle de vie en société » (Kourilsky, 1986, pp. 397-398). L'auteure note que les modèles de raisonnement sont relativement différenciés selon le sexe. Les garçons auraient tendance à prendre le rôle de « l'autrui généralisé » et à raisonner en termes de délimitation de droits et de pouvoir dans l'évaluation des situations ; alors que les filles auraient une tendance à prendre le rôle de « L'autrui particulier » et à raisonner en termes de relativité des situations.

Plus récemment, des recherches françaises ont exploré le rapport au droit des jeunes (Douard et Fiche, 2001, Costa-Lacoux, 2001, Bordet, 2001). Partant du constat que les jeunes construisent, entre pairs, des normes alternatives pour remplacer celles qui régissent la société et qui leur sont imposées, les auteurs tendent à démontrer que le sentiment d'extériorité de la norme des adultes serait en cause. Ils suggèrent de « reconsidérer le processus de socialisation en prenant mieux en compte ce qui touche de manière sensible l'enfant et le jeune, et ce qui constitue, même provisoirement, son système de valeurs » (Douard et Fiche, 2001, p.24). Les auteurs ajoutent que les adolescents devraient pouvoir tester leurs systèmes de valeurs et les ajuster en les confrontant aux « grandes valeurs relativement partagées qui constituent les fondements de notre société » (Douard et Fiche, 2001, p.24) et dont les adultes de l'école devraient être porteurs. Les adolescents devraient pouvoir recevoir, quand c'est nécessaire, des messages clairs et cohérents en retour de leurs comportements et, c'est sur ce point que l'école a le plus à s'interroger. « Ses règles de fonctionnement, les us et coutumes en vigueur en matière de régulation de la collectivité éducative, sont souvent chargés de contradictions difficiles à assumer » ; contradictions souvent à l'origine de manifestations violentes de refus (Douard et Fiche, 2001, p.26). Costa-Lascoux qui insiste depuis plusieurs années sur le rôle essentiel qu'a l'école dans le processus de socialisation au droit des enfants et des jeunes, déplore « le fait que l'institution se sorte bien mal de cette mission » (Costa-Lascoux, 2001, p.25). Pour cette juriste et psychosociologue, l'École devrait permettre aux élèves de « comprendre les fondements de leurs obligations envers les autres et la société » et de s'approprier le droit pour « habiter la démocratie » en ayant une attitude active vis-à-vis du droit (Costa-Lascoux, 2001, p.25). Or, elle constate l'ignorance des élèves à propos de règles fondamentales en matière de droit, et souligne que l'École, en n'arrétant pas de produire des contrats, des chartes, des règlements, participe à l'ignorance de la hiérarchie des sources de droit : « Personne ne sait plus où on en est. » (Costa-Lascoux, 2001, p.47). Ayant interrogé des élèves qui jouent à des jeux

dont « la règle est de se faire mal ou de se faire peur », Costa-Lascoux s'est fait expliquer par ceux-ci, qu'ils inventaient des règles, car ils ne voulaient pas de celles des adultes. « Si on leur objecte qu'ils sont en train de faire vivre la loi du plus fort, ils répondent que c'est aussi celle qui prévaut dans la société et qu'ils ne font que s'y exercer » (Costa-Lascoux, 2001, p.49). Pourtant, elle retient que « les jeunes ont envie de lois ; ils en ont d'ailleurs entre eux. Ils ont envie de parler de valeurs. Ils ont un sentiment d'injustice fort et réclament la justice. Ils ont un rêve d'égalité, sont contre la discrimination » (Costa-Lascoux, 2001, p.46). Mais, « comme ils se vivent à l'extérieur d'une règle qui n'est pas la leur, qu'ils ne se sont pas approprié ce droit [ils], se sont installées des situations pleines d'ambivalences et de contradictions » (Costa-Lascoux, 2001, p.54). Le rappel des règles ne suffit pas. La loi reste « extérieure » et le rappel continu peut même provoquer de réactions du type « Cause toujours! On va bricoler autrement » ou, « on va s'arranger pour que ça ne nous tombe pas dessus ». Finalement, les adolescents réclament des règles mais, face aux injonctions paradoxales de la part de l'institution dont les règles sont chargées de contradictions, ils développent une défiance vis-à-vis de l'institution scolaire. On ne peut plus se permettre aujourd'hui d'ignorer cette réalité qui s'impose à nous, d'ajouter l'auteure qui insiste sur la nécessité de « réincarner le droit, le donner à voir concrètement dans son rapport à la vie quotidienne » (Costa-Lascoux, 2001, p.50).

Les travaux de Bordet (2001) sur le droit et les lois chez les adolescents en situation d'exclusion, tendent à montrer une corrélation entre les « violences agies » et les « violences subies » dans le cadre de l'institution scolaire. Si les « violences agies » de la part des élèves sont souvent mentionnées, parce que plus visibles et qu'elles font l'objet de traitements spécifiques, la plupart du temps les « violences subies » ne sont pas considérées comme telles (Bordet, 2001, p.174) et sont traitées comme des difficultés de type pédagogique. Par exemple, l'exclusion scolaire n'est pas considérée comme une violence, alors qu'elle constitue, pour les élèves en difficulté, une violence réelle et symbolique. Le sentiment souvent exprimé par les élèves, de

n'être pas respecté, peut être aussi une forme d'agressivité latente ou explicite qui risque d'engendrer « l'impression de ne pas être compris, donc ne pas être reçu en tant que sujet » (Bordet, 2001, p.180). Pour cette psychosociologue dont les enquêtes révèlent des processus de domination implicite et explicite au sein de l'école, la référence au droit serait une alternative au laxisme et à la sanction qui sont souvent les réponses des équipes éducatives aux situations de violence quotidiennes. De plus, le travail sur les normes et les règles pourrait contribuer à une plus grande responsabilité collective, et redonner un sens à la loi dont la fonction est de protéger et de limiter. « Le plus souvent, les jeunes sont « hors la loi » parce que la loi ne constitue pas pour eux une limite et une protection. » (Bordet, 2001, p.188). Pour conclure, Bordet soutient que, « recréer des rapports entre la loi et le droit chez les jeunes constitue un enjeu central dans la transformation de la violence » et que le fait de réinstaurer la loi chez les élèves permettrait de recréer un référent commun, ce qui paraît crucial pour lutter contre la violence. D'ailleurs, comme nous l'avons vu au sujet de la déviance, la question des règles est très présente dans les travaux qui traitent de la violence à l'école (Pain et Béranger, 1998). La plupart d'entre eux préconisent la participation des élèves à l'élaboration des règles, en vue de leur appropriation par ces derniers. Toutefois, la question des règles est le plus souvent abordée sans qu'il soit fait directement référence au droit, sinon de façon allusive. C'est ce qu'illustre l'étude canadienne des politiques et programmes de prévention de la violence à l'école (Day Direction des affaires correctionnelles Canada et Solliciteur général Canada, 1995) qui recommande l'élaboration d'un « code de conduite convenable » et d'une politique sur la discipline des élèves qui soient basées « sur les principes démocratiques auxquels souscrivent tous les intéressés », notamment, les élèves.

Develay (1996) qui s'interroge sur le sens de l'école, voit deux enjeux importants pour *donner du sens à l'école*, le rapport au savoir et le rapport à la loi. Le rapport à la loi détermine en effet le type de relations qui se développent dans la classe, à

l'école. La violence étant la conséquence de la transgression des règles de fonctionnement dans l'école, il est de plus en plus nécessaire de comprendre le rapport des élèves au savoir et à la loi, il s'agit même du fondement de la profession enseignante. Selon ce didacticien, pour aider les élèves à trouver du sens à l'école et atteindre une certaine forme de sérénité dans les relations, il conviendrait de travailler sur ce rapport aux règles, en faisant en sorte que l'école ne soit « pas simplement un lieu d'application de la règle, mais un lieu d'émergence de la loi » (Develay, 1999, non paginé). Autrement dit, il ne suffit pas que les élèves respectent les règles, encore faut-il, qu'en amont, ils aient participé à l'élaboration de ce qui constitue la contrainte en confrontant leur propre loi aux règles instituées.

Ce qui fonde la règle, c'est la loi : les interdits que les hommes se fixent reposent sur des valeurs, et au-delà, sur des désirs partagés. Les règles de la vie en commun, de la socialisation, découlent d'un accord sur les désirs des différents membres d'un groupe à propos desquels il convient de s'entendre (Develay, 1999, non paginé).

Construire la loi en classe suppose que l'enseignant accepte de discuter avec les élèves de ce qu'il est utile de faire pour apprendre à vivre ensemble, en vue d'élaborer le règlement dans la classe ; ce qui ne signifie pas qu'on ignore les lois préexistantes qui imposent un niveau supérieur de contrainte. Mais, c'est une occasion de donner à l'élève la responsabilité de ses actes, et, selon Develay, un moyen d'éradiquer la violence à l'école.

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, « 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).

En effet, les demandes répétées des élèves en faveur de plus de justice et d'égalité et l'absence d'écoute à laquelle ils se heurtent, pourraient bien être à la source d'une incompréhension de leurs obligations vis-à-vis des autres et de la société. Car, les élèves ne remettent pas en question le principe des règles et l'importance qu'ils accordent 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 et Béranger, 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 (Estrela, 1994, p.70).

Comme l'indique cette revue de la littérature, les travaux conduits ces dernières années sur les représentations des élèves ou des adolescents, la question des règles n'est jamais abordée directement, mais seulement à partir d'autres sujets voisins comme l'autorité, la discipline, le pouvoir, la sanction, la justice. Il est surprenant que les chercheurs qui se sont intéressés aux représentations des adolescents n'aient pas pris les règles comme objet d'étude, alors même qu'ils s'accordent tous pour dire qu'elles occupent une place centrale dans les rapports qu'entretiennent les élèves avec l'institution scolaire. Néanmoins, ces travaux illustrent l'importance que revêt l'appropriation des règles dans une perspective de cohésion sociale, et montrent la complexité des enjeux qui entourent la question des règles à l'école en mettant en évidence les divers concepts en jeu. Ainsi l'autorité, la discipline, le droit, sont étroitement liés aux règles, qui, si elles ne sont pas respectées, remettent en question les principes mêmes de l'autorité, de la discipline et du droit ; ce qui semble être au cœur des difficultés que vit le milieu scolaire.

Nous avons vu dans ce chapitre, les orientations épistémologiques qui sous-tendent l'ensemble de la démarche et l'importance des représentations dans le cadre de la posture empruntée. Celle-ci est à rapprocher du paradigme constructiviste, dont on a vu la diversité des formes qu'il pouvait prendre. Dans cette perspective, les

représentations des élèves occupent une place centrale dans la production des connaissances qui résultent de ses interactions avec son environnement notamment, social. S'agissant des règles, on observe que, les représentations qu'en ont les élèves ne sont pas sans lien avec les dimensions éducative et juridique présentées. Du point de vue éducatif et dans la perspective retenue, les règles devraient être un levier vers la compréhension des principes du droit, elles devraient refléter les valeurs et les principes démocratiques qui fondent la société. Ce sont précisément les valeurs de justice, d'égalité, de solidarité qui animent les adolescents. Bien que ceux-ci insistent sur la nécessité des règles, ils sont défiants vis-à-vis de celles imposées par l'institution scolaire, disant ressentir un sentiment d'injustice.

Les travaux répertoriés qui abordent les représentations des règles chez les élèves, le font en mettant en relief, la plupart du temps, des aspects négatifs : l'indiscipline, le « non-respect-des-règles », la violence, etc., mais aucun ne nous renseigne véritablement sur les représentations qu'ont les élèves des règles à l'école. C'est à cette interrogation que tente de répondre la présente recherche dont le principal objectif est

d'analyser les représentations qu'ont les élèves des règles à l'école.

Plus spécifiquement, il s'agit de

- **circonscrire les fonctions qu'ils leur attribuent ;**
- **identifier les règles qui à leurs yeux, sont valorisées par l'école pour réguler les rapports entre les membres de l'établissement scolaire et, enfin,**
- **discerner les conditions qui peuvent selon eux, favoriser, le consentement aux règles à l'école.**

CHAPITRE III

CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

L'objectif de cette recherche étant d'analyser les représentations des élèves, la démarche adoptée est avant tout compréhensive (ou interprétative) et appelle une méthodologie de type qualitatif. Nombre d'auteurs (Deslauriers, 1991 ; Huberman et Miles, 2003, ; Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1995) s'accordent à dire que la recherche qualitative est particulièrement appropriée pour comprendre le sens attribué, par un individu ou un groupe, à un phénomène ou à une réalité sociale.

En paradigme « interprétatif » (compréhensif), l'objet général de la recherche est le « monde humain » en tant que créateur de sens ; aussi la recherche qualitative interprétative a-t-elle pour but de comprendre la signification ou l'interprétation donnée par les sujets eux-mêmes, souvent de façon implicite, aux événements qui les touchent et aux « comportements » qu'ils manifestent (ceux-ci étant définis en termes d'« actions » (Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1995, p.116).

Cette orientation méthodologique correspond, par ailleurs, aux fondements épistémologiques qui confèrent à l'interprétation et aux représentations un rôle crucial. De plus, comme l'illustre la recension des écrits qui précède, aucun des nombreux travaux répertoriés n'aborde directement les représentations qu'ont les élèves des règles à l'école. En l'absence d'une théorie qui permettrait d'explorer plus à fond cet objet de recherche, le choix d'une approche inductive s'est, en quelque sorte, imposé.

La théorisation enracinée, ci-après TE, parfois appelée théorisation ancrée (Paillé, 1994; Laperrière, 1997), théorie ancrée, ou en anglais Grounded theory, répond à une exigence déterminante de cette thèse, en ce sens qu'elle vise la découverte de perspectives théoriques à partir de la réalité telle qu'elle est vécue sur le terrain. Sous cet angle, la réalité est constamment construite par les acteurs, la tâche du chercheur

consiste alors à étudier ces construits sur la base de leurs représentations, ce qui est précisément l'objectif de cette recherche. Cependant, compte tenu des contraintes imposées par le contexte (disponibilité des élèves à l'approche des examens, possibilités restreintes d'accès aux classes pour procéder à des observations, dispersion des répondants dans différents groupes pour les cours autres que ceux de morale), il n'a pas été possible de respecter en tout point la théorisation enracinée, dans la mesure où nous ne sommes pas restée sur le terrain jusqu'au terme de l'analyse de même que nous avons procédé à un échantillonnage intentionnel. Néanmoins, nous nous sommes largement inspirée de la TE tant pour la collecte que pour les premières analyses des données. En effet, comme le recommande cette approche, l'analyse des données a commencé en même temps que la collecte. Ainsi, nous avons procédé à une analyse préliminaire de chaque entretien individuel avant de passer au suivant, ce qui a permis de préciser certains points²¹. De même, le guide pour les entretiens collectifs a été élaboré sur la base des premières analyses des entretiens individuels.

Rappelons cependant que la théorisation enracinée, mise de l'avant par Glaser et Strauss (1967), reprise et enrichie par Strauss et Corbin (1990) puis par Paillé (1994), n'est pas « entièrement originale, ayant rassemblé, puis systématisé et poussé plus avant un ensemble de procédures qui avaient été développées dans la sociologie américaine depuis l'École de Chicago » (Laperrière, 1997, p.334). En effet, on peut aisément constater des liens de filiation. Tout comme le pragmatisme américain, la TE affirme la nécessité d'enraciner la théorie dans la réalité telle que vécue par les acteurs ayant l'expertise pertinente, pour développer des disciplines scientifiques. S'inspirant notamment de la phénoménologie, cette approche postule également que

²¹ Par exemple, les premiers entretiens semblaient indiquer que le respect des règles dépendait en bonne part du respect que les répondants manifestaient pour les enseignants; nous avons donc introduit une nouvelle question au guide d'entretien : « Qu'est-ce qui fait, selon vous, que des enseignants sont ou non respectés? ».

pour comprendre un phénomène il faut « le laisser parler de lui-même », c'est-à-dire mettre entre parenthèses tous les présupposés et notions préexistantes.

An effective strategy is, at first, literally to ignore the literature of theory and fact on the area under study, in order to assure that the emergence of categories will not be contaminated by concepts more suited to different areas. (Glaser et Strauss, 1967, p.37).

Cette démarche empirique de découverte de la connaissance à visée théorique débute par la formulation d'une question que le chercheur va préciser au cours d'un processus durant lequel il collecte, encode et analyse les données. Les nouvelles données sont intégrées au fur et à mesure, ce qui permet d'apporter un nouvel éclairage sur le travail déjà réalisé et de planifier la suite de la recherche.

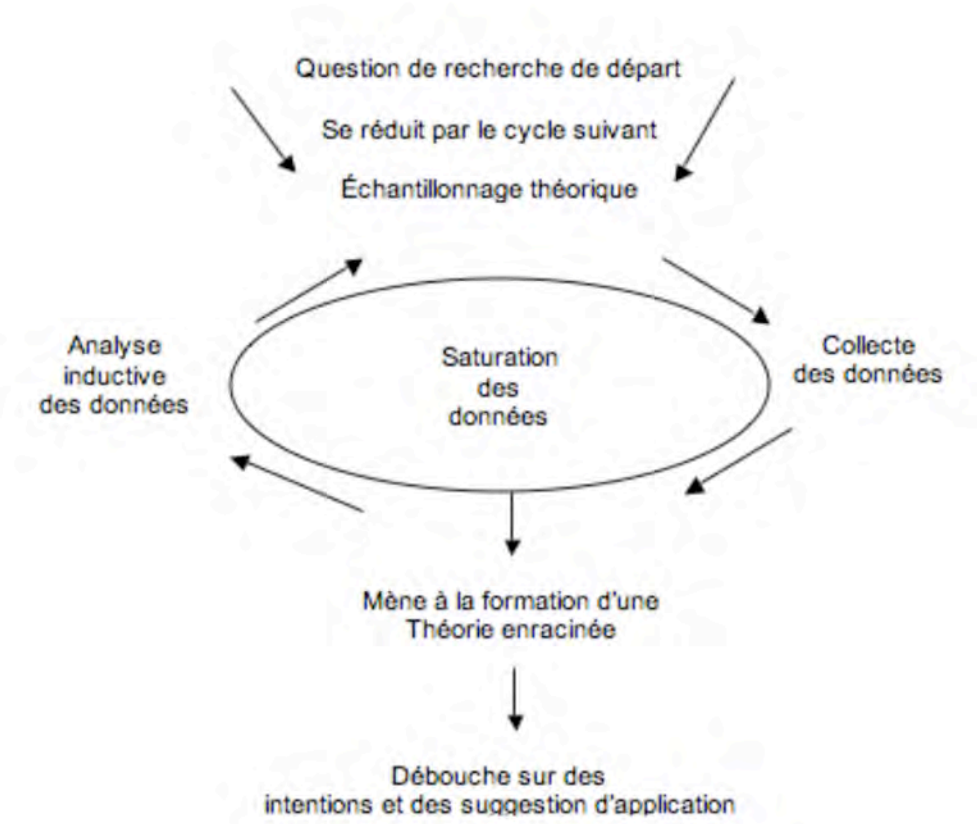


Figure 3. 1

Une démarche de recherche qualitative » (Savoie-Zajc, 2000, p.177)

À l'instar de l'interactionnisme, la TE est un processus dynamique de construction qui émerge d'interactions. Se fondant sur la TE, Lincoln et Guba (1985) ont élaboré un modèle qui représente bien la dynamique d'une recherche qualitative/interprétative, comme l'illustre le schéma (Figure 3.1) repris par Savoie Zajc (2000, p. 177).

Ce processus en boucle se déroule selon un cycle de trois phases étroitement liées qui se répètent jusqu'à saturation des données, c'est-à-dire lorsque i) les données recueillies n'apportent plus aucune nouvelle information ; ii) les catégories incluent tous les éléments du phénomène et ne sont plus enrichies par de nouvelles données ; iii) les liens entre les catégories sont établis et validés (Strauss et Corbin 1990). Les trois phases consistent en : l'échantillonnage théorique, la collecte des données, et leur analyse. Dans les pages qui suivent, nous décrivons chacune des phases par lesquelles nous sommes passée puis, nous explicitons le contexte spécifique dans lequel elle se sont déroulées.

Bien que dans le processus de théorisation enracinée les différentes étapes se chevauchent et se répètent dans un processus interactif, la présentation qui en est faite ci-après a nécessairement subi la linéarité de l'écrit, gommant ainsi le caractère itératif qui caractérise cette démarche.

3.1 L'échantillonnage théorique

L'échantillonnage théorique est d'abord et avant tout déterminé par la question de recherche, en vue de fournir le maximum d'informations. À mesure que progresse la découverte de catégories conceptuelles et qu'émergent les propositions, la démarche consiste à rechercher des sites et des informateurs pour développer ces catégories jusqu'à ce que les données recueillies ne permettent plus de les enrichir et jusqu'à ce qu'il soit impossible de rejeter les propositions, c'est-à-dire jusqu'à la saturation théorique. Pour atteindre cette saturation, le chercheur tente de diversifier au maximum les sources de données.

In trying to reach saturation he maximizes differences in his groups in order to maximize the varieties of data bearing on the category, and thereby develops as many diverse properties of the category as possible » (Glaser et Strauss, 1967, p.62).

Compte tenu du fait qu'il n'a pas été possible de répondre à ces exigences à cause des contraintes imposées par le contexte scolaire, nous avons procédé à un échantillonnage intentionnel (ou par choix raisonné) c'est-à-dire que les participants à la recherche répondaient à un certain nombre de critères, ils partageaient donc certaines caractéristiques (niveau scolaire, tranche d'âge). Cette orientation a conduit à renoncer à un échantillonnage représentatif au sens statistique du terme, qui aurait supposé un nombre important de répondants. De toute façon, comme l'affirment Huberman et Miles (2003, p.27), « peu importe ce que vous ferez, vous ne réussirez jamais à étudier tout le monde partout et dans toutes leurs activités ». Le but n'est pas ici de viser la représentativité de l'échantillon étudié, mais plutôt d'élargir le champ d'investigation. D'ailleurs, chaque individu étant porteur des cultures et des sous-cultures auxquelles il appartient, il en est représentatif, à la différence des recherches quantitatives pour lesquelles l'échantillonnage se base essentiellement sur la représentation statistique.

La sélection que nous avons faite se veut donc moins représentative que significative. L'un des critères incontournables dans le choix de l'échantillon, que Deslauriers (1991) qualifie d'intentionnel, fut dans le cas présent, la production de nouveaux faits et d'un maximum d'informations.

La qualité des données étant un élément déterminant du processus d'analyse, il nous semble pertinent de décrire aussi précisément que possible les différentes étapes qui ont conduit au choix des sites et de la population ciblée.

3.1.2 Démarche d'échantillonnage

Afin de ne pas alourdir les procédures administratives, une seule Commission scolaire a été ciblée, mais nous avons retenu celle qui regroupait le plus grand nombre d'écoles afin d'élargir les possibilités de choix, soit la Commission scolaire de Montréal (CSDM).

Nonobstant la lourdeur administrative des procédures, l'obtention d'une autorisation officielle de la CSDM n'a pas posé de problème. Après que la « demande d'expérimentation » eut été acceptée par le Comité de la recherche du Service des ressources éducatives de la CSDM, il a fallu choisir les écoles. Le premier critère retenu pour ce choix en fut un de validité : nous devions pouvoir nous adresser directement aux élèves sans que l'administration scolaire n'ait procédé à une sélection préalable. Ne connaissant pas les 42 écoles secondaires offrant un 2^e cycle, nous avons fait appel à l'expertise d'un conseiller pédagogique qui connaissait particulièrement bien ces établissements scolaires. Après que nous lui eurent expliqué que nous recherchions la plus grande diversité possible, il a suggéré une école alternative, une école à « multiples facettes » (à la fois « interculturelle » à 90%, « à vocation particulière » et « école de quartier ») et une école de quartier « ordinaire » c'est-à-dire sans vocation particulière, ni caractéristique distinctive.

Les trois écoles retenues avaient comme point commun d'accueillir un grand nombre d'élèves, ce qui augmentait la probabilité de trouver des volontaires. Elles ont d'autre part été choisies dans des contextes aussi diversifiés que possible afin de fournir le maximum de variations dans les expériences scolaires et sociales des élèves. Une fois que les écoles furent choisies, notre « demande d'expérimentation » a été transmise aux directeurs et directrices des regroupements dont elles dépendaient ; ceux-ci ont, à leur tour, transmis cette demande aux directions des écoles concernées.

L'étape suivante a fait l'objet d'une attention particulière dans la mesure où elle conditionnait l'accès aux données ; il s'agit de l'entrée sur le terrain. L'organisation par l'Association pour la recherche qualitative (ARQ), d'un colloque intitulé « défis et enjeux de l'entrée sur le terrain en recherche qualitative » (2000) démontre l'importance de cette étape.

Le premier contact avec les écoles pose des défis qui semblent s'être multipliés et seraient dus

[au] renforcement des normes et procédures déontologiques, [à] la saturation de certains terrains [...] devant la demande croissante de collaboration sollicitée de la part des milieux de la recherche, [à] la sensibilité politique accrue de plusieurs milieux en contexte de restriction budgétaire et d'exigences croissantes d'imputabilité [et enfin, à] la complexité traditionnelle propre à la recherche sur des sujets délicats, illégaux ou tabous. (ARQ, 2000, p.1).

Tous ces éléments ont donc été considérés au moment de la première prise de contact. Certaines écoles faisant face à de nombreuses demandes de la part des milieux de recherche, nous avons privilégié celles qui avaient été les moins sollicitées pour éviter la « saturation ». La question de la « sensibilité politique » étant particulièrement prégnante dans un contexte de tension en milieu scolaire, nous avons fait en sorte que la collecte de données ne s'accompagne pas d'un surcroît de travail pour les enseignants. La seule contribution qui leur était demandée était de nous ouvrir leur classe une dizaine de minutes avant la fin d'un cours pour présenter le projet aux élèves.

Dans les trois écoles retenues, il nous a été suggéré de communiquer avec un enseignant de morale ; tous ont accepté de nous accueillir dans leur classe. Toutefois, pour des raisons de santé, l'un d'entre eux n'a finalement pas pu nous recevoir. Étant arrivée à une saturation théorique avec le matériel recueilli dans les deux autres écoles, il n'a pas été nécessaire de remplacer cette défection.

Dans les deux écoles, nous avons rencontré l'enseignant pour lui expliquer l'objet de la recherche et convenir de deux dates pour présenter le projet de recherche à deux groupes-classes de cinquième secondaires. Il est à noter que nous nous présentions comme quelqu'un qui avait enseigné pendant dix-sept ans, ce qui réduisait la distance que peut induire une relation entre un chercheur et un enseignant.

3.1.2 L'échantillon retenu

3.1.2.1 Les écoles

- L'école A

Située dans le sud-ouest de la ville de Montréal, la première école (ci-après l'école A), est une école de quartier « ordinaire », c'est-à-dire sans vocation particulière, ni caractéristique distinctive. Elle accueille une population qui provient de deux quartiers dont le profil socio-économique se situe dans la moyenne montréalaise, d'après les « profils socio-économiques » réalisés par la ville de Montréal (2003). Selon le directeur adjoint responsable des classes de cinquième secondaire, le nombre de personnes âgées sans enfant d'âge scolaire, dont les revenus se situent au dessus de la moyenne, modifie le profil socio-économique du quartier, ce qui a pour effet de priver l'école de budgets supplémentaires au titre d'« école défavorisée ». Près de 90% des quelque 1100 élèves, dont 500 ont entre 15 et 17 ans, sont « francophones de souche ». Au moment de la collecte des données, le projet éducatif était en révision ; nous avons par la suite tenté de prendre connaissance du nouveau projet éducatif, ce qui nous a été refusé par la nouvelle directrice adjointe.

- L'école B

La deuxième école qualifiée d'école à « multiples facettes » par le conseiller pédagogique qui nous l'a suggérée, se différencie de la précédente par la diversité des origines ethnoculturelles des élèves qu'elle accueille : 75% d'entre eux sont nés ailleurs qu'au Québec. « L'école comporte d'ailleurs un important secteur de Soutien à l'apprentissage du français visant la francisation et l'intégration des élèves allophones. » (Projet éducatif de l'école). Cette école « à vocation particulière » offre des programmes en musique et en arts de la scène, des cours « enrichis » dans diverses matières, ainsi que des mesures d'aide et des cheminements particuliers pour les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Cet établissement scolaire, qui

accueille plus de 1700 élèves, dont 230 en cinquième secondaire, bénéficie des mesures du programme *Agir autrement*, qui s'adresse aux écoles qui « accueillent le plus d'élèves issus de milieux défavorisés ».

3.1.2.2 La population ciblée

Plusieurs raisons ont présidé au choix d'élèves de la 5^{ème} secondaire comme « population cible ». Tout d'abord, le fait qu'ils aient atteint ce niveau scolaire laissait supposer qu'ils maîtrisaient suffisamment la langue française pour être en mesure de préciser leurs points de vue. De plus, sachant que c'était leur dernière année à l'école secondaire, ils craignaient moins de donner leur opinion. Enfin, cette tranche d'âge correspond, selon Piaget, au dernier stade du développement cognitif. À ce stade, l'adolescent a acquis la capacité de manipuler des idées, ce qui lui permet de raisonner sur des dimensions abstraites.

Pour éviter d'imposer des préconceptions relativement à des variables opérantes (biopsychosocio-économico-culturelles) qui risquaient d'enfermer les élèves interviewés dans des perspectives théoriques prédéterminées, nous avons eu recours à *l'échantillonnage volontaire* pour identifier les répondants. Si cette stratégie présente le risque d'être biaisée, elle offre, en revanche l'avantage de s'assurer de la collaboration des répondants, étant donné qu'ils se sont portés volontaires. Au total, treize élèves ont collaboré à cette recherche (huit dans une école, cinq dans l'autre) sur les quinze qui s'étaient dits prêts à collaborer. Il était prévu de présenter le projet à un autre groupe classe si le niveau de saturation des données n'avait pas été atteint, ce qui s'est avéré inutile. D'ailleurs, bien qu'il n'existe pas, à notre connaissance, de règle concernant le nombre idéal de répondants à interroger pour rencontrer les critères de scientificité reconnus en recherche qualitative, dans la pratique, ce nombre varie de dix à 15 (Boutin, 1997, p.34) pour atteindre la saturation théorique.

Concrètement, nous disposions d'une dizaine de minutes pendant un cours pour présenter le projet de recherche aux élèves et en convaincre quelques-uns de collaborer. Pour ce faire, la présentation qui se voulait stimulante et rassurante, tenait compte des caractéristiques propres à l'adolescence. Nous nous présentions en tant qu'étudiante comme eux, (ce qui répond au besoin de réciprocité, caractéristique à l'adolescence) et leur expliquions que pour obtenir notre diplôme nous devions faire une recherche et non, comme eux, passer des examens. Nous leur exposions ensuite l'objectif de la recherche, à savoir, « comprendre la façon dont les élèves qui terminent le secondaire se représentaient les règles à l'école ». Le fait qu'un adulte s'intéresse à leurs représentations est vu, par les répondants qui ne se sentent ni écoutés ni pris au sérieux par les adultes, comme une opportunité de donner leur point de vue. Puis, nous leur expliquions que, sans leur collaboration, cette recherche devenait impossible, puisque seuls des élèves finissants avaient l'expertise pour parler de leurs représentations des règles. Le fait d'être reconnu comme étant détenteur de l'expertise confère un statut valorisant qui a toute son importance à l'âge où se construit l'identité ; de plus, le terme de collaboration évoque l'égalité et la réciprocité de la relation, ce à quoi aspirent les adolescents. Pour terminer, nous précisions en quoi consisterait la collaboration en insistant sur le fait que les volontaires pourraient se retirer en tout temps sans avoir à s'en expliquer.

3.2 La collecte des données

La collecte des données qui « consiste en l'utilisation de stratégies souples afin de préserver l'interaction avec les participants » (Savoie-Zajc, 2000, p.181), est guidée par la question de recherche et s'effectue en plusieurs temps et en simultanéité avec l'analyse. Dans le cas présent, nous avons eu recours à plusieurs techniques et modes d'investigation dont nous présentons ci-après les principales caractéristiques avant de préciser l'utilisation que nous en avons faite.

3.2.1 Mode d'investigation : techniques de recherche

3.2.1.1 La carte conceptuelle

La carte conceptuelle est une technique particulièrement appropriée pour le type d'investigation que nous nous étions proposée de conduire, car elle « peut être considérée comme une représentation interne des concepts et des relations entre les concepts que l'individu utilise pour comprendre son environnement » (Boutin, 1999, p.207). On lui connaît de nombreuses appellations (carte mentale, carte de concept, cartographie cognitive, carte cognitive « cognitive mapping »), renvoyant à autant de définitions, selon la forme que prennent ces cartes aux niveaux de l'apparence et du contenu, notamment, pour notre part, nous retenons le terme de « carte conceptuelle ».

Cette technique se serait développée à partir de deux courants de pensée : la théorie de l'association des idées et celle de la psychologie cognitive (Boutin, 1999, p.205). Elle est utilisée pour analyser les systèmes de croyances politiques « political belief systems », de même qu'elle est reconnue comme une méthode pertinente, notamment, pour ce qui a trait à l'étude de la perception et de l'interprétation (Huff, dans Verstraete, 1999).

Il existe d'autres dispositifs pour faire émerger les représentations sur des notions ou des concepts. Tozzi (2001, p.9) en propose un certain nombre pour réfléchir avec des élèves sur le concept de justice. Les techniques proposées sont ici envisagées dans une perspective éducative et destinées à être utilisées dans le contexte d'une classe ; elles requièrent la plupart du temps un travail préparatoire de la part de l'élève, ce qui, dans le cadre de cette recherche, n'était pas envisageable.

De plus en plus utilisée dans le champ de la psychologie et des sciences sociales, particulièrement en sciences de l'éducation, la carte conceptuelle permet l'émergence

d'un savoir d'expérience constitutif d'une vision de la réalité ; ce qui, en recherche qualitative, facilite l'exploration d'un thème donné.

Par ce genre de travail, on comprend mieux les représentations des acteurs, leurs attentes [...] et leurs préoccupations d'ordre factuel. L'intérêt que présente cet outil est qu'il offre aux acteurs la capacité d'élucidation de leur propre discours, de leurs propres représentations. » (Boutin et Truchot, 1997, p.20).

Boutin, présente deux types de cartes conceptuelles. La carte « mind mapping », qui

consiste [selon son auteur] en un mot ou un concept central autour duquel vous pouvez écrire 5 à 10 idées centrales (mains ideas) reliées à ce mot central. Vous prenez alors chacun de ces mots et à nouveau, vous écrivez 5 à 10 idées importantes reliées à chacun de ces derniers. (Boutin, 1999, p.206).

La carte « concept mapping », expérimentée au départ par Novak et Gowin (1984), se différencie de la précédente en ce qu'elle fait appel à l'évocation spontanée sans lien direct avec un thème principal, plusieurs concepts peuvent donc apparaître. En termes de représentations, la « mind map » peut prendre la forme d'un arbre, alors que la « concept map » fait appel à des réseaux notionnels. Compte tenu du fait que cette recherche vise à mettre à jour les représentations du concept de règle, la « mind map », qui se centre sur un thème, a semblé plus appropriée que la « concept map ».

Concrètement, le répondant reçoit une feuille au centre de laquelle est écrit et encerclé le concept principal en l'occurrence celui de règles à l'école. Il lui est demandé d'écrire toutes les idées qui lui viennent à l'esprit à propos du thème en les répartissant sur la feuille et en les entourant d'une bulle. Il s'agit ensuite de refaire le même exercice pour chaque mot inscrit. Cet exercice, proposé aux volontaires en tout début de collecte de données, a offert plusieurs avantages. Tout d'abord, cela a permis aux élèves de réfléchir à la question des règles avant l'entretien individuel ; les cartes conceptuelles qui ont par la suite servi de déclencheur, ont également fourni des données dont l'analyse a contribué à compléter le guide d'entretien et à fournir des éléments qui ont par la suite été exploités lors des échanges avec les répondants.

La première rencontre avec les répondants était également l'occasion de leur préciser la façon dont nous allions procéder, de résumer les règles déontologiques en commentant le contenu du dossier qui leur était remis. Ce dossier comportait les formulaires de consentement (pour eux et leurs parents) et une fiche de renseignement qu'ils devaient remplir après avoir choisi un pseudonyme. Au terme de cette rencontre nous fixions, avec chaque répondant une date et un lieu de rendez-vous pour l'entretien individuel.

3.2.1.2 L'entretien individuel

Couramment utilisé en recherche qualitative, l'entretien de recherche, parfois appelé entrevue ou interview, représente « la méthode la plus efficace de l'arsenal qualitatif » (McCracken dans Boutin, 1997, p.2). Comme le souligne Anadón (1991, p.16) : « L'entrevue donne la possibilité de l'exploration d'un thème donné plutôt que de restreindre la réponse, comme ce serait le cas d'un questionnaire fermé ».

Il existe néanmoins de multiples façons de concevoir la conduite idéale d'un entretien comme l'illustrent les différentes typologies. On peut classer ces typologies en fonction 1) de l'information recherchée (les questions seront ouvertes ou fermées) ; 2) du degré de latitude accordé à l'interlocuteur (on parlera alors d'entretien directif ou dirigé, semi-directif ou semi-dirigé, non directif ou non dirigé ou libre) ; 3) du niveau de planification ou de standardisation (à réponses libres ou guidées) ; 4) du niveau de profondeur visé (on parlera alors d'entretien en profondeur/ libre, centré, de type clinique, ou ethnographique ; 5) et du but poursuivi (entretien direct quand les questions posées ne veulent rien dire d'autre que ce qu'elles paraissent demander ou indirect quand les questions permettent au chercheur de recueillir des informations à l'insu de l'enquêté.) (Boutin, 1997, pp.23-24).

Même si l'objet de cette recherche et la nature des informations à collecter incitaient à privilégier des entretiens semi-dirigés (guidés ou centrés), il restait à préciser le

degré de proximité ou de distance. La qualité de la relation entre le chercheur et les participants à la recherche étant primordiale pour garantir la validité et la fiabilité des données recueillies, la proximité est requise cependant que la distanciation est tout aussi nécessaire. Pour définir la distance appropriée, nous avons pris en compte certaines caractéristiques propres à l'adolescence.

L'adolescence, on le sait, est l'âge des mutations, tant physiques que psychiques ; l'identité personnelle et sociale est en construction. Ces transformations génèrent une certaine incertitude qui s'accompagne d'un besoin de sécurité en même temps que d'affirmation personnelle et d'autonomie. Cette ambiguïté traduit l'attraction simultanée et continue de l'adolescent pour deux tendances contraires : la dépendance de l'enfance encore toute proche et l'autonomie de l'âge adulte qui se profile. Cette période de perturbations de l'équilibre psychosociale intervient alors que se développe la pensée formelle au cours de laquelle l'adolescent se détache du réel et devient capable de raisonner sur des sujets abstraits. Devenu capable de manipuler et d'organiser les idées, il porte un regard de plus en plus critique sur l'autorité des adultes dont il attend des explications « logiques ». Cette contestation de l'autorité se double d'une augmentation du besoin d'égalité qui se traduit par une exigence de réciprocité. L'âge des revendications est parfois aussi celui des provocations, voire de la révolte contre les adultes.

C'est en ayant en tête ces caractéristiques de l'adolescence que nous avons choisi de privilégier un type d'entretien centré sur le dialogue qui permette de guider les interlocuteurs tout en leur laissant une marge de liberté, ce qui renvoie la question de la distance et de la proximité dans la relation de recherche. En effet, la prise en compte de l'exigence d'égalité exprimée par les adolescents incite, pour réduire la distance, à renoncer à une relation asymétrique qui accepte l'inégalité. Compte tenu de ce qui précède et de l'orientation méthodologique retenue, l'entretien de recherche a été

envisagé sous l'angle d'une construction par l'interaction dans laquelle l'intervieweur joue un rôle actif, ce qui correspond à la définition qu'en donne Savoie-Zajc.

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude. (Savoie-Zajc, 1984, p.265).

Ce type d'entretien permet de faire émerger des éléments dont la personne n'est pas toujours consciente. De plus, l'écoute active de l'interviewer comporte l'avantage de susciter la motivation de l'adolescent, ce que ne permet pas l'entretien dirigé, qui peut rappeler l'examen. En fait, l'entretien semi-dirigé (guidé, à réponse libre, non structuré, ou entretien ouvert, selon les terminologies), s'avère être une technique éprouvée qui, grâce à la latitude et la flexibilité qu'il offre, permet de cerner la pensée de l'interviewé et d'approfondir certains domaines. Pour Palmer, cité par Lapassade

l'entretien non structuré peut sembler ne comporter aucune espèce de structuration, mais en réalité, le chercheur doit élaborer une trame à l'intérieur de laquelle il conduit son entretien ; l'entretien non structuré est flexible, mais il est contrôlé. (Lapassade, 1998, non paginé).

Cette trame dont parle Palmer a pris la forme d'un guide d'entretien (canevas, schéma, protocole ou grille), dont l'élaboration s'est faite en plusieurs étapes s'alimentant dans un mouvement dialectique. C'est à partir de l'analyse de données issues d'une recherche exploratoire que nous avons conduit auprès d'adolescents et des apports théoriques présentés supra, qu'il a été possible de dégager les thèmes qui ont servi de cadre à une première ébauche. Ce guide préliminaire a été testé par nous auprès de trois élèves de cinquième secondaire et remanié au terme de chacun de ces entretiens exploratoires. Leur déroulement ne différait pas de ceux que nous avons conduits par la suite, si ce n'est que nous annoncions dès le début que nous allions tester un guide. Nous expliquions que cet entretien servirait pour la suite de la recherche afin de nous assurer que les questions étaient claires, nous ajoutons que nous avons besoin des

conseils d'un adolescent pour formuler celles qui ne l'étaient pas. Il s'est avéré que certaines questions étaient difficiles à comprendre à cause d'un vocabulaire mal adapté, d'autres étaient redondantes ou s'éloignaient de l'objet de recherche. Nous avons donc remanié ce projet de guide en prenant soin de formuler les questions de façon aussi compréhensible que possible pour des adolescents (voir appendice A). Par ailleurs, nous avons adapté le guide d'entretien pour chaque participant en ce sens que nous sommes partie des cartes conceptuelles plutôt que du guide pour l'ordre dans lequel ont été posées les questions.

Comme nous venons de le voir, l'intervieweur joue un rôle actif dans la conduite des entretiens, ce qui requiert de sa part « des qualités humaines qui facilitent la relation avec la personne interviewée » (Boutin, 1997, p.55), afin d'installer un climat de confiance propice à l'échange. Il doit être son propre outil et maîtriser un certain nombre de techniques (telles l'écho ou le reflet) pour faciliter *la communication, élément de base de l'entretien*²².

Le fait de s'adresser à des adolescents, demande des dispositions particulières. La formation que j'ai reçue pour enseigner à des « adolescents présentant des troubles importants à dominantes psychologiques » de même que les années d'expérience dans ce domaine ont constitué, à cette étape, un atout non négligeable.

L'intervieweur doit, par ailleurs, être vigilant vis-à-vis des risques de contamination des sources de données. Van der Maren (1996, p.239-248) identifie quatre sources de contamination possible au niveau du recueil des données. La stéréotypie qui consiste à classer plus ou moins consciemment le sujet dans une catégorie ; l'effet halo qui désigne une tendance à relier des faits d'observation subséquents à une série d'indices observés sans lien avec les objectifs de la recherche ; l'hyper ou hypo perception qui consiste à noter plus ou moins d'évènements en fonction de ses hypothèses ; enfin, la

²² Titre d'un chapitre de Boutin (1997, p.53).

perception sélective qui revient à éliminer certaines catégories d'éléments, bien que pertinents pour protéger son hypothèse, ou inversement, par crainte de ce biais. La prise en compte de ces éléments au moment de la collecte des données a permis de réduire ces risques de contamination. Car,

il ne s'agit pas de considérer que le chercheur doit rester neutre dans le dispositif, mais plutôt qu'il doit être conscient et gérer de façon attentive et attentionnée les multiples risques de contamination qu'engendrent ses relations avec les sources. (Ibert, et al, 1999, p.16).

Voyons maintenant comment se sont déroulés les entretiens.

- Le déroulement des entretiens

La veille de l'entretien, chaque répondant a reçu un appel téléphonique pour vérifier s'il était toujours d'accord pour collaborer et pour confirmer le rendez-vous du lendemain. Tous les entretiens se sont déroulés dans les locaux de l'école, de la mi-mars à la fin-avril 2002. Nous avons choisi cette période de l'année scolaire en tenant compte du fait que, les élèves, arrivant au terme de leur dernière année au secondaire, ont moins de réticence pour dire ce qu'ils pensent, sachant qu'ils n'ont plus que quelques mois à passer à l'école. Il a également fallu prendre en considération les périodes de révisions avant les examens de fin d'année.

À l'exception de deux entretiens qui ont eu lieu pendant une période de cours, pour raison d'examen, tous les autres se sont déroulés après les heures de classe. Dans la première école (école A), l'enseignant a mis sa salle de classe à notre disposition, dans l'autre école (école B) l'administration nous a attribué une salle disponible : salle de classe, pastorale ou local du personnel.

Pour nous plonger dans le contexte de l'école, nous arrivions toujours au moins une heure à l'avance, ce qui nous donnait l'occasion d'échanger de manière informelle avec des adultes de l'école. Quelques minutes avant l'heure du rendez-vous

suffisaient pour préparer le dispositif (collation, magnétophone, bloc-note) et revoir le guide d'entretien personnalisé.

Les entretiens se sont déroulés en trois phases : l'accueil, l'entretien proprement dit et le dénouement. La phase de l'accueil a duré plus ou moins longtemps selon les répondants, dans la mesure où nous prenions le temps nécessaire pour que la personne se sente à l'aise et vive notre entretien comme une conversation. Pour lancer la discussion, nous faisons référence à une remarque ou une question qu'avait posée l'interlocuteur lors de notre première rencontre ou la veille au téléphone, ces éléments étant dûment consignés dans le « journal de bord ». Pendant cette première phase qui n'était pas enregistrée, nous ne prenions aucune note, mais immédiatement après l'entretien, nous inscrivions dans le journal de bord ce qui avait été dit et nos impressions. Quand l'interlocuteur semblait en confiance, nous commençons l'entretien en rappelant la façon dont nous allions procéder (enregistrement, prise de notes, série de questions) et en insistant sur les règles de confidentialité. Nous profitons de cette occasion, pour leur demander les formulaires de consentement signés. Après avoir répondu aux questions quand il y en avait et vérifié si la personne était toujours d'accord pour collaborer, nous lui précisons qu'elle pouvait, à n'importe quel moment interrompre l'entretien sans avoir à s'en justifier et qu'elle était tout à fait libre de répondre à nos questions.

Venait ensuite l'entretien proprement dit, c'est à ce moment que commençait l'enregistrement. Nous partions de la carte conceptuelle en expliquant que ce qui nous intéressait était d'aller plus loin pour comprendre le mieux possible ce qu'avaient voulu dire les répondants en écrivant leurs idées sur la feuille. Nous insistions sur le fait que tout ce qu'ils avaient à dire nous intéressait et qu'ils n'avaient pas à se censurer ; leur exprimant par là une acceptation inconditionnelle de ce qu'ils pourraient dire. Nous passons ensuite en revue chacun des thèmes de la carte conceptuelle à partir de la question : « peux-tu me raconter ce que tu t'es dit quand tu as écrit ce mot? » À partir de ce que disait la personne et tout en respectant les temps

de silence, nous posions des questions de précision, nous relançons par des techniques (comme l'écho, qui consiste à reprendre un mot que la personne a accentué ; l'appui qui se manifeste par des signes d'écoute et d'empathie), pour faire en sorte que les répondants parlent le plus possible par eux-mêmes ; ce qui a grandement été facilité par la carte conceptuelle. Loin de rester impassible comme le suggèrent certains auteurs, nous manifestions des signes d'écoute et de compréhension tout au long des entretiens, mettant l'accent sur l'empathie et l'absence de tout jugement. Quand les propos s'y prêtaient, nous intégrions des questions du guide d'entretien au cours de la discussion, mais sans recourir au document. Ce n'est qu'après avoir fait le tour des éléments de la carte conceptuelle que nous prenions le guide d'entretien ; nous passions alors en revue les questions pour vérifier si rien n'avait été oublié. Nous faisons une synthèse des réponses qui avaient été apportées pour nous assurer que nous avions bien compris et nous posions les questions qui n'avaient pas trouvé de réponse. La plupart du temps, il ne restait qu'une ou deux questions. Ce sont donc les idées exprimées par les répondants qui ont permis de structurer les entretiens.

Après avoir vérifié s'il y avait des ajouts ou des clarifications à apporter, nous annoncions qu'on arrivait au terme de notre échange. À la fin de l'entretien nous demandions à notre interlocuteur ce qui l'avait incité à collaborer à cette recherche et, avant de conclure, nous procédions à un *debriefing* en encourageant l'interviewé à exprimer toutes les réactions, sensations, émotions, qu'il avait éprouvées pendant l'entretien. Enfin, nous le remercions pour sa précieuse collaboration, et lui offrons un album de dessins illustrant les articles de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* en guise de remerciement. Après avoir arrêté l'enregistrement, nous prenions en notes ses disponibilités en vue de l'entretien de groupe. Souvent nous poursuivions la discussion quelques minutes avant de nous quitter. Tout de suite après l'entretien, nous consignions nos impressions et remarques dans le journal de bord.

3.2.1.3 L'entretien collectif centré

Fréquemment utilisé en sciences sociales depuis les années 70-80, l'entretien collectif centré, ou *groupe focus* s'avère particulièrement utile dans une recherche qui vise à recueillir les points de vue de groupes. Cette méthode, issue des stratégies d'étude de marché, elles-mêmes fondées sur des théories de psychologie sociale et de communication, connaît plusieurs appellations apportant chacune ses nuances. Ainsi, le *group focus* est un entretien de groupe homogène, tandis que le terme d'entretien de groupe ne nécessite pas une homogénéité des participants. Il est aussi question, dans la littérature scientifique, d'entrevue de groupe, de groupe centré, de groupe de discussion, ou de réunion à thème. Comme pour l'entretien individuel, il existe de multiples façons de concevoir le rôle de l'animateur selon le degré de directivité attendu. Pour notre part, nous avons privilégié l'expression entretien collectif centré proposée par Boutin, car elle semble être la traduction la plus proche de *focus group*. En effet, le terme « focal », « dérivé savant du latin classique » (Rey, 1998, p.1448) exprime bien l'intention de centrer la discussion (focaliser) sur un thème précis, en l'occurrence celui des règles. Dans leur *Manuel des groupes focaux*, Dawson et Manderson (1995) soulignent l'intérêt de cette méthode qui

donne aux participants l'occasion d'être d'accord ou non, les uns avec les autres. Il donne aussi un aperçu sur la manière dont un groupe perçoit une question, présente une série d'opinions et d'idées ainsi que les contradictions et les disparités qui existent dans une communauté donnée quant à ses croyances, ses expériences et ses coutumes. (Dawson et Manderson, 1995, chap.1, sect.1).

Dans un entretien collectif centré, les participants partagent une ou plusieurs caractéristiques communes (l'âge, le sexe, la formation, l'origine sociale., par exemple). « Les participants au groupe sont ainsi encouragés à s'exprimer plus librement sur le sujet sans crainte d'être jugés supérieurs, plus habiles ou plus conservateurs. » (Dawson et Manderson, 1995). De plus, les caractéristiques communes, permettent, lors d'un entretien collectif centré, de révéler des attitudes et

des normes collectives (Boutin, 1997, p.36). Dans le cas présent, les participants avaient en commun les caractéristiques suivantes : ils fréquentaient la même école, ils appartenaient à la même tranche d'âge et étaient tous en cinquième secondaire.

Tous les auteurs s'entendent pour dire que le point central de cette méthode est de placer les participants dans une situation d'interaction afin de stimuler leur réflexion et de partager leurs opinions. Cette interaction explicite produit de nouvelles données et génère de l'information qui, autrement, serait restée cachée. De plus, l'entretien collectif centré se prête particulièrement bien à l'attrait des adolescents pour les pratiques en groupe. L'entrevue de groupe, pour reprendre la terminologie de Deslauriers, présente de nombreux avantages qu'il souligne :

le groupe permet aux personnes de réfléchir, de se rappeler des choses oubliées qui ne seraient pas remontées autrement à la mémoire ; le groupe agit comme autocorrecteur en permettant à la personne de modifier son jugement et de donner une opinion plus nuancée ; le groupe peut recréer une sorte de microcosme social où le chercheur peut identifier les valeurs, les comportements, les symboles des participants. (Deslaurier, 1991, p.38-39).

Comme l'entretien individuel, l'entretien collectif centré exige de la part de l'animateur qu'il soit un bon communicateur, capable d'installer un climat de confiance propice à l'échange. Car,

l'entrevue tente de préserver l'expression des contradictions, des tensions des conflits des cahots, des ruptures et des circularités qui font partie de l'expérience humaine. Cela impose au chercheur une attitude d'écoute plus que de maîtrise de techniques, une manifestation de réceptivité afin de stimuler l'engagement et l'expression. (Van der Maren, 1996, p.312).

La personne qui anime un entretien de groupe doit de plus, selon Merton et al. (1990), empêcher un individu ou une petite coalition de dominer le groupe, encourager les sujets récalcitrants à participer, obtenir du groupe une analyse la plus complète possible du thème abordé. Fontana et Frey (1994) considèrent qu'il faut également savoir équilibrer les rôles directif et modérateur afin d'être attentif à la fois au guide d'entretien et à la dynamique de groupe. Enfin, comme pour l'entretien individuel,

l'animateur doit également être vigilant vis-à-vis des risques de contamination des sources de données.

Ces contaminations sont de trois ordres : la contamination intragroupe, la contamination entre le chercheur et la population interviewée, ainsi que la contamination entre sources des données primaires et sources de données secondaires. On peut définir la contamination comme toute influence exercée par un acteur sur un autre, que cette influence soit directe (persuasion, séduction, impression, humeur, attitude, comportement, etc.) ou indirecte (émission de message par un tiers, diffusion non contrôlée de signaux aux acteurs, diffusion d'un document influençant la population étudiée, choix des termes dans un guide d'entretien, etc.). (Ibert et al., 1999).

Associé à l'entretien individuel, l'entretien collectif centré obéit au principe de triangulation, lequel consiste en une stratégie qui vise à « valider les résultats d'une recherche, grâce à la multiplication des méthodes d'analyse et la confrontation des résultats obtenus par des moyens différents » (Tochon 1990, p.86). Dans le cadre de cette recherche, les entretiens collectifs, qui ont été conduits à la suite et en complément des entretiens individuels, visaient, d'une part, à recueillir les commentaires des participants au sujet des premières analyses des entretiens individuels et, d'autre part, à soumettre à la discussion les points sur lesquels les opinions semblaient diverger. Pour assurer la validité interne, il faut, en effet, vérifier le degré de concordance entre le sens que le chercheur et les participants attribuent aux données, ce qu'ont permis les entretiens collectifs.

Les répondants de chacune des écoles ont été regroupés pour constituer les deux groupes d'élèves qui ont chacun participé à deux entretiens collectifs centrés. Au départ, un seul de ces derniers était prévu dans chaque école, mais à la demande des participants, un deuxième a été organisé en vue d'aller plus loin dans les discussions. Au total, les répondants ont participé i) à une rencontre au cours de laquelle ils ont réalisé une carte conceptuelle, ii) à un entretien individuel d'environ une heure et iii) à deux entretiens collectifs centrés d'une heure et demie, ce qui a permis une triangulation des données.

Pour baliser les échanges pendant le déroulement des entretiens collectifs, il a fallu, comme pour les entretiens individuels, préparer un guide de discussion. Compte tenu de l'objectif du premier entretien collectif, le guide a été élaboré à la lumière d'une première analyse des entretiens individuels qui a mis en évidence des convergences et des divergences dans les opinions émises. À notre grand étonnement, les points de convergence et de divergence se retrouvaient dans les deux écoles, ce qui a permis d'utiliser le même guide de discussion (voir appendice B) pour les entretiens collectifs des deux groupes.

À la différence des entretiens individuels au cours desquels nous étions seule avec notre interlocuteur, les entretiens collectifs se sont déroulés sous l'œil d'une observatrice, qui ne devait intervenir en aucun cas dans la discussion et dont la tâche consistait essentiellement à prendre en note les éléments de communication non verbale qui pourraient renseigner sur la dynamique du groupe. Détentrice d'un baccalauréat en communication, cette personne réunissait les qualités pour apprécier la dynamique à l'œuvre tout en restant très discrète.

- **Déroulement**

Comme pour les entretiens individuels, les participants étaient appelés la veille pour confirmer le rendez-vous. Les entretiens collectifs se sont tous tenus au mois de mai 2002, pendant une période de cours et ont donc duré 75 minutes. Dans la première école (école A), les deux entretiens collectifs se sont déroulés dans une salle destinée aux réunions de la direction et du personnel. Cette salle, que les élèves ne fréquentent habituellement jamais, est particulièrement lumineuse, grâce à une baie vitrée qui occupe tout un mur ; le mobilier est constitué d'une vingtaine de gros fauteuils de bureau disposés autour d'une grande table ovale. Dans l'école B, les entretiens collectifs se sont déroulés dans le local de la pastorale, une grande salle répartie en deux espaces, l'un meublé d'une bibliothèque et de canapés, l'autre de pupitres et des chaises identiques au mobilier des classes.

Sur le plan du dispositif, des chevalets avec le prénom de chaque répondant avaient été préparés de manière à faciliter la tâche de l'observatrice. Celle-ci était assise en retrait (à environ trois mètres), à côté du magnétophone relié à un micro de table placé au centre du groupe. Comme pour les entretiens individuels une collation était prévue : de petites bouteilles de jus de fruit à chaque place et un sac de biscuits au centre.

De la même manière que les entretiens individuels, les entretiens collectifs étaient structurés en trois temps : l'accueil, la discussion proprement dite et le dénouement. À leur arrivée, après les salutations d'usage, les participants prenaient leur chevalet et choisissaient une place. Après les avoir remerciés de leur présence, nous présentions l'observatrice en disant que son rôle en était un d'aide technique pour s'assurer que l'enregistrement se ferait bien. Le fait de n'avoir pas dit aux participants que la personne était là pour observer les échanges relevait de la volonté d'éviter le plus possible des biais qui risquaient de modifier la dynamique du groupe. Nous présentions ensuite l'objectif de la rencontre et expliquions la façon dont nous allions procéder en insistant sur les règles de prise de paroles (attendre que la personne qui parle ait terminé, permettre à tout le monde d'avoir son droit de parole), qui, si elles n'étaient pas respectées rendaient impossible la retranscription, donc inutilisable ce qui avait été dit. Nous expliquions que pour que tous les membres du groupe aient la possibilité de s'exprimer, nous devions être intransigeante quant au respect de ces règles de prise de parole. Nous annoncions, qu'à la différence des entretiens individuels, où les participants avaient la liberté d'aborder différents thèmes, nous serions obligée de centrer la discussion sur le sujet des règles.

Les règles déontologiques (confidentialité, possibilité de se retirer, respect des autres) ayant été rappelées, nous ajoutions que, dans le cas d'une discussion de groupe, la confidentialité exigeait que « ce qui se disait entre nous, devait rester entre nous » ; puis commençait l'entretien collectif proprement dit.

Pour lancer la discussion, nous proposons un « tour d’horizon » en donnant à chacun deux minutes pour dire ce qui lui semblait le plus important au sujet des règles à l’école. Après ce « tour de table », qui devait permettre de « briser la glace », nous soumettions au groupe l’analyse préliminaire des entretiens individuels en mettant en évidence point par point les convergences et les divergences que nous avions décelées. Quand il s’agissait d’un point qui, en première analyse, semblait faire l’unanimité, nous nous contentions de vérifier si tous les participants étaient d’accord avec notre lecture. Pour illustrer notre propos, voici un exemple : « D’après ce que j’ai compris, vous êtes tous d’accord pour dire que les règles sont indispensables pour le bon fonctionnement de l’école et pour favoriser l’étude. Est-ce que j’ai bien compris? ». Pour les sujets sur lesquels les opinions divergeaient, nous présentions les différents points de vue tels que nous les avions compris pour nous assurer que les participants se retrouvaient dans nos propos, puis nous soumettions le thème à la discussion en insistant sur le fait que toutes les opinions nous intéressaient. Par exemple, nous disions au groupe :

À propos de l’application des règles, certains pensent que les règles doivent s’appliquer de façon souple, c’est-à-dire qu’il peut y avoir des exceptions, d’autres, au contraire, pensent que les règles doivent être appliquées à la lettre. Est-ce que vous vous retrouvez dans l’un ou l’autre de ces points de vue? »
« Est-ce que chacun pourrait expliquer au groupe sa position? »

Après avoir passé en revue les différents points du guide de discussion, nous vérifions s’il y avait des questions, puis nous annonçons que nous arrivions au terme de la rencontre. Avant de remercier les participants pour leur précieuse collaboration, nous leur demandons d’exprimer les réactions, sensations, émotions, qu’ils avaient éprouvées pendant cette discussion en groupe. À cette occasion, dans les deux écoles, les participants ont exprimé le souhait de poursuivre les échanges et de planifier une autre rencontre.

Consciente du rôle de pivot que joue l’animateur dans le déroulement de l’entretien collectif centré, nous avons accordé une attention particulière au principe de

neutralité que nous nous devions de respecter. Comme le suggère Geoffrion (1997), notre attention a été soutenue et nous avons exprimé notre désir de comprendre et insisté sur le fait que la diversité des opinions, même opposées, était une richesse pour la discussion et que toutes étaient intéressantes.

S'agissant de l'animation, nous avons privilégié un style qui se situe entre la directivité et la non-directivité ; pour reprendre les deux principaux styles d'animation retenus par Geoffrion (1997). Pour cet auteur

un animateur de *style directif* aura tendance à intervenir de façon plus constante dans le processus du groupe. Il posera un grand nombre de questions et contrôlera la discussion pour qu'elle ne dérive pas du sujet. [...] Un animateur de *style non directif* présente les sujets, s'assure que la conversation ne dérive pas trop des objectifs de la recherche et laisse le maximum de latitude aux participants dans l'orientation des discussions. » (Geoffrion 1997, p.317).

Pour notre part, nous avons « contrôlé la discussion pour qu'elle ne dérive pas du sujet », mais sans « intervenir de façon constante dans le processus du groupe » et en laissant de la « latitude aux participants dans l'orientation des discussions ». Nous avons pour cela mis à profit les techniques d'animation que nous avons souvent eu l'occasion d'utiliser, notamment avec des groupes d'adolescents, pour encourager la discussion tout en l'encadrant de manière à ce que tous les membres du groupe puissent s'exprimer.

3.2.1.4 Le journal de bord (notes de terrain)

Selon Savoie-Zajc, le journal de bord remplit trois fonctions : i) permettre un travail réflexif pendant la recherche ; ii) fournir au chercheur un « lieu pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience » et iii) « consigner les informations qu'il juge pertinentes » (Savoie-Zajc, 2000, p.196). Une fois que le travail de terrain est terminé, le journal de bord permet de « retrouver la dynamique du terrain et de reconstituer les atmosphères qui ont prévalu pendant la recherche » (Savoie-Zajc, 2000, p.196). En effet, le journal de bord accompagne autant qu'il reflète le

cheminement du chercheur, il est en quelque sorte la « mémoire vive » de la recherche, pour emprunter à Savoie-Zajc. Deslauriers (1991) va dans le même sens en rappelant que « la mémoire oublie » et que cette propension à l'oubli touche aussi le chercheur. Sans le recours soutenu, constant et régulier à l'écriture, prévient-il, le chercheur n'est pas en meilleure position pour analyser et comprendre la situation des personnes qu'il interroge ou observe (Deslauriers, 1991, p.60). La prise de note peut se faire de façon spontanée ou s'inscrire dans des catégories prédéfinies. Deslauriers (1991, p.61-65) se réfère à Schatzman et Strauss (1973) qui retiennent trois catégories de notes. i) Les notes méthodologiques qui concernent le déroulement concret de la recherche (choix du chercheur, problèmes rencontrés) ; ii) les notes théoriques qui retracent le cheminement du chercheur pour donner un sens et une cohérence aux données qu'il a compilées (les questions que se pose le chercheur, ses réflexions, les idées qui lui viennent : concepts, interprétations, intuitions) et iii) les notes descriptives sur lesquelles le chercheur basera son analyse (ces notes relatent ce qui a été vu et entendu). Pour Savoie-Zajc, les notes peuvent garder une forme spontanée ou être agencées de façon systématique. Dans le second cas, elle suggère le modèle de Gold qui prévoit diverses formes de notes qui s'apparentent aux catégories proposées par Schatzman et Strauss : les notes de site (ce qui s'est passé sur le terrain) ; les notes théoriques (concepts théoriques qui viennent en tête lorsque tels ou tels propos sont consignés) ; les notes méthodologiques (toute réflexion, prise de conscience qui vont infléchir le déroulement de la recherche) et les notes personnelles (toute information à propos de l'accueil sur le site de recherche ou sur la nature des relations avec les participants) (Savoie-Zajc, 2000, p.196).

Pour notre part, nous avons opté pour la « forme spontanée », pensant que, par la suite, plusieurs lectures seraient possibles, mais que le matériel serait toujours là. C'est ainsi que, dès le début et tout au long de notre démarche, nous avons pris en note toutes nos réflexions, interrogations, observations, démarches, émotions ainsi que tous les événements qui nous ont semblé importants. Le journal de bord réunit

également toutes les notes prises au cours de la collecte des données. Immédiatement après les entretiens individuels et les entretiens collectifs centrés, nous prenions le temps nécessaire pour retranscrire de mémoire les propos qui n'avaient pas été enregistrés, faire le plan et décrire le local dans lequel s'étaient déroulés les échanges et enfin, noter toutes les impressions et les pensées que nous avait inspiré ce qui venait de se passer. Les notes pouvaient, selon les cas, prendre la forme de schémas, de cartes conceptuelles, de tableaux, ou tout simplement de phrases. Enfin, le journal de bord nous a accompagnée tout au long de notre démarche d'analyse.

Le recours à ces divers modes d'investigation que sont la carte conceptuelle, l'entretien individuel semi-dirigé, l'entretien collectif centré et le journal de bord, a permis de superposer et combiner plusieurs techniques de recueil de données afin de compenser le biais inhérent à chacune d'elles, comme le recommandent Paillé et Mucchielli (2003) en matière de triangulation.

3.3 L'analyse des données

La théorisation enracinée (TE) dont nous nous sommes inspirée étant une démarche processuelle dans laquelle les phases se chevauchent et se répètent, l'analyse inductive a débuté en même temps que la collecte des données qui est inévitablement un processus sélectif (Miles et Huberman, 2003, p.110). Cette démarche empirique de découverte de la connaissance à visée théorique procède par comparaisons constantes. Comparaison entre les concepts, les catégories et les propositions issus des données collectées dans un site à ceux obtenus dans un ou des sites comparables ; comparaison entre ces données et la théorie qui émerge graduellement ; entre la théorie émergente et la littérature existante. Au fur et à mesure des allers-retours entre le matériau empirique et la théorie, les concepts apparaissent, les catégories se précisent, les propositions se construisent, la théorie émergente se nuance, s'améliore, se confirme.

3.3.1 Le processus d'analyse

Partant de l'ouvrage de Strauss et Corbin (1990), Paillé (1994) distingue six grandes étapes interdépendantes qui s'effectuent elles aussi dans des boucles répétitives : i) la codification des éléments du corpus, ii) la catégorisation, iii) la mise en relation des catégories identifiées, iv) l'intégration, v) la modélisation et vi) la théorisation. La *codification* consiste à attribuer un code aux unités de sens qui apparaissent à la lecture des transcriptions des *verbatim*. Cette *codification* du corpus génère des concepts (codage ouvert) qu'il s'agit ensuite de regrouper en catégories conceptuelles (codage axial), c'est la première phase de la *catégorisation*. Au cours de la deuxième phase, les catégories identifiées sont analysées en vue de dégager les phénomènes en présence dans le même entretien. La *catégorisation* des concepts est remaniée jusqu'à ce que les catégories identifiées s'appliquent bien à tout le corpus et qu'aucune nouvelle donnée ne vienne les contredire, on arrive alors à une saturation des données. La *mise en relation* des catégories consiste à définir aussi fidèlement que possible leurs propriétés, c'est-à-dire, d'en préciser les caractéristiques et le contenu en vue d'établir des liens entre elles. C'est à cette étape que l'analyse débute véritablement. L'*intégration* des « composantes multidimensionnelles » permet de délimiter précisément l'objet de l'analyse qui prend forme en répondant à la question « qu'avons-nous trouvé? ». La *modélisation* consiste à dégager les caractéristiques importantes du phénomène à l'étude pour en reproduire l'organisation des relations structurelles et fonctionnelles. Paillé propose plusieurs questions dont les réponses devraient guider le chercheur dans cette étape : de quel type de phénomène s'agit-il? S'agit-il d'un phénomène atypique, marginal, ou répandu, récurrent? Quelles sont ses propriétés? Dans quel contexte apparaît-il ou est-il absent? Quelles en sont les conséquences? Dernière étape de l'analyse, la *théorisation* commence toutefois dès le début du processus par lequel la théorie émergente est graduellement consolidée. Il s'agit, nous dit Paillé, des trois grandes stratégies appliquées à divers moments de l'analyse : l'échantillonnage théorique, la vérification des implications théoriques et

l'induction analytique. C'est au terme de ce processus itératif que le chercheur sera en mesure de publier ses résultats.

Strauss et Corbin (1990, p.101-103) identifient trois éléments de base qu'ils définissent comme « les pierres angulaires » de la théorisation enracinée. Il s'agit des concepts, des catégories et des propositions. i) Les concepts, basés sur une expérience ou une spéculation à propos de la réalité, sont le résultat d'un travail intuitif de conception d'idées à partir des données recueillies sur le terrain. ii) Les catégories sont ici considérées comme la « matière première » du chercheur et vues comme un outil puissant et flexible de conceptualisation ayant un pouvoir potentiel explicatif et prédictif de la théorie à générer (Strauss et Corbin, 1990, p.113). Paillé et Mucchielli (2003, p.147) définissent la catégorie comme « une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche ». Une catégorie n'est donc pas, à la différence d'un thème ou d'une rubrique dénominative, une simple annotation descriptive. La catégorie « va bien au delà de la désignation du contenu pour incarner l'attribution même de la signification. » (Paillé et Mucchielli 2003, p. 148). iii) Les propositions (ou hypothèses), sont décrites par Strauss et Corbin comme des indicateurs des relations existant entre les catégories et les concepts (Strauss et Corbin, 1990, p102).

Avant de présenter plus en détail les différentes phases de l'analyse, il convient de rappeler que chaque chercheur met au point ses propres méthodes à partir des modèles proposés en fonction de son objet de recherche et de ses orientations épistémologiques. Pour notre part, nous avons conjugué plusieurs pratiques d'analyse tout en respectant les procédures communes à la plupart des approches précédemment décrites et qui se caractérisent par une démarche inductive. Ainsi, pour présenter les catégories, l'approche proposée par Paillé et Mucchielli nous a semblé appropriée parce qu'elle suggère d'explicitier systématiquement les choix des catégories à partir

de ce qui émerge des données d'une part, et des questions de recherche de même que des fondements théoriques, d'autre part. Pour procéder à l'analyse et en rendre compte, nous nous sommes inspirée de Miles et Huberman qui suggèrent de recourir à des représentations graphiques pour visualiser l'ensemble des données, organisées en catégories. Nous avons donc puisé chez plusieurs auteurs pour en arriver à une méthode d'analyse appropriée.

3.3.2 Formalisation de la démarche

La première étape, celle du « codage ouvert » a consisté i) à identifier les unités de sens (incidents, idées, événements), ii) à leur attribuer un nom en fonction de ce qu'elles représentaient (ce nom pouvant être tiré des propos des répondants), iii) puis, à procéder à une analyse comparative de manière à mettre en évidence les caractéristiques communes des extraits de texte codés.

Lors de la deuxième étape, celle du « codage axial », il a principalement fallu établir des liens entre les codes, identifier les catégories auxquelles ils appartenaient et les propriétés de celles-ci en combinant induction et déduction afin de mettre en évidence la nature des relations qui unissent les différentes catégories entre elles.

Enfin, le « codage sélectif » a consisté à discerner les catégories qui sont devenues les « catégories clés » et à expliciter la nature des relations qui les reliaient les unes aux autres. L'idée essentielle était de réduire le nombre de données pour en arriver à l'intégration et à l'affinement de la théorie par la formulation de propositions et la validation de celles-ci.

Avant d'être retranscrit, chaque entretien a fait l'objet d'une première écoute accompagnée de prise de notes. Une fois les transcriptions terminées, l'étape suivante a consisté en une nouvelle écoute attentive des enregistrements et plusieurs lectures

successives des *verbatim* avec un souci constant d'empathie, de manière à cerner le mieux possible la logique dans laquelle s'insérait le témoignage des interlocuteurs.

Ce premier niveau d'analyse a donné lieu, pour chaque répondant, à la rédaction d'une fiche (ou mémo) qui présente un profil succinct de celui-ci et synthétise les annotations résultant de notre compréhension de ses propos. À cette étape, les unités de sens étaient peu structurées et les codes enchevêtrés, de manière à laisser la place à d'inévitables changements. Car, au départ, tout nous apparaissait d'une façon globale et ce n'est que progressivement que certains codes ont été mis de côté parce que trop fragiles et que d'autres, au contraire, ont été confirmés parce que plusieurs unités de sens leur donnaient des fondements empiriques probants.

Au cours de cette phase, après que tous les entretiens eurent été codés une première fois à l'aide du traitement de texte Word, il a été nécessaire de procéder à plusieurs ajustements dans l'intitulé de certains codes et vérifier leur pertinence pour chaque entretien. Face à la quantité de données à traiter (plus de mille pages de transcription et plus de trois cents pour le journal de bord), le recours à une méthode informatisée d'analyse de données qualitatives s'est avéré sinon incontournable, du moins très recommandé. Au nombre des logiciels disponibles sur le marché, Atlas.ti nous a semblé le plus pertinent par rapport au type d'analyse que commande cette recherche (voir appendice C les critères qui nous ont permis d'opérer un choix).

L'encodage des transcriptions avec le logiciel Atlas.ti a permis de générer de nouveaux codes plus précis, mais aussi plus nombreux. Au fur et à mesure de l'encodage, certains codes s'avéraient trop vagues, d'autres redondants, d'autres encore étaient mal adaptés au fonctionnement du logiciel qui organise les codes par ordre alphabétique. Il a donc fallu procéder à des réajustements.

À cette étape, la liste de codes générés comportait autant des catégories que des rubriques dont les intitulés reprenaient parfois les mots employés par les répondants

ou des annotations faites en première lecture. Par la suite, certains de ces codes ont été supprimés et les extraits correspondants ont été classés dans d'autres rubriques ou catégories (voir en annexe un exemple qui illustre le cheminement qui nous a conduit au choix des catégories clés).

C'est donc petit à petit que sont apparues les catégories permettant de mettre en lumière des « traits partagés » et des différences entre les répondants, des hiérarchies se sont dessinées parmi les fragments de texte, il a fallu opérer des choix en fonction de l'intérêt que pouvait représenter tel ou tel extrait, tel ou tel code. Le premier travail de codification inductive (tant descriptive qu'interprétative) fut donc parfois incertain et fluctuant. Des encodages successifs ont été nécessaires avant qu'apparaissent clairement des catégories d'éléments ayant des propriétés communes. Les catégories ont donc été générées empiriquement par un codage évolutif comme le recommandent Strauss et Corbin (1990). Au fur et à mesure des allers-retours entre le matériau empirique et la théorie, les concepts sont apparus, les catégories se sont précisées, les propositions se sont élaborées, la théorie émergente s'est nuancée, améliorée, pour enfin se consolider.

C'est à partir de ces catégories que sont analysés les données issues des entretiens individuels. La même démarche a été empruntée pour l'analyse des entretiens collectifs, toutefois, les catégories qui ont émergé diffèrent, comme nous le verrons de celles issues des entretiens individuels.

Comme le recommande la TE, les différentes phases se sont déroulées concomitamment, chacune venant alimenter l'autre jusqu'à la formulation du construit théorique, bien que nous n'ayons pas été présente sur le terrain dans la deuxième phase de l'analyse.

3.4 Les critères de scientificité

Cette orientation méthodologique repose par ailleurs sur des fondements épistémologiques qui attribuent à l'interaction un rôle crucial dans la construction de la connaissance et induisent une posture dans laquelle le chercheur n'est pas extérieur à sa propre recherche, il en est même le principal instrument. Cette posture commande une rigueur éthique et méthodologique d'autant plus grande que les risques de contamination des résultats par le chercheur lui-même sont potentiellement plus élevés que dans une recherche expérimentale ; c'est pourquoi nous avons été attentive aux critères de scientificité tout au long de la démarche.

Il existe plusieurs façons d'aborder les critères de scientificité ; certaines reprennent, en leur donnant un autre sens, ceux des méthodes quantitatives, d'autres proposent de nouveaux critères. Les nombreux débats qui entourent la question de la scientificité des recherches de type qualitatif, de même que la multiplicité des termes utilisés pour en témoigner, illustrent bien la difficulté qu'ont les tenants de ces approches à se mettre d'accord sur ce qui permet de juger de la valeur scientifique d'une démarche de recherche. Pour notre part, nous n'entrerons pas dans ces débats dans le cadre de cette thèse, et nous ne retiendrons que les critères qui, sous des appellations diverses, sont communs aux divers courants qualitatifs.

La validité (crédibilité, validité de signifiante ou de concordance, acceptation interne) correspond à la concordance entre le sens attribué par le chercheur aux données recueillies et la crédibilité telle que perçue par les répondants. Pour assurer la validité du corpus nous avons veillé, au cours des entretiens, à produire des synthèses et à reformuler les propos de chaque répondant pour vérifier avec lui que nous avions bien compris ce qui avait été dit. Nous avons procédé à une autre validation au cours des entretiens de groupes en soumettant aux élèves nos premières analyses.

En matière de fiabilité (fidélité, vraisemblance des données), les données recueillies doivent avoir un rapport optimal avec la réalité. Pour remplir cette exigence, nous

avons eu recours à la triangulation, comme le suggèrent la plupart des approches qualitatives. Ainsi, nous avons combiné plusieurs techniques de recueil de données (ici, les cartes conceptuelles, les entretiens individuels et collectifs, le journal de bord, les rencontres informelles) afin de compenser les biais inhérents à chacune d'elles.

Le critère de saturation des données a été atteint à partir du moment où de nouveaux entretiens n'apportaient plus de nouvelles informations, comme ce fut le cas d'Apocalypse, dont nous n'avons pas poursuivi l'analyse des propos, étant alors arrivée à saturation.

Enfin, en ce qui concerne le critère éthique, nous avons scrupuleusement respecté le « Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains » de l'UQAM (1999), dont les principes directeurs sont : le respect de la personne, la recherche du bien pour autrui et la non-malfaisance et l'équité. De plus le respect de la parole des répondants et l'absence de jugement a été une préoccupation centrale tant pour la collecte des données qu'au moment de leurs analyses.

Le cadre méthodologique étant posé, voyons maintenant où nous a conduite ce processus et l'analyse qui en découle. Dans le chapitre qui suit, nous présentons les catégories qui ont émergé des données issues des entretiens individuels et ont permis d'en faire l'analyse. Nous exposons ensuite chacun des entretiens (analyse verticale sujet par sujet), puis nous procédons à une comparaison entre ceux-ci (analyse horizontale entre les répondants). L'analyse des entretiens collectifs centrés vient compléter ce chapitre, qui est suivi d'une discussion sur les résultats (chapitre5).

CHAPITRE IV

LA PRÉSENTATION DES DONNÉES ET LEUR ANALYSE

Rappelons, pour introduire ce chapitre, que le principal objectif de cette recherche était d'analyser les représentations que les élèves ont des règles à l'école. Plus spécifiquement, il s'agit de circonscrire les fonctions qu'ils leur attribuent (1^{er} objectif spécifique) ; d'identifier les règles qui, à leurs yeux, sont valorisées par l'école pour réguler les rapports entre les membres de l'établissement scolaire (2^{ème} objectif spécifique) et enfin, de discerner les conditions qui peuvent, selon eux, favoriser, le consentement aux règles à l'école (3^{ème} objectif spécifique). Pour vérifier si ces objectifs ont été atteints, il convient de présenter et d'analyser les données recueillies.

Le présent chapitre expose tour à tour i) les catégories retenues et le choix du format de présentation ; ii) les données recueillies en entretiens individuels et l'analyse qui en est faite répondant par répondant (analyse verticale) ; iii) une analyse comparative de l'ensemble des entretiens (analyse horizontale) ; iv) les données recueillies en entretiens collectifs et v) leur analyse. Malgré la quantité de matériaux, il nous a paru utile de conserver dans le même chapitre ces différents éléments afin de ne pas perdre la consistance que fournissent le corpus et son analyse; d'ailleurs, il eut été difficile de traiter séparément ces composantes interreliées.

4.1 Les catégories retenues

Les catégories retenues au cours de l'analyse résultent d'un long processus que Glaser et Strauss (1967, p.10-106) nomment « la méthode comparative constante d'analyse » et au cours duquel il a fallu classer, regrouper, procéder à des codages

successifs, condenser, hiérarchiser. Afin de donner suite à ces opérations successives, nous avons retenu quatre catégories correspondant aux objectifs de recherche pour regrouper les 371 codes initiaux. Dans les pages qui suivent, chacune de ces catégories fait l'objet d'une justification et d'une définition et est suivie d'une présentation, sous la forme d'un tableau incluant les sous-catégories et les thèmes qui y sont associés. Pour préciser le sens de ces sous-catégories et de ces thèmes, chaque tableau présente une brève définition des termes utilisés.

4.1.1 Raisons d'être des règles

- Justification

La catégorie « Raisons d'être des règles », qui est en lien direct avec l'objectif de « circonscrire les fonctions que les élèves attribuent aux règles », a été induite par la question « Selon toi, à quoi servent les règles? ». Les extraits qui apportent des éléments de réponse à la question de recherche : « Quelles fonctions les élèves attribuent-ils aux règles? » ont, dans un premier temps, été regroupés sous le vocable « Fonctions ». Mais, l'expression « raisons d'être des règles » nous a semblée moins réductrice.

- Définition

Cette catégorie regroupe tous les éléments textuels qui informent, d'une manière ou d'une autre, au sujet de ce qui explique l'existence des règles aux yeux des élèves. Dans certains cas, ces raisons d'être sont vues comme étant légitimes, dans d'autres non. Les citations qui font référence aux raisons d'être « attendues » des règles (ce à quoi elles devraient servir) ne sont pas incluses dans cette catégorie et ont été classées dans la catégorie « Améliorations attendues ».

- Sous-catégories et thèmes associés

Nous avons regroupé dans le tableau suivant (tableau 4.1) les éléments mentionnés par les répondants dans quatre sous-catégories (colonne de gauche), comportant chacune plusieurs thèmes (colonne du centre). La colonne de droite contient les définitions de chacun des thèmes qui, mises ensemble, définissent la sous-catégorie concernée. Par exemple, on peut définir la qualité des relations, qui comprend le respect et la régulation à partir des définitions respectives de ces éléments : le respect implique que les règles soient fondées sur le respect de soi et des autres ainsi que la réciprocité et la régulation supposent que les règles permettent de résoudre de gérer les conflits de façon non violente.

Notons que les trois premières sous-catégories (colonne de gauche) concernent des éléments qui justifient les règles aux yeux des élèves et par là même les légitiment, tandis que la dernière sous-catégorie renvoie à ce qu'ils interprètent comme un contrôle abusif de la part des adultes, par conséquent, illégitime.

Tableau 4. 1
Raisons d’être des règles

Qualité des relations (vivre-ensemble)	Respect	Les règles doivent se fonder sur le respect de soi et des autres, ce qui suppose la réciprocité.
	Régulation	Les règles doivent permettre de résoudre les problèmes et de gérer les conflits de façon non violente, c’est-à-dire en bannissant la loi du plus fort et en évitant les passages à l’acte.
Qualité de vie	Sécurité	Garantir la sécurité de chacun en veillant à ce que personne ne soit menacé par un danger quelconque.
	Calme et bien-être	Favoriser un climat sain où règne le calme et qui permette à chacun de se sentir « bien dans sa peau ».
	Environnement sain (propreté)	Assurer la salubrité et offrir un environnement sain, exempt de saleté.
Encadrement pédagogique	Réussite	Assurer la réussite académique, notamment en offrant un cadre propice à l’étude (obligation d’assiduité, par exemple).
	Bon fonctionnement	Assurer le bon fonctionnement de l’établissement scolaire par des mécanismes et procédures permettant le bon déroulement des activités éducatives.
	Préparation à la vie en société	Préparer les élèves à leur future vie d’adulte en les habituant aux contraintes qu’exige la vie en société.
Contrôle	Contrôle de quelques-uns	Imposer des limites à quelques élèves incapables de se les imposer par eux-mêmes plutôt que de régler le problème individuellement avec ces élèves.
	Interdiction obligation	Proscription ou prescription : contrainte ou restriction imposée par les adultes souvent associées à une absence de droit.
	Règles injustifiées	Ériger en règles des choix personnels pour leur donner une légitimité institutionnelle (légitimité contestée).

4.1.2 Mise en œuvre des règles

- Justification

Le thème relatif à la mise en œuvre des règles est revenu fréquemment et souvent de façon spontanée dans les propos des répondants sans qu’il soit nécessaire de soulever la question. Cette catégorie a d’abord été dénommée « application des règles ». Ce terme semblait approprié dans la mesure où il peut désigner la mise en pratique de règles ou de lois, notamment par l’application d’une disposition ou d’une peine. La locution, « mise en œuvre des règles », nous a cependant paru plus

appropriée parce qu'elle fait également référence aux moyens utilisés, incluant l'autorité de l'enseignant.

Les éléments textuels regroupés dans cette catégorie et les sous-catégories qui y sont rattachées renvoient à l'objectif d'identifier les règles qui, aux yeux des élèves, sont valorisées par l'école pour réguler les rapports entre les membres de l'établissement scolaire. En effet, si une règle est appliquée c'est qu'elle a de la valeur aux yeux des adultes si, inversement, elle ne l'est pas ou de façon sporadique, c'est qu'elle n'est pas très importante pour les personnes chargées de leur mise en œuvre.

- Définition

Les extraits entrant dans la catégorie « Mise en œuvre » renvoient à l'application ou non des règles et aux moyens utilisés par les adultes chargés de les faire respecter (notamment le recours à la sanction). Entrent également dans cette catégorie les éléments textuels relatifs aux constats que font les répondants du respect des règles par les élèves.

- Sous-catégories et thèmes associés

Trois sous-catégories sont regroupées dans le tableau suivant (tableau 4.2) : mise en œuvre effective, non mise en œuvre et mise en œuvre à géométrie variable. Comme pour la catégorie précédente, la colonne de droite présente les définitions des sous-catégories ou, selon les cas, des thèmes qui y sont associés.

Tableau 4. 2
Mise en œuvre des règles

Mise en œuvre effective		On parle de mise en œuvre effective quand les adultes ayant la charge de faire respecter les règles mettent systématiquement en œuvre les moyens nécessaires pour y parvenir, ce qui se traduit par le respect effectif des règles par élèves.
Non mise en œuvre		Les unités de sens entrant dans cette sous-catégorie laissent toutes entendre d'une manière ou d'une autre que les adultes ne se donnent pas les moyens nécessaires pour faire appliquer les règles, ce qui conduit au désordre.
Mise en œuvre à géométrie variable	Dépend des enseignants	La mise en œuvre varie d'un adulte à un autre, certains enseignants étant plus stricts que d'autres, notamment en raison de leurs origines culturelles. L'application peut également différer pour un même enseignant (en fonction de son humeur, par exemple).
	Dépend des élèves	La mise en œuvre varie selon que les élèves sont appréciés ou non des professeurs (chouchou). L'appréciation peut reposer entre autres sur les résultats académiques, ou sur la conformité des comportements.
	Dépend de la période de l'année	La mise en œuvre des règles, stricte en début d'année scolaire, s'assouplit au fil des mois pour en arriver à un véritable relâchement en fin d'année.
	Autres	La mise en œuvre des règles varie sans qu'on sache pourquoi.

4.1.3 Améliorations attendues

- Justification

La catégorie « Améliorations attendues » a été retenue au terme de plusieurs essais d'encodages successifs. Au départ, les catégories « Raisons d'être » et « Mise en œuvre » des règles étaient subdivisées selon que les propos faisaient référence à ce qui est perçu : « ce qui est » ou à ce qui est attendu : « ce qui devrait être ». Tous les extraits qui font allusion à « ce qui devrait être », trouvent leur place dans la catégorie « Améliorations attendues », de même que ceux qui appartenaient initialement aux catégories « Suggestions », « Revendications », « Sentiments » et « Critiques » qui ont par la suite disparu. En effet, tous les extraits concernés par ces catégories avaient en commun d'exprimer des attentes relatives à des améliorations que ce soit de façon explicite (suggestions, revendications) ou implicite (sentiments, critiques). Il s'est avéré qu'un regroupement des unités de sens appartenant à ces catégories serait plus adéquat pour répondre à la question « Quelles conditions

pourraient, à leurs yeux, favoriser, le consentement aux règles à l'école? » en lien avec l'objectif de discerner ces conditions.

De plus, les améliorations attendues par les élèves au sujet de règles apportent un éclairage particulier sur l'objet de cette recherche, dans la mesure où elles font apparaître des représentations, non plus seulement de ce qui est perçu comme étant la réalité (la situation actuelle telle qu'elle est ressentie par les élèves), mais aussi de ce que pourrait ou devrait être la réalité (situation souhaitée). En effet, les améliorations attendues résultent du décalage entre ce qui est observé et ce qui est souhaité en ce sens, on peut dire que les améliorations attendues, telles que définies aux fins de cette recherche, font partie intégrante des représentations qu'elles contribuent à façonner.

- Définition

Les extraits entrant dans cette catégorie ont en commun d'exprimer plus ou moins explicitement les changements que les élèves voudraient voir apportés en ce qui a trait aux règles ; que ces améliorations attendues prennent la forme de souhaits, de recommandations ou de revendications (un changement positif est envisagé dans les propos du répondant), ou de critiques (si une insuffisance ou une défaillance est évoquée).

- Sous-catégories et thèmes associés

Le tableau qui suit (tableau 4.3) comporte cinq sous-catégories associées aux améliorations attendues. Comme pour les précédentes catégories, les définitions des thèmes relatifs à chaque sous-catégorie permettent d'en préciser la signification.

Tableau 4.3
Améliorations attendues

Encadrement	Autorité	Les adultes devraient faire preuve de plus d'autorité : exiger le respect de la part des élèves et maintenir l'ordre (être plus sévères).
	Conséquences tangibles	Les conséquences en cas de manquement aux règles devraient être significatives afin d'éviter les récidives.
	Application effective des règles	Les règles en vigueur devraient être systématiquement mises en œuvre ; les adultes ne devraient pas laisser passer le moindre manquement aux règles. Une application effective des règles suppose la constance.
Formation	Sanctions éducatives	Les sanctions infligées en cas de transgression des règles devraient avoir une visée éducative et ne pas être disproportionnées.
	Expliquer le sens des règles	Expliquer le sens des règles pour permettre aux élèves d'en comprendre le bien-fondé; ce qui passe notamment par le dialogue et la sensibilisation.
	Responsabiliser	Donner aux élèves l'occasion de prendre des décisions et d'en assumer les conséquences.
Qualité des relations	Considération des élèves	Les adultes devraient porter attention aux élèves, être à l'écoute de ce qu'ils ont à exprimer et prendre en considération ce qu'ils disent. Cette posture devrait les conduire à tenir compte des réalités des jeunes et à n'être pas trop sévères.
	Règlement par la parole	Tenter de régler les problèmes par la parole avant d'édicter une règle, ou d'infliger une sanction.
Élaboration	Participation à l'élaboration	Les élèves devraient participer à l'élaboration des règles.
	Hierarchie	Les règles devraient porter sur l'essentiel, il vaudrait mieux qu'elles soient en moins grand nombre, mais qu'elles soient appliquées. L'importance accordée aux règles devrait refléter celle attribuée aux principes qui les sous-tendent.
Mise en œuvre	Égalité / réciprocité	Les règles devraient s'adresser aux adultes comme aux élèves et être appliquées de façon impartiale.
	Droit à une défense	Les élèves devraient pouvoir être entendus quand ils sont accusés d'avoir enfreint une règle.

4.1.4 Rapports aux règles

- Justification

Cette catégorie n'est pas apparue tout de suite, les extraits qui y sont rattachés furent d'abord inscrits dans les rubriques « respect des règles » ou « non-respect des règles » de la catégorie initiale « application » ou dans la catégorie « sentiments exprimés » qui ont depuis été supprimées. Compte tenu des nuances apportées par le nombre important de citations inscrites dans ces rubriques et la distinction qui

s'imposait entre la « mise en œuvre des règles » d'une part, et leur respect (ou non) d'autre part, il était nécessaire de créer une catégorie spécifique regroupant ces extraits, ce que permet la catégorie « Rapports aux règles ». Il est à noter qu'à la différence des autres catégories qui renvoient à un objectif spécifique, celle-ci ne fait pas directement référence à l'un ou l'autre d'entre eux; elle fournit néanmoins des éléments qui nous informent sur l'état d'esprit des répondants, apportant ainsi une tonalité particulière à leurs propos. Précisons que les « rapports aux règles » ne sont pas, dans le cas présent, envisagés sous l'angle psychanalytique.

- Définition

La catégorie « Rapports aux règles » regroupe tous les extraits qui concernent la façon dont les répondants se situent par rapport aux règles et ce faisant sur leurs rapports à l'autorité chargée de les faire respecter. Ces rapports définissent un état d'esprit qui peut être exprimé de différentes manières selon qu'il est question, de sentiments ou d'émotions, de jugement, de croyances, ou d'opinions, ou encore d'une « disposition à agir », c'est-à-dire, tout ce qui intervient dans les décisions et pousse à agir.

- Sous-catégories et thèmes associés

Cette catégorie est subdivisée en cinq sous-catégories dont les définitions des thèmes qui y sont associés précisent le sens.

Tableau 4. 4
Rapports aux règles

Approbation	Obéir par principe	Accepter, par principe d'observer les règles parce qu'elles sont une composante indispensable pour vivre en société.
Résignation	Obéir par crainte	Se soumettre aux volontés de l'adulte par crainte des conséquences en cas de désobéissance.
	Se plier face au rapport de force	Se résoudre à obéir contre son gré devant un rapport de force inégal.
Adaptation	S'ajuster	S'adapter aux exigences qui varient d'un adulte à l'autre. Quand l'adulte laisse faire les élèves, même ceux qui sont habituellement calmes adoptent des comportements déviants.
	Se racheter	Faire des efforts pour se conformer à des règles transgressées dans le passé.
Acceptation relative	Selon la compréhension	Ne respecter que les règles considérées comme ayant une raison d'être.
	Selon l'humeur	Respecter ou non les règles selon sa disposition d'esprit.
	Contester	Exprimer son désaccord au sujet d'une ou plusieurs règles. Réagir contre l'autorité.
Opposition	Transgresser / contourner	Défier l'autorité en transgressant ostensiblement les règles ou exploiter les failles du système pour déjouer le contrôle.

4.1.5 Choix du format de présentation

Le choix d'un format de présentation du corpus fait partie intégrante de l'analyse des données, au même titre que leur catégorisation et il convient de préciser la démarche qui nous y a conduite. Le texte narratif est la forme la plus courante de présentation de données qualitatives. S'il comporte le risque, pour le chercheur, « de tirer des conclusions trop hâtives, partiales et sans fondement », comme l'affirment Huberman et Miles (2003, p.29) ; il offre néanmoins l'avantage de mettre en contexte les données recueillies, qui autrement, risquent de perdre leur substance. Dans le souci de restituer aussi fidèlement que possible les propos des répondants, nous avons donc choisi, dans un premier temps, de recourir au texte narratif. Considérant, par ailleurs les mises en garde de Miles et Huberman, nous avons

également eu recours à des matrices pour présenter le corpus de façon systématique sous une forme ramassée et ordonnée.

Dans leur ouvrage intitulé *Analyse des données qualitatives*, Miles et Huberman proposent différents formats de présentations qui s'apparentent le plus souvent à une table synthétique (matrice, tableau) ou une figure (Huberman et Miles, 2003, p.176). Parmi les formats qu'ils décrivent, le « format ordonné par concept » nous a semblé le plus pertinent à plusieurs titres. En plus de fournir une vision d'ensemble des données, ce type de format i) permet de comparer les propos des répondants ; ii) suggère une analyse plus poussée des données, par exemple par une redistribution ou un regroupement ; iii) se prête aisément à l'analyse intersite sans qu'une refonte soit nécessaire et iv) fournit un ensemble de thèmes utilisables dans toutes les analyses de site. (Huberman et Miles, 2003, p.232).

Dans le cas présent, ce format permet de faire ressortir les catégories conceptuelles (chaque matrice correspond à une catégorie), qui ont émergé au fur et à mesure que les extraits des différents entretiens étaient intégrés dans les matrices. Celles-ci sont le résultat d'un travail qui, comme celui de catégorisation, fut parfois incertain et fluctuant. De nombreux tâtonnements ont été nécessaires avant d'arriver à la forme finale présentée ci-dessous.

Pour chaque entretien, l'ensemble des extraits précédemment encodés ont été intégrés dans les matrices lesquelles sont subdivisées en sous-catégories et en thèmes. Toutes les matrices ayant été complétées pour chaque entretien, il a été possible de dégager l'essentiel du contenu des propos de chacun des répondants et de procéder à une première analyse du corpus.

4.2 Présentation du corpus

Comme nous l'avons vu dans le précédent chapitre, le corpus est composé des cartes conceptuelles des répondants, de 13 entretiens individuels, de quatre entretiens

collectifs centrés (deux dans chaque école) et du journal de bord tenu tout au long de la démarche.

4.2.1 Les cartes conceptuelles

Les cartes conceptuelles fournissent un matériau d'une grande richesse et, si au départ, l'usage que nous prévoyions d'en faire se limitait à celui de déclencheur, l'exploitation que nous en avons faite a permis de jeter les bases du cadre d'analyse, en plus d'enrichir la trame à l'intérieur de laquelle les entretiens individuels ont été conduits.

Compte tenu de la marge de liberté qui était laissée dans la réalisation des cartes conceptuelles, celles-ci ont pris des formes variées présentant un contenu plus ou moins riche comme l'illustrent les exemples en annexe (appendice D). Pour ce qui est du contenu des cartes conceptuelles, il prend la forme de mots, d'expressions ou de courtes phrases évoquant tantôt, des notions ou concepts associés à celui de règle, tantôt de jugements par l'attribution d'adjectifs. Enfin, il peut être question des règlements de l'école. Dans plusieurs cas, il s'agit d'affirmations teintées de revendications.

Pour exploiter plus à fond les cartes conceptuelles, nous avons, dans un premier temps, élaboré une liste des sujets abordés par les répondants, puis nous les avons insérés dans le tableau ci-dessous (tableau 4.5). Chaque ligne correspond à un thème abordé dans la carte conceptuelle et chaque colonne représente un répondant auquel a été attribué un code numérique. Les nombres indiqués dans les cases à l'intersection des lignes et des colonnes, indique, pour le répondant concerné (colonne), le nombre de fois que le thème apparaît dans sa carte. Les appels de notes qui apparaissent en indice renvoient, en annexe, à l'expression qui respecte *ad litteram* le contenu de la carte (voir appendice E) L'absence d'appel de note, indique que terme utilisé est le même que celui inscrit dans la colonne de gauche.

Tableau 4. 5
Vue d'ensemble des notions abordées dans les cartes conceptuelles

Notion	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Arbitraires	1 ⁵												
Autonomie												1	
Autorité											1 ⁶		
Bien-être			1 ⁷	2	1 ⁸								
Bonne	1 ⁹						2 ¹⁰						
Calme				3 ¹¹									
Code de vie											1 ¹²	1 ¹³	
Contournables								1 ¹⁴					
Contradictoire								1					
Dérangeant		1 ¹⁵			3 ¹⁶								
Dictature								1					
Discipline											1		
Droit					2 ¹⁷								
Égalité													1 ¹⁸
Encadrement											1		
Fidélité													1
Hiérarchie											1 ¹⁹		
Intelligentes													
Institution			1 ²⁰										
Interdiction	2 ²¹	1 ²²	1 ²³	3 ²⁴	2 ²⁵	5 ²⁶			1 ²⁷	2 ²⁸		1 ²⁹	
Irréfléchie								1					
Justice													1
Loi / Charte											1		
Maturité											1	2 ³⁰	
Mauvaise							3 ³¹	1 ³²					
Obligation	2 ³³	2 ³⁴	1 ³⁵		4 ³⁶				2 ³⁷	3 ³⁸	2 ³⁹	3 ⁴⁰	1 ⁴¹
Ordre				1 ⁴²							1	1	
Partiale ⁴³								1 ⁴⁴					
Politesse											1		
Pouvoir adultes	3 ⁴⁵	1 ⁴⁶						1 ⁴⁷					
Propreté									1 ⁴⁸	1 ⁴⁹			
Respect			1 ⁵⁰	1 ⁵¹	1 ⁵²				1 ⁵³		1 ⁵⁴		
Responsabilité					1 ⁵⁵							1 ⁵⁶	
Réussite				2 ⁵⁷									
Sanction			1 ⁵⁸		1 ⁵⁹				3 ⁶⁰	3 ⁶¹		3 ⁶²	
Sécurité									1 ⁶³	1 ⁶⁴	1 ⁶⁵	1 ⁶⁶	
Sévère			1 ⁶⁷										
Stupide		1 ⁶⁸					1	1					
Territoire											1 ⁶⁹		

Bien qu'il soit encore trop tôt pour avancer des hypothèses, on peut observer qu'un nombre non négligeable de répondants (neuf sur 13) associent les règles à des contraintes (interdictions, obligations) assorties de sanctions et que les notions relatives aux dimensions juridique (droit, loi, justice, égalité) et éducative (discipline, autorité, encadrement, autonomie) des règles ne sont abordées qu'une seule fois dans les cartes conceptuelles.

Un autre traitement du tableau ci-dessus permet de comparer les cartes conceptuelles les unes aux autres. À ce stade, il est possible d'entrevoir quelques tendances qu'il restera à confirmer : i) ceux pour lesquels les règles comportent essentiellement des aspects négatifs (Rimbo-Mouatarde : 8, Minoune : 2, Nikki : 1, Chico : 6), ii) ceux qui y voient surtout des dimensions positives (Lestoil : 4, Scarface : 13) iii) et ceux qui ont une vision partagée ou neutre (Cocotte : 5, Marie-Toutoune : 3, Joe-Binette : 7, Spyro : 11, Dokter-Irouni : 10, Dizine : 9, Simran : 12).

Ces quelques éléments d'analyse des cartes conceptuelles étant présentés, nous en arrivons au corpus provenant des entretiens individuels qui ont servi d'appui à l'émergence des catégories qui contribuent à l'examen des représentations qu'ont les élèves des règles à l'école.

4.2.3 Les répondants et ce qu'ils disent individuellement

L'originalité de l'analyse que nous exposons dans les pages suivantes tient à la place accordée à la parole des élèves. En effet, la plupart des recherches qui s'intéressent à cette population se fondent sur un corpus essentiellement constitué de ce que disent les adultes au sujet des élèves.

L'analyse que nous faisons des entretiens individuels attribuant une place importante à la parole des répondants, les propositions -qui peuvent être descriptives ou interprétatives- s'accompagnent, autant que possible d'exemples tirées de leurs récits de manière à les « enraciner » dans les propos des élèves.

Même si les mots qu'ils emploient peuvent ne pas exprimer parfaitement ce qui est ressenti, pensé, jugé, ils donnent à voir un état d'esprit, induit par une histoire propre, des expériences personnelles dont il ne sera ici question que de façon sommaire, compte tenu de l'objectif de cette recherche. Cependant, pour mieux saisir les logiques idiosyncrasiques, il nous a semblé utile de tracer un portrait succinct de chacun des répondants avant de leur donner la parole.

Que nous disent-ils? Dans quel contexte leurs propos prennent-ils corps? C'est à ces questions que tentent de répondre les pages qui suivent en mettant en évidence, pour chacun des répondants, les traits dominants de leurs discours à partir des catégories qui se sont dégagées au cours du processus d'analyse et qui servent de trame à la présentation qui suit.

Ces catégories, définies plus haut, font chacune l'objet d'une matrice individuelle dans laquelle apparaissent les sous-catégories et les thèmes définis supra. Ainsi, pour chacun des répondants, nous présentons ci-après quatre matrices (52 au total) correspondant aux quatre catégories identifiées.

Comme nous le verrons dans les 52 prochains tableaux, en regard de chaque sous-catégorie ou thème (colonne de gauche), est indiqué le numéro de la ligne à laquelle commence l'extrait de texte entrant dans la sous-catégorie ou le thème (colonne de droite). Toutes les citations mentionnées dans les matrices n'apparaissent cependant pas dans le texte. En effet, comme les répondants ont tendance à se répéter pour insister sur un point particulier, nous avons supprimé les redites et gardé le ou les extraits les plus significatifs pour illustrer la proposition (descriptive ou interprétative), afin ne pas alourdir le texte. Bien que toutes les citations n'apparaissent pas dans le texte, il nous a semblé utile de les identifier dans les matrices, par le numéro de la ligne du verbatim, de manière à visualiser les thèmes dominants de leurs propos.

Rappelons, avant de poursuivre, que les entretiens ont été conduits de manière à laisser le maximum de marge de liberté aux répondants, de telle sorte que les éléments considérés tiennent une place plus ou moins importante dans leur discours. De plus, les caractéristiques de chacun font en sorte que certains sont plus expressifs ou documentés que d'autres, par exemple. Ces variations se traduisent par un discours plus ou moins étoffé sur les différents thèmes, comme nous allons le voir dans les pages qui suivent.

4.2.3.1 Nikki (1)

Nikki fut la première à manifester son intérêt à participer à la recherche ; la question des règles est un sujet dont elle veut parler « pour une fois » qu'elle en a l'occasion. Âgée de 17 ans au moment de l'entretien, Nikki semble avoir un emploi du temps très chargé. En dehors des heures de classe, elle travaille plusieurs soirs par semaine et est engagée dans l'organisation d'un « concours de danse » à l'école.

Nikki donne l'impression d'être une personne curieuse et loquace. À l'occasion d'échanges informels, elle a posé des questions au sujet de cette thèse dont elle a dit vouloir une copie. Au cours de nos discussions, il est apparu qu'elle avait fréquenté des classes enrichies²³ jusqu'en 5^{ème} secondaire et qu'elle avait la « réputation de quelqu'un qui a toujours quelque chose à dire ». Plus tard elle voudrait « faire du droit criminel ». Son enthousiasme à participer et sa loquacité ont grandement facilité le déroulement de ce premier entretien individuel au cours duquel elle dit s'être sentie très à l'aise. « Ah, c'était le fun, je me sens confortable, [...] j'suis pas obligée de tout reformuler [...] j'suis capable de dire, de parler en joual. ».

²³ « Classes de bolés ».

- Raisons d'être et justification

Tableau 4. 6
Raisons d'être des règles : Nikki

Qualité des relations (vivre ensemble)	Respect	328
	Régulation	
Qualité de vie	Sécurité	
	Calme et bien-être	
	Environnement sain (propreté)	
Encadrement pédagogique	Réussite	
	Bon fonctionnement	563
		906
	Préparation à la vie en société	914
Contrôle	Contrôle de quelques-uns	1097
	Interdiction obligation	
	Règles injustifiées	52
		252
		552
		568
		583
		900
		1219

Dans le tableau 4.6, on constate que le contrôle est pour Nikki la principale raison d'être des règles, c'est d'ailleurs la première qu'elle mentionne au cours de l'entretien. Le contrôle s'apparente, dans son esprit, à une forme de domination de la part des adultes. « Le contrôle ben la direction, [...] comme on dirait que eux y'ont le droit de faire qu'est-ce qu'ils veulent là, ils nous fait pas peur ben leurs idées! ». (Nikki : 52).

À ses yeux, bien des règles en vigueur sont là pour servir les intérêts des adultes, « pour leur faciliter la tâche » (Nikki : 900), ou simplement pour satisfaire leur bon plaisir. « C'est juste selon eux là qu'est-ce qui est bon, qu'est-ce que eux ils vont avoir plus de facilité à travailler avec. » (Nikki : 583).

Cette représentation des règles au service des adultes pourrait bien venir de son incompréhension du bien-fondé des règles dont la transgression ne nuit à personne et

qu'elle qualifie de « stupides » (Nikki : 252). « Juste des affaires exagérées des fois [...] comme le bandeau. Voyons donc là! Ça dérange personne! » (Nikki : 1219).

Bien que manifestement frondeuse dans le ton qu'elle emploie, Nikki ne remet toutefois pas en question les règles dont elle comprend la nécessité, comme le respect, « J'suis complètement d'accord avec des règles qui ont de l'allure. Ouais comme le respect, faut lever la main avant de parler, c'est quand même bon j'trouve. » (Nikki : 328).

Le bon fonctionnement de l'école est également une raison qui justifie certaines règles à ses yeux. « Ben pour avoir le bon fonctionnement dans un sens oui j'suis d'accord avec ça. [...] que tout le monde se respecte pis que on ait une bonne image de l'école. » (Nikki : 906).

Bien qu'il lui soit difficile de se conformer à certaines règles (la ponctualité notamment), Nikki estime néanmoins que ces exigences reflètent, par extension, celles prescrites dans certains milieux professionnels. En ce sens, l'école prépare les élèves à leur vie future. « T'sais c'est sûr que ça va nous servir ça plus tard dans la vie [...] Mais c'est juste que ils nous font apprendre maintenant. » (Nikki : 914).

- Mise en œuvre

Tableau 4. 7

Mise en œuvre des règles : Nikki

Mise en œuvre effective		
Non mise en œuvre		421
Mise en œuvre à géométrie variable	Dépend des enseignants	673
	Dépend des élèves	446
	Dépend de la période de l'année	
	Autres	501

Comme l'indique le tableau 4.7, Nikki n'aborde la question de la mise en œuvre qu'à quelques occasions pour expliquer qu'elle varie d'un professeur à l'autre

(Nikki : 673) et que les règles sont appliquées de façon inégale selon les élèves sans qu'elle en comprenne toujours la raison.

Mettons y'a quelqu'un qui va avoir comme plus que vingt retards, pis quelqu'un qui va avoir juste trois, quatre retards ben cette personne là va avoir une retenue pis l'autre elle en aura pas. (446)

Ça dépend euh... je le sais pas. Si tu connais la personne ou je le sais pas sur quoi qu'ils se basent! (Nikki : 501).

Elle observe que la mise en œuvre dépend notamment de l'âge des élèves qui, en vieillissant, peuvent « passer des ententes » avec les enseignants (Nikki : 446), les arrangements pouvant parfois aller à l'encontre des règles inscrites dans l'agenda, comme l'interdiction d'écouter un baladeur en classe. « Comme le prof elle sait qu'on travaille, pis c'est un cours relax en arts plastiques, pis des fois on écoute notre musique. [tant] qu'on n'écoute pas pendant qu'elle explique. » (Nikki : 421).

- Améliorations attendues

Tableau 4. 8
Améliorations attendues : Nikki

Encadrement	Autorité	
	Conséquences tangibles	
	Application effective des règles	
Formation	Sanctions éducatives	
	Expliquer le sens des règles	1244
	Responsabiliser	
Qualité des relations	Considération des élèves	336
	Régler par la parole	
Élaboration	Participer à l'élaboration	72
		110
		281
		293
		574
		754
		762
		799
		848
		856
		877
		957
	Hiérarchie	238
Mise en œuvre	Égalité / réciprocité	220
	Droit à une défense	

À la lecture du tableau 4.8, on observe que les améliorations attendues par Nikki concernent essentiellement la prise en considération du point de vue des élèves dans les décisions relatives aux règles. « On a en fait, aucun droit de revendiquer les règles. [...] On n'a pas le droit à nos opinions. On a le droit [de] dire qu'est-ce qu'on pense, mais ça fera rien. » (Nikki : 799).

Elle regrette qu'aucune consultation ne soit menée auprès des élèves avant de décider d'une règle et suggère à plusieurs reprises des moyens concrets pour connaître leurs opinions. « Ils peuvent juste passer dans les cours remettre des feuilles aux élèves pis, [leur faire] marquer toutes les règles pis des suggestions que

eux ils veulent ; pis prendre au moins ça en considération quand ils font des règles. » (Nikki : 856).

Non qu'il faille faire tout ce que veulent les élèves, mais, qu'au moins, un effort soit consenti pour tenir compte de leurs points de vue. « Si mettons au moins ils demandent [...] on n'est pas obligé de faire qu'est-ce que les élèves veulent faire. On peut faire comme une entente. » (Nikki : 293).

Nikki pense que s'il était possible de « passer des ententes » qui tiennent compte des points de vue des adultes et de ceux des élèves, ces derniers respecteraient les règles. Elle insiste sur ce point à plusieurs occasions. « Ce serait entre les deux. [...] Entre qu'est-ce que la direction pense et les élèves qu'est-ce qu'ils pensent. [...] Comme ça tout le monde est d'accord, Pis tout le monde va le suivre. » (Nikki : 754).

Elle regrette que les règles qu'elle considère comme étant importantes soient celles sur lesquelles les enseignants sont les moins intransigeants. « Ben comme le téléavertisseur t'sais quand ça sonne tout le temps c'est sur que c'est fatigant [...], pis les profs sont [...] pas aussi stricts pour ça. » (Nikki : 238).

Nikki suggère également des améliorations en matière d'égalité face aux règles, elle explique que si les adultes s'autorisent à les enfreindre, les élèves peuvent en faire autant. « Pourquoi y'ont le droit de faire ça? Moi je vais faire ce que je veux » (Nikki : 220).

- Rapports aux règles

Tableau 4. 9
Rapports aux règles : Nikki

Approbation	Obéir par principe	328
		1244
Résignation	Obéir par crainte	
	Se plier face au rapport de force	120
		825
Adaptation	S'ajuster	
	Se racheter	
Acceptation relative	Selon la compréhension	
	Selon l'humeur	
	Contester	
Opposition	Transgresser / contourner	53
		212
		263
		816

Le tableau 4.9 donne un aperçu des rapports que Nikki entretient avec les règles et l'autorité chargée de les appliquer. Elle affirme qu'elle n'a pas peur de dire ce qu'elle pense, d'ailleurs elle n'a pas voulu prendre de pseudonyme affirmant n'avoir pas besoin de garder l'anonymat.

Nikki établit une distinction entre le respect de règles intériorisées et l'obéissance par peur des conséquences. Pour elle, la conformité aux règles ne devrait pas reposer sur la crainte des sanctions, « c'est quelque chose que tu le fais à cause que ça te fait plaisir de le faire » (Nikki : 1244). D'ailleurs, dans son cas, les sanctions ne la dissuadent pas de transgresser les règles qu'elle conteste. Quand elle n'est « pas d'accord avec les règles » elle fait « le contraire » (Nikki : 263) et ajoute : « donne-moi mes conséquences pis on en finit là t'sais ». (Nikki : 816).

Elle donne à voir un tempérament impétueux et emploie à l'occasion, un ton qui laisse penser qu'elle voit la relation avec les adultes comme un jeu ou un rapport de force dans lequel les élèves ne peuvent « jamais gagner » (Nikki : 825) quand ils « s'obstinent avec un prof » (Nikki : 120).

- Points saillants de l'entretien

L'entretien avec Nikki fournit des éléments qui ont permis d'atteindre les objectifs spécifiques que nous nous étions fixés : circonscrire les fonctions qu'ils attribuent aux règles (1^{er} objectif) ; identifier les règles qui, à leurs yeux, sont valorisées par l'école (2^{ème} objectif) et discerner les conditions qui peuvent, selon eux, favoriser, le consentement aux règles à l'école (3^{ème} objectif).

Dans le cas des fonctions qu'elle attribue aux règles, on peut mentionner le respect de chacun, mais pour ce qu'elle observe, les règles servent avant tout les intérêts des adultes (1^{er} objectif).

D'ailleurs, ces derniers les appliquent de façon inégale, sans qu'elle comprenne les critères utilisés par les enseignants. Elle constate, par ailleurs, que les règles les mieux appliquées, donc celles qui sont valorisées par l'école, sont les moins importantes à ses yeux (2^{ème} objectif).

Les améliorations qu'elle envisage concernent essentiellement la prise en considération des points de vue des élèves, notamment en leur permettant de participer à l'élaboration des règles. C'est d'ailleurs, pour elle, un moyen de faire en sorte que les règles soient respectées (3^{ème} objectif).

Contestataire dans ses propos, Nikki dit ne respecter que les règles dont elle comprend le bien-fondé et ne pas craindre les conséquences de ses transgressions.

4.2.3.2 Minoune (2)

Âgée de 16 ans, Minoune donne l'image d'une jeune fille plutôt réservée. Bien que discrète, elle a semblé attentive et très présente lors de la présentation. Elle n'a pas parlé ni posé de question pendant la première rencontre au cours de laquelle il était demandé aux répondants de faire leur carte conceptuelle, qu'elle a d'ailleurs été la première à terminer.

Au cours des échanges informels que nous avons eus, Minoune, a fait part de son intention d'étudier le droit. Elle a expliqué qu'elle faisait partie du comité de financement du bal des finissants. Cette implication lui permet à l'occasion de s'absenter des cours pour suivre ce dossier ; elle bénéficie donc d'un régime de faveur.

Bien qu'elle ait confirmé par téléphone notre rendez-vous, elle l'a annulé à la dernière minute, sa mère lui ayant demandé de garder son jeune frère à l'heure que nous avions convenue. Nous nous sommes donc mises d'accord sur une autre date.

Au début de l'entretien, Minoune ne paraissait pas très à l'aise : elle n'a pas osé manger le gâteau, ni boire le jus qui lui étaient offerts. Peut-être était-ce dû au fait qu'elle avait annulé la première rencontre à la dernière minute et qu'elle avait perdu le formulaire de consentement à faire signer par ses parents. Toutefois, elle a semblé prendre de l'assurance au cours de la discussion, dont voici l'essentiel du propos.

- Raisons d'être et justification

Tableau 4. 10
Raisons d'être des règles : Minoune

Qualité des relations (vivre ensemble)	Respect	81
	Régulation	
Qualité de vie	Sécurité	
	Calme et bien-être	
	Environnement sain (propreté)	
Encadrement pédagogique	Réussite	604
		929
	Bon fonctionnement	656
	Préparation à la vie en société	
Contrôle	Contrôle de quelques-uns	
	Interdiction obligation	45
	Règles injustifiées	63
		66
		457
		481
		556

Comme on peut le voir dans le tableau 4.10, Minoune fait surtout allusion aux raisons d'être des règles pour dire que les règles servent « Plus à nous faire ch... [expression populaire] » (Minoune : 481). D'ailleurs elle ne définit les règles qu'en termes d'interdiction et d'obligation. « C'est ça t'as l'interdiction c'est comme... tu fais ça pis c'est ça pis ça va rester là. [...] faut que tu fasses juste qu'est-ce que l'école veut, pis tu peux pas dépasser. » (Minoune : 45). De son point de vue, les règles en vigueur sont là pour servir les intérêts des adultes, plutôt que ceux des élèves. « Les règles de l'école [...] c'est pas toujours des affaires qu'on aurait de besoin. C'est plus [pour] eux autres [les adultes]. » (Minoune : 63). Dans son esprit, les règles incarnent les caprices des enseignants, Minoune revient sur ce point à de nombreuses reprises. « Ça a même pas rapport avec l'école. T'sais c'est juste [parce que] vous autres [les adultes] ça vous tente que ça marche comme ça là. Pis c'est frustrant dans un sens. » (Minoune : 457).

Elle estime que plusieurs des règles en vigueur n'ont « pas rapport avec l'école », elle ne comprend donc pas ce qui les justifie. Elle donne l'exemple, des règles vestimentaires qu'elle juge stupides, parce qu'elle ne voit pas en quoi le port de la casquette ou de « camisoles » peuvent nuire à qui que ce soit.. « Comme, il me semble des casquettes pis des camisoles, ça dérange pas personne. » (Minoune : 66).

Elle reconnaît toutefois que, sans règle, il serait impossible de fonctionner. « Oui, j'me dis que si y'en avait une qui était pas là peut-être que ça serait le bor... [expression familière] dans l'école là! » (Minoune : 656).

Pour Minoune, les règles légitimes sont celles qui interdisent la violence et garantissent le respect.

Comme la violence, c'est quand même une bonne règle là. Respecter le monde autour de soi, ça c'est correct.[...] le matériel aussi. Mais c'est plus le reste, ce qui a pas rapport. À part la violence pis le respect, j'trouve que le reste ça a pas rapport (Minoune : 81).

- Mise en œuvre

Tableau 4. 11
Mise en œuvre : Minoune

Mise en œuvre effective		298
		321
		550
Non mise en œuvre		219
		252
		260
		274
		286
		596
Mise en œuvre à géométrie variable	Dépend des enseignants	339
		790
		805
	Dépend des élèves	825
	Dépend de la période de l'année	
	Autres	

Comme l'indique le tableau 4.11, Minoune semble dire, à trois reprises que les règles sont effectivement appliquées, mais si les élèves s'y conforment c'est « parce qu'on n'a pas vraiment le choix sinon, on se fait sortir » (Minoune : 550).

Cependant, la plupart du temps, les enseignants n'interviennent pas pour appliquer les règles, dont la mise en œuvre serait essentiellement assurée par les membres de la direction. « Mais la plupart du temps [...] c'est plus le directeur ça. Parce que les profs eux autres, ils s'en foutent là. [...] C'est comme eux autres ils sont payés pour enseigner, ils sont pas payés pour faire la police. » (Minoune : 252).

Minoune considère que les enseignants qui appliquent les règles sont rares (Minoune : 274). Elle mentionne plusieurs exemples de règles qui sont inscrites dans l'agenda, mais ne sont pas mises en œuvre.

Comme dans l'agenda y'a une règle c'est « pas le droit de sortir », aucun élève a le droit de circuler dans les corridors pendant les cours. Mais, y'a plusieurs profs qui le laissent quand même faire pis qui acceptent les baladeurs, pis la gomme, pis toutes sortes d'affaires. (Minoune : 219).

Les propos de Minoune peuvent sembler contradictoires : d'un côté, elle dit que des professeurs recourent à une batterie de moyens pour faire respecter les règles ; d'un autre côté, elle considère que peu d'enseignants s'impliquent dans la mise en œuvre. On comprend dans la suite de ses propos que chaque enseignant applique les règles à sa manière. « Je le sais pas ça dépend de quoi, mais je sais que y'a pas un prof qui les applique de la même façon. » (Minoune : 790). Pour Minoune, l'application des règles « ça dépend des profs » (339) et de leurs préférences pour tel ou tel élève. Elle dénonce le favoritisme qu'elle perçoit chez nombre d'enseignants.

Si admettons, le prof il préfère un élève plus qu'un autre, il va lui laisser plus de chances. Tandis qu'un autre, celui qu'il lui déteste la face depuis le début de l'année, lui il va toujours être sur son dos pis il va le faire ch... [expression familière] carrément jusqu'au bout là. [...] Y'a des profs qui sont égal pour tout le monde mais y'a beaucoup de profs qui font ça. (Minoune : 805).

Ce constat entraîne un sentiment de frustration, qu'elle exprime nommément. « [le favoritisme ça provoque] Plus de frustration parce que [...], tu fais pas exprès de pas te faire aimer par le prof, qu'il soit toujours sur ton dos. » (Minoune : 825).

- Améliorations attendues

Tableau 4. 12
Améliorations attendues : Minoune

Encadrement	Autorité	
	Conséquences tangibles	402
	Application effective des règles	410
Formation	Sanctions éducatives	
	Expliquer le sens des règles	
	Responsabiliser	
Qualité des relations	Considération des élèves	61 513
	Régler par la parole	
Élaboration	Participer à l'élaboration	131 744 763
	Hiérarchie	178 472 524 913
Mise en œuvre	Égalité / réciprocité	197 211 241 685 825
	Droit à une défense	

La frustration qu'exprime Minoune face au favoritisme qu'elle constate s'accompagne d'attentes qui renvoient à des améliorations en matière d'égalité vis-à-vis des règles, comme l'indique le tableau 4.12. Elle insiste également sur la réciprocité qui est, pour elle, une condition nécessaire pour instaurer le respect entre les personnes. « Il me semble que [si] tu veux te faire parler comme il faut, tu parles comme il faut à l'autre personne aussi, parce que sinon je pense pas qu'elle te respecte si tu la respectes pas. Ça se joue à deux! » (Minoune : 685).

L'égalité face aux règles, est également une attente qu'elle exprime à diverses reprises. Tout le monde, y compris les adultes devrait se conformer au règlement.

Il faut [...] que la personne qui t'oblige à faire quelque chose, qui te donne une règle, il faut qu'elle soit capable de la tenir jusqu'au bout. Sinon ben l'élève il

va laisser faire pis va dire « si elle, elle le fait pas, pourquoi moi je le ferais? » (Minoune : 241).

Minoune estime que les priorités ne sont pas mises là où elles devraient l'être et que les règles les moins importantes à ses yeux, sont celles qui sont appliquées avec le plus de rigueur, ce qu'elle résume en disant « T'sais, donne des retenues au moins pour des bonnes raisons! » (Minoune : 178).

Par ailleurs, Minoune explique qu'il y a trop de règles, qu'il serait préférable qu'il y en ait moins, mais qu'elles soient justifiées et vraiment appliquées (Minoune : 472). « Qu'ils en mettent moins [de règles] pis qu'ils pensent avant d'en appliquer une parce qu'il y en a vraiment qui ont pas rapport dans l'agenda. » (Minoune : 913).

Chaque enseignant ayant ses propres exigences, Minoune dit se sentir « pognée » (coincée) face au nombre considérable de règles. « En plus des règles qu'on a déjà, ils nous en donnent d'autres pour leur classe. Fait que c'est ça qui fait qu'on se sent tout *pognés*. [...] Parce que sinon si y'aurait juste les règles de l'école, qui seraient plus sévères, pis eux autres y'auraient pas de règles pour leur classe là ça serait correct. » (Minoune 524).

Elle en appelle à plus de compréhension de la part des adultes et exprime avec virulence son sentiment de frustration. « Ben j'trouve ça trop serré pour nous autres parce que nous autres t'sais on est jeune, on a besoin quand même de *lousse* [souplesse]. » (Minoune : 61). Ils nous mettent trop emprisonnés là pis ils les enferment. [...] C'est ça pis [...] ça c'est frustrant pis ça fait ch... [expression familière]. » (Minoune : 513).

En même temps qu'elle demande plus de souplesse de la part des adultes, Minoune exhorte les enseignants à faire preuve de plus de rigueur dans la mise en œuvre des règles qui favorisent un climat propice aux études. « Ben que les profs s'impliquent pis [...] que ce soit plus sévère. Comme qu'il y ait des sanctions plus sévères si on

respecte pas. [...] les élèves y'écouterait plus dans leurs cours pis y'auraient plus de possibilités de passer. » (Minoune : 410).

Minoune, qui considère que les élèves n'ont pas leur mot à dire au sujet des règles, estime qu'ils devraient pouvoir participer à leur élaboration. Elle explique que s'ils étaient associés à ce processus, ils respecteraient les règles.

On pourrait décider, si on se rassemblerait toute l'école ensemble, avec les profs, les directeurs pis tous les élèves, pis qu'on décide tout ensemble, des règles à suivre. Comme ça, on serait d'accord avec les règles pis on les respecterait. Je pense [que] ça, ça serait la meilleure façon. (Minoune : 763).

- Rapports aux règles

Tableau 4. 13

Rapports aux règles : Minoune

Approbation	Obéir par principe	684
Résignation	Obéir par crainte	48
		55
		561
		881
		896
	Se plier face au rapport de force	451
		469
		513
		714
Adaptation	S'ajuster	
	Se racheter	
Acceptation relative	Selon la compréhension	
	Selon l'humeur	
	Contester	455
Opposition	Transgresser / contourner	

Comme on peut le lire sur le tableau 4.13, Minoune fait partie des élèves qui se soumettent aux règles et, malgré le mécontentement qu'elle exprime parfois de façon virulente, elle dit n'avoir jamais eu de problème de discipline (Minoune :

881) ; elle se distingue en ce sens des autres élèves dont elle dit qu'ils enfreignent les règles qu'ils trouvent stupides (Minoune : 714).

On peut penser, à travers les propos qu'elle tient, que Minoune obéit parce qu'elle n'a pas le choix si elle ne veut pas être sanctionnée. « Admettons tu fais quelque chose de croche, tu vas te faire taper sur les doigts c'est sûr fait que [...] tu fais ça pis c'est ça, pis ça va rester là. » (Minoune : 48).

Cette forme de résignation s'accompagne d'un sentiment de frustration qu'elle exprime à plusieurs reprises. Tout d'abord, dans sa carte conceptuelle puis, dans les propos qu'elle tient au sujet des règles qu'elle ne comprend pas. « Ben ça m'énerve, ça me purge. À cause que toi ça te tente pas toujours de faire ce qu'ils te demandent, pis des fois tu te dis, « ça n'a pas rapport ce qu'ils me demandent, pourquoi qu'ils demandent ça justement? [...] Pis c'est frustrant! » (Minoune : 451).

- Points saillants de l'entretien

L'entretien avec Minoune a permis d'atteindre les objectifs spécifiques que nous nous étions fixés : circonscrire les fonctions qu'ils attribuent aux règles (1^{er} objectif) ; identifier les règles qui, à leurs yeux, sont valorisées par l'école (2^{ème} objectif) et discerner les conditions qui peuvent, selon eux, favoriser, le consentement aux règles à l'école (3^{ème} objectif).

Pour elle, les règles qui devraient avant tout garantir le respect et interdire toute forme de violence, existent dans les faits pour servir les intérêts des adultes qui s'attachent à des détails insignifiants à ses yeux, comme la tenue vestimentaire (1^{er} objectif).

Au chapitre de la mise en œuvre, elle constate qu'à l'exception de quelques enseignants qui appliquent les règles de façon stricte, la plupart d'entre eux n'en tiennent pas compte ou les appliquent de façon partielle. (2^{ème} objectif)

Les améliorations attendues concernent en premier lieu l'impartialité des enseignants qui devraient traiter tous les élèves sur un pied d'égalité. Elle souhaiterait également que les règles s'appliquent de la même manière aux adultes et aux élèves. En même temps qu'elle appelle à plus de rigueur dans la mise en œuvre, elle se plaint du manque de souplesse des adultes. Mais, on comprend que l'inflexibilité qu'elle souhaiterait ne concerne que les règles qu'elle juge légitimes. (3^{ème} objectif).

Bien qu'elle emploie un ton virulent tout au long de l'entretien et qu'elle ne cache pas son opposition aux règles qu'elle considère comme étant « stupides », Minoune s'y conforme pour éviter les sanctions.

4.2.3.3 Marie-Toutoune (3)

Âgée de 17 ans au moment de l'entretien, Marie-Toutoune paraît être une jeune fille calme et posée. Dans le groupe, elle est restée effacée, bien que sollicitée par les garçons de sa classe, notamment par l'un des répondants : Lestoil. Lors de la présentation du projet dans le groupe classe, elle a posé quelques questions d'éclaircissement au sujet de la recherche avant de se porter volontaire (nombre de rencontres, à quels moments?). Malgré sa discrétion apparente, ses questions témoignent de sa capacité à prendre la parole dans le groupe.

Plusieurs appels téléphoniques ont été nécessaires avant de réussir à lui parler pour confirmer notre rendez-vous. Le jeune garçon qui a très aimablement répondu a expliqué que sa sœur travaillait plusieurs soirs par semaine jusqu'à 10h30 et que pour la joindre, il fallait l'appeler tard dans la soirée. Lorsque nous avons finalement réussi à la joindre, elle attendait visiblement l'appel et a répondu avec enthousiasme « Ah Véronique! ».

Bien que nous ayons été dérangées à plusieurs reprises au cours de l'entretien, elle n'a pas semblé perturbée, reprenant sans difficulté le fil de la conversation dont voici l'essentiel.

- Raisons d'être et justification

Tableau 4. 14

Raisons d'être des règles : Marie-Toutoune

Qualité des relations (vivre ensemble)	Respect	26
		30
		57
		85
		90
		125
		142
		182
		750
		771
	Régulation	115
Qualité de vie	Sécurité	151
		168
	Calme et bien-être	
	Environnement sain (propreté)	
Encadrement pédagogique	Réussite	726
	Bon fonctionnement	656
	Préparation à la vie en société	735
Contrôle	Contrôle de quelques-uns	
	Interdiction obligation	36
	Règles injustifiées	

Comme l'indique le tableau 4.14, le respect est pour Marie-Toutoune la principale raison d'être des règles. C'est d'ailleurs le premier élément qu'elle dit avoir mentionné dans sa carte conceptuelle. Elle présente le respect comme une nécessité fondée sur la réciprocité. « Le respect parce que dans des règles d'habitude c'est la première qu'on sort [...] parce que c'est vraiment important. C'est comme, faut que tu fasses ça, faut que tu respectes le monde dans le fond si tu veux être respecté toi aussi. » (Marie-Toutoune : 26).

Marie-Toutoune associe le respect au bien-être, expliquant que quand « il y a du respect t'es bien dans cette classe là, ça apporte de la joie! » (Marie-Toutoune : 30). Elle estime que s'il ne devait y avoir qu'un principe ce serait celui de respect. D'ailleurs, à quelques exceptions près, toutes les règles en découlent. « Parce que la plupart des règles c'est ça que ça amène : le respect . Si t'as juste une règle à faire dans le fond c'est [...] respect [...] Ça englobe tout. » (Marie-Toutoune : 750).

Marie-Toutoune voit dans les règles un moyen de protéger les élèves contre ce qui pourrait leur nuire, ce qui justifie, à ses yeux, l'imposition de certaines contraintes.

Euh, après ça j'avais restrictions, parce que quand t'as des règles, ben y'a des affaires que t'as pas le droit, autant que y'a des affaires qui sont bonnes pour toi, mais y'en a d'autres qui sont pas bonnes. Fait que souvent ils t'enlèvent le droit comme à l'école. (Marie-Toutoune : 36)

Elle donne l'impression de ne pas remettre en question des règles souvent décriées par les élèves parce que relevant des choix personnels des enseignants. Il en va de même pour les règles découlant de convenances sociales, qu'elle associe au respect.

C'est de la façon que tu parles, que tu t'habilles, [...] y'en a qui [...] s'habillent comme s'ils étaient à la plage [...] [...] tu t'en viens à l'école, c'est comme si tu t'en allais à l'église ; tu t'habilles pas avec des gros décolletés pis tout là. Faut que tu respectes le monde, c'est une façon de respecter ça. (Marie-Toutoune : 57).

Certaines règles de l'ordre des conventions sociales, comme le vouvoiement, sont implicites et n'ont pas besoin d'être écrites.

C'est quelque chose que on savait déjà là, qui est pas écrit en quelque part. [...] y'en a qui faut juste que t'en déduises. C'est juste comme le savoir-vivre que t'apprends depuis que t'es tout petit genre dire s'il vous plaît, merci, ces affaires-là (Marie-Toutoune : 125).

Pour Marie-Toutoune, le respect consiste à ne pas « envoyer promener » (Marie-Toutoune : 85) les personnes pour lesquelles on n'a pas de sympathie. « Si tu l'aimes pas tu y parles pas [...] c'est comme une forme de respect [...] tu le laisses vivre là, même si on s'entend pas. » (Marie-Toutoune : 90)

De son point de vue, les règles permettent de garantir un climat de sécurité « [c'est] le bon côté des règles là dans le fond » (Marie-Toutoune :168). « Ouais parce que si tu, si tu permettais n'importe quoi [...] n'importe qui peut faire ce qu'il veut dans le fond, fait que tu te sens pas en sécurité. » (Marie-Toutoune : 151).

Les règles sont aussi là pour garantir un climat propice aux études : « dans une école, faut quand même qu'il y ait un certain niveau de calme là pour pouvoir étudier (Marie-Toutoune : 726).

Même si Marie-Toutoune ne comprend pas toujours ce qui justifie certaines règles, elle pense qu'elles ont sûrement une raison d'être. D'ailleurs, elle considère que les règles imposées à l'école sont celles qui prévalent dans la société ; en ce sens, l'école prépare les élèves à leur futur vie d'adultes (Marie-Toutoune : 735). « J pense qu'y ont toutes une raison d'être les règles là. Si tu y penses là, peut-être que quand tu les regardes de même ben c'est stupide ; mais quand tu y penses, tu dis ben finalement ça sert à quelque chose. » (Marie-Toutoune : 182).

- Mise en œuvre

Tableau 4. 15

Mise en œuvre : Marie-Toutoune

Mise en œuvre effective		819
		850
Non mise en œuvre		262
		270
		552
		571
Mise en œuvre à géométrie variable	Dépend des enseignants	320
		334
		610
	Dépend des élèves	466
	Dépend de la période de l'année	
	Autres	

Comme on peut le voir sur le tableau 4.15, pour Marie-Toutoune, les règles ne sont pas souvent mises en œuvre et que les élèves peuvent les transgresser en toute

impunité. « Comme à l'école t'as pas le droit de fumer à l'intérieur [...] mais à toutes les récréations y'a du monde dans l'école qui fume. Pis même si les profs ils passent à côté, ils font rien là, ils les laissent faire. » (Marie-Toutoune : 262).

Dans plusieurs cas, l'absence d'intervention de l'enseignant est vue comme pénalisante pour les élèves qui voudraient travailler. « Comme [...] y'a des profs... [les élèves] y'ont pas le droit de parler, t'es dans la classe pis tu parles, ça fait rien là. Elle te laisse faire [...] Fait que c'est comme, ça aide pas les autres alentour! » (Marie-Toutoune : 270).

Marie-Toutoune décrit longuement le désordre qui règne dans un cours où l'enseignant n'est pas capable de se faire respecter et où personne n'écoute ; pour en arriver à cette conclusion : « Fait que finalement c'est le bor... [expression familière] dans cette classe-là là tout le monde parle » (Marie-Toutoune : 571). Néanmoins, dans certaines classes, il règne tel un climat de respect, qu'il n'est pas nécessaire d'imposer des règles strictes pour que chacun s'écoute.

Tout dépendant de la classe où est-ce que t'es y'en a qui disent t'es pas obligé de lever la main parce que c'est assez respectueux dans la classe fait que quand quelqu'un parle, les autres attendent, après ça ils vont répliquer. [...] T'sais y'a pas personne qui s'embarque un par-dessus l'autre. (Marie-Toutoune : 819).

Marie-Toutoune observe, sans toutefois s'en plaindre, que chaque enseignant instaure ses propres règles (Marie-Toutoune : 320), celles-ci pouvant même aller à l'encontre des règles de l'école. « Presque tous les profs, ils refont un peu leurs règles pis ça transgresse qu'est-ce qui est écrit dans le code de vie là. » (Marie-Toutoune : 334). L'application des règles dépendrait également de l'âge des élèves, les adultes étant plus strictes avec les plus jeunes (Marie-Toutoune : 466).

- Améliorations attendues

Tableau 4. 16

Améliorations attendues : Marie-Toutoune

Encadrement	Autorité	241
		284
		291
	Conséquences tangibles	384
Formation		513
		526
		549
	Application effective des règles	273
Qualité des relations	Sanctions éducatives	
	Expliquer le sens des règles	663
		687
Élaboration	Responsabiliser	
	Considération des élèves	
Mise en œuvre	Régler par la parole	404
		938
	Participer à l'élaboration	
	Hiérarchie	
	Égalité / réciprocité	
	Droit à une défense	

Comme on peut s'y attendre d'une personne qui n'émet que peu de critiques sur le fonctionnement actuel, Marie-Toutoune propose peu d'améliorations, si ce n'est en matière d'encadrement, ainsi que l'indique le tableau 4.16. Elle appelle les enseignants à faire preuve d'inflexibilité pour ne pas pénaliser les élèves qui veulent travailler.

Souvent le monde vont en prendre plus que ce que tu donnes. Fait que, faut que tu sois sévère pis que t'aies de l'autorité là. Faut que tu dises « Quand j'te dis que c'est comme ça que ça marche, c'est comme ça que ça marche. C'est pas un p'tit peu plus ou un p'tit peu moins là, c'est vraiment comme ça. » (Marie-Toutoune : 241).

On comprend dans ses propos que de son point de vue, pour « tenir sa classe » (Marie-Toutoune : 284) l'enseignant doit, dès le début, faire preuve d'inflexibilité et garder une certaine distance, car les élèves saisissent tout de suite à qui ils ont à faire.

Ben quand t'arrives t'sais, tu fais pas juste comme faire le clown en avant. « Bon, moi j'm'en vais de telle, telle façon pis si marche pas, ben t'es dehors » [...] Pis d'habitude, quand il arrive pis qu'on sait cette introduction là, la classe est tranquille [...] tu le vois tout de suite là dans sa manière d'être là si elle est *lousse* ou si elle est sévère. Tu vas savoir comment t'adapter immédiatement là. (291)

Marie-Toutoune considère, par ailleurs que, pour avoir un effet, les sanctions doivent être conséquentes ; or, la retenue n'est pas, à ses yeux, suffisante pour dissuader les élèves de récidiver.

Parce que si tu donnes comme une retenue, ça donne rien là. [...] c'est quoi là, une demie heure dans notre vie là, c'est rien là t'es assis, t'attends, t'as le droit de faire ce que tu veux [...]. Fait que t'sais c'est comme pas vraiment une punition là! (Marie-Toutoune : 513)

Elle suggère d'imposer des sanctions en lien avec l'infraction commise et qui permettent de réparer les dommages causés.

Si t'as dessiné sur les bureaux, ben tu laves tous les bureaux d'une classe. T'sais quelque chose de consistant [...] quelque chose que, qui dit bon ben r'garde, t'as fait telle affaire, c'est ça le résultat. Ça je pense que c'est une bonne punition (Marie-Toutoune : 526).

Elle ne voit pas d'autre solution que les sanctions pour « convaincre » les élèves de respecter les règles ; les explications ne suffisant pas à elles seules. « Fait que faudrait peut-être [...], essayer de leur faire comprendre, pis en plus, mettre genre une punition, parce que sinon ça rentre pas là. Ça fait vraiment rien! » (Marie-Toutoune : 549). On peut comprendre à travers ce que dit Marie-Toutoune, qu'il ne sert à rien de sermonner les élèves indisciplinés et de leur dire que leur comportement n'est pas acceptable. Il faut plutôt, avec les moyens appropriés, les toucher émotivement en vue de leur faire prendre conscience des conséquences de leurs actes. (Marie-Toutoune : 663).

Marie-Toutoune porte un regard positif sur le fonctionnement de son école. Elle considère que les élèves ont la possibilité de donner leur point de vue en cas de

conflit avec un enseignant, et que le directeur parvient, la plupart du temps, à trouver des moyens pour régler les problèmes de façon satisfaisante pour tout le monde.

[Le directeur] il va essayer de rencontrer les deux [l'adulte et l'élève en conflit] pis essayer de comprendre qu'est-ce qui est arrivé vraiment. Fait qu'il va essayer de régler le problème le plus qu'il peut. [...] Pour essayer de trouver un terrain d'entente (Marie-Toutoune : 404).

D'ailleurs, elle estime que si les élèves voulaient induire des changements au niveau des règles, ils pourraient le faire.

Ben si tu veux vraiment que ça change là, tu peux aller voir le directeur pis leur dire « Regardez euh cette règle là, je trouve que c'est vraiment inutile pis que c'est trop strict » [...] le directeur peut dire « Ben comment est-ce que t'aimerais mieux que ça aille? » pis là tu vas discuter avec lui pis vous allez trouver comme un terrain d'entente (Marie-Toutoune : 938).

- Rapports aux règles

Tableau 4. 17

Rapports aux règles : Marie-Toutoune

Approbation	Obéir par principe	205
		732
		743
		501
Résignation	Obéir par crainte	
	Se plier face au rapport de force	
Adaptation	S'ajuster	298
		361
	Se racheter	
Acceptation relative	Selon la compréhension	
	Selon l'humeur	
	Contester	
Opposition	Transgresser / contourner	

Comme on le voit dans le tableau 4.17, Marie-Toutoune ne semble pas avoir de difficulté à respecter les règles, qui ont toutes, à ses yeux, une raison d'être. Même si à l'occasion elle trouve certaines règles un peu strictes, elle s'en accommode, considérant que les exigences de l'école sont proches de celles de la société en

général et qu'il faut s'y habituer, parce que « c'est comme dans n'importe quelle place » (Marie-Toutoune : 732). « Si t'as une camisole, faut que t'aies une veste pis [...], ça me dérange là mais c'est quand même minimal. » (Marie-Toutoune : 205).

Même si les règles varient d'un enseignant à l'autre, Marie-Toutoune donne l'impression de s'adapter aux exigences de chacun. « C'est pas trop dur [de s'adapter] parce que [...] C'est juste que tu le sais si, comme dépendamment si il est sévère ou pas [...]. Fait que tu le sais à peu près qu'est-ce qu'il va te permettre ou qu'est-ce qu'il te permet pas. » (Marie-Toutoune : 361).

Ses propos indiquent qu'elle fait partie des élèves qui veulent réussir. Elle blâme ceux qui, bien qu'étant en secondaire 5, n'ont pas la maturité pour comprendre que le respect des règles est indispensable pour travailler dans de bonnes conditions. « On est en secondaire 5 là y'en a une gang de *bozos* [clowns] que, il s'en foutent. Ils pensent qu'avec un miracle ils vont réussir à passer leur année. [...] c'est pas comme ça que ça marche! » (Marie-Toutoune : 501).

- Points saillants de l'entretien

Au terme de cet entretien, les objectifs spécifiques visés ont, selon nous, été atteints : circonscrire les fonctions qu'ils attribuent aux règles (1^{er} objectif) ; identifier les règles qui, à leurs yeux, sont valorisées par l'école (2^{ème} objectif) et discerner les conditions qui peuvent, selon eux, favoriser, le consentement aux règles à l'école (3^{ème} objectif).

Marie-Toutoune semble avoir une représentation positive des règles qui toutes sont justifiées à ses yeux parce qu'elles permettent de garantir le respect. Pour elle, les exigences de l'école sont semblables à celles de la société, il est donc important de s'y conformer (1^{er} objectif).

Elle note que chaque enseignant édicte ses propres règles, mais semble s'en accommoder. Par ailleurs, elle constate avec regret que la mise en œuvre n'est pas toujours effective ce qui nuit aux élèves qui veulent réussir (2^{ème} objectif).

D'ailleurs, les améliorations qu'elle suggère concernent essentiellement un encadrement plus strict. Elle souhaiterait que les enseignants soient plus sévères, qu'ils administrent des sanctions conséquentes et qu'ils fassent preuve de constance (3^{ème} objectif).

Marie-Toutoune, qui estime que les élèves ont la possibilité de donner leur point de vue au sujet des règles, donne l'impression de n'avoir aucune difficulté à les respecter ; elle semble d'ailleurs les avoir intériorisées. Elle fait preuve d'une capacité d'adaptation qui lui permet de composer sans difficulté apparente avec les diverses attentes des enseignants.

4.2.3.4 Lestoil (4)

Lestoil, qui a 17 ans au moment de l'entretien, affiche une certaine assurance. Avant la présentation du projet de recherche, il a demandé la parole à plusieurs reprises au professeur pour demander des précisions sur un travail à remettre. Au moment de fixer une date pour l'entretien individuel, il nous a demandé s'il n'était pas possible de faire les entretiens pendant les heures de cours, arguant qu'ils ne perdraient rien et que le cas s'était déjà produit sans que cela pose problème. Finalement, l'entretien a eu lieu à la fin des cours.

Lestoil étant particulièrement loquace, l'entretien individuel, auquel nous avons dû mettre fin, car l'école fermait ses portes, a duré presque 1h30. Au cours de la discussion qui s'est poursuivie de façon informelle, il a expliqué qu'il vivait avec son père, policier et qu'il avait été éduqué de façon très stricte. Le bref échange que nous avons eu avec son père au téléphone laisse penser, qu'en effet, il suit de très près les activités de son fils.

Lestoil semble vouloir projeter l'image de quelqu'un de responsable et respectueux des règles. Lors d'un déplacement en groupe pour nous rendre à la bibliothèque rejoindre l'enseignant et le groupe classe, il a rappelé à l'ordre des élèves qui se déplaçaient un peu bruyamment, alors même qu'il chahutait avec Marie-Toutoune, la chatouillant et la faisant rire.

- Raisons d'être et justification

Tableau 4. 18

Raisons d'être des règles : Lestoil

Qualité des relations (vivre ensemble)	Respect	1610 1623
	Régulation	
Qualité de vie	Sécurité	
	Calme et bien-être	376 1127 1593
	Environnement sain (propreté)	120 747
Encadrement pédagogique	Réussite	113 136 384 563 752 770 790
	Bon fonctionnement	
	Préparation à la vie en société	
Contrôle	Contrôle de quelques-uns	553
	Interdiction obligation	
	Règles injustifiées	614 835 909

Comme on peut le voir dans le tableau 4.18, la première raison d'être des règles est, pour Lestoil, de favoriser la réussite scolaire en permettant d'instaurer le calme et l'ordre. En ce sens, les règles doivent permettre de garantir un climat propice aux études et à la concentration.

Faut que tu puisses te concentrer sur tes travaux, que tu puisses, lire un texte tranquille sans entendre [...] crier dans tes oreilles pis si t'es pas concentré cent pour cent sur un texte [...] Ça marche pas là. T'as ben beau vouloir réussir en même temps... tu pourras pas. (Lestoil : 384).

Lestoil établit une relation directe entre la réussite, l'ordre, la propreté, le calme et le bien-être, l'un ne pouvant exister sans l'autre, comme il l'explique à diverses reprises. « Fait que c'est ça, [la réussite] ça se rattache au bien-être. Pis d'après moi le bien-être ben c'est la propreté pis le calme. Parce que si tu peux pas étudier dans le calme pis dans la propreté... » (Lestoil : 136). L'observation du silence en classe est également une raison d'être des règles à l'école. « Pas le droit de parler. Ça ramène au calme. À la réussite. [...] Si tu fais pas tes devoirs, c'est un manque de réussite, t'as des chances de couler. » (Lestoil : 563).

Viennent ensuite la ponctualité et l'obligation d'avoir son matériel. Il fait à ce sujet une analogie avec les policiers. « Avoir son matériel, être ponctuel euh ça c'est des choses [...] Un policier qui s'en va travailler pas d'arme à feu ou pas de matraque [...] C'est ... pourquoi tu viens travailler t'sais? » (Lestoil : 770).

À la fin de l'entretien, Lestoil souligne que le respect est la condition fondamentale sans laquelle toutes les autres règles perdent leur raison d'être.

Il faut, une règle fondamentale c'est [...] le respect. Pas de respect, on oublie tout ce qui s'est construit, on oublie le calme, on oublie la sérénité, on oublie le bien-être, on oublie la réussite, on oublie l'ordre, on oublie tout tout tout. (Lestoil : 1623).

Même s'il estime que les règles sont pour la plupart fondées, il considère cependant que plusieurs sont « exagérées » (Lestoil : 614). « Y'a plein [de règles exagérées], c'est l'enfer là j'pourrais vous sortir le code de vie pis on en discuterait pendant trois heures. » (Lestoil : 835). Il va même jusqu'à dire que certaines règles vont à l'encontre des droits de l'homme en prenant l'exemple de l'imposition d'un code vestimentaire. Cette confusion dénote une méconnaissance de ce que recouvrent les droits de l'homme. (Lestoil : 909).

- Mise en œuvre

Tableau 4. 19
Mise en œuvre : Lestoil

Mise en œuvre effective		442
		463
		1073
		1095
		1145
		1358
		1388
Non mise en œuvre		577
		584
		639
		928
		988
		1140
		1421
Mise en œuvre à géométrie variable	Dépend des enseignants	1516
		654
		951
		1189
		1456
		1463
		1487
		1497
		1518
	Dépend des élèves	
	Dépend de la période de l'année	
	Autres	

Comme on le voit dans le tableau 4.19, Lestoil aborde la question de la mise en œuvre à de nombreuses reprises. Pour lui, toutes les raisons d'être qui viennent d'être évoquées n'ont plus de sens si les règles ne sont pas mises en œuvre. « La règle sert pour l'instant j'veis vous dire ben franchement, de certains profs rien, ça sert à rien. » (Lestoil :1140). Lestoil estime que, trop souvent, les règles ne sont pas appliquées, il revient plusieurs fois sur ce point pour dénoncer le manque de rigueur de la plupart des enseignants. « [les règles vestimentaires] ça se fait pas respecter non plus. [Pour ce] qui est de la ponctualité, t'arrives en retard t'as aucune conséquence. » (Lestoil : 584)

Il constate également que certains enseignants enfreignent les règles qu'ils sont censés faire respecter, ce qui inciterait les élèves à en faire autant. « Y'a des professeurs qui ne respectent pas et puis y'en a qui l'appliquent pas. » (Lestoil : 928). « Si le prof de mathématique respecte pas les règles, il [l'élève] va aller en mathématique ça va être le *free for all*. Il va dire lui j'peux m'en permettre. » (Lestoil : 988).

Lestoil estime que les enseignants ne devraient pas édicter leurs propres règles et décider chacun des sanctions à infliger. « Chaque professeur a ses règles à lui pis il faudrait que l'élève s'y conforme. Tandis que socialement c'est l'école qui a les règles et non les profs. » (Lestoil : 654).

À plusieurs reprises, il dénonce le favoritisme au profit de certains élèves. « Sauf que ceux [les enseignants] [qui n'appliquent pas] les règles, habituellement ils ont plus de favoritisme. Soit penchant vers les meilleures notes, ou soit penchant pour les filles. » (Lestoil : 1456). Plusieurs enseignants favoriseraient les élèves du même sexe ou inversement les pénaliseraient. Les hommes seraient plus intransigeants avec les garçons (Lestoil : 1487), les femmes le seraient plus avec les filles (Lestoil 1497).

Il arrive toutefois, explique-t-il, que des enseignants parviennent à instaurer dans leur classe un climat « sain, calme », dans lequel il est possible d'étudier. Les professeurs, qu'il cite en exemple, ont en commun d'intervenir systématiquement en cas d'infraction et d'être stricts.

J'vais vous donner un exemple, mon prof de l'année passée. [...] Si tu parlais, elle te sortait. Si t'écoutais pas, elle te faisait venir en récupération. [...] Si tu faisais pas tes devoirs, appel aux parents. [...] C'est tout ça qui fait au bout de compte que c'est une belle note. (Lestoil : 442)

Un prof qui se sert de sa règle, sans frapper les élèves, il frappe sur le bureau. Il peut être tellement plate le prof, sauf que, le monde est tellement [...] comme, en

admiration [...] sont tous réveillés parce que c'est le seul prof qui est capable de mettre ses culottes (Lestoil : 1388).

- Améliorations attendues

Tableau 4. 20

Améliorations attendues : Lestoil

Encadrement	Autorité	416
		477
		489
		527
		1052
		1084
		1210
		1298
	Conséquences tangibles	566
		1203
		1249
	Application effective des règles	384
		471
		646
		654
		660
		752
		944
		953
		974
		982
		1159
Formation	Sanctions éducatives	1091
		1282
	Expliquer le sens des règles	
	Responsabiliser	
Qualité des relations	Considération des élèves	1905
		1942
		1969
		2051
	Régler par la parole	
Élaboration	Participer à l'élaboration	142
		150
		178
		188
		200
		853
		868
		1925
		2183
	Hiérarchie	1652
		1680
		1712
		1749
Mise en œuvre	Égalité / réciprocité	1440
		1686
	Droit à une défense	

Comme cela apparaît clairement dans le tableau 4.20, Lestoil suggère de nombreuses améliorations, dont le plus grand nombre concerne l'encadrement. Ainsi que l'on vient de le voir à travers le portrait des enseignants qu'il donne en exemple, Lestoil souhaiterait plus de fermeté de la part des adultes. On sent même dans ses propos, de l'admiration pour les professeurs capables d'imposer leur autorité. Pour lui, il est essentiel de faire respecter les règles de façon constante ; à défaut de quoi, elles n'ont plus de raison d'exister. Il explique que, si un enseignant tolère qu'un élève enfreigne une règle, il doit s'attendre à ce qu'il en transgresse d'autres. « S'ils le font pas [appliquer, les règles] c'est foutu! C'est ça, ça sert plus à rien. C'est, tu vas en faire respecter une mais pas l'autre. [...] Ça joue aussi contre le professeur. (Lestoil : 1159).

Partant du principe qu'un enseignant devrait être impartial, Lestoil estime que, si celui-ci accepte qu'un élève contrevienne au règlement, tous les élèves sont autorisés à en faire autant. En ce sens, le manque de constance dans l'application d'une règle, invalide celle-ci. « Si c'est bon pour un, c'est bon pour les autres. C'est une loi phénoménale. Tu peux pas dire « oui toi va boire de l'eau, non toi j'veux pas, j't'aime pas la face. » » (Lestoil : 1440).

De son point de vue, si des règles existent elles doivent être mises en œuvre, même s'il les juge stupides.

[Certaines règles sont] *Barjo* [stupides]. Oui, sauf que, [...] vu qu'elles sont déjà décidées, pourquoi pas les faire respecter? Au moins pour cette année. Si on réussit à les faire enlever du code de vie, là on va pouvoir dire « Hey, c'était tu barjo hen ça! ». (Lestoil : 944).

Lestoil ne comprend pas pourquoi les adultes s'obstinent à maintenir des règles qu'ils n'appliquent pas. « Si vous êtes pour mettre des règles, faut les suivre! Faut les faire respecter! » (Lestoil : 646). « Mais, si vous êtes pas pour le faire respecter, ce code-là, pourquoi vous vous battez avec les élèves pour qu'ils soient dans le code de vie? » (Lestoil : 953).

Il constate avec regret que les règles de respect, qu'il juge de toute première importance, sont inexistantes à l'école. « Sauf que, c'est le respect qu'il faut qui entoure tout dans, dans une école [...]. Pis pourtant, y'en n'a pas de règles de même. [...] Y'a pas de règles de respect, en tant que telles, dans l'école. » (Lestoil : 1652).

Pour appuyer son propos, il donne l'exemple d'enseignants qui sanctionnent le comportement des élèves qui leur adressent une critique ; mais qui n'interviennent pas quand ils sont témoins de scènes d'intimidation dans les couloirs de l'école. « Le prof va le sortir parce qu'il a été irrespectueux envers lui, [en lui disant que son exposé était mauvais] ; sauf que si deux élèves sont irrespectueux [l'un envers l'autre], en tout cas s'ils se respectent pas, il s'en fout. » (Lestoil : 1712).

Il blâme les enseignants qui n'assument pas leurs responsabilités en matière de mise en œuvre, leur reprochant de faillir à leur mission. Car, « C'est sa job de faire respecter...les règles! » (Lestoil : 660). Et « C'est pas à l'élève à faire la discipline, mais bien au professeur. » (Lestoil : 477). La discipline qu'il voudrait voir régner, commence par l'observation du silence en classe, une règle qui devrait être appliquée de façon rigoureuse. Lestoil qui veut réussir, se sent pénalisé par l'absence d'intervention des enseignants.

Pas parler durant les cours, j'trouve ça primordial. Ça dérange tout le monde ça... ceux qui veulent réussir sont pas capables [...], parce que l'autre parle [...] Ou, parce que le prof veut plus enseigner parce que l'autre l'a insulté [...] ça pénalise tout le monde. (Lestoil : 752).

L'établissement d'un climat studieux dépend de l'implacabilité des enseignants, qui se doivent d'être sévère pour favoriser la réussite des élèves (Lestoil : 489). « J'vais vous dire ben franchement, les profs [...] devraient être plus autoritaires. [...] Quand j'étais au primaire, les professeurs étaient beaucoup plus sévères que ça. Pis les règles, ça se respectait » (Lestoil : 416). Il considère que le seul moyen de faire respecter les règles réside dans l'imposition du pouvoir des adultes, qui doivent « tenir le bout du bâton » (Lestoil : 1052) pour garder le contrôle sur sa classe.

Lestoil, qui utilise l'analogie aux animaux à trois reprises pour parler des élèves, affirme que ceux-ci « se domptent » (Lestoil : 1210). Ce pouvoir de l'enseignant passe notamment par l'éviction de quelques élèves (Lestoil : 566). « Si il dit « c'est assez! », c'est assez! Comme je vous disais, avoir le contrôle, c'est pas dur. [...] Si vous voulez pas arrêter de parler, je vais en envoyer trois autres au retrait, les autres vont se taire. » (Lestoil : 1298).

Si les enseignants ne sont pas capables d'imposer le respect des règles, les élèves s'en rendent compte et en profitent. « Sauf que, dès que vous mettez pas en marche vos règles, vous êtes foutus, les profs sont foutus! Parce que, les élèves sont pas fous, ils voient quels profs qui font respecter les règles, pis quels qui le font pas. » (Lestoil : 982).

Pour que les élèves se conforment aux règles, les sanctions doivent être significatives (Lestoil : 1249). Prenant un exemple fictif, il suggère d'infliger des punitions qui importuneront suffisamment les élèves pour les dissuader de récidiver.

Ben t'as pas voulu faire ton devoir, c'est une copie. Sauf que sa copie est originale. Elle fait écrire les mots, une lettre rouge, une lettre jaune, une lettre bleue, une lettre verte, une lettre rouge, [...] Donc l'élève sait que si il fait pas ses devoirs, la copie qu'il va faire va lui prendre peut-être trois heures. (Lestoil : 1203)

Bien qu'il prône le retour à plus d'autorité de la part des adultes, Lestoil estime que ceux-ci devraient davantage considérer les élèves. D'ailleurs, à la fin de l'entretien, à la question : « qu'est-ce que tu aurais à dire à la direction? » Lestoil exprime explicitement le souhait d'être écouté et considéré. « Écoutez plus les élèves. C'est primordial. Les élèves, c'est eux qui les font vivre, d'un sens. Sans élèves là, sont pas là. Pis j'trouve que ils portent pas assez attention aux élèves. » (Lestoil : 1905)

Il regrette que les élèves ne puissent pas prendre part aux décisions, notamment, en ce qui a trait aux règles (Lestoil : 188). « Comme plusieurs fois, on a voulu changer des règles. Sauf que, le directeur a déjà le dernier mot. Donc, si il trouve ça pour lui

primordial entre guillemets, il l'enlève pas. Pis, c'est plate. » (Lestoil : 853). Voyons maintenant le type de rapports qu'il entretient avec les règles et les personnes chargées de les mettre en œuvre.

- Rapports aux règles

Tableau 4. 21

Rapports aux règles : Lestoil

Approbation	Obéir par principe	501
		948
		1041
		1252
		1335
		1847
Résignation	Obéir par crainte	
	Se plier face au rapport de force	
Adaptation	S'ajuster	
	Se racheter	
Acceptation relative	Selon la compréhension	
	Selon l'humeur	
	Contester	1803
		1840
Opposition	Transgresser / contourner	

À la lecture du tableau 4.21, on observe que Lestoil fait partie des élèves qui obéissent par principe aux règles. Dès le début de l'entretien, il témoigne de sa volonté de réussir sa scolarité, ce qui ne peut se faire, à ses yeux, que dans le respect inconditionnel des règles en vigueur. Il affirme n'avoir aucune difficulté à s'y conformer, arguant qu'il a été éduqué dans un milieu familial strict. « J'ai pas de problème avec ça [à respecter les règles], parce que j'ai été élevé dans un climat sévère et puis respectueux. Y'a quelque chose qui t'est interdit? [Si] Tu le suis pas, c'est ça qui va t'arriver. » (Lestoil : 1252).

Bien qu'il dise respecter scrupuleusement les règles, il reconnaît qu'il lui est arrivé de manquer de respect à un enseignant qui lui refusait de sortir de la classe pour aller aux toilettes, alors qu'il souffre d'énurésie.

Écoute j'avais [...] une maladie pis il fallait que j'aille aux toilettes j'pouvais pas me retenir [...] et puis le professeur m'a dit « Non. Tu sors pas de la classe ». [...] pour lui, c'était dans un examen pis il voulait pas. J'ai dit « Ben regarde, f... [expression ordurière] où je pense ton examen, moi je m'en vais ». J'suis sorti. (Lestoil : 1803).

Lestoil qui avait un certificat médical, a obtenu le soutien de la direction ce qui lui a permis de ne pas être inquiété. Il lui est également arrivé de répliquer à un enseignant qui s'adressait à lui en le sifflant « comme un chien » (Lestoil : 1840). Malgré ces incidents, Lestoil projette l'image d'un élève discipliné, dont les résultats scolaires semblent satisfaisants ; ce qu'a confirmé son professeur de morale lors d'échanges non formels. « C'est à peu près les seuls troubles que j'ai eus, à part de ça, tous mes profs que j'ai eus m'ont toujours donné des compliments ou des bonnes notes. » (Lestoil : 1847).

Lestoil porte un jugement négatif, teinté de mépris, sur les élèves qui transgressent les règles, voyant dans leur attitude une preuve d'immaturité (Lestoil : 1335). Pour lui, ces élèves sont incapables d'anticiper les conséquences de leurs actes.

J'vais vous dire, d'après moi c'est une preuve d'immaturité [de ne pas respecter les règles]. Une preuve [...] que t'es pas capable de te concentrer, de rester assis et puis de te dire, dans ta morale, « C'est moi qui vais couler mon année ». [...] Y'en a qui sont pas capables de réfléchir, que suite aux conséquences qui va avoir, ça peut en amener des plus grosses. (Lestoil : 501).

- Points saillants de l'entretien

Le contenu de l'entretien avec Lestoil nous permet d'atteindre les objectifs spécifiques que nous nous étions fixés : circonscrire les fonctions qu'ils attribuent aux règles (1^{er} objectif) ; identifier les règles qui, à leurs yeux, sont valorisées par l'école (2^{ème} objectif) et discerner les conditions qui peuvent, selon eux, favoriser, le consentement aux règles à l'école (3^{ème} objectif).

Pour lui, la principale raison d'être des règles est de favoriser la réussite scolaire, qui est sa préoccupation première. La qualité de l'environnement est directement reliée à l'atmosphère qui devrait régner dans une école pour favoriser l'étude (1^{er} objectif).

Tout au long de l'entretien, il insiste sur le climat de laisser-faire qui pénalise les élèves désireux de travailler. Il en appelle à plus de sévérité de la part des enseignants, dont il attend qu'ils imposent leur autorité en infligeant des sanctions dissuasives telles que l'éviction scolaire (2^{ème} objectif).

En même temps qu'il demande plus de sévérité, il regrette que les élèves ne soient pas associés à l'élaboration des règles et que leur point de vue ne soit pas pris en considération (3^{ème} objectif).

Lestoil affirme que la plupart des règles sont justifiées, mais au fur et à mesure que se déroule l'entretien, on sent qu'il est de plus en plus critique vis-à-vis de celles qu'il juge stupides. Il considère néanmoins que dès, lors qu'elles sont en vigueur, toutes les règles, doivent être appliquées. D'ailleurs, il fait montre d'un sens du devoir, de l'ordre et de la discipline.

4.2.3.5 Cocotte (5)

Cocotte, qui a 16 ans au moment de l'entretien, semble être une jeune fille dynamique et sûre d'elle. Elle a posé plusieurs questions d'éclaircissement avant de réaliser sa carte conceptuelle et s'est assurée qu'elle pouvait utiliser des mots « très familiers ». Nous avons eu une longue conversation téléphonique, lors de la confirmation de notre entretien. À cette occasion, elle a expliqué avec enthousiasme, qu'elle faisait partie d'un comité de prévention de la violence initié par un enseignant de son école. Dans le cadre de ce comité, dont elle parle abondamment au cours de l'entretien, Cocotte intervient auprès des élèves pour les sensibiliser aux techniques de résolution pacifique des conflits. Son engagement démontre un intérêt

incontestable pour les enjeux sociaux ; elle a d'ailleurs fait part de son intention de devenir travailleuse sociale.

Le jour de l'entretien, Cocotte est arrivée vêtue d'une « camisole à bretelles spaghetti » recouverte d'un gilet, qu'elle a enlevé aussitôt. Et comme pour provoquer, elle a souhaité laisser la porte de la classe ouverte, sachant qu'elle pouvait être vue dans cette tenue interdite par le règlement.

- Raisons d'être et justification

Tableau 4. 22
Raisons d'être des règles : Cocotte

Qualité des relations (vivre ensemble)	Respect	231
		277
		285
		744
	Régulation	
Qualité de vie	Sécurité	
	Calme et bien-être	634
		710
	Environnement sain (propreté)	
Encadrement pédagogique	Réussite	626
		759
	Bon fonctionnement	
	Préparation à la vie en société	
Contrôle	Contrôle de quelques-uns	15
		46
		53
	Interdiction obligation	6
		26
		31
	Règles injustifiées	211
		715

À la lecture du tableau 4.22, on observe que, les raisons d'être des règles qu'elle identifie sont très diverses. Dès le début de l'entretien, elle décrit les règles, comme étant une absence de droits et un moyen pour les adultes de contrôler les élèves.

[les règles] souvent, ça va être de dire t'as pas le droit de faire ça, fait que c'est une interdiction pour moi. [...] C'est tout le temps des « pas de droit » d'habitude. [...] C'est tout le temps l'interdiction, fait que c'est souvent plate [...]. C'est pour ça que j'ai marqué tu sais c'est ch... [expression populaire] des fois les règles. (Cocotte : 6).

Les règles de l'école, qui ne sont faites que d'interdictions, seraient toutefois à distinguer de celles en vigueur dans la société, qui confèrent aussi des droits. « Je sais qu'il y a sûrement pas juste des « pas l'droit », même dans des règles comme les règles de la route. [...] Mais à l'école, c'est toujours t'as pas droit de ci t'as pas l'droit de ça. » (Cocotte : 26).

Cocotte est cependant, en accord avec les règles qui sont fondées sur le respect, comme c'est le cas de l'interdiction de violence et des règles de savoir-vivre. « T'sais pour qu'il y ait pas de violence, là aussi c'est important. » (Cocotte : 285). « Ben t'sais les impolitesses, c'est déjà une règle à l'école t'sais. Y'en a beaucoup. Ça je trouve qu'elle est importante, celle de respect. » (Cocotte : 231). À ses yeux, le respect devrait guider l'ensemble des règles, « parce que ça englobe pas mal tout. [...] Si tout le monde se respecte, ça va déjà mieux entre tout le monde » (Cocotte : 277). Le respect de chacun, devrait conduire à une atmosphère paisible et studieuse où tout le monde travaille calmement. « Si y'en a un qui parle, ben ça dérange tout le bien de tout le monde ». (Cocotte : 626). Ultimement, les règles sont là pour que chacun se sente « bien dans sa peau » et que « tout le monde soit à l'aise » (Cocotte : 634). Et, « si on respecte pas les règles, ben ça va amener le mal. » (Cocotte : 710).

Il est cependant des règles dont la principale raison d'être est le contrôle de quelques élèves immatures qui agissent de façon réprimandable. « C'est toujours à cause de une ou deux personnes qui font quelque chose de mal, pis on a une règle pour tout le monde. [...] Ça prive les autres de ça [...], c'est ça qu'est plate. » (Cotte : 46).

Dans cette perspective de contrôle, Cocotte voit les règles comme étant potentiellement utiles, mais considère qu'elles sont finalement inefficaces, parce que

ceux qui savent comment se comporter n'ont pas besoin de règles et ceux pour qui on instaure des règles, « ils les respectent pas plus, fait que... » (Cocotte : 53)

Dans l'esprit de Cocotte, la logique voudrait que les règles édictées soient fondées. Or, celles dont la transgression ne dérange personne ne trouvent pas de justification à ses yeux. : « Mais t'sais y'en a [des règles] qu'on se dit qui dérangeront pas. Faut y aller avec la logique là! » (Cocotte : 715).

- Mise en œuvre

Tableau 4. 23
Mise en œuvre : Cocotte

Mise en œuvre effective		
Non mise en œuvre		39
		61
		74
		82
		301
		326
		678
		933
		958
Mise en œuvre à géométrie variable	Dépend des enseignants	913
	Dépend des élèves	
	Dépend de la période de l'année	
	Autres	

Comme l'indique le tableau 4.23, Cocotte estime que les règles ne sont pas mises en œuvre. Elle souligne l'inutilité des règles, si elles ne sont pas appliquées. « Actuellement, elles servent pas à grand chose. Comme je te dis, personne les respecte. La plupart du monde les respecte pas ça, fait que ça sert à rien! » (Cocotte : 933). Elle n'aborde la question de la mise en œuvre des règles que pour constater des manques. D'ailleurs, elle pense que personne, ou presque, ne prend connaissance du règlement de 24 pages inscrit dans l'agenda. « Elles [les règles] sont peut-être marquées [dans l'agenda], mais qui c'est qui lit le code là? T'sais, le code il a 24 pages. » (Cocotte : 678).

À travers ce que dit Cocotte, on peut penser que les quelques fois où les règles sont respectées ce n'est pas parce que les adultes les ont appliquées mais, parce que les élèves s'y sont conformés d'eux-mêmes. « Mais ceux qui les appliquaient [respectaient] pas, ben ils les appliquaient [respectaient] pas plus aujourd'hui, la plupart. » (Cocotte : 61). À ses dires, on peut penser que les enseignants ont renoncé à mettre en œuvre les règles en vigueur. « Mais là, ils ont arrêté [d'appliquer les règles], seulement qu'elles sont dans l'agenda là, mais la plupart des profs là il laissent maintenant *lousse*. [relâché]. » (Cocotte : 39).

D'ailleurs, même si des sanctions sont prononcées, les élèves ne s'y soumettent pas et ne semblent pas en être inquiétés. « La plupart du monde : « ah ok, j'ai une retenue », pis ils viennent pas à la retenue. Tu sais [...] y'en a plein de monde, ils ont des retenues, je les connais là, pis ils en ont à peu près 10 d'accumulées pis, ils y ont jamais été. » (Cocotte : 74).

Les élèves dont parle Cocotte, contournent, apparemment sans trop de difficultés, les dispositifs de contrôle mis en place pour appliquer les sanctions. « Ils sont rares ceux qui reprennent leurs retenues » (Cocotte : 82).

Cette apparente abdication aurait des répercussions sur le climat de violence que Cocotte dit constater. Elle mentionne des « batailles » fréquentes (Cocotte : 326) : « Y'a du racisme, y'a de la violence, y'a tout dans l'école » (Cocotte : 301).

Les enseignants ne tiendraient pas compte du règlement de l'école, par contre chacun d'entre eux imposerait ses propres règles, ce qui ne peut qu'engendrer la confusion chez les élèves. « Dans le fond, les profs ils font tous leurs règles à eux-mêmes dans le fond [...] Ils compliquent leurs règles [...] tu sais plus où t'as l'droit. » (Cocotte : 913).

- Améliorations attendues

Tableau 4. 24
Améliorations attendues : Cocotte

Encadrement	Autorité	
	Conséquences tangibles	
	Application effective des règles	894
		919
Formation		954
		961
	Sanctions éducatives	488
		505
	Expliquer le sens des règles	
	Responsabiliser	415
		601
Qualité des relations	Considération des élèves	446
		478
	Régler par la parole	286
		354
		400
		423
		446
		478
		488
		493
		578
		950
Élaboration	Participer à l'élaboration	828
		851
		857
		870
		881
	Hiérarchie	195
		919
		949
Mise en œuvre	Égalité / réciprocité	234
		277
		518
		525
		555
	Droit à une défense	

Ainsi qu'on peut le voir dans le tableau 4.24, Cocotte qui propose des améliorations dans différents domaines, insiste tout particulièrement sur le recours à la parole pour réguler les rapports entre les personnes. Elle est convaincue qu'il est toujours possible de régler les problèmes et les conflits en se parlant et que la punition ne

peut qu'envenimer les choses. « C'est-u vraiment une solution de le punir? Moi je dis que c'est de parler avec ces personnes-là [...], c'est toujours en parlant. T'sais, tu vas le punir pis il va être encore plus fâché contre toi pis il va vouloir encore plus le faire. » (Cocotte : 488).

Le plus important est de faire réfléchir les élèves à ce qui les a conduits à commettre une infraction. De son point de vue, un élève qui a des problèmes disciplinaires, a avant tout besoin de soutien et d'écoute, car il vit sûrement des difficultés dont il n'a pas forcément conscience. « Y'a juste besoin que quelqu'un l'aide. » (Cocotte : 423). Pour elle, il importe de comprendre les raisons qui poussent ces élèves à transgresser les règles. Dans cette perspective, l'écoute active et l'empathie sont de toute première importance dans la résolution des problèmes et des conflits (Cocotte : 478). « C'est juste de trouver pourquoi elle est comme ça, la personne. Pourquoi elle est pas bien dans sa peau? » (Cocotte : 446).

Les règles ne devraient pas, comme elle juge que c'est le cas, être édictées pour contrôler quelques élèves, à qui il suffirait de parler pour régler le problème : « Qu'ils aillent pas mettre une règle pour un ou deux élèves qui agissent de même là.. Qu'ils aillent les voir ces élèves-là, pis qu'il leur parlent. » (Cocotte : 950). Cocotte considère que, si chacun contribuait à sa manière à inciter au dialogue, cela pourrait favoriser une prise de conscience chez ceux qui transgressent les règles, en particulier celles qui touchent au respect. « Si tout le monde accepte de mettre son petit grain [accepte de se parler], ben ça va venir que ça va toujours s'améliorer » (Cocotte : 400).

Plusieurs des améliorations attendues concernent le bien-fondé d'un certain nombre de règlements, qui devraient, selon Cocotte, porter sur l'essentiel. Or, elle souligne la futilité de certaines règles, qui occasionnent des conflits entre enseignants et élèves comme l'interdiction de porter une casquette (Cocotte : 195). « Ben qu'ils

mettent des règles sur l'essentiel, là! [...] T'sais qu'ils mettent des règles sur qu'est-ce qui est vraiment pas respecté. » (Cocotte : 949).

Pour Cocotte, l'essentiel est le respect des droits pour tous, ce qui implique en retour l'interdiction pour chacun de porter atteinte aux droits des autres : c'est le principe de réciprocité. « Ben c'est comme je disais, t'as pas le droit, mais t'sais t'as aussi les droits de la personne. » (Cocotte : 518). « Ben, c'est comme quand tu as le droit de faire ça, ben t'as aussi le côté que t'as pas le droit. C'est toujours [ça] la règle. » (Cocotte : 555).

Au principe de réciprocité, s'ajoute celui d'égalité en droit. « Tout le monde a les mêmes droits, fait que pourquoi on respecterait pas tous les droits des personnes t'sais? » (Cocotte : 525). Elle propose également, à plusieurs reprises, des améliorations au sujet de la participation des élèves aux décisions entourant la question des règles. « C'est les élèves, qui faut qu'ils la suive les règles. Fait que, si tu les implique pas, ben ils seront pas... Moi je dis qu'on devrait impliquer les élèves [...] pour construire le code de vie. » (Cocotte : 828).

Dans son argumentation, on comprend que, de son point de vue, les élèves ne respecteront pas des règles à l'élaboration desquelles ils n'ont pas été associés. « Si t'en implique, t'en a déjà plus qui vont y prêter attention. Ça va être leurs règles, [...] elle va être appliquée de la façon que eux ça leur plait. » (Cocotte : 851). Cocotte fait des suggestions concrètes en ce sens, telles que procéder à des sondages, voter l'adoption des règles (Cocotte : 857), installer des « boîtes à suggestion » pour connaître le point de vue des élèves (Cocotte 870).

Plusieurs des améliorations suggérées par Cocotte concernent la mise en œuvre, qui devrait être plus rigoureuse. « Faudrait trouver un moyen pour qu'on respecte. Je sais pas, qu'on y pense mieux là! » (Cocotte : 961). Il faudrait, en premier lieu, que les règles soient constantes d'un enseignant à l'autre à défaut de quoi les élèves ne s'y retrouvent plus. « T'sais, tout le monde sait, ben, si on commence à faire des

règles pour toi, des règles pour toi, ben il va y avoir trop de règles, pis tout le monde va être mélangé. » (Cocotte : 894).

- Rapports aux règles

Tableau 4. 25
Rapports aux règles : Cocotte

Approbation	Obéir par principe	177
		519
		526
		620
		722
		731
		752
Résignation	Obéir par crainte	88
	Se plier face au rapport de force	
Adaptation	S'ajuster	215
		790
Acceptation relative	Se racheter	
	Selon la compréhension	149
	Selon l'humeur	
	Contester	96
		117
Opposition	Transgresser / contourner	165
		234
		41
		155
		798
		975

Comme on peut le voir à la lecture du tableau 4.25, Cocotte se présente comme quelqu'un d'autonome, capable de s'imposer à elle-même les règles qu'elle considère comme étant indispensables. Elle explique qu'elle sait se comporter et qu'elle n'a pas besoin d'un règlement pour lui indiquer quoi faire (Cocotte : 177). « Même moi je l'ai pas lu le code de vie ; il m'intéresse pas plus que ça. Je sais comment vivre là, je sais comment me conduire dans l'école » (Cocotte : 786).

Pour elle, « ce qui compte c'est que ça dérange pas » (Cocotte : 722) et elle se fie à sa « logique ». « Elle vient toute seule la logique moi [...] je regarde pis je dis « oh

c'est bien stupide ça, que je la fasse ou que je la fasse pas ça dérangera pas personne. » C'est un clic qui se fait. » (Cocotte : 731).

On comprend dans ses propos que Cocotte ne respecte que les règles dont elle comprend le bien-fondé. « Y'en a que je vais respecter, mais y'en a que j'trouve stupides, fais que je respecterai pas. » (Cocotte : 149). La logique qui devrait dicter les règles repose, à ses yeux, sur le mieux-être de chacun (Cocotte : 620), ce qui provoque un effet d'entraînement dont tout le monde bénéficie (Cocotte : 752).

Même si elle observe qu'il est possible d'éviter les sanctions, la plupart du temps, elle se soumet quand même aux règles pour éviter tout problème, ne « pas avoir de trouble » (Cocotte : 88). C'est sans difficulté qu'elle se conforme aux règles qu'elle voudrait voir respectées par les autres, soulignant par là la nécessaire réciprocité. « C'est comme, elle [toute personne] a le droit d'avoir le respect de toi, pis elle le donne » (Cocotte : 519). « Tu veux pas te faire déranger, ben dérange pas l'autre à côté! » (Cocotte : 526).

Bien qu'elle insiste sur l'importance de se comporter avec les autres comme on souhaiterait qu'ils se comportent avec nous, il lui arrive de ne pas respecter ce principe. « Tu sais, moi aussi je dérange en classe. Ben, pas tout le temps, mais, on se laisse influencer par les autres. » (Cocotte : 790). Elle reconnaît également, s'être déjà adressée à un enseignant dans des termes irrespectueux : « je lui ai dit « tu nous fais ch... [expression populaire]! « » (Cocotte : 117). Elle explique que, si parfois les élèves s'emportent, il peut s'agir d'une réaction à un manque de respect d'un professeur à leur endroit (Cocotte : 234).

À part quelques rares conflits avec les enseignants, Cocotte ne semble pas avoir de « problème de discipline », si ce n'est le « bavardage » (Cocotte : 975). En effet, elle se dit incapable de rester silencieuse et immobile pendant toute la durée d'un cours et « d'écouter un prof parler pendant une heure et quart, sans parler, sans rien faire, là rester assis » (Cocotte : 798).

- Points saillants de l'entretien

L'entretien avec Cocotte apporte des réponses aux questions de recherche et permet d'atteindre les objectifs spécifiques : circonscrire les fonctions que les élèves attribuent aux règles (1^{er} objectif) ; identifier les règles qui, à leurs yeux, sont valorisées par l'école (2^{ème} objectif) et discerner les conditions qui peuvent, selon eux, favoriser, le consentement aux règles à l'école (3^{ème} objectif).

Pour elle, les règles à l'école sont le plus souvent des interdictions, ce qui les distingue des règles de vie en société, qui consacrent les droits de la personne. Elle estime que souvent, les règles sont instaurées pour contrôler un ou deux élèves qui se comportent de façon inadéquate (1^{er} objectif).

De toute façon, les règles n'étant pas appliquées, elle ne servent à rien, et ceux à qui elles étaient initialement destinées ne les respectent pas davantage quand elles sont inscrites dans l'agenda. (2^{ème} objectif).

Regrettant que les règles qu'elle considère comme étant indispensables soient aussi peu respectées, Cocotte estime qu'il faudrait trouver une solution à ce problème. Elle pense que, si les élèves étaient associés à l'élaboration des règles, ils les respecteraient davantage. Elle insiste à de nombreuses reprises sur l'importance du dialogue et de l'écoute à l'endroit des élèves indisciplinés, la sanction n'étant pas un moyen de conscientiser, au contraire (3^{ème} objectif).

Cocotte donne l'impression de n'avoir aucune difficulté à se conformer aux règles dont elle comprend le bien-fondé; c'est-à-dire les règles qui favorisent le respect entre les personnes et dont la transgression pourrait nuire à quelqu'un. Cependant, les règles qui portent sur des détails ne sont pas justifiées et ne méritent pas, à ses yeux, qu'on en tienne compte.

4.2.3.6 Chico (6)

Chico, qui a 17 ans au moment de l'entretien, ne s'est pas manifesté et est resté discret lors de la présentation du projet de recherche au groupe classe. Il a hésité à se porter volontaire et, ce n'est qu'après que nous ayons distribué une enveloppe²⁴ à ceux qui avaient manifesté leur intérêt, qu'il en a demandé une, se disant prêt à collaborer. Il a échangé quelques mots avec Nikki pendant qu'ils faisaient leur carte conceptuelle, mais il est parti seul après avoir terminé, alors que les autres se sont attendus pour s'en aller ensemble.

Lorsque nous l'avons appelé chez lui pour confirmer notre rencontre du lendemain, c'est son père qui a répondu. Au cours de notre échange, il nous a appris que son fils était en probation, puis nous l'a passé. Quand nous lui avons demandé si notre rendez-vous tenait toujours, il a manifesté de l'enthousiaste et ajouté « Je ne veux pas vous manquer ».

À la suite de l'entretien, il a tenu à ce que nous allions ensemble jusqu'à la station de métro, pour qu'il me montre des graffitis dont il était l'auteur. Pendant tout le chemin il a parlé des problèmes qu'il avait avec la justice et de ses « bonnes résolutions ».

Chico, qui est d'origine salvadorienne, souligne à plusieurs reprises qu'il est un « cas spécial ». Il est d'ailleurs un des rares élèves de cette école à être issu de l'immigration. « Ben j'suis un cas spécial! [Rires] Dans toutes les écoles j'suis un cas spécial » (Chico : 879).

²⁴ L'enveloppe contenait les lettres de consentement (voir appendice F) ainsi qu'une fiche de renseignements.

Il se présente comme une personne ayant l'expérience de la rue et se distingue, en cela, des autres élèves de sa classe. C'est d'ailleurs à ce titre, qu'il a tenu à participer à cette recherche, pour donner un point de vue différent.

Moi j'suis une personne [...] qui a vu tout ce qui se passe dehors là dans la rue. [...] Tout ce qui se passe, tout ce qui est bas, qu'est-ce que le monde en haut de la société genre qu'ils voient pas. [Je voulais] donner mon point de vue parce que [...] on appelle ça chez nous, ben dehors, on appelle ça *ghetto*. (Chico : 2100).

Cette entrée en matière permet de situer un tant soit peu Chico qui a indéniablement un parcours atypique, ce qui donne une tonalité particulière à ses propos.

- Raisons d'être et justification

Tableau 4. 26
Raisons d'être des règles : Chico

Qualité des relations (vivre ensemble)	Respect	610 719 1887 1890
	Régulation	
Qualité de vie	Sécurité	
	Calme et bien-être	
	Environnement sain (propreté)	1373 1587 1848
	Interdiction obligation	
Encadrement pédagogique	Réussite	1521
	Bon fonctionnement	
	Préparation à la vie en société	
Contrôle	Contrôle de quelques-uns	228 440
	Interdiction obligation	
	Règles injustifiées	1421

Le tableau 4.26 indique que, pour Chico, les principales raisons d'être des règles sont le respect - en particulier celui des enseignants - et la qualité de l'environnement. « C'est ça il faut que tu respectes les professeurs, le monde qui

travaille ici. Faut que tu respectes les gens autour. » (Chico : 610). L'environnement est, de son point de vue, un élément important pour créer un climat de bien-être : « Pour que l'environnement à l'école tout qu'est-ce qui fait que le monde soit bien, [que] ça soit propre, [que] ça soit agréable [...] Qu'on se sente bien là. » (Chico : 1848).

Il estime que les règles d'encadrement en lien avec les études, comme la ponctualité, l'assiduité, l'obligation de « faire ses devoirs », sont également justifiées (Chico : 1521).

Certaines règles, dont on comprend qu'elles le dérangent comme celle de l'accès aux casiers, auraient pour but de contrôler les élèves qui utilisent ces espaces pour faire des graffitis ou fumer. « Pis tu peux pas rentrer dans les cases parce que y'a trop, du monde qui font des, des graffitis [...] y'a trop de monde qui fume des cigarettes en dedans pis on peut pas rentrer entre les deux périodes. Juste le matin, le midi, pis le soir. » (Chico : 228).

Chico ne comprend pas le bien-fondé de certaines règles, notamment les règles vestimentaires, dont nous verrons qu'il les transgresse ostensiblement. Certaines règles, comme l'interdiction de manger, vont même à l'encontre du bon sens, puisque, selon lui, quelqu'un qui a faim n'est pas capable d'attention. Or, explique-t-il, « il arrive qu'un élève qui travaille n'ait pas eu le temps de manger avant d'arriver en classe, dans ce cas, il doit pouvoir se nourrir. Faut être logique! » (Chico : 1421).

- Mise en œuvre

Tableau 4. 27
Mise en œuvre : Chico

Mise en œuvre effective		278
		352
Non mise en œuvre		670
		342
Mise en œuvre à géométrie variable	Dépend des enseignants	701
	Dépend des élèves	
	Dépend de la période de l'année	
	Autres	

Les quelques fois où il aborde la question de la mise en œuvre des règles, il semble dire que, la plupart du temps, elles ne sont pas appliquées par les enseignants, ainsi qu'on peut le voir dans le tableau 4.27. « Y'a du monde, c'est sûr qui aime ça niaiser, niaiser, niaiser [...] On les laisse faire la plupart du temps. » (Chico : 670). « S'ils voient un graffiti eux autres [les adultes] ils pensent « Ah c'est juste des graffitis qui barbouillent dans l'école », [...] c'est dans leurs yeux pis ils font rien. (Chico : 342). D'ailleurs, comme nous le verrons plus loin, Chico a su profiter de l'absence de contrôle pour faire des graffitis sur les murs, de même que pour « *foxer* » [manquer] l'école. Le directeur serait toutefois plus rigoureux que les enseignants dans l'application des règles : « Mais le directeur, c'est lui qui [fait respecter les règles] c'est parce que t'sais il va pas laisser faire. Il vient tout le temps, il se laisse jamais faire! » (Chico : 352).

Chico observe que l'application des règles dépend, avant tout, de l'interprétation que font les enseignants du terme de respect. « Les professeurs qui veulent le laisser [les élèves porter la casquette] qu'ils le laissent. Mais si y'a des profs que genre, c'est comme un non respect pour eux autres. [...] Des fois il faut que t'enlèves le chapeau vu que c'est un non-respect. » (Chico : 701).

- Améliorations attendues

Tableau 4. 28
Améliorations attendues : Chico

Encadrement	Autorité	
	Conséquences tangibles	550 760
	Application effective des règles	564 581 788
Formation	Sanctions éducatives	
	Expliquer le sens des règles	597
	Responsabiliser	1587
Qualité des relations	Considération des élèves	1421 1613 2322
	Régler par la parole	1623
Élaboration	Participer à l'élaboration	
	Hierarchie	
Mise en œuvre	Égalité / réciprocité	
	Droit à une défense	

Comme on le voit dans le tableau 4.28, Chico propose peu d'améliorations et celles-ci concernent l'encadrement et la qualité des relations. Il estime que l'encadrement devrait être plus strict et suggère de recourir à des sanctions plus sévères, pour dissuader les élèves d'enfreindre les règles.

Si moi je serais le directeur [...], je serais là tout le temps [...] Je mettrais deux profs là pis, chaque personne qui fumerait une *smoke* en dedans, ben j'y mettrais comme une retenue, une suspension, des affaires de même. Comme ça, le monde à la fin, il comprendrait là. (Chico : 550)

Citant en exemple son ancienne école, il plaide en faveur d'une meilleure connaissance des élèves de la part les surveillants, ce qui permettrait d'exercer un « contrôle plus serré » (Chico : 564) et empêcherait du même coup les transgresseurs de se soustraire aux sanctions (Chico : 581).

Il explique que, chez lui, contrairement à l'école, il ne s'avise pas d'enfreindre les règles sachant que les conséquences seraient lourdes à supporter.

La différence avec mon père, pourquoi je respecte plus avec mon père qu'à l'école? Ben [...] si je le respecte pas, moi j'vais avoir des vraies conséquences. [...] Pis ici, si quelqu'un me dit [...] t'as une retenue à soir, même pas besoin d'y aller, ils vont même pas savoir le lendemain. (Chico : 760).

Chico, qui a commis des infractions à plusieurs reprises, insiste par ailleurs, sur l'importance de connaître les lois pour être conscient des conséquences auxquelles on s'expose en les enfreignant. « Faire, faire, montrer aux jeunes que c'est les lois là, ça, faut que ça soit respecté t'sais c'est pas juste [...] écrit sur papier pour rien. » (Chico : 597).

Considérant qu'une plus grande compréhension entre les élèves et les enseignants permettrait d'éviter les conflits, il en appelle à une meilleure communication entre eux.

Que les profs avec les élèves il faudrait qu'ils s'entendent comme du monde, il faudrait qu'ils se connaissent [...] Plus que tu connais un professeur [...], plus tu t'entends bien [avec lui]. Si tu le connais pas [...], il vont tout le temps s'haïr pis ils vont pas se comprendre. (Chico : 1613).

Une meilleure compréhension passe, notamment, par plus d'écoute de la part des enseignants : « Qu'ils comprennent qu'est-ce que nous autres on pense. » (Chico : 2322). De son point de vue, les membres de la direction sont disposés à écouter les élèves. D'ailleurs, l'une de ses attentes est en voie d'être satisfaite, par le biais du projet de murale auquel il est associé et dont il parle avec enthousiasme. C'est pour lui, le moyen de faire « qu'est-ce que t'aimes, pis c'est beau, pis c'est légal »²⁵.

Les moyens qu'il suggère pour inciter les élèves à respecter les règles, consistent, notamment, à responsabiliser les jeunes et à leur aménager des espaces de manière à éviter leur désœuvrement (Chico : 1587).

²⁵ Cet extrait, comme les suivants qui n'apparaissent pas dans le tableau, ne sont donc pas référencés, mais nous les avons conservés parce qu'ils permettent de mettre en perspective les reste des propos.

Il propose également que, comme dans son ancienne école, un fumoir soit mis à la disposition des élèves, pour que ceux-ci ne soient pas « obligés » de transgresser l'interdiction de fumer (Chico : 1373).

- Rapports aux règles

Tableau 4. 29

Rapports aux règles Chico

Approbation	Obéir par principe	
Résignation	Obéir par crainte	
	Se plier face au rapport de force	2049
Adaptation	S'ajuster	
	Se racheter	794
		823
		1174
		2186
		2193
Acceptation relative		2261
		2270
	Selon la compréhension	
	Selon l'humeur	
	Contester	1479
		1757
Opposition	Transgresser / contourner	788
		775
		803
		821
		843
		853
		1559
		2200

Comme l'indique le tableau 4.29, Chico a un rapport aux règles qui oscille entre la volonté de se racheter et la transgression. Il a déjà à son actif un passé chargé qui lui a valu plusieurs problèmes avec la justice. Les précisions qu'il apporte au sujet des plaintes qui ont été déposées contre lui donnent à voir un adolescent peu soucieux des règles. « J'ai comme sept, j'ai six accusations de graffitis, ça c'est méfait de cinq, six mille dollars [...] j'ai deux voies de fait sur une personne [...] Pis les autres ça a été des vols à l'étalage. » (Chico : 2200).

S'agissant des règles scolaires, Chico les a de nombreuses fois transgressées, notamment, en profitant de l'absence de contrôle qui lui permettait de manquer impunément l'école : « Pis c'était vraiment c'était facile là le principe » (Chico : 788). « Parce que j'ai, à chaque fois que je suis pas allé à mes cours au début de l'année là, j'ai jamais eu de retenue. » (Chico : 853).

Toutefois, dans les propos qu'il tient, on comprend qu'il a décidé de se racheter. Il vient à l'école tous les jours depuis les quatre derniers mois (Chico : 823) : « C'est ça j'essaie de me rattraper parce que... J'veux pas aller plus pire que ça ; j'en ai déjà assez fait. » (Chico : 2261).

Il semble en effet, avoir concrétisé son intention de se réhabiliter depuis quelques mois et être déterminé à respecter toutes les règles qui lui sont imposées pour rétablir l'estime à son endroit. « T'sais, j'me promène plus, je reste chez nous à tous les jours. Fait que, je vais plus faire de co... [expression populaire], je fais plus ces affaires-là. » (Chico : 2270). Il reconnaît néanmoins, avoir des difficultés à se conformer aux exigences de ponctualité : « J'suis tout le temps en retard pour la classe. » (Chico : 1559).

On sent, dans ses propos que, bien qu'il dise regretter avoir commis des infractions, il tire une certaine fierté d'être « connu », dans son quartier, de « quasiment tous les prof » et des policiers « Ils savent tous je suis qui ». Il semble également fier d'appartenir à un groupe de graffiteurs, qu'il considère comme des artistes et il insiste pour dire qu'il connaît personnellement « un des plus grands [...] un des meilleurs à Montréal ».

Ses rapports aux règles, on l'aura compris, sont très marqués par ses démêlées avec la justice. D'ailleurs, il fait référence à la police à diverses reprises, expliquant qu'il ne réagit plus à ce qu'il voit comme de la provocation de la part des forces de l'ordre, préférant invoquer ses droits (Chico : 2049).

Chico entretient des rapports paradoxaux aux règles. D'un côté, il manifeste à différentes reprises son intention de se racheter en respectant les règles qui lui sont imposées, d'un autre côté, il semble ne pas toujours se conformer aux règles en vigueur à l'école. D'ailleurs, il enfreint ostensiblement les règles vestimentaires, qui interdisent le port du débardeur (Chico : 1757) et du bandana. Chaque fois que nous l'avons vu, il en portait un, expliquant que, comme il se le faisait régulièrement confisquer, il en avait toujours plusieurs sur lui. « On est dans une école euh on n'est pas dans une école privée ici. Fait qu'on peut s'habiller comme on veut. C'est ça l'affaire. Peut pas t'obliger à changer ton style! » (Chico : 1479).

- Points saillants de l'entretien

Bien qu'une partie importante de l'entretien n'ait pas porté sur notre objet, les éléments que nous en retirons permettent de répondre aux objectifs spécifiques de cette recherche : circonscrire les fonctions qu'ils attribuent aux règles (1^{er} objectif) ; identifier les règles qui, à leurs yeux, sont valorisées par l'école (2^{ème} objectif) et discerner les conditions qui peuvent, selon eux, favoriser, le consentement aux règles à l'école (3^{ème} objectif).

Chico semble considérer que le respect des adultes et la qualité de l'environnement sont les principales raisons d'être des règles (1^{er} objectif).

Il aborde peu la question de la mise en œuvre, sinon pour constater l'absence d'intervention des enseignants. On comprend dans ses propos que, s'il avait bénéficié d'un encadrement plus strict, il n'aurait peut-être pas commis les actes qui lui ont valu tant de problèmes (2^{ème} objectif).

De son point de vue, les enseignants devraient exercer plus de contrôle sur les élèves qui ne se conforment pas aux règles, en appliquant des sanctions plus sévères. Il pense par ailleurs, qu'il y aurait moins de conflits si la communication était améliorée entre les jeunes et les adultes. Ces derniers devraient pour cela, essayer de comprendre les élèves (3^{ème} objectif).

Comme nous venons de le voir, Chico a un passé chargé de transgressions des règles et d'infractions aux lois. Il raconte, avec un brin de nostalgie et une certaine fierté, l'époque où il faisait partie d'une « bande » de graffiteurs. Désireux de se racheter, Chico se dit prêt à se soumettre aux règles ce qu'il a, de toute évidence, du mal à mettre en pratique.

4.2.3.7 Joe-Binette (7)

Joe-Binette projette l'image d'une jeune fille à la fois dynamique et posée. Préférant consacrer son temps aux études, elle n'occupe pas d'emploi. Elle est d'ailleurs vue comme une « bonne élève » par son professeur de morale qui ajoute qu'elle ne pose aucun problème. Joe-Binette est impliquée dans la préparation de l'album des finissants et jouit, à ce titre, d'autorisations spéciales pour s'absenter de certains cours, afin de s'occuper de ce dossier qui semble lui tenir à cœur. La façon dont elle parle de la gestion de cet événement laisse penser que Joe-Binette a un bon sens de l'organisation ; toutefois, elle a perdu le formulaire d'autorisation des parents que nous avons dû lui redonner.

- Raisons d’être et justification

Tableau 4. 30
Raisons d’être des règles : Joe-Binette

Qualité des relations (vivre ensemble)	Respect	901 935
	Régulation	
Qualité de vie	Sécurité	
	Calme et bien-être	
	Environnement sain (propreté)	24
Encadrement pédagogique	Réussite	50 52 613 908
	Bon fonctionnement	
	Préparation à la vie en société	
Contrôle	Contrôle de quelques-uns	
	Interdiction obligation	
	Règles injustifiées	27 224 229

Ainsi qu’on peut le lire dans le tableau 4.30, les raisons d’être des règles que mentionne Joe-Binette renvoient surtout à la réussite et au contrôle. Dès le début de l’entretien, elle prend le soin d’établir une distinction entre les règles dont elle saisit le bien-fondé et celles dont elle ne comprend pas la raison d’être. Les règles injustifiées à ses yeux sont celles qui concernent la tenue vestimentaire, notamment, l’interdiction de porter une casquette une fois les cours terminés. « Y’en a qui ont pas rapport t’sais, comme quand ils disent que t’as pas le droit de casquette. J’veux dire, dans l’école... Dans les corridors ça dérange pas. [...] C’est [...] pour ça que j’trouve qui ont pas d’allure! » (Joe-Binette : 27).

Parmi les règles légitimes à ses yeux, viennent, en premier lieu, celles qui favorisent la réussite « améliorent la classe » (Joe-Binette : 908) et « facilite à apprendre » (Joe-Binette : 50) en favorisant un bon fonctionnement sans lequel il devient impossible d’étudier. « Si admettons t’as pas cette règle là [...] tu peux pas faire un

cours, t'sais. Il faut que la classe se tienne debout! » (Joe-Binette : 52). « Si t'as pas ça [des règles], ça ne marche pas. Si tu parles en même temps que le prof, tu pourras pas apprendre [...], tu pourras pas avoir des bonnes notes, ça s'enchaîne tout de même. » (Joe-Binette : 613).

Les règles qui garantissent le respect entre les personnes et la tranquillité de chacun sont à la base de toutes les autres règles parce qu'elles interdisent tout ce qui pourrait « déranger les autres » (Joe-Binette : 935). C'est le cas des règles de prise de parole en classe.

[Le respect], c'est la base des règles en fin de compte. Parce que les autres c'est comme juste des petites branches [...] il faut que tu lèves la main avant de parler, faut pas que tu parles en même temps que le prof. Ça, c'est comme la base. (Joe-Binette : 901).

- Mise en œuvre

Tableau 4. 31
Mise en œuvre : Joe-Binette

Mise en œuvre effective		95 157 170
Non mise en œuvre		59 97 261 368 411 424 450 531 552
Mise en œuvre à géométrie variable	Dépend des enseignants	93 229 772 797 853 936
	Dépend des élèves	483
	Dépend de la période de l'année	318 328 358 341 411
	Autres	

À la lecture du tableau 4.31 on constate que, pour Joe-Binette, la mise en œuvre des règles est rarement effective. Elle déplore que les règles soient appliquées différemment selon les élèves, au profit de ceux qui ont le plus de problèmes de discipline. « Ils vont être plus tolérant avec lui [celui qui niaise] qu'avec celui que c'est la première fois qu'il le fait. [...] Ça n'a pas rapport, ça devrait être le contraire. » (Joe-Binette : 483).

Elle ne comprend pas pourquoi les règles changent selon que les élèves sont en classe ou ailleurs dans l'école.

Ils donnent une règle que t'as le droit pis après il dit t'as plus le droit... [...] Tu traverses la porte t'as plus le droit! [...] Fait que c'est un petit peu bizarre comme règle. C'est pour ça que je dis que c'est mauvais, parce que t'en mets une qui contredit une autre. (Joe-Binette : 229).

Elle explique que les règles changent d'un enseignant à l'autre et que cela crée de la confusion chez les élèves. « Y'en a qui disent pas de gomme mais y'en a qui disent de la gomme fait que là, t'arrives pis là à moment donné t'es mélangé, tu sais plus c'était quel prof qui voulait. » (Joe-Binette : 853).

Elle note toutefois que certains enseignants sont capables de faire respecter les règles. « T'sais comme en musique nous autres le prof il fait « Tu fais ça, tu fais ça pis si t'es pas content, sors! « là, c'est clair. Pis y'a pas personnes qui niaient, on est tous correct. » (Joe-Binette : 95). L'application des règles dépendrait donc avant tout des adultes et de leur capacité à se faire respecter.

À en juger par les propos de Joe-Binette, les règles qu'elle estime être importantes, parce que sensées garantir un fonctionnement approprié pour étudier, ne sont pas respectées la plupart du temps (Joe-Binette : 59). Or, il ne suffit pas qu'il y ait des règles, encore faut-il les appliquer. « Parce c'est bien beau qu'elles soient là, mais faut qu'il y ait quelqu'un qui les fasse appliquer! » (Joe-Binette : 368). Plusieurs enseignants semblent incapables de faire régner la discipline dans leur classe qui devient un lieu de désordre. « On a une couple de cours, on s'*pitchait* [jetait] des papiers pis des effaces, pis y'en a qui faisaient un débat sur euh, en tout cas c'est des affaires pas rapport. » (Joe-Binette : 97).

Elle déplore le fait que certains professeurs n'interviennent pas auprès d'élèves qui dérangent les autres, au motif qu'ils ont de bons résultats. Cette absence d'intervention pénalise, selon elle, ceux qui veulent réussir.

Il [un élève] parle tout le temps pis le prof, on lui a dit « Hey! Dis lui! Nous on y dit d'arrêter de parler, ça marche pas! Fait quelque chose avec! ». Elle dit « C'est pas grave [...] y'a des bonnes notes pareil ». Lui y'a des bonnes notes,

mais nous autres, on n'a pas des bonnes notes parce qu'on n'est pas capable d'écouter. (Joe-Binette : 450).

Elle reproche également au directeur de ne pas prendre les mesures nécessaires pour empêcher les élèves de faire des graffitis, ce qui représente, à ses yeux, une invitation à la transgression. Si des élèves peuvent enfreindre les règles impunément, les autres se disent qu'ils peuvent en faire autant : « On a bien le droit de le faire nous autres aussi » (Joe-Binette : 531).

Elle explique que quand les élèves se rendent compte que les transgression n'entraîne pas de conséquences, ils sont incités à enfreindre règles. « Là c'est rendu qu'il y a plus de règles *pantoute!* » (Joe-Binette : 411).

Elle insiste à plusieurs reprises sur le manque de constance : à mesure que les mois passent, les enseignants deviennent plus permissifs. Les élèves, comptant sur ce relâchement prévisible, ont vite tendance à ne plus tenir compte des règles (Joe-Binette : 318). « À la fin de l'année, les règles sont moins serrées, c'est tout *lousse* pis tout le monde fait qu'est-ce qu'il veut. » (Joe-Binette : 328).

Parce que les élèves, comme quand ça fait la première année que t'es là tu le remarques pas trop mais t'sais, quand ça fait cinq ans que t'es à la même école, là tu le vois tu fais « Hey! O.K. Après Noël on peut faire ça [...] ça marche » là t'sais. Fait que c'est stupide dans ce sens là. (Joe-Binette : 358).

- Améliorations attendues

Tableau 4. 32
Améliorations attendues : Joe-Binette

Encadrement	Autorité	82
		115
		124
		170
		179
		186
	Conséquences tangibles	388
		507
		545
	Application effective des règles	261
		269
		354
		368
404		
411		
463		
531		
563		
753		
763		
853		
Formation	Sanctions éducatives	
	Expliquer le sens des règles	
	Responsabiliser	
Qualité des relations	Considération des élèves	143
		196
		273
		285
		1090
	1101	
	Régler par la parole	730
		777
Élaboration	Participer à l'élaboration	683
		703
		822
		1101
	Hiérarchie	659
Mise en œuvre	Égalité / réciprocité	
	Droit à une défense	

Le tableau 4.32 indique clairement que les principales améliorations suggérées par Joe-Binette, concernent l'encadrement qu'elle souhaiterait voir plus rigoureux :

« Faut que le prof il la tienne, sa classe » (Joe-Binette : 115). Pour elle, des règles sans discipline « ça marche pas. » (Joe-Binette : 463).

Parce qu'il faut qu'il y ait un certain ordre, faut que le prof il gère la classe [...] qu'il mette juste un p'tit peu de discipline, pas crier la police, mais [...] plus qui leur montre que c'est ça qu'il faut faire. Pis si ils font pas ça, ben ils vont s'en aller, ou qui va arriver quelque chose. Parce que sinon, y'a personne qui va écouter. (Joe-Binette : 82).

Elle enjoint aux adultes d'identifier les fauteurs de trouble, expliquant que « quand il y'en a un qui conte une *joke*, pis que tout le monde part à rire », les enseignants punissent ceux qui rient au lieu de sanctionner le « leader » alors que « c'est celui là qui a conté la *joke*, c'est pas les autres. » (Joe-Binette : 763). « Tout le monde parle dans la classe, pis là il va *pogner* n'importe qui, pis il va le renvoyer, juste parce qu'il veut renvoyer quelqu'un [...] Au lieu d'envoyer la personne qui niaise le plus. » (Joe-Binette : 753).

Elle insiste sur la nécessité de constance dans la mise en œuvre des règles, à défaut de quoi les élèves sont incités à les ignorer. En effet, si des règles que personne ne respecte sont néanmoins maintenues dans le règlement, cela indique qu'il est acceptable de transgresser les règles en vigueur (Joe-Binette : 261). Ce constat la conduit à des suggestions d'amélioration en matière de stabilité : « On dirait les règles sont tout le temps plus *lousses*, faudrait qu'elles soient tout le temps pareilles, tout le long de l'année! » (Joe-Binette : 354).

À l'échelle de la classe, elle estime que c'est à l'enseignant que revient la responsabilité de faire régner la discipline et, pour asseoir son autorité, le recours à la menace d'exclusion peut être un moyen efficace. « Il dit si tu le fais pas, j'te sors de mon cours, si y'a quelqu'un que ça fait pas son affaire il dit « arrête de faire ça ou tu sors, tu t'en vas, pis tu reviens plus de l'année ». T'sais fait qui y'a personne qui veut sortir, pour toute l'année. » (Joe-Binette : 170).

C'est également à l'enseignant que reviennent les décisions quant au fonctionnement de la classe. Il ne doit, en aucun cas, céder une partie de cette responsabilité aux élèves, à défaut de quoi, il lui sera impossible de se faire respecter.

Ben c'est ça il faut qu'il montre que c'est lui le prof pis que c'est lui qui décide. [...] faut que tu saches que c'est lui [...] Pas qu'il soit supérieur, mais c'est juste que c'est lui qui dirige, sinon, tout le monde veut lui embarquer sur la tête pis ça fera rien (Joe-Binette : 124).

Joe-Binette, qui réitère plusieurs fois sa demande de rigueur, ne souhaite pas néanmoins que les sanctions soient plus sévères en cas de manquement aux règles, mais que celles qui sont prévues soient vraiment appliquées. (Joe-Binette : 404). Cependant, la conformité aux règles ne devrait pas reposer sur la crainte des sanctions, mais sur le respect qu'inspire l'enseignant : « Avant de respecter les règles il faut que le prof se fasse respecter. Fait que si tu respectes pas le prof tu respecteras pas les règles du prof. Fait que ça a toujours rapport avec le prof. » (Joe-Binette : 179)

Elle décrit l'enseignant qui se fait respecter des élèves comme étant à la fois ferme dans les décisions qui lui reviennent, et respectueux des élèves qu'il ne considère pas comme des êtres inférieurs. En d'autres termes, l'adulte doit se mettre à la hauteur des élèves sans pour autant démissionner devant ses responsabilités d'éducateur.

Le prof s'il se pense plus supérieur aux autres [...], c'est sûr y'a personne qui va le respecter [...] Pas qu'il soit trop haut, ni égal parce que si il dit qu'il est égal à tous les élèves « O.K. si t'es comme nous autres, on peut faire, on peut décider à ta place ». (Joe-Binette : 196).

On comprend dans ses propos que l'enseignant qu'elle donne en exemple pour sa capacité à « tenir sa classe » fait, par ailleurs, preuve d'une certaine souplesse tant que les élèves ne dérangent pas le déroulement du cours. (Joe-Binette : 143). Du reste, pour avoir des chances d'être respectées, les règles ne doivent pas être trop sévères et tenir compte de la réalité des élèves (Joe-Binette : 273). Elle estime que,

si les règles sont trop nombreuses, plus personne n'en tient compte, alors qu'il suffirait de s'en tenir aux grandes lignes : « Tu *checks* juste les grosses lignes, genre violence » (Joe-Binette : 659).

Sans utiliser le ton de la revendication, Joe-Binette regrette que les élèves n'aient pas davantage de poids dans les décisions relatives aux règles. Elle explique que, même si deux élèves siègent au Conseil d'établissement, ils ne peuvent pas vraiment influencer les choix faits par les adultes. (Joe-Binette : 683). Pour contrer le déséquilibre qu'elle observe, elle suggère la parité au sein du Conseil d'établissement.

Ben faudrait au moins qu'il y ait la moitié du conseil d'établissement que ce soit des élèves, pour que ce soit plus équitable. [...] Mais, t'sais faut que ce soit plus juste, faudrait que ce soit égal entre les deux partis. (Joe-Binette : 822).

À la fin de l'entretien, elle exprime le souhait de pouvoir s'exprimer sans subir de censure, comme cela est déjà arrivé aux rédacteurs du journal étudiant : « le directeur a retenu la sortie du journal parce que y'était pas d'accord avec qu'est-ce que des élèves disaient dedans. » (Joe-Binette : 1101).

J'trouve que c'est l'fun de pouvoir parler de ce que tu penses j'veux dire on te demande pas souvent ce que tu penses des affaires qui sont déjà établies t'sais. Ils vont dire que ça c'est de même pis t'as rien à dire t'sais. (Joe-Binette : 1090).

- Rapports aux règles

Tableau 4. 33
Rapports aux règles Joe-Binette

Approbation	Obéir par principe	437 720
Résignation	Obéir par crainte	
	Se plier face au rapport de force	
Adaptation	S'ajuster	1006
	Se racheter	
Acceptation relative	Selon la compréhension	
	Selon l'humeur	
	Contester	
Opposition	Transgresser / contourner	341

Comme on le voit dans le tableau 4.33, Joe-Binette fournit peu d'éléments nous renseignant sur le rapport qu'elle entretient avec les règles. On comprend toutefois dans ses propos qu'elle se distingue de ceux qu'elle considère comme des « rebelles » et qui refusent toute règle (Joe-Binette : 437). D'ailleurs elle dit n'avoir jamais été « convoquée chez le directeur » pour avoir transgressé une règle (Joe-Binette : 720). Elle explique néanmoins que quand l'enseignant n'est pas capable de contrôler les quelques élèves qui dérangent la classe en parlant, les autres, y compris elle, finissent par se mettre de la partie.

C'est sûr que quand tout le monde niaise, tout le monde parle c'est sûr que le prof est pas capable [...] À moment donné, on s'est écœuré, on s'est dit ça donne rien, pis là on commence à niaiser nous autres aussi. (Joe-Binette : 1006).

Comptant sur le relâchement prévisible dans l'application des règles, elle s'autorise à enfreindre les règles vestimentaires.

T'sais t'as pas le droit de chandail bedaine sauf que moi depuis le début de l'année j'en portais pareil pis là, au début de l'année je me faisais avertir, pis là rendu après Noël là, Ah! Plus un prof m'avertit!. (Joe-Binette : 341).

- Points saillants de l'entretien

L'entretien avec Joe-Binette a permis d'atteindre les objectifs spécifiques que nous nous étions fixés : circonscrire les fonctions qu'ils attribuent aux règles (1^{er} objectif) ; identifier les règles qui, à leurs yeux, sont valorisées par l'école (2^{ème} objectif) et discerner les conditions qui peuvent, selon eux, favoriser, le consentement aux règles à l'école (3^{ème} objectif).

Pour elle, les règles existent avant tout pour permettre un fonctionnement propice aux études. Dans cette perspective, le respect des autres, qui constitue la règle de base, consiste à ne pas les déranger afin qu'ils puissent se concentrer sur leur travail. Il est toutefois des règles dont elle ne comprend pas la justification (1^{er} objectif).

Elle insiste longuement sur le manque de rigueur des enseignants dans la mise en œuvre des règles qui pénalise les élèves qui veulent étudier (2^{ème} objectif).

D'ailleurs, les améliorations qu'elle suggère vont, pour la plupart, dans ce sens. De son point de vue, l'enseignant, qui a la responsabilité de garantir un bon fonctionnement en imposant ses décisions, doit avant tout gagner le respect des élèves, ce qui passe par un juste dosage d'autorité et de souplesse. Fermeté et constance devraient finalement guider la mise en œuvre. Elle souhaiterait également que les élèves puissent faire valoir leur point de vue au sujet des règles, mais elle ne fait pas de ce point une revendication (3^{ème} objectif).

Joe-Binette, qui ne semble pas avoir de problème de discipline, explique que quand un professeur n'est pas capable de se faire respecter par quelques perturbateurs, tous les élèves y compris ceux qui, comme elle, aspirent à un climat de travail, finissent par se joindre au groupe pour chahuter.

4.2.3.8 Rimbo-Moutarde (8)

Le jour de la présentation du projet de recherche au groupe classe, Rimbo-Moutarde, qui était installé au premier rang, lisait ostensiblement une revue sur les automobiles, ne prêtant apparemment aucune attention à ce qui était dit. Le professeur l'a rappelé

à l'ordre à quelques reprises avant qu'il obtempère et ferme le magazine en bougonnant. Rimbo-Moutarde, qui a 17 ans au moment de l'entretien, semble avoir un contentieux avec le professeur de morale qui le voit comme un élève intelligent, mais aussi comme un « élément perturbateur ». D'ailleurs, le jour de l'entretien individuel, il venait de se faire mettre à la porte du cours par ce même enseignant. Rimbo-Moutarde, qui est dans un « foyer enrichi », projette d'aller en génie mécanique. Il travaille de 25 à 30 heures par semaine dans un magasin, il n'a donc pas beaucoup de temps pour étudier. Malgré cela, il semble obtenir de bons résultats scolaires, aux dires du directeur de niveau.

- Raisons d'être et justification

Tableau 4. 34

Raisons d'être des règles : Rimbo-Moutarde

Qualité des relations (vivre ensemble)	Respect	288
	Régulation	58
Qualité de vie	Sécurité	
	Calme et bien-être	44
	Environnement sain (propreté)	260
		280
Encadrement pédagogique	Réussite	
	Bon fonctionnement	
	Préparation à la vie en société	
Contrôle	Contrôle de quelques-uns	
	Interdiction obligation	
	Règles injustifiées	61
		379
		395
		401
		414

Comme l'indique le tableau 4.34 Rimbo-Moutarde ne comprend pas toujours la raison d'être des règles et celles dont il saisit le bien-fondé concernent essentiellement la qualité de vie dans l'école.

Les règles elles sont là pour que notre environnement soit [...] mieux pis qu'on ait un bien-être pis tout ça, que ça soit pas l'anarchie finalement...Sauf

que dans un autre sens, oui, mais sans qu'il y ait d'exagération non plus. (Rimbo-Moutarde : 44).

Il entend par exagération l'édiction de règles qui n'apportent pas de solution à un problème qui se pose réellement : « mettre une règle [il faut] que ça soit un moyen pour éliminer un problème » (Rimbo-Moutarde : 58). Or, dans certains cas, les règles compliquent plus qu'elles ne facilitent la vie des élèves. Il donne l'exemple d'un règlement qui oblige les élèves à entrer dans l'école par la porte principale, « fait que tout le monde est obligé de faire le tour, tout ça, y'a mis un règlement pour ça. J'trouve ça un p'tit peu niaisieux. (Rimbo-Moutarde : 61).

Rimbo-Moutarde estime toutefois que certaines règles sont incontournables car, déplore-t-il, certains élèves détériorent sciemment l'environnement dans lequel ils passent pourtant une grande partie de leur temps. « Parce que si on respecte son environnement on se respecte soi-même aussi. C'est aussi simple que ça » (Rimbo-Moutarde : 280)

C'est sûr qu'il y a des règles qui sont respectables, qu'on peut respecter pis que y'a aucun problème là-dessus là [...] Ben, la dégradation de l'environnement, tout ce qui a rapport à péter quelque chose dans l'école, voler des choses dans l'école, faire des graffitis ces choses là (Rimbo-Moutarde : 260).

Bien qu'il reconnaisse le bien-fondé de certaines règles, il considère que la plupart sont avant tout édictées pour servir les intérêts des adultes et non, comme ce devrait être le cas, celui des élèves « Ben ça sert aux professeurs pas à nous, dans un sens » (Rimbo-Moutarde : 395). Il voit même dans les règles un moyen, pour les adultes d'abuser de leur pouvoir. « [les règles servent] Juste, pour la discipline dans le fond. Faire la discipline pis pour montrer qu'ils ont un pouvoir sur la classe. (Rimbo-Moutarde : 401).

À ses yeux, les règles devraient avant tout garantir le respect mutuel entre les personnes et, si tel était le cas, « il n’y aurait pas de problème ». (Rimbo-Moutarde : 288).

- Mise en œuvre

Tableau 4. 35

Mise en œuvre : Rimbo-Moutarde

Mise en œuvre effective		
Non mise en œuvre		122
		177
		641
Mise en œuvre à géométrie variable	Dépend des enseignants	196
	Dépend des élèves	
	Dépend de la période de l’année	
	Autres	

Comme on le voit dans le tableau 4.35, Rimbo-Moutarde évoque très peu la question de la mise en œuvre des règles sinon pour constater des lacunes. « Y’a un problème, y’a des lacunes c’est sûr pis juste dans la façon qui sont appliquées pis tout ça, c’est sûr qu’il y a des lacunes » (Rimbo-Moutarde : 177). Il insiste sur ce point « C’est sûr que l’impression générale là, moi j’trouve que c’est pas bien géré au niveau règlement pis tout ça à l’école » (Rimbo-Moutarde : 122).

À en juger par ses propos, les règles ne sont jamais mises en œuvre de façon adéquate et les enseignants ne savent pas comment user correctement de leur pouvoir.

Ben des fois y sont appliquées en outrance pis des fois y sont pas appliquées quand y devraient être appliquées. Ça dépend des situations, mais y’a des professeurs qui font des abus de pouvoir pis y’en a qui savent pas comment utiliser le pouvoir pis qui font rien. (Rimbo-Moutarde : 196).

- Améliorations attendues

Tableau 4. 36
Améliorations attendues : Rimbo-Moutarde

Encadrement	Autorité	
	Conséquences tangibles	
	Application effective des règles	
Formation	Sanctions éducatives	231
	Expliquer le sens des règles	
	Responsabiliser	
Qualité des relations	Considération des élèves	156
		503
		676
		832
	Régler par la parole	777
Élaboration	Participer à l'élaboration	28
		129
		134
		339
		614
		828
		843
	Hiérarchie	87
Mise en œuvre	Égalité / réciprocité	288
		384
	Droit à une défense	520

Ainsi qu'on peut le lire dans le tableau 4.36, les améliorations attendues par Rimbo-Moutarde concernent essentiellement la participation des élèves à l'élaboration des règles. Dès le début de l'entretien, il se plaint de l'absence de consultation des élèves en ce qui a trait aux règlements qui sont sensés servir leurs intérêts.

Ben, par rapport aux règlements [...] les élèves y'ont pas grand chose à dire. C'est le directeur et les professeurs qui décident les règles. C'est sûr que c'est pour les élèves sauf que en tant que tel [...] si c'est pour qu'on soit mieux dans notre école pis qu'on soit bien [...] pourquoi on pourrait pas dire notre propre opinion aussi? C'est comme mis à notre écart pis c'est « vous faites ça pis c'est ça ». (Rimbo-Moutarde : 28).

Il estime que toutes les personnes concernées devraient être associées au processus d'élaboration des règles

Ben faudrait que tout le monde s'assit, pas juste les professeurs, les parents, le directeur et les élèves, pis qu'il y ait un consensus pis que tout le monde décide qu'est-ce qu'ils veulent pis qu'est ce qu'ils veulent pas. (Rimbo-Moutarde : 129).

Si les élèves pouvaient participer aux décisions au sujet des règles, ils les respecteraient. Rimbo-Moutarde insiste sur ce point à plusieurs reprises, considérant que « les règles seraient pas stupides si tout le monde pouvait participer » (Rimbo-Moutarde : 134). « Si la plupart des personnes ont leur mot à dire, il va au moins avoir plus que le trois quart du monde qui vont respecter parce qui vont dire « Ah c'est cool, on a eu notre mot à dire pis là dedans » » (Rimbo-Moutarde : 614).

De son point de vue, certains règlements sont incohérents, ce qui pourrait être évité. Il souligne, par exemple des incohérences dans l'application des sanctions qui peuvent encourager les élèves à s'absenter pour éviter une retenue.

Comme le règlement par rapport aux retards et retenues. Si on arrive en retard on a une retenue, mais si on est absent mettons une dizaine de fois, on n'aura jamais rien pis c'est juste des absences. Alors je trouve ça c'est comme y'a une lacune à ce niveau là. Si j'veux pas avoir de retenue, moi j'suis ben mieux de pas me présenter à mon cours pis y'aura aucune conséquence. (Rimbo-Moutarde : 87).

S'il accepte l'idée selon laquelle les règles sont avant tout destinées aux élèves, c'est, comme nous venons de le voir, dans la perspective d'une prise en compte de leur intérêt mais, même si les élèves sont les premiers destinataires des règles, cela ne devrait pas dispenser les adultes de les respecter, tel que cela semble être le cas. « [les règles] Sont placées pour que les professeurs puissent agir de cette façon là dans tel cas, pas pour que les élèves [...]. Fait que c'est comme faites pas ça mais [...] les professeurs peuvent le faire. » (Rimbo-Moutarde : 384).

À travers ce que dit Rimbo-Moutarde, on devine un sentiment d'impuissance face aux décisions relatives aux règles.

Comme j'disais les élèves sont pas consultés pis tout ça fait que y'ont pas leur mot à dire [...] Même si moi j'ai quelque chose à me plaindre sur les règles de

l'école pis j'vais voir le directeur pis j'dis « ça l'a pas d'allure » [...] on peut en parler au directeur pis tout ça mais même à ça, ça changera rien (Rimbo-Moutarde : 339).

Ce sentiment d'impuissance et de fatalisme, qu'il manifeste également à l'endroit des enseignants, pourrait bien être à l'origine de son ressentiment à l'égard des adultes qui, à ses yeux ont tout pouvoir. « Parce que même que l'élève fasse n'importe quoi, si le professeur décide quelque chose, c'est ça qui va se passer. C'est comme le patron de la classe. Tu peux pas décider » (Rimbo-Moutarde : 503).

En effet, même si les élèves peuvent s'expliquer en cas de conflit avec un enseignant, Rimbo-Moutarde pense que les adultes finissent toujours par leur donner tort (Rimbo-Moutarde : 520). Ce constat d'impuissance s'accompagne d'une demande de reconnaissance qu'il réitère. « Franchement c'est les professeurs qui dirigent les élèves, tandis que ça devrait plus être un... pas moitié-moitié mais comme en harmonie » (Rimbo-Moutarde : 828) Cette demande de reconnaissance passe par la prise ne compte de la maturité psychologique des élèves qui, à cet âge, aspirent à l'autonomie.

Ben moi, j'vois mon évolution psychologique que j'aie eue de secondaire I à secondaire 5 pis j'trouve [que] t'as plus de responsabilités fait que t'es plus capable de décider pour toi-même en vieillissant. Pis ça ça fait que tu ne veux pas vraiment que le monde te dise quoi faire. (Rimbo-Moutarde : 676).

À la fin de l'entretien, Rimbo-Moutarde conclut en lançant un appel au changement.

Faut que ça change! [...] N'importe quoi pour que ça change. Pas tout là y'a des choses qui sont quand même là pis qui peuvent rester, mais les autres choses qu'il faudrait ajuster, pis vraiment. (Rimbo-Moutarde : 843).

- Rapports aux règles

Tableau 4. 37
Rapports aux règles : Rimbo-Moutarde

Approbation	Obéir par principe	571
Résignation	Obéir par crainte	
	Se plier face au rapport de force	
Adaptation	S'ajuster	
	Se racheter	
Acceptation relative	Selon la compréhension	597
	Selon l'humeur	
	Contester	353
Opposition	Transgresser / contourner	368
		87
		446
		464
		476
		531
		541
		557
		569
		720
		740
		777

À la lecture du tableau 4.37 on voit clairement que Rimbo-Moutarde entretient des rapports d'opposition vis-à-vis d'un certain nombre de règles, qu'il trouve, par ailleurs, « faciles à contourner » (Rimbo-Moutarde : 531). Il est intéressant de revenir sur les éléments de sa carte conceptuelle qui sont évocateurs de la façon dont Rimbo-Moutarde voit les règles à l'école : « Dictature, stupide, contradictoire, enlève du bien-être aux élèves, irréfléchie, sans le consentement des élèves, échappatoire, donne toujours raison aux professeurs, mettent des balises (faciles à briser) ». On comprend aisément à travers ses propos qu'il a développé des stratégies de contournement pour enfreindre les règles sans être inquiété.

Trouver des façons de contourner les règles. C'est super facile. Pis n'importe qui va vous l'dire. [...] De même, c'est sûr que n'importe quel élève peut trouver une façon de contourner la règle pis d'avoir qu'est-ce qu'il veut sauf que [...] il défie l'autorité aussi. (Rimbo-Moutarde : 446).

Il illustre son propos par plusieurs exemples, comme cacher son manteau pour ne pas le mettre au vestiaire ainsi que cela est prescrit : « Le manteau dans la classe, [tu as] juste [à] mettre le manteau dans son sac ou bien le cacher » (Rimbo-Moutarde : 476) ; ou feindre un mal de ventre pour obtenir une autorisation de quitter l'école. « T'as un papier signé du professeur, tu t'en va au secrétariat, le secrétariat te signe un papier pis tu t'en vas chez toi. Pis c'est aussi simple que ça. » (Rimbo-Moutarde : 464).

Rimbo-Moutarde dit avoir beaucoup de mal à respecter ce qu'il appelle « la règle du silence » (Rimbo-Moutarde : 557).

J'ai toujours parlé beaucoup pis que n'importe quel professeur me l'dise, j'vais continuer à parler tout le temps c'est comme ça que j'suis, pis j'ai toujours été comme ça. Fait que cette règle-là est très difficile pour moi à respecter. (Rimbo-Moutarde : 541).

De toute évidence, Rimbo-Moutarde n'est pas un élève docile; il dit d'ailleurs avoir eu beaucoup de problèmes de discipline : « J'ai été renvoyé d'une école, d'un collège, à cause de ça [des problèmes de discipline] » (Rimbo-Moutarde : 720). Il raconte que, pour échapper à des règles trop strictes, il a provoqué les enseignants pour se faire renvoyer d'un établissement scolaire.

J'aimais plus cette école là justement à cause de la discipline qui régnait là bas. C'était une discipline assez dictatorial [Rires]. [...] Fait que moi j'trouvais que ça me convenait pas, [...] Fait que j'ai décidé de changer d'école pis vu que j'avais des assez bonnes notes à l'école, j'ai décidé de me faire un p'tit peu de *fun* [...] pis ils m'ont renvoyé pour ça. [Rires] (Rimbo-Moutarde : 740).

À en juger par le ton qu'il emploie, on peut supposer que Rimbo-Moutarde fait partie des élèves qui expriment haut et fort les revendications qu'ils veulent adresser à la direction. En effet, de son point de vue, pour que les demandes des élèves soient prises en considération, ceux-ci doivent exercer des pressions, notamment par le biais du journal étudiant (Rimbo-Moutarde : 353).

- Points saillants de l'entretien

Les éléments contenus dans les propos de Rimbo-Moutarde permettent d'atteindre les objectifs spécifiques fixés : circonscrire les fonctions qu'ils attribuent aux règles (1^{er} objectif) ; identifier les règles qui, à leurs yeux, sont valorisées par l'école (2^{ème} objectif) et discerner les conditions qui peuvent, selon eux, favoriser, le consentement aux règles à l'école (3^{ème} objectif).

Bien qu'il considère plusieurs règles comme injustifiées, il estime que certaines sont incontournables, comme celles qui permettent de résoudre de vrais problèmes (1^{er} objectif).

Il n'aborde presque pas la question de la mise en œuvre des règles excepté pour souligner son inadéquation (2^{ème} objectif)

Par contre, il insiste tout au long de l'entretien sur l'absence de considération pour les élèves, tant de leurs intérêts que de leurs points de vue. La revendication est claire : les élèves doivent pouvoir participer à l'élaboration des règles sensées servir leurs intérêts ; faute de quoi ils ne les respecteront pas (3^{ème} objectif)

Rimbo-Moutarde se présente comme un adolescent quelque peu contestataire, voire provocateur dans certains cas. Considérant qu'il a acquis la maturité nécessaire pour être responsable de ses actes, il estime ne pas avoir à se « faire dire quoi faire ». Ses propos donnent par ailleurs à penser, qu'il contourne aisément les règles qui le dérangent, ou que plus simplement qu'il les transgresse quitte à en subir les conséquences.

4.2.3.9 Dazine (9)

Dazine qui a 17 ans au moment de l'entretien est originaire de l'Iran, d'ailleurs, le pseudonyme qu'elle a choisi est le nom d'un lieu de regroupement dans ce pays dont elle parle avec un peu de nostalgie à plusieurs reprises au cours de l'entretien.

Lors de la présentation du projet, elle était assise à côté de Doktor-Irouni, qui s'est également portée volontaire pour collaborer à cette recherche. Avant de réaliser sa carte conceptuelle, elle a échangé en iranien avec son amie. Les similitudes entre les cartes conceptuelles de ces deux répondantes laissent penser que leurs échanges portaient sur ce point. On retrouve en effet, les mêmes éléments d'une carte conceptuelle à l'autre comme l'illustrent les deux colonnes suivantes.

Dizine	Doktar-Irouni
« Propreté »	« propreté »
« ne pas mettre des déchets par terre »	« ne pas mettre des déchets par terre »
« Vêtements »	« vestimentaire »
« chemise assez longue »	« chemise assez longue »
« jupes jusqu'aux genoux »	« jupe pas court »
« Pas de casquette »	« Pas de casquette »
« sécurité »	« sécurité »
« ne pas laisser les étrangers de venir dans l'école »	« ne pas laisser les étrangers entrer dans l'école »
« Retenue »	« entraîne retenue »
« arriver en retard »	« Retard »
« manque de matériel »	« Avoir en sa possession tout ses matériels sinon retenue »
« Vous-voyer »	« Vous-voyer »
« Respect »	
« Suspensions »	« Suspensions »
« Au cas où il y aurait une bataille »	« Pas de bataille, taxage, insulte »

La voix douce et posée de Dizine donne à penser qu'elle est une personne calme et réservée, c'est également ce que semble présumer la directrice de niveau qui dit de Dizine qu'elle est « une fille bien ».

Au début de l'entretien, Dizine est très descriptive et c'est sur un ton neutre qu'elle énumère les règles en vigueur. Elle explique les dispositifs de surveillance mis en place sur un ton impersonnel puis, progressivement elle se détache de la description pour donner un point de vue à la fois plus personnel et plus critique, comme nous le verrons plus loin.

- Raisons d’être et justification

Tableau 4. 38

Raisons d’être des règles : Dazine

Qualité des relations (vivre ensemble)	Respect	172
	Régulation	182
Qualité de vie	Sécurité	16
		38
		65
		86
		454
	Calme et bien-être	
	Environnement sain (propreté)	551
Encadrement pédagogique		922
	Réussite	160
	Bon fonctionnement	
Contrôle	Préparation à la vie en société	
	Contrôle de quelques-uns	
	Interdiction obligation	
	Règles injustifiées	118
		389
		401
		419

Comme on le voit dans le tableau 4.38, la qualité de vie et le contrôle, sont pour Dazine la principale raison d’être des règles. Vient d’abord la sécurité (Dazine : 86), c’est d’ailleurs le premier mot qu’elle se rappelle avoir écrit sur sa carte conceptuelle (Dazine : 16). Elle dit accorder de l’importance à cette dimension des règles : « Pour moi l’important c’est la sécurité de l’école parce que si y’a pas de sécurité je sais pas euh on est pas confortable dans l’école. » (Dazine : 65). Elle revient sur ce point à diverses reprises : « Les gardes de sécurité. Ça c’est quelque chose qu’on n’avait pas dans mon pays et ici c’est, je trouve que c’est bon. » (Dazine : 454).

Pour Dazine, les règles servent également à assurer le respect entre les personnes (Dazine : 172). « Ben par rapport au respect c’est comme être gentil avec vous

comme je sais pas, ne pas dire des mauvais mots, quand ils sont en train de parler ne les pas [...] interrompre. Ou comme « soit pas raciste là! « ». (Dizine : 182).

Elle évoque également le respect de l'environnement qu'elle considère comme quelque chose d'important. « Ça je pense c'est important pour l'environnement de l'école. » (Dizine : 551). « Je pense que la propreté c'est la première [règle]. On pourrait pas vivre dans un milieu qu'est sale. [...] Ça nous convient ce milieu, alors on le garde propre. » (Dizine : 922).

Dizine dit être d'accord avec la plupart des règles, y compris le code vestimentaire, même si elle n'en comprend pas toujours le bien-fondé. « Moi je pense que ça c'est correct. Parce que l'école c'est pas un endroit pour porter ces vêtements-là. Ça c'est comme pour les discothèques... on vient à l'école pour apprendre. » (Dizine : 160). « On n'est pas supposés de porter des casquettes je sais pas la raison. Euh je pense que c'est pour le respect je sais pas. » (Dizine : 118).

Si, au début, elle emploie un ton plutôt neutre, au fil de l'entretien, elle devient plus critique vis-à-vis des règles qu'elle ne comprend pas (Dizine : 401). « Y'a des règles qui sont vraiment... je sais pas, je trouve pas qu'elles sont logiques [...] Mais y'a des règles qui sont correctes qui devraient être là et des règles qui devraient pas être là. » (Dizine : 389).

- Mise en œuvre

Tableau 4. 39
Mise en œuvre : Dizine

Mise en œuvre effective		153
Non mise en œuvre		210
		222
		346
Mise en œuvre à géométrie variable	Dépend des enseignants	172
		327
		751
	Dépend des élèves	267
		289
	Dépend de la période de l'année	
	Autres	

Dizine aborde peu la mise en œuvre des règles, comme l'indique le tableau 4.39. Ses propos laissent penser que certaines règles, telles les règles vestimentaires, sont effectivement appliquées. (Dizine : 153). Par contre les exemples qu'elle donne pour illustrer le manque de respect de certains élèves vis-à-vis des enseignants semblent indiquer que les règles ne sont pas toujours appliquées de façon aussi rigoureuse que le code vestimentaire (Dizine : 210).

Ben quand on est dans la classe comme le prof est en train de parler là y'a un élève, [...] qui lance des petits bouts de papier ; ça je trouve que c'est pas de respect quand le prof est en train de parler. Il dit des mauvais mots ou parler dans le dos des profs. (Dizine : 222).

Au dire de Dizine, certains enseignants autoriseraient les élèves à écouter leur baladeur en classe pour éviter qu'ils parlent et dérangent les autres.

On n'est pas supposés écouter la musique dans la classe, mais y'a des enseignants qui laissent. [...] comme si y'a un élève qui est entrain de parler, le prof pour le faire comme être silencieux, il dit « ok écoute ton baladeur met-le moins fort » (Dizine : 346).

Dizine observe que les règles varient d'un enseignant à l'autre, sans toutefois s'en plaindre (Dizine : 172). Elle se plaint, par contre, du fait qu'un même enseignant

puisse appliquer les règles différemment selon les élèves, d'autant qu'elle semble être la cible quand l'enseignant met un élève à la porte. « Les profs des fois y'ont [...] des chouchous. [...] Euh si leur chouchou est en train de parler il dit rien, mais si moi je commence à parler il va me mettre dehors à la porte. Ça, ça arrive souvent. » (Dizine : 267).

Alors que les élèves les plus perturbateurs ne sont pas inquiétés, elle s'est faite renvoyer pour quelques mots échangés avec sa voisine. Elle semble considérer que les élèves sont parfois victimes de la mauvaise humeur et du manque de discernement de l'enseignant qui devrait plutôt sanctionner les élèves qui perturbent volontairement le déroulement du cours et dérangent tout le monde.

Comme je vais parler une fois pour [...] demander pour un crayon, le prof me voit et me met dehors, parce que [...] il est pas de bonne humeur. [...] Y'a des élèves qui lancent des petits bouts de papiers et qui dérangent tout le monde, ça je pense que ça devrait être sorti [de la classe]. (Dizine : 751).

Ces constats s'accompagnent de suggestions d'amélioration qu'il convient maintenant de présenter.

- Améliorations attendues

Tableau 4. 40

Améliorations attendues : Dazine

Encadrement	Autorité	
	Conséquences tangibles	
	Application effective des règles	
Formation	Sanctions éducatives	465
	Expliquer le sens des règles	799
		818
		848
Qualité des relations	Responsabiliser	
	Considération des élèves	451
		515
		663
Élaboration	Régler par la parole	492
	Participer à l'élaboration	568
		608
		667
		821
		827
		860
		965
		977
	Hierarchie	754
Mise en œuvre	Égalité / réciprocité	926
	Droit à une défense	

Comme on le voit dans le tableau 4.40, les améliorations attendues par Dazine concernent principalement la participation des élèves à l'élaboration des règles. Elle regrette que les élèves ne soient pas consultés (Dazine : 667).

C'est les adultes qui décident ça va être quoi les règles, mais ils demandent pas aux élèves [...] qu'est-ce que vous voulez comme règles dans l'école ou qu'est-ce que vous voulez pas? Qu'est-ce que vous pensez? J pense que ça serait préférable d'aller un peu avec les élèves, d'avoir leurs idées aussi, pas seulement l'idée des adultes. (Dazine : 568).

Avant d'être édictées, les règles devraient faire l'objet de discussions entre les adultes et les élèves de manière à tenir compte des différents points de vue.

Je pense que [...] c'est une relation entre les deux entre la direction et les élèves. C'est une communication entre les deux qu'il faudrait avoir. Alors eux ils peuvent discuter par rapport à des réponses qu'ils ont des différents côtés. Comme un échange. (Dizine : 860).

L'argument qu'elle avance est que les élèves doivent pouvoir se sentir bien à l'école qui est comme leur deuxième maison ; ils doivent, par conséquent pouvoir donner leur avis. Elle explique que les élèves seraient capables de comprendre que certaines de leurs demandes ne puissent pas être satisfaites, à condition qu'on leur explique les véritables raisons du refus (Dizine 827).

Dans un premier temps, les améliorations que suggère Dizine sont plus de l'ordre de la consultation des élèves que de celui de leur participation effective à l'élaboration des règles. (Dizine : 608). Mais, à la fin de l'échange, on comprend qu'elle souhaite non seulement que les élèves puissent donner leur point de vue, mais que celui-ci soit pris en considération au moment de décider des règles (Dizine : 977) ; elle suggère même que les règles soient votées et adoptées à la majorité (Dizine : 821).

Même si les demandes des élèves n'étaient pas honorées, elle pense qu'ils respecteraient quand même les règles s'ils en comprenaient le bien-fondé. Pour cela, il faudrait que les adultes leur expliquent ce qui les justifie (Dizine : 848). Autrement dit, pour inciter les élèves à se conformer aux règles, il faut les convaincre de leur utilité : « Les convaincre [les élèves], leur parler, leur dire pourquoi. Pourquoi c'est préférable de mettre cette règle. Pourquoi pas? » (Dizine : 818).

Dizine, qui considère que le contrôle est parfois exercé de façon excessive, souhaiterait plus d'indulgence de la part des adultes lorsqu'un élève enfreint une règle pour la première fois (Dizine : 451). Bien que dans certains cas, il faille sanctionner sévèrement, comme quand la sécurité est en jeu, elle considère qu'il y a d'autres moyens que les suspensions qui ont pour effet de retarder l'élève dans ses études.

S'absenter à plusieurs fois, comme deux ou trois fois pas motiver son absence [on est] suspendu, on peut le régler avec leur parents ou avec les élèves, mais pas être suspendu. Je sais pas ça sert à quoi. Comme on va être en retard [par rapport] aux autres pour les études. (Dizine : 465).

De son point de vue, dans le cas d'absences répétées, il faudrait que les adultes cherchent à aider l'élève en essayant de comprendre d'où vient le problème et en établissant avec lui une relation de confiance. (Dizine : 492)

Dizine estime par ailleurs que, si les cours étaient plus intéressants, les élèves seraient plus attentifs et n'enfreindraient pas les règles. Elle fait une longue parenthèse pour expliquer que le point de vue de l'élève n'est pas pris en compte par les enseignants qui pensent « tout savoir » ; alors qu'ils devraient s'inspirer de ceux qui partagent leur façon de voir avec leurs interlocuteurs et qu'elle appelle les philosophes.

La différence entre un philosophe et un professeur, c'est que les professeurs ils pensent qu'ils savent tout et ils vont le mettre dans la tête des élèves à force. Vu que le philosophe ils pensent que, comme, ils savent rien, alors ils vont mettre leur point de vue avec les élèves et trouver un moyen pour ça. (Dizine : 663).

Comme on peut s'y attendre de la part d'une élève qui se dit victime d'inégalité de traitement, Dizine estime que les règles devraient être appliquées de façon impartiale « [Règles essentielle] Y'a aussi l'égalité entre tous les élèves et par rapport au professeurs, ne pas avoir des chouchous. » (Dizine : 926).

- Rapports aux règles

Tableau 4. 41
Rapports aux règles : Dazine

Approbation	Obéir par principe	845
Résignation	Obéir par crainte	
	Se plier face au rapport de force	701
Adaptation	S'ajuster	
	Se racheter	
Acceptation relative	Selon la compréhension	410
		845
	Selon l'humeur	648
		692
		715
	Contester	588
600		
874		
Opposition	Transgresser / contourner	652
		678
		740

Sans donner l'impression d'être une élève indisciplinée, Dazine n'apparaît pas non plus comme une jeune fille docile ; c'est ce qui ressort du tableau 4.41. D'ailleurs, elle reconnaît ne pas toujours respecter les règles : « Moi, je respecte des règles, ça dépend. De temps en temps [rire] » (Dazine : 648). On comprend toutefois dans ses propos qu'elle respecte les règles dont elle comprend le bien-fondé : « Si l'élève comprend l'utilité des règles il va respecter ». (Dazine : 845).

À mesure que se déroule l'entretien, le ton qu'elle emploie devient plus contestataire. Pour elle, tout ce qui ne dérange pas les autres devrait être permis : « Je pense que tu peux faire ce que tu veux, pourvu que ça dérange pas les autres. » (Dazine : 410). Elle raconte par exemple qu'il lui arrive d'écouter son baladeur « le volume pas trop fort » et de lire un livre qui l'intéresse quand elle considère qu'un cours manque d'intérêt (Dazine : 652) et n'hésite pas à tenir tête à l'enseignant

Il a dit « ah ben qu'est-ce qui t'intéresse dans ce cours? » C'est comme « c'est écouter la musique et le livre qui m'intéressent dans ce cours parce que ce que

vous dites, ça m'intéresse pas parce que c'est répétitif, j'en ai marre de ça ». C'est ce que j'ai dit. Des fois, je respecte des règles des fois non. (Dizine : 678)

D'après ce qu'elle dit, elle n'aurait cependant pas de problèmes de discipline, excepté les bavardages qui lui valent d'être souvent mise à la porte de la classe (Dizine : 740).

Bien qu'il lui arrive de se confronter aux enseignants, Dizine se plie dans certains cas à leurs exigences pour ne pas être pénalisée dans son bulletin scolaire. « Moi j'ai pas envie de faire ce que le prof me demande et je suis supposée de le faire parce que ça compte [...] dans mon bulletin comme, j'ai pas envie de le faire, mais ils me forcent à le faire. » (Dizine : 701).

On peut déceler chez Dizine, une tendance à contester les règles qui lui semblent inacceptables. Faisant référence à une grève grâce à laquelle les élèves ont obtenu satisfaction au sujet d'une règle leur interdisant d'entrer ou de sortir de l'école pendant l'heure du déjeuner, Dizine observe l'efficacité de ce moyen de pression (Dizine : 588). À ses yeux, si les élèves unissent leurs efforts et ont le courage de leurs opinions, il leur est alors possible d'influencer les décisions : « Y'a moyen ouais. Alliance de tous les élèves où tu t'es promis de ne pas avoir peur pour dire leur idée » (Dizine : 600)

D'ailleurs elle revient sur ce point à la fin de l'entretien affirmant en d'autres termes que l'union fait la force. « Quand on est beaucoup, quand la majorité est contre une règle, alors.... Pour ne pas causer de problème pour quoi que ce soit, pour faire satisfaire les élèves, ils doivent éliminer leur règle, ne pas mettre leur règle. » (Dizine : 874).

- Points saillants de l'entretien

L'entretien avec Dizine apporte des éléments qui nous permettent d'atteindre les objectifs spécifiques que nous nous étions fixés : circonscrire les fonctions qu'ils attribuent aux règles (1^{er} objectif) ; identifier les règles qui, à leurs yeux, sont

valorisées par l'école (2^{ème} objectif) et discerner les conditions qui peuvent, selon eux, favoriser, le consentement aux règles à l'école (3^{ème} objectif).

De son point de vue, la sécurité est la principale raison d'être des règles à l'école. Le respect des personnes et de l'environnement sont également au nombre des raisons qu'elle mentionne. (1^{er} objectif)

Ce qu'elle dit de la mise en œuvre des règles laisse penser que celles qui concernent le code vestimentaire sont appliquées de façon plus stricte que d'autres règles, comme celles de l'écoute et du respect, notamment. Par ailleurs plusieurs enseignants feraient du favoritisme en traitant différemment leurs « chouchous » des autres élèves (2^{ème} objectif).

L'attente que Dazine exprime avec le plus d'insistance concerne la prise en compte du point de vue des élèves tant au plan pédagogique que pour l'élaboration des règles. Elle fait cependant montre de modération dans les demandes qu'elle voudrait adresser et se dit prête à comprendre qu'il ne soit pas toujours possible d'obtenir satisfaction. Néanmoins pour que les élèves acceptent de se conformer aux règles, il faut leur expliquer les raisons qui justifient les décisions dans ce domaine (3^{ème} objectif).

Bien que la directrice de niveau parle de Dazine comme d'une jeune fille « bien », on peut penser, à travers les propos qu'elle tient, qu'il lui arrive de tenir tête à ses enseignants et de refuser d'obéir. Comme nous l'avons vu, son ton change progressivement au fil de l'entretien pour devenir plus revendicatif. Si dans certains cas, elle obéit aux règles, c'est dit-elle, parce qu'elle n'a pas le choix car elle ne veut pas être pénalisée. Mais, il lui arrive de transgresser les règles quand elle estime qu'un cours est ennuyeux et répétitif.

4.2.3.10 Doktor-Irouni (10)

Comme nous venons de le voir, Doktor-Irouni est l'amie et la compatriote de Dazine. Elles ont le même âge et comme elle, elle a choisi un pseudonyme ayant une signification en iranien : Dokhtar Irouni signifie fille d'Iran. Au cours de nos échanges informels, elle a longuement parlé de l'Iran et des conditions de vie dans un pays où règne la répression, en insistant sur les côtés abjects. Elle a également attiré l'attention sur l'absence de liberté en expliquant qu'en Iran, les transmissions satellitaires étaient entièrement contrôlées par le gouvernement en place. Toute cette conversation qui n'a pas de rapport direct avec les règles à l'école permet néanmoins de situer les propos de Doktor-Irouni dans un contexte où les règles démocratiques sont vues comme un moyen de libération.

Malgré les critiques qu'elle formule à l'égard de son pays d'origine dont elle parle abondamment au cours de l'entretien, elle donne paradoxalement l'impression d'y être très attachée et le cite en exemple à plusieurs reprises

Au terme de l'entretien, elle a demandé, inquiète, si les noms des personnes qu'elle avait mentionnés seraient « effacés » et a paru soulagée quand nous lui avons rappelé les règles de confidentialité. De son point de vue, au Québec les choses sont très différentes de ce qu'elles sont en Iran ou dans d'autre pays non démocratiques ; pour cette raison, « les Québécois ne doivent pas voir les choses pareil ».

Ajoutons avant d'en arriver au contenu de l'entretien que Doktor-Irouni sert d'interprète et d'intermédiaire entre les professeurs de sa sœur et sa mère, ce qui lui donne un statut particulier : les enseignants s'adressent à elle comme à une personne responsable.

- Raisons d’être et justification

Tableau 4. 42
Raisons d’être des règles : Doktor-Irouni

Qualité des relations (vivre ensemble)	Respect	28
	Régulation	328
Qualité de vie	Sécurité	477
	Calme et bien-être	
	Environnement sain (propreté)	
Encadrement pédagogique	Réussite	
	Bon fonctionnement	
	Préparation à la vie	69 344 1360
Contrôle	Contrôle de quelques-uns	
	Interdiction obligation	
	Règles injustifiées	150 168 371 390

Comme on le voit dans le tableau 4.42, les raisons d’être des règles, quand elle les comprend, sont de préparer les élèves à leur vie future. De son point de vue, les règles donnent des repères aux élèves : « ce qui est correct, ce qui est pas correct de faire » (Doktar-Irouni : 28). Pour elle, « il y a des choses de base qui doivent être respectées dans la classe. » (Doktar-Irouni : 328)

En prenant l’habitude de se conformer aux règles dès l’école, les élèves seront capables, plus tard, de s’adapter et de s’intégrer dans la société. Elle donne l’exemple de la ponctualité expliquant que, quand elle aura un travail, elle ne pourra pas se permettre d’arriver en retard (Doktar-Irouni : 69). « [Les règles servent à] nous donner des habitudes qui sont, qui nous servent dans notre vie. [...] Ouais je pense que ça nous aide à mieux nous comporter quand on va être plus grands. » (Doktar-Irouni : 1360).

Si plusieurs règles à l'école sont justifiées parce qu'elle permettent de préparer les élèves à la vie en société, certaines n'ont, selon elle, aucun fondement. C'est le cas de la tenue vestimentaire, dont elle ne comprend pas la raison d'être (Doktar-Irouni : 150) : « Je vois pas l'intérêt, je vois pas ; le respect ça n'a pas rapport avec une casquette sur la tête (Doktar-Irouni : 371). Elle ne comprend pas non plus ce qui justifie la règle de fermeture des portes à l'heure du déjeuner qui empêche les élèves d'entrer ou de sortir de l'école pendant cette période (Doktar-Irouni : 168).

- Mise en œuvre

Tableau 4. 43
Mise en œuvre : Doktar-Irouni

Mise en œuvre effective		48
		547
		887
		941
Non mise en œuvre		426
Mise en œuvre à géométrie variable	Dépend des enseignants	257
		260
		279
		286
		812
		846
		879
		895
	Dépend des élèves	1204
	Dépend de la période de l'année	
	Autres	

Comme on peut le voir dans le tableau 4.43, Doktar-Irouni voit la mise en œuvre des règles comme étant variable d'un enseignant à un autre. Elle considère néanmoins que, de manière générale, les règles sont effectivement appliquées dans cette école qu'elle compare à celle qu'elle a fréquentée auparavant : « ...Alors je suis venue ici pis ici [...] je trouve que ici quand même c'est très bien respecté. (Doktar-Irouni : 941).

Tout en restant prudente, Doktor-Irouni, explique qu'un moyen de faire respecter les règles consiste à se débarrasser des élèves ayant atteint l'âge de l'obligation scolaire en les renvoyant de l'établissement.

Et euh aussi je pense que [...] quand on a changé de directeur il y a un an, tout d'un coup il y a plein d'élèves qui se sont fait renvoyer à cause qu'ils avaient peut-être 17 ans [...] fait qu'ils les ont fait renvoyer plus rapidement pour se débarrasser des conneries qu'ils faisaient. Mais ça, c'est une impression que nous on a eue [...] Genre plein d'élèves en même temps, [...] tout d'un coup tu as l'impression qu'il y a quelque chose qui va pas. (Doktar-Irouni : 547).

Les règles ne sont cependant pas toutes mises en œuvre. Celles, par exemple, qui concernent la tenue vestimentaire ne font pas l'objet de beaucoup d'attention de la part des adultes. « Habituellement, ils disent rien [si on a les épaules nues] c'est un règlement mais qui est pas tellement respecté à l'école. » (Doktar-Irouni : 426).

Doktar-Irouni observe que l'application des règles varie sensiblement d'un enseignant à l'autre (Doktar-Irouni : 279). Certains « font exactement les règles à la lettre » (Doktar-Irouni : 887), d'autres qui « s'en fichent complètement » (Doktar-Irouni : 812). Elle revient sur ce point à plusieurs reprises, expliquant que le choix des sanctions est à la discrétion de chaque professeur (Doktar-Irouni : 895). Pour elle, les plus consciencieux, -ceux qui veulent véritablement permettre aux élèves de faire des apprentissages- sont aussi les plus sévères.

Ça dépend si le prof veut te faire apprendre quelque chose, si il a vraiment de l'intérêt pour qu'un élève apprenne quelque chose ou s'il veut juste faire un travail pis avoir sa paye à la fin du mois pis gagner sa vie comme ça. (Doktar-Irouni : 817).

Elle nuance toutefois ses propos en ajoutant qu'une même situation peut être perçue différemment d'une personne à l'autre.

il y a des profs par exemple, on peut pas juste dire que si tu parles en classe pis un prof te dit rien [...] c'est parce qu'il s'en fiche. [...] Ça dépend du prof c'est pas qu'il y a un qui est meilleur que l'autre c'est juste la façon d'être. Y'a un qui veut que comme tu te taises quand le prof parle, il y a l'autre que ça la dérange pas celle-là. (Doktar-Irouni : 846).

Elle attribue ces différences de perception aux origines culturelles des enseignants qui, s'ils sont issus de la culture arabo-musulmane, sont plus intransigeants sur la façon de se tenir en classe que les Québécois, plus tolérants à ses yeux. « Quand les profs sont québécois on dirait qu'ils sont plus habitués à des élèves québécois qui peut-être tutoient, qui euh se lèvent en classe. » (Doktar-Irouni : 257).

Je trouve que ça a beaucoup rapport avec la culture de la personne par exemple quand t'es habitué à faire quelque chose, quand t'as enseigné dans un autre pays, le prof est habitué à ce que les élèves s'assoient silencieusement, les élèves respectent le prof ou que la valeur du prof soit respectée dans le pays. (Doktar-Irouni : 286).

Au-delà des différences entre les professeurs, Doktar-Irouni mentionne des variantes dans l'application des règles par un même enseignant, selon les élèves : « On dirait que, peut-être parce que le prof aime moins l'autre élève, il applique plus sévèrement les règles avec elle qu'une autre » (Doktar-Irouni : 1204).

- Améliorations attendues

Tableau 4. 44
Améliorations attendues : Doktor-Irouni

Encadrement	Autorité	292
		328
		336
		347
	Conséquences tangibles	
	Application effective des règles	1311
Formation	Sanctions éducatives	592
		602
		613
		620
		635
		755
	Expliquer le sens des règles	437
		1151
	Responsabiliser	
Qualité des relations	Considération des élèves	1048
		1081
		1459
	Régler par la parole	1002
Élaboration	Participer à l'élaboration	1418
	Hierarchie	482
Mise en œuvre	Égalité / réciprocité	
	Droit à une défense	

Comme l'indique le tableau 4.44, la principale demande de Doktor-Irouni concerne la dimension éducative qui devrait accompagner toute sanction. Elle doute de l'efficacité des suspensions qui ne dissuadent en rien les élèves qui persistent à récidiver. « ils doivent trouver peut-être une façon meilleure que de donner des suspensions chaque jour que la personne revient, encore fasse la même connerie, encore, encore une suspension. » (Doktar-Irouni : 592). Quant à l'éviction scolaire, elle ne fait que déplacer le problème ailleurs, sans contribuer à le résoudre.

Le renvoi d'école, ça fait juste, eux ils se débarrassent pis ils le mettent à une autre école, fait que c'est à une autre école qui doivent s'occuper de la personne. Alors je trouve que s'ils veulent vraiment aider ces gens à

comprendre qu'ils ont fait quelque chose de mauvais ou à s'améliorer, ils doivent trouver un moyen qui est mieux. (Doktar-Irouni : 602).

À ses yeux, la sanction devrait permettre à l'élève de réfléchir à la faute qu'il a commise pour qu'il comprenne les avantages qu'il aurait à respecter les règles, plutôt que punir sans se soucier des leçons que l'élève peut en tirer (Doktar-Irouni : 635). « Un prof c'est là pour éduquer la personne. Une copie « Je ne ferai plus ça en classe », ça ne fait que perdre ton temps » (Doktar-Irouni : 613).

S'il lui avait dit « O.K. là tu vas, tu vas m'écrire quelque chose en disant les bénéfices de ne pas parler en classe » [...] peut-être que l'élève aurait pris cinq minutes le soir pour au moins penser à la question et de trouver une solution. Mais d'écrire, tu fais rien, c'est juste ta main qui marche, après tu lui donnes pis t'as rien appris. C'est comme si le prof se débarrassait (Doktar-Irouni : 620).

Doktar-Irouni estime que des « règles de base », comme le respect de l'enseignant, doivent être strictement observées.

Par exemple dans mon pays, on s'asseyait dans la classe, on savait que le prof qui est devant nous, comme s'il était sacré le prof [...] Mais ici, le prof il se tue pour te faire comprendre quelque chose, l'élève il veut rien savoir. (Doktar-Irouni : 347).

À travers les comparaisons qu'elle fait avec son pays d'origine, on comprend qu'elle souhaiterait que les enseignants fassent preuve de plus d'autorité. Elle trouve inadmissible qu'un enseignant en arrive à supplier ses élèves pour obtenir cinq minutes de silence.

Dans mon pays [...] un prof qui te disait « juste cinq minutes écoute moi ». Non! « Sors de la classe, tu veux rien apprendre tant pis, va travailler n'importe où ». Ici juste « S.T.P. cinq minutes écoute-moi » un prof qui dit ça à un élève c'est un petit peu bizarre. (Doktar-Irouni : 336).

Elle estime qu'au Québec, les enseignants souffrent d'un manque de reconnaissance qui affaiblit leur autorité, à comparer à ce qu'elle a connu en Iran où, dit-elle, les enseignants sont respectés.

les élèves respectent le prof [...] la valeur du prof [est] respectée dans le pays. Mais quand tu arrives ici [au Québec] il y a pas de valeur pour les profs. [...] les élèves font ce qu'ils veulent. (Doktar-Irouni : 292).

Elle en appelle à plus d'intransigeance de la part des adultes, surtout avec les élèves les plus âgés qui sont censés avoir atteint un stade de maturité suffisant pour comprendre la nécessité des règles (Doktar-Irouni : 1311).

Doktar-Irouni, qui parle de façon presque élogieuse des méthodes autoritaires qu'elle a connues en Iran, estime néanmoins que les adultes devraient comprendre que « les temps ont changé » et se mettre à la place des élèves (Doktar-Irouni : 1459). Elle apprécie que les élèves puissent être entendus et compris des adultes (Doktar-Irouni : 1008). Elle est particulièrement sensible aux marques de reconnaissance que ces derniers manifestent à l'endroit des élèves. « Lui [l'ancien directeur] il nous comprenait, il faisait pas un adulte qui vient juste là [...], en nous traitant des enfants en disant « Tu fais ça, tu fais ça, tu fais ça « Non, il essayait de comprendre « ça c'est correct, ça c'est pas bon « ». (Doktar-Irouni : 1081).

Elle explique que pour qu'une règle soit respectée, elle doit être comprise et faire l'objet d'un accord de la part de ceux qui sont tenus de s'y conformer.

Que ce soit compris par tout le monde et que ce soit quelque chose pas voté mais que tout le monde ait eu sa part dedans, pour que ce soit une règle que tout le monde y participait pour dire [...] « O.K. Est-ce qu'on fait ça? Est-ce que tout le monde est d'accord? Oui, O.K. » Ça devient une règle. (Doktar-Irouni : 1418).

- Rapports aux règles

Tableau 4. 45
Rapports aux règles : Doktor-Irouni

Approbation	Obéir par principe	79
		97
		112
		241
Résignation	Obéir par crainte	
	Se plier face au rapport de force	
Adaptation	S'ajuster	877
	Se racheter	
Acceptation relative	Selon la compréhension	400
		418
		429
		442
		1175
	Selon l'humeur	
	Contester	162
		192
		211
		1487
		1505
Opposition	Transgresser / contourner	58
		1175

Comme on peut le voir dans le tableau 4.45, Doktor-Irouni accepte les règles dont elle comprend la nécessité (acceptation relative). Elle se présente comme une personne attachée à des règles qu'elle a pris l'habitude de respecter dans son pays d'origine et dit n'avoir aucune difficulté à se conformer aux exigences. « Pis en Iran c'est tu t'assois à ta place, tu fais rien, ce que le prof il dit, le prof est correct, toi tu restes dans la classe, silencieuse, tu fais rien. Alors ça j'étais déjà habituée. » (Doktar-Irouni : 112).

Doktar-Irouni, qui arrive souvent en retard et est sanctionnée pour cela, considère toutefois qu'il est important d'imposer cette règle aux élèves, afin qu'ils s'habituent dès l'école à la ponctualité qui est une exigence à laquelle ils devront se conformer plus tard. « J'arrive souvent en retard pis je trouve, mais je trouve que c'est bon le

règlement qu'ils font [...] quand je pense que plus tard s'ils m'habituent dès maintenant à être à l'heure. » (Doktar-Irouni : 58).

Bien qu'elle renvoie l'image d'une jeune fille respectueuse des convenances, Doktar-Irouni se dit incapable de se conformer aux règles dont elle ne comprend pas le bien-fondé (Doktar-Irouni : 418). Pour elle : « une règle qui se respecte, c'est une règle qu'on comprend » (Doktar-Irouni : 442). « Donnez-moi l'explication pourquoi vous me dites de pas le faire! Est-ce que vous avez une raison valable pour ça? Non? Fait que moi je le fais. » (Doktar-Irouni : 429). « Moi, si je trouve que quelque chose est pas correct je le respecte pas. [...] et si quelqu'un me demande l'explication je vais donner mon point de vue et quand je trouve que je suis correcte, je suis correcte. » (Doktar-Irouni : 400).

À travers ce qu'elle dit, on comprend qu'il lui arrive d'exprimer son désaccord, quand elle se sent dans son droit, ce qui a occasionné des démêlés avec des adultes de l'école. Elle raconte que, suite à un différent avec la secrétaire, elle n'avait pas l'intention, comme cela lui était demandé, de s'excuser pour une faute qu'elle n'avait pas commise. Grâce au soutien de sa mère, c'est finalement elle qui a obtenu les excuses de la secrétaire. (Doktar-Irouni : 1505).

Malgré quelques protestations, on peut penser que Doktar-Irouni s'adapte facilement aux exigences des enseignants, même si celles-ci varient de l'un à l'autre : « On s'habitue avec les profs. » (Doktar-Irouni : 877). D'ailleurs, son enseignant de morale et la directrice avec lesquels nous avons eu des échanges informels, parlent d'elle comme d'une élève calme qui ne pose pas de problème.

- Points saillants de l'entretien

L'entretien avec Doktar-Irouni contribue à atteindre les objectifs spécifiques de cette recherche : circonscrire les fonctions qu'ils attribuent aux règles (1^{er} objectif) ; identifier les règles qui, à leurs yeux, sont valorisées par l'école (2^{ème} objectif) et

discerner les conditions qui peuvent, selon eux, favoriser, le consentement aux règles à l'école (3^{ème} objectif).

Elle considère qu'à l'école, la principale raison d'être des règles est de préparer les élèves pour leur vie future, mais elle dit ne pas toujours comprendre le bien-fondé de certains règlements (1^{er} objectif).

Quand elle compare à son ancienne école, Doktor-Irouni estime que les règles sont relativement bien mises en œuvre ; par contre, si elle se réfère à ce qu'elle a connu en Iran, elle considère que la mise en œuvre manque de rigueur (2^{ème} objectif).

Doktor-Irouni, dont les repères culturels sont prégnants, témoigne d'un grand respect pour les enseignants, qui, à ses yeux, ne bénéficient pas, au Québec, de la reconnaissance qui devrait leur revenir et qui leur conférerait plus d'autorité. Ses propos, ponctués de références à son pays d'origine qu'elle présente comme un modèle, suggèrent des améliorations en matière d'encadrement. Toutefois, en même temps qu'elle en appelle à plus d'autorité, elle souhaite que les règles obtiennent l'adhésion des élèves. Elle exprime, par ailleurs, son désaccord vis-à-vis des sanctions qui n'ont aucune visée éducative (3^{ème} objectif).

À travers ce qu'elle dit, on comprend que, sans être une élève indisciplinée, Doktor-Irouni n'est pas non plus une jeune fille soumise à l'autorité qu'elle revendique par ailleurs. Elle refuse catégoriquement de se conformer à des règles dont elle ne comprend pas le bien-fondé.

4.2.3.11 Spyro (11)

Spyro, qui a 16 ans au moment de l'entretien, se présente comme une personne spontanée et donne à voir une personnalité enthousiaste comme semble l'indiquer l'ardeur avec laquelle elle a manifesté son intérêt à collaborer à cette recherche. D'ailleurs, son professeur de morale dit d'elle qu'elle est une élève intéressante et dynamique. Spyro, qui n'est dans cette école que depuis deux mois et demi, vivait

auparavant avec son père avec lequel elle dit ne pas s'entendre. Faisant allusion à des vols qu'il aurait commis, elle affirme ne pas partager ses valeurs, ce qui a justifié son choix de venir habiter chez sa jeune tante à Montréal. Cet élément apporte un éclairage sur ses rapports aux règles, dont nous verrons qu'ils s'inscrivent dans une perspective à tendance normative.

Soulignant à plusieurs reprises les différences qu'elle perçoit entre Montréal et ce qu'elle a connu à la campagne, elle insiste sur les changements qu'elle a dû opérer pour s'habituer.

Voyons maintenant ce qui ressort de ses propos.

- Raisons d'être et justification

Tableau 4. 46
Raisons d'être des règles : Spyro

Qualité des relations (vivre ensemble)	Respect	211 572 592
	Régulation	99 770
Qualité de vie	Sécurité	959
	Calme et bien-être	
	Environnement sain (propreté)	
Encadrement pédagogique	Réussite	
	Bon fonctionnement	15
	Préparation à la vie en société	
Contrôle	Contrôle de quelques-uns	
	Interdiction obligation	
	Règles injustifiées	

Ainsi que l'indique le tableau 4.46, le respect est la principale raison d'être des règles, aux yeux de Spyro. Dès le début de l'entretien, elle explique que les règles sont nécessaires pour que l'école puisse tout simplement fonctionner.

Faut que ça soit encadré [...], pas [que ce soit] le *free for all* [chacun fait ce qu'il veut] t'sais. Pas que ce soit le bor... [expression familière] total pis

que... Sans règles, sans discipline, sans rien [les élèves] vont faire qu'est-ce qu'ils veulent pis ça marcherait pas. (Spyro : 15).

Les règles, explique-t-elle, fixent les limites à ne pas franchir afin d'éviter les problèmes (Spyro : 99). « J pense que les règles y servent que quand y'a un problème admettons... un élève qui dépasse les limites [...]là on amène le code de vie on amène l'agenda. [...] On garde une preuve, « regarde, t'as pas l'droit d'faire ça dans l'école « ». (Spyro : 770).

La limite dont elle parle s'apparente au respect car, si chacun se conformait à cette exigence il n'y aurait, selon elle, pas de problème. (Spyro : 592). De son point de vue, les règles doivent permettre à chacun de se sentir en sécurité, mais également respecté. « Une bonne règle... [...] Ben ça serait une règle qui fasse en sorte que j'me sens protégée, en sécurité... correct, respectée t'sais dans mon intégrité. » (Spyro : 959).

Elle considère que le respect devrait être le fondement de toute règle. D'ailleurs, les règles n'auraient plus, à ses yeux, de raison d'être si tout le monde se respectait. « Ben les règles, moi j'me fie plus sur la base pour que ça aille bien. T'sais le respect, pas de menaces, pas d'agressions, pas rien là [...] Moi juste avec ça là j'pense que [...] Respecte alentour de toi pis t'es respectée. » (Spyro : 572).

Quand Spyro parle de respect, elle fait notamment allusion au respect que les élèves doivent aux adultes.

Pas trop niaiser les adultes, les respecter dans ce qu'ils sont. C'est pas parce que c'est un professeur, que c'est un adulte [...] que tu peux te mettre à la niaiser. [...] Dire bonjour quand tu la vois, ça c'est un minimum de respect. Même ouvrir la porte ça c'est un respect. (Spyro : 211).

Comme l'indiquent ses propos, Spyro voit essentiellement les règles comme un moyen d'éviter ou de régler des problèmes dus à un manque de respect.

- Mise en œuvre

Tableau 4. 47
Mise en œuvre : Spyro

Mise en œuvre effective		150
		660
Non mise en œuvre		225
		607
		626
		636
Mise en œuvre à géométrie variable	Dépend des enseignants	180
	Dépend des élèves	
	Dépend de la période de l'année	
	Autres	

Comme on le voit dans le tableau 4.47, Spyro ne s'attarde pas sur la question de la mise en œuvre des règles. Elle semble dire que, dans l'ensemble, les règles sont appliquées au niveau de l'école (Spyro 660) et se fonde sur ce qu'elle a pu observer de la part la directrice adjointe qui est capable d'obtenir le silence quand elle s'adresse aux élèves.

J'pense [que les règles] sont assez bien respectées parce que j'ai vu la directrice plusieurs fois [...] parler devant les élèves pis euh... quand elle dit « c'est assez c'est le silence », c'est silence pis j'pense pas qu'elle ait de problème. (Spyro : 150).

Au niveau de la classe, elle observe que certains enseignants ne parviennent pas à obtenir le respect de la part des élèves : « Y'en a qui l'ont pas, y'a des profs qui sont pas capables d'avoir le respect. [...] soit qui ont soit pas d'autorité, je sais pas » (Spyro : 636).

Les suppléants seraient parmi ceux qui ont le plus de difficulté à se faire respecter et, par conséquent à faire respecter les règles, ce qui, du point de vue de Spyro, pénalise les élèves.

Moi j'comprends pas [...] qu'ils réagissent pas.[...] Parce qu'il y en a qui se font niaiser, [...]. Y'a des élèves qui poussent les limites avec les suppléants.

[...] C'est parce que souvent ça retarde le fait que ton cours avance, que t'apprennes quelque chose. (Spyro : 607).

Spyro constate que les règles varient d'un enseignant à l'autre, mais ne semble pas s'en formaliser : « y'a des profs qui l'acceptent y'a des profs qui l'acceptent pas » (Spyro : 180). D'ailleurs, elle semble bien s'accommoder de la façon dont les règles sont mises en œuvre et ce, même si elle constate quelques failles.

- Améliorations attendues

Tableau 4. 48

Améliorations attendues : Spyro

Encadrement	Autorité	
	Conséquences tangibles	
	Application effective des règles	35
		54
Formation		645
	Sanctions éducatives	437
	Expliquer le sens des règles	
	Responsabiliser	
Qualité des relations	Considération des élèves	461
	Régler par la parole	515
Élaboration	Participer à l'élaboration	
	Hiérarchie	
Mise en œuvre	Égalité / réciprocité	
	Droit à une défense	

Comme l'indique le tableau 4.48, Spyro, qui propose peu d'améliorations, insiste à quelques reprises sur la discipline indispensable dans une école accueillant un grand nombre d'élèves. « [il faut] Un minimum, minimum [de discipline], t'sais respect [...], pour que ça soit propre que ça soit vivable t'sais on est [...] 2000 et quelques élèves. Un minimum [de discipline]! » (Spyro : 35).

La discipline passe notamment par l'autorité de l'enseignant qui doit faire preuve de fermeté et ne pas laisser s'installer un climat de laisser-faire. « Pas laisser [à l'élève] la chance de niaiser, de couper tout de suite quand il commence. « Tu dépasses les

limites fait que arrête sinon là, j'suis plus capable. « Fait que là y'a le respect t'sais. » (Spyro : 645).

Au niveau de l'école, le maintien de la discipline nécessiterait l'intervention de tout le personnel. « Ça prend le directeur, ça prend la secrétaire, les professeurs les adultes pour ramener la discipline à la minute qu'on s'échappe, qu'on sort de l'encadrement. Ça les prend [tous]. » (Spyro : 54)

Bien qu'elle insiste sur l'importance de la discipline, Spyro n'est pas toujours d'accord avec la façon dont elle est maintenue. Tout en disant qu'elle comprend qu'il faille être strict sur les règles, elle reproche à certains enseignants d'infliger des sanctions démesurées. Elle donne l'exemple de son professeur d'éducation physique qui impose comme sanction « 50 push up » et qui va jusqu'à faire pleurer les élèves en leur « parlant fort » (Spyro : 437).

Elle semble également penser que certaines règles sont superflues et qu'il suffirait de parler avec l'élève qui commet une faute plutôt que d'instaurer une nouvelle règle (Spyro : 515).

- Rapports aux règles

Tableau 4. 49
Rapports aux règles : Spyro

Approbation	Obéir par principe	58
		66
		73
		104
		120
		400
		691
		701
Résignation	Obéir par crainte	
Adaptation	S'ajuster	
		132
		192
		392
		431
		486
Acceptation relative	Se racheter	885
Opposition	Selon la compréhension	
	Selon l'humeur	
	Contester	
	Transgresser / contourner	

Comme cela apparaît sur le tableau 4.49, Spyro semble n'avoir aucun problème avec l'autorité et accepter volontiers que les adultes rappellent aux élèves qu'ils ont des règles à respecter. « Faut pas t'oublier qu'y a des règles [...]. Ça là, j'ai pas d problème avec ça. J'ai jamais eu de problème d'autorité de rien t'sais c'est quelque chose de naturel. » (Spyro : 58).

Pour elle, la discipline est la voie à suivre pour prétendre à une vie convenable.

Dans la vie t'sais y'a comme deux chemins t'as le droit chemin pis le mauvais chemin. Dans le mauvais chemin [on fait] à sa tête, mais moi c'est le contraire ça prend de la discipline si tu veux être correct dans la vie pis rouler à ta façon pis être encadré. (Spyro : 73)

Même si elle ne se réfère pas au code de vie pour savoir comment se comporter, Spyro se conforme aux règles qu'elle respecterait de toute façon parce qu'elles lui semblent « aller de soi » « ça s'fait automatique ». (Spyro : 104). Elle insiste pour dire que « C'est naturel » et que ça lui « vient tout seul » (Spyro : 400).

La première règle qu'elle mentionne comme allant de soi est celle du respect : « Parce que pour moi, le respect c'est supposé venir naturellement, c'est supposé quelque chose tu fasses tout de suite (Spyro : 691). Elle ajoute par ailleurs que, pour en arriver à considérer le respect comme une nécessité, il faut avoir atteint un certain niveau de maturité. « Ça prend de la maturité pour savoir quand tu dépasses les limites. [...] Tu prends tes responsabilités, t'sais. » (Spyro : 701). Spyro se considère suffisamment mature pour s'imposer à elle-même les règles qu'elle juge indispensables. « J'pourrais venir à l'école sans règles, pis je ne changerais pas t'sais. » (Spyro : 751).

Spyro, qui semble accepter facilement de se conformer aux règles, dit n'avoir jamais eu de problème de discipline (Spyro : 120). Elle explique qu'il lui est cependant déjà arrivé d'être envoyée au bureau de la directrice pour avoir tutoyé un enseignant. Mais, elle venait tout juste d'arriver dans cette école et n'avait pas encore pris l'habitude de vouvoyer les adultes (Spyro : 132). On comprend, à travers ce qu'elle dit, qu'elle consent à des efforts pour changer ses habitudes. (Spyro : 192)

Spyro manifeste une volonté évidente de s'adapter aux exigences de sa nouvelle école (Spyro : 486). Quand elle considère qu'une règle est stupide, elle s'y conforme malgré tout, parce que, de son point de vue, il ne vaut pas la peine de relever ce qui est sans importance. « Souvent on va laisser faire, c'est trop stupide! [Rires] [...] On la respecte. Vu qu'on se dit c'est une niaiserie. » (Spyro : 885).

À travers les propos qu'elle tient, on peut supposer que Spyro est une élève disciplinée, c'est d'ailleurs l'impression qu'ont d'elle son professeur de morale et la directrice de niveau qui, tous deux, parlent de Spyro dans des termes laudateurs.

- Points saillants de l'entretien

L'entretien avec Spyro nous permet d'atteindre les objectifs spécifiques de cette recherche : circonscrire les fonctions qu'ils attribuent aux règles (1^{er} objectif) ; identifier les règles qui, à leurs yeux, sont valorisées par l'école (2^{ème} objectif) et discerner les conditions qui peuvent, selon eux, favoriser, le consentement aux règles à l'école (3^{ème} objectif).

Les principales raisons d'être des règles sont pour elle d'éviter l'apparition de problèmes en posant des limites qui garantissent le respect de chacun (1^{er} objectif).

Elle semble globalement satisfaite de la façon dont les règles sont mises en œuvre, mais elle regrette que le manque de discipline pénalise les élèves motivés. (2^{ème} objectif).

D'ailleurs, les quelques améliorations qu'elle suggère concernent essentiellement le maintien de la discipline par un encadrement de la part de tous les adultes de l'école. Ceux-ci doivent rappeler aux élèves les limites qu'ils ne doivent pas franchir afin que ces derniers en arrivent progressivement à s'imposer la discipline nécessaire pour prétendre à une vie « correcte » (3^{ème} objectif).

Ses propos semblent indiquer qu'elle n'a aucune difficulté à se conformer à des règles qu'elle respecterait, même si elles n'étaient pas écrites. Elle explique que, bien qu'elle trouve que certaines règles soient stupides, elle s'en accommode.

4.2.3.12 Simran (12)

Originaire des Indes, Simran qui a 18 ans au moment de l'entretien, s'est montrée très discrète lors de la présentation du projet de recherche au groupe classe. Si elle a tout d'abord paru peu loquace, elle s'est finalement révélée l'être après que nous lui ayons expliqué les règles de confidentialité. Elle est d'ailleurs revenue sur ce point

pendant l'entretien pour s'assurer qu'elle pouvait parler en toute liberté. « ça, ça doit pas sortir entre nous hein? »

Carte conceptuelle de Simran

Obligation Mature Comprendre Devoir	Sécurité Police Professeurs Élèves	Règlement Interdit Ordre
Obéir Responsabilité Autonomie	École Direction Brigadier	Punitions Copies Suspensions

Simran donne l'impression de s'être préparée à l'entretien, comme semble l'indiquer sa réponse à la toute première question dans laquelle elle reprend la plupart des éléments de sa carte conceptuelle et en fait une synthèse.

O.K. Ben je dis pour les règles on a l'obligation pis euh ben c'est les grandes, les six grandes majeurs facteurs pour suivre les règles c'est on est obligés, c'est obligation c'est pour notre sécurité, y'a le règlement pis là si on ne, [...] suit pas les règles on a la punition. Pis surtout les règles c'est à l'école pour nous [...] il faut être mature, assez mature pour savoir que c'est une obligation pis la comprendre pis c'est que c'est notre devoir.

- Raisons d'être et justification

Tableau 4. 50

Raisons d'être des règles : Simran

Qualité des relations (vivre ensemble)	Respect	1470
	Régulation	
Qualité de vie	Sécurité	
	Calme et bien-être	
	Environnement sain (propreté)	
Encadrement pédagogique	Réussite	
	Bon fonctionnement	
	Préparation à la vie en société	27
Contrôle	Contrôle de quelques-uns	
	Interdiction obligation	
	Règles injustifiées	218
		225
		1481

Comme on peut le voir dans le tableau 4.50, Simran aborde très peu les raisons d'être des règles. Elle mentionne néanmoins le respect (Simran : 1470) la préparation des élèves à la vie en société et ajoute que ce n'est qu'avec la maturité que les jeunes prennent conscience des obligations qui seront les leurs toute leur vie durant. « C'est pour le total, notre vie totale au complet parce qu'il faut que tu sois assez mature pour dire « O.K. c'était obligation, ça va être comme ça durant toute la vie, je peux pas être sauvage partout « pis c'est là à l'école où ça commence ». (Simran : 27).

Toutefois, plusieurs fois au cours de l'entretien, elle donne l'impression qu'elle n'est pas convaincue du bien-fondé de certaines règles qui sont, à ses yeux, mises au service des adultes pour exercer leur autorité : « C'est l'autorité genre, je trouve. [...] Les profs c'est surtout les profs qui font ça comme ils pensent qu'ils sont autorité » (Simran : 218). Elle revient sur ce point à la fin de l'entretien : « Comme je disais c'est surtout pour dire que on est dans une institution, pis y'a des adultes, pis nous on est des élèves on est petits. » (Simran : 1481).

Pour illustrer ce qu'elle semble considérer comme un abus d'autorité, Simran raconte qu'une élève ayant décidé de se mettre au travail après plusieurs mois de laisser-aller, s'est vu refuser le soutien de son enseignante.

Maintenant qu'elle veut écouter, le professeur dit « Non ». Moi, j'trouve pas ça juste. Comme elle montre son autorité Ok, « Avant tu voulais pas écouter, maintenant, tu vas aussi pas écouter. ». Tu comprends? J'aime pas ça. (Simran : 225).

- Mise en œuvre

Tableau 4. 51
Mise en œuvre : Simran

Mise en œuvre effective		156
		1024
Non mise en œuvre		
Mise en œuvre à géométrie variable	Dépend des enseignants	268
		277
		593
		1260
		1272
	Dépend des élèves	1320
		1335
	Dépend de la période de l'année	
	Autres	

Comme l'indique le tableau 4.51, la mise en œuvre des règles semble être le plus souvent à géométrie variable, même si, à quelques occasions elles sont appliquées de façon stricte par le personnel d'encadrement. Simran note que, si certains enseignants sont « vraiment sévères » (Simran : 1024), d'autres sont toutefois plus indulgents ; l'application des règles varie donc sensiblement d'un professeur à l'autre (Simran : 1272). « Ça dépend du professeur, ça c'est sûr. Comme y'a des professeurs qui sont amis avec les élèves [...] c'est pas toutes les classes c'est pas la même chose.. (Simran : 593).

S'étant assurée que ce qu'elle dirait resterait entre nous Simran explique que certains enseignants agissent selon leur humeur et appliquent les règles de façon arbitraire (Simran : 1260). L'exemple qu'elle donne d'un professeur qu'elle dit d'humeur changeante illustre son propos.

Comme l'autre fois il était, je ne sais pas si c'est sa femme ou quoi là mais il était pas dans une bonne humeur. [...] pis mon agenda était sur la boîte pis là il fait ça avec mon agenda [mimant], il le jette. Moi je suis comme O.K. c'est pas mon problème que t'as des problèmes chez toi ou j'sais pas, sors le pas sur nous. (Simran : 277).

Simran dénonce également la partialité de plusieurs enseignants qui privilégient les élèves ayant de bons résultats scolaires. « Ils ont des chouchous. [...] Comme genre eux y'a des professeurs qui ont des, comme y'a des élèves qui sont juste parce qu'ils ont des bonnes notes, sont tout le temps en faveur de ces élèves-là. [...] Mais c'est pas juste. » (Simran : 1320).

- Améliorations attendues

Tableau 4. 52
Améliorations attendues : Simran

Encadrement	Autorité	689 744 936					
	Conséquences tangibles	69 95 104 861 993 1070 1087					
		Application effective des règles	1256				
		Formation	Sanctions éducatives	1639			
		Expliquer le sens des règles					
		Responsabiliser	850				
		Qualité des relations	Considération des élèves	112 314 570 1217 1238 1250 1305 1485 1497			
Régler par la parole							
Élaboration	Participer à l'élaboration			517 558 1125 1140			
				Hiérarchie	663 675 689 700 725 787 975		
					Mise en œuvre	Égalité / réciprocité	200 300 384 413 1283 1292 1360 1519 1544 1755
							Droit à une défense

Comme on peut le voir dans le tableau 4.52, Simran propose de nombreuses améliorations qui concernent tant l'encadrement et la qualité des relations que l'élaboration et la mise en œuvre des règles. Sur ce dernier point, elle observe que plusieurs règles imposées aux élèves ne sont pas respectées par les enseignants ; ce qui l'amène à questionner l'inégalité face aux règles et à souligner l'importance de la réciprocité.

C'est comme ils disent « Suivez les règles » mais eux-mêmes ils suivent pas les règles [...] ils nous disent toujours « Respectez les profs » [...] mais, ils disent jamais aux professeurs. Comme y'a les règles pour des élèves mais, est-ce qu'il y a les règles pour les profs? Je pense pas. Y'a pas les règles qui disent « Il faut respecter l'élève ». (Simran : 384).

Elle donne l'exemple de l'interdiction de fumer qui ne s'adresse qu'aux élèves et insiste pour dire : « C'est les règles, c'est pour l'école c'est pas juste pour les élèves y'a des profs aussi dans l'école. [...] le prof a toujours comme priorité genre pis je ne sais pas pourquoi c'est comme ça. J'aime pas ça. » (Simran : 413).

Elle interprète cette inégalité face aux règles comme une marque de pouvoir de la part des adultes qui s'autorisent à enfreindre des règles qu'ils imposent par ailleurs aux élèves. « Mais ils veulent faire leur adulte genre.[...] Comme genre « Nous on peut [...] mais pas vous ». Tu comprends? C'est comme « vous êtes encore petits » t'sais. Pour moi c'est ça, [...] C'est l'autorité genre, je trouve. » (Simran : 200).

On comprend en effet par le ton qu'elle emploie, que Simran vit comme un abus de pouvoir l'asymétrie dans la relation enseignant / élève. « Lui [l'enseignant] il peut taquiner les élèves mais l'élève peut rien dire à lui. [...] Il montre une autorité que « toi, t'es juste un élève pis moi je peux faire ce que je veux parce que [...] tu es MON élève « ». (Simran : 300).

Elle associe cet abus de pouvoir à une injustice à laquelle s'ajoute un sentiment d'impuissance : « nous on n'a aucune possibilité [de nous expliquer] c'est « Oui,

vous avez raison, c'est pas grave, disez [sic] ce que vous voulez, on est des élèves » C'est pas juste! » (Simran : 348).

Pour elle, une bonne règle s'adresse à tout le monde et sa transgression entraîne, pour tous, les mêmes conséquences. « Ça c'est une bonne règle. Tout le monde le suit pis tout le monde a les mêmes conséquences » (Simran : 1519). Elle martèle son message d'appel à la justice jusqu'à la fin de l'entretien. « Soyez justes! Ça c'est, [...] que je vais leur dire. Soyez justes avec tout le monde, appliquez les mêmes règles pour tout le monde... C'est surtout ça. » (Simran : 1544).

De son point de vue, il ne sert à rien d'essayer de se défendre en cas d'abus de pouvoir de la part d'un enseignant, car les adultes finissent toujours par dire qu'ils ont raison. « c'est pas la voix de l'élève qui va compter contre la voix du prof. Le prof a toujours raison » (Simran : 314). Elle souhaiterait que les élèves puissent donner leur avis et être entendus. Elle insiste sur ce point à plusieurs reprises expliquant qu'il est impossible pour un élève ayant enfreint une règle, de se justifier, car « le prof l'écoute pas » (Simran : 1217). « Tout ce que l'adulte dit, il a raison pis tout ce que tu dis, t'as pas raison parce que tu es plus petit pis tu sais pas, pis euh l'adulte sait plus que toi. Donc tu le respectes c'est tout. » (Simran : 1497).

Simran s'insurge contre le fait que les règles de l'école soient décidées sans que les élèves aient été préalablement consultés. « [Nous,] on n'avait rien à dire, [...] il a juste dit la règle comme ça. C'est pour ça on a dit « Wo là! C'est pas vrai, ça marche pas comme ça! » Il a même pas demandé notre avis. » (Simran : 517).

Pour elle, l'absence de consultation des élèves marque un manque de volonté de la part de la direction ; car il ne serait pas difficile de demander leur avis aux élèves. « On prend cinq minutes, on écrit notre opinion, on le remet au prof. » (Simran : 1140).

Une autre attente que Simran exprime avec insistance concerne la rigueur dans l'application des règles qui passe par des sanctions cohérentes et conséquentes. Or,

la retenue qui est fréquemment employée n'est pas de son point de vue, une sanction dissuasive : « moi, je trouve que c'est pas assez sévère » (Simran : 69). Loin d'être dissuasive, la suspension qui est également utilisée, peut même aller jusqu'à représenter un attrait pour les élèves qui y voient un moyen de s'absenter l'école, sans avoir à s'en justifier. « Tu dis « O.K. T'es suspendu tu viens pas à l'école pour une semaine « « Wo! cool! Une semaine de congé même pas à motiver! C'est bon pour moi! « Ça c'est pour moi c'est pas quelque chose de sévère! » (Simran 1070).

Pour être dissuasive, la sanction devrait exiger un effort important de la part de l'élève : « quelque chose comme vraiment sévère » (Simran : 95). Simran suggère d'imposer une présence plus longue à l'école, assortie de tâches réparatrices, ce qui aurait un impact plus grand chez les élèves (Simran : 1087).

À ses yeux, une interdiction devrait être une interdiction. Or, elle considère que la façon dont les règles sont énoncées n'est pas assez stricte et donne trop de latitude, comme dans le cas des bagarres qui sont interdites dans l'établissement scolaire, mais pas sur le trottoir devant l'école. Elle interprète ce règlement comme voulant dire « Fais-le mais fais-le quelque part d'autre pas [...] sur le territoire de notre école » (Simran : 689). À ses yeux, le manque de fermeté peut même être compris comme une incitation à faire ailleurs ce qui est défendu sur le territoire de l'école. « « Non, tu fais pas ça, tu fais pas ça c'est tout! ». Je trouve que c'est comme ça que ça doit se passer mais c'est pas comme ça que ça se passe. » (Simran : 744).

Simran considère qu'il devrait y avoir des règles précises et strictes interdisant la violence en quelque lieu que ce soit. Cependant, elle proteste contre l'interdiction des batailles de boules de neige qui ne sont pourtant qu'un jeu inoffensif à ses yeux. « Pis ce que je veux dire c'est pour des petites choses comme ça [batailles de boules de neige] ils vont concentrer tellement comme Ils vont *focuser* sur ça, mais les grandes choses ils vont laisser faire. » (Simran : 700).

Elle estime que si dans certains cas les règles ne sont pas assez strictes et les sanctions trop légères, il en est où les règles sont trop sévères (Simran : 112). Insistant sur la question de la hiérarchie des règles, elle revient sur la violence, qui semble faire moins l'objet d'attention de la part des adultes que la ponctualité, ou la tenue vestimentaire, par exemple. « Ils forcent sur ça, [la ponctualité] Je comprends, il faut être sévère mais pas au point comme ; pourquoi c'est pas comme ça pour la violence? » (Simran : 787).

Pensez aux grandes choses en premier. [...] Comme ici, c'est pas vraiment concentré sur ne pas faire la violence. [...] si t'es en retard, [...] ils courent après toi [...] Pourquoi ils font pas ça lorsqu'il y a des batailles pis des choses comme ça? (Simran : 675).

De son point de vue, l'école a une responsabilité dans la lutte contre la violence et, à l'instar de la police, elle devrait recourir à des moyens drastiques pour dissuader les élèves de transgresser les règles qui actuellement ne font pas l'objet de beaucoup d'attention. Elle conclut sur ce point en déplorant « Mais, l'école, y'a des petites choses qui font des extrêmes mais quand il faut être extrême sont pas extrêmes. » (Simran : 975).

Simran, qui, nous l'avons vu, dénonce le favoritisme, estime que lorsque les règles sont appliquées de façon arbitraire, les élèves peuvent s'autoriser à les enfreindre. « [Si les règles ne s'appliquent pas à tout le monde] ça va jamais marcher. Parce que moi je vais te dire « Non, c'est pas juste, pourquoi lui il a le droit pis moi j'ai pas le droit » Il va, il va toujours avoir des chicanes. » (Simran : 1360).

- Rapports aux règles

Tableau 4. 53
Rapports aux règles : Simran

Approbation	Obéir par principe	15 621
Résignation	Obéir par crainte	11 47
	Se plier face au rapport de force	
Adaptation	S'ajuster	
	Se racheter	
Acceptation relative	Selon la compréhension	
	Selon l'humeur	
	Contester	364 473 528 541
Opposition	Transgresser / contourner	1614

À la lecture du tableau 4.53, on observe que si Simran conteste à quelques occasions les règles en vigueur, elle s'y conforme la plupart du temps (Simran : 15) Elle explique qu'il faut être assez mature pour comprendre qu'on a l'obligation de respecter les règles, à défaut de quoi « on a la punition » (Simran : 11). Elle insiste beaucoup sur la maturité qu'elle semble associer à la capacité d'anticiper les conséquences en cas de transgression.

Pis c'est ça il faut comprendre [...] là je comprends que je suis mature pis je vais obéir pis [...] il faut obéir pis il faut être responsable [...] Comme genre quand ils disent [...] « Il faut que tu viennes à tous tes cours ». Il faut qu'on vient à tous nos cours sinon, on va subir des conséquences comme la punition, la copie, la suspension. (Simran : 47).

Cependant, elle raconte qu'elle a déjà fait l'école buissonnière plusieurs fois depuis qu'elle est arrivée au secondaire où « c'est un peu plus lâche » qu'au primaire. « Pis ici [...] je peux *foxer* alors en morale, arts plastiques, des cours que j'aime pas je venais pas je *foxais* pis j'allais avec mes amis. J'allais magasiner, j'allais partout. » (Simran : 1614).

Si elle a pu manquer l'école impunément pendant un certain temps, ses absences répétées ont fini par alerter la directrice qui a envoyé une travailleuse sociale chez elle. Elle raconte longuement cet épisode au cours duquel elle s'est sentie presque humiliée à l'idée que la directrice ait pu penser qu'elle avait des problèmes familiaux.

Les propos qu'elle tient au sujet de la maturité sont teintés de volontarisme et on peut penser qu'ils reflètent une prise de conscience de l'ampleur des conséquences que peuvent entraîner certaines transgressions. Hormis ces absences non motivées, elle dit n'avoir pas eu de problèmes de discipline. Simran, qui semble respecter les règles, n'accepte pas pour autant qu'un adulte lui manque de respect. « S'il me dit « Ah, ta gueule, t'es stupide », je vais pas ... tu peux-tu rester là? Je vais dire « Wo, vous, vous aussi vous êtes stupide « *you know*. Je vais pas juste rester là! » (Simran : 364).

- Points saillants de l'entretien

Les éléments qui ressortent de l'entretien avec Simran permettent d'atteindre les objectifs spécifiques fixés : circonscrire les fonctions qu'ils attribuent aux règles (1^{er} objectif) ; identifier les règles qui, à leurs yeux, sont valorisées par l'école (2^{ème} objectif) et discerner les conditions qui peuvent, selon eux, favoriser, le consentement aux règles à l'école (3^{ème} objectif).

Après avoir expliqué que les règles à l'école permettent de préparer les élèves à se conformer aux exigences de la vie en société, Simran insiste pour dire que dans plusieurs cas, elles servent à légitimer le pouvoir des adultes (1^{er} objectif).

En ce qui a trait à la mise en œuvre des règles, Simran retient qu'elle dépend essentiellement des enseignants ce qui confirme à ses yeux et l'arbitraire avec lequel ceux-ci usent de leur pouvoir. (2^{ème} objectif).

La rigueur et l'impartialité sont d'ailleurs des améliorations qu'elle propose avec insistance à diverses reprises. Elle estime que les sanctions en cas de transgressions devraient être plus conséquentes tout en rappelant la nécessité de tenir compte des élèves. Elle revient sur ce point pour affirmer le principe d'égalité dont elle fait sa principale revendication. Pour elle, une « bonne règle » est une règle qui s'applique à tout le monde. De plus les élèves devraient pouvoir participer à leur élaboration. Elle questionne la hiérarchie des règles en soulignant que la violence devraient faire l'objet d'une attention particulière. Or, ce point est négligé des adultes de l'école alors qu'ils s'attardent à faire respecter des règles de moindre importance, comme la ponctualité (3^{ème} objectif).

Simran, qui a fait l'école buissonnière à plusieurs reprises, semble désormais décidée à respecter les règles. L'insistance avec laquelle elle revient sur la nécessité d'être mature pour comprendre l'obligation d'obéir semble cependant indiquer que sa soumission aux règles est teintée de volontarisme.

4.2.3.13 Scarface (13)

Lors de la présentation du projet de recherche au groupe classe, Scarface a posé plusieurs questions (nombre de rencontres, utilité de la recherche, diplôme convoité). Il a été le premier de son groupe à se porter volontaire pour collaborer à cette recherche, avant même que nous ayons terminé les explications et répondu à ses questions. Scarface a 19 ans au moment de l'entretien, ce qui s'explique par le fait qu'il ne parlait pas français quand il est arrivé au Québec, six ans auparavant.

Originaire d'Irak, Scarface est musulman pratiquant et semble très attaché à la religion à laquelle il se réfère à diverses reprises. D'ailleurs, il a refusé une poignée de main expliquant que sa religion le lui interdisait.

Scarface avait proposé que l'entretien se déroule à la cafétéria, mais la présence d'un groupe qui y avait une activité rendait impossible l'enregistrement ; nous sommes donc allés voir la secrétaire qui nous a proposé la salle du personnel attenante à la réception. Au cours de nos échanges informels, il a expliqué qu'il était le septième et dernier enfant de sa famille qui ne compte qu'une fille. Il a également précisé qu'il suivait des cours du soir à la formation des adultes pour progresser en français. Avant l'entretien, il a d'ailleurs mentionné qu'il avait encore de la difficulté à s'exprimer en français.

Sa carte conceptuelle est la plus succincte de toutes avec seulement quatre points qu'il développe au cours de l'entretien : « justice », « sur tout le monde » ; « fidèle » et « suivre ou obéir ».

- Raisons d'être et justification

Tableau 4. 54
Raisons d'être des règles : Scarface

Qualité des relations (vivre ensemble)	Respect	
	Régulation	182 202
Qualité de vie	Sécurité	
	Calme et bien-être	551
	Environnement sain (propreté)	
Encadrement pédagogique	Réussite	520
	Bon fonctionnement	472 167
	Préparation à la vie en société	438
		948
Contrôle	Contrôle de quelques-uns	
	Interdiction obligation	
	Règles injustifiées	

Comme on le voit dans le tableau 4.54, la qualité des relations et l'encadrement pédagogiques sont les principales raisons d'être des règles du point de vue de Scarface. Il estime que les règles sont indispensables au bon fonctionnement de la société et qu'elles représentent un moyen de régler les problèmes en attribuant des

rôles aux individus : « Comme, le mot règle vient du mot régler. Comment on dit ça. Classer [...] Comme chaque chose, on lui donne son rôle » (Scarface : 182). Même si certaines règles sont plus importantes que d'autres à ses yeux, toutes méritent d'exister : « Il y a des affaires qui sont principales et il y a des affaires qui sont secondaires. Mais quand même ça reste des règles mais il y a de l'importance [pour vivre en société] » (Scarface : 472). « Comme si on suit la règle je pense pas qu'il y a de problème. C'est à ça que ça sert la règle. » (Scarface : 202).

Bien qu'il n'en comprenne pas toujours le bien-fondé, Scarface estime que les règles ont sûrement une raison d'être qui n'apparaît pas nécessairement à première vue : « Quelque chose qui aide. Ça se peut que parfois il y a des règles qui aident sans le savoir. Comme, c'est bon sans que je sache que c'est bon pour moi » (Scarface : 948).

Il fait une distinction entre les règles de l'école, celles en vigueur dans la société et les règles religieuses, ces dernières étant de toute évidence celles qui ont le plus de valeur à ses yeux : « Bien sûr la première chose c'est la religion. Parce que quand vous vous voyez que c'est elle qui règle nos vies, qui nous donnent les limites » (Scarface : 551). S'agissant des règles de l'école, elles sont vues par Scarface comme devant permettre la réussite scolaire.

Je pense que premièrement [...] on doit être à l'école, on doit pas être absent, ça c'est une règle [...] deuxièmement, [...] on doit apporter nos affaires parce que sans nos affaires on peut pas étudier, troisièmement on doit écouter les profs. Ça c'est comme d'écouter pour étudier. Les autres, c'est par exemple cafétéria, bon pour moi je les trouve secondaires. Ça pose pas de problème pour étudier. Parce que nous, on vient ici à l'école pour étudier. (Scarface : 520).

- Mise en œuvre

Tableau 4. 55
Mise en œuvre : Scarface

Mise en œuvre effective		
Non mise en œuvre		45 60
Mise en œuvre à géométrie variable	Dépend des enseignants	131 677
	Dépend des élèves	76 91 99
	Dépend de la période de l'année	
	Autres	

Comme l'indique le tableau 4.55, à aucun moment, les propos de Scarface laissent entendre que les règles sont effectivement mises en œuvre. Dès le début de l'entretien, Scarface qui semble être en accord avec les règles, soulève la question de leur respect par ceux qui les édictent. « À l'école comme normalement, elles sont normales, comme, elles sont justes, l'affaire c'est l'appliquer. [...] Est-ce que elle l'applique la personne qui fait la règle, ça c'est une question. » (Scarface : 45).

Il observe que certains enseignants laissent les élèves enfreindre les règles sans réagir : « y'a des profs qui s'en foutent. » (Scarface : 131). « Par exemple [...] si je dis comme, j'dois pas aller comme pendant le cours, je dois pas sortir de la classe, ça c'est une règle, il y a des profs qui s'en foutent de ça, après ils laissent sortir les élèves. » (Scarface : 60). Scarface dénonce l'arbitraire des sanctions et illustre son propos par sa propre expérience sur laquelle il revient à de nombreuses reprises pour mettre en évidence ce qu'il vit comme une injustice. « Ici c'est écrit quelque part dans le règlement que en cas de retard ce sera une retenue. Mais la dernière fois je sais pas qu'est-ce qui s'est passé, mais à cause du retard ils m'ont suspendu. Ça c'est pas écrit dans l'agenda. » (Scarface : 76).

- Améliorations attendues

Tableau 4. 56
Améliorations attendues : Scarface

Encadrement	Autorité	
	Conséquences tangibles	
	Application effective des règles	60
		76
		91
Formation		99
		131
		115
		1002
Qualité des relations	Sanctions éducatives	
	Expliquer le sens des règles	16
		167
		617
		998
Élaboration	Responsabiliser	167
		617
Mise en œuvre	Considération des élèves	109
		322
		666
		950
	Régler par la parole	
	Participer à l'élaboration	347
	Hiérarchie	501
	Égalité / réciprocité	6
		45
		235
		261
		387
		411
		813
		997
	Droit à une défense	681

Comme on peut le voir dans le tableau 4.56, les principales améliorations que suggère Scarface concernent l'égalité et la rigueur dans la mise en œuvre. Le premier mot qu'il dit avoir écrit sur sa carte conceptuelle est « justice » et c'est sur ce point qu'il commence l'entretien, expliquant que les règles se doivent d'être justes. « J'ai commencé par la justice, c'est parce que normalement quand il y a

comme une règle, on doit savoir comme on doit être comme juste, comme on doit être logique. » (Scarface : 6).

Il dénonce avec insistance l'injustice qu'il observe et dans laquelle il perçoit une source potentielle de conflits. Il revendique haut et fort l'égalité en droit, rien ne pouvant, à ses yeux, justifier les privilèges octroyés à certaines personnes.

Sur tout le monde ça veut dire élèves et profs. Quand il y a une affaire c'est pas seulement les élèves qui doivent les suivre, c'est les profs ils sont impliqués. [...] Y'a pas comme une importance comme eux ils ont le droit. C'est la même chose. C'est pour ça que si vous voulez voir, il y a maintenant des problèmes comme politiques parce qu'il y a certains gens qui pensent qu'ils sont plus importants que les autres. (Scarface : 387).

Ce qui vaut pour les élèves, vaut aussi pour les adultes et ceux qui ont édicté les règles doivent eux aussi s'y conformer : « Ben pour moi, [...] les règles, s'ils les font, c'est vrai que on doit les suivre, mais eux aussi ils doivent les respecter. [...] Ils doivent respecter la règle qu'ils font » (Scarface : 261). Or, il constate que rien n'est prévu en cas de transgression des règles par les adultes. « Pour les élèves il y a les conséquences, mais pas pour les profs, parce que c'est eux qui font les règles alors je pense que [...] qu'est-ce qu'on va faire [...] pour qu'ils l'appliquent? » (Scarface : 235)

Cette revendication d'égalité s'accompagne d'une demande de considération de la part des adultes, qui, à ses yeux, ne tiennent pas compte de ce que disent les élèves. « Il nous prend pour des jeunes, pas pour des adultes. [...] Comme quand on dit quelque chose il dit « oui, c'est bon » ou quelque chose, mais en réalité il l'écoute pas [...] Ça c'est un problème! » (Scarface : 322).

Scarface, qui aspire à plus de considération de la part des adultes, ne voit cependant pas d'inconvénient à ce que ceux-ci édictent les règles, parce qu'ils ont à ses yeux l'expérience requise. Il estime néanmoins que les règles doivent être acceptées par

les élèves et il explique qu'une « bonne règle » a des conséquences positives pour les élèves et pour les enseignants.

[Une « bonne règle »] Elle a une conséquence positive pour les élèves et pour les profs aussi pis les deux côtés. Pis les élèves, ils doivent être d'accord [...] Alors pour moi les règles ça doit être accepté par les élèves et par les deux côtés. (Scarface : 950)

Ce qui justifie les règles doit être compris des élèves. Pour Scarface, il n'est pas question de négocier la règle, mais seulement d'en comprendre le bien-fondé.

Nous on veut pas négocier avec la règle parce que ça c'est la règle, quand même on va la respecter. Mais enfin [faut qu'on sache] qu'est-ce que ça va donner? Pourquoi cette règle-là elle est comme ça? [...] On doit savoir pourquoi ça existe, à quoi ça sert cette règle. C'est ça. (Scarface : 617).

Scarface, qui déplore que les règles ne soient pas appliquées, en appelle à plus de rigueur. De son point de vue, « Une règle juste, c'est qu'on applique ce qui est dit » (Scarface : 115). « Mais l'affaire, c'est comme je vous dis, c'est l'application. Si il y en a [des règles] il faut la respecter alors. Seulement ça » (Scarface : 1002).

Il estime que les règles doivent être appliquées à la lettre, tout comme les sanctions prévues en cas de transgression. Il revient plusieurs fois, nous l'avons vu, sur ce dernier point qui le concerne au premier chef, puisqu'il a été suspendu pour des retards alors qu'il n'aurait dû avoir qu'une retenue. « Dans le règlement c'est écrit que en cas de retard ce sera une retenue et pas une suspension » (Scarface : 91).

- Rapports aux règles

Tableau 4. 57
Rapports aux règles : Scarface

Approbation	Obéir par principe	163
		202
		261
		431
		454
		462
		501
		561
		589
		617
		900
Résignation	Obéir par crainte	948
		952
		865
		242
		707
Adaptation	Se plier face au rapport de force	833
		876
Acceptation relative	S'ajuster	
Opposition	Se racheter	
Acceptation relative	Selon la compréhension	
Acceptation relative	Selon l'humeur	
Acceptation relative	Contester	78
		301
		338
		596
		600
		635
		664
		681
		721
		741
Opposition	Transgresser / contourner	763
		786
		808
Opposition	Transgresser / contourner	927
		109

Le tableau 4.57 met en évidence le rapport paradoxal que Scarface entretient vis-à-vis des règles. À travers ce que dit Scarface, on peut supposer qu'il se conforme aux

règles en vigueur, même s'il n'en comprend pas le bien-fondé, car de son point de vue, toutes les règles sont justifiées et doivent être suivies.

Fidèle c'est que quand il y a une règle [...] on doit la suivre. Parce que on sait que la règle elle existe pas pour rien. C'est quelque chose que même si [...] on la trouve pas logique, mais je pense que c'est quelque chose qu'on doit suivre quand même. (Scarface : 431)

Derrière son apparente soumission aux règles, Scarface manifeste cependant une tendance à la contestation qui lui vaut, à l'école, une réputation dont il semble tirer une certaine fierté.

Comme par exemple, comme ici, moi je suis connu ici par les profs, tous les profs, même le directeur, que moi, je discute. [...] Parce que je pense que le Dieu nous a donné un cerveau alors quand on a peur qu'on le voit que c'est pas juste, on doit s'exprimer, on doit le dire pourquoi. On doit justifier. (Scarface : 600).

Effectivement, Scarface a la réputation de tenir tête aux adultes, si l'on en juge par les propos que tient à son endroit la directrice adjointe avec qui nous nous sommes entretenue de façon informelle. Quand elle a appris que Scarface était au nombre des répondants, elle a levé les yeux au ciel en disant : « je ne dirai rien, je porterais un jugement. ». Elle nous a néanmoins confié que Scarface n'était « absolument pas représentatif des élèves de l'école » ; qu'elle avait toujours des problèmes avec lui : « il veut toujours argumenter, il lui faut un régime à part. C'est un cas exceptionnel, on ne peut pas le tenir. ». La directrice qui a parlé de ses origines Pied-noir, ne cache pas son hostilité vis-à-vis de Scarface : « Il se pense au-dessus de tout » et « il ne respecte pas les femmes, même s'il dit le contraire ». Les propos de Scarface confirment le contentieux qu'il a avec la directrice. Il relate une discussion animée qu'il a eue avec elle.

Elle dit « quand je dis quelque chose, c'est fini on ne discute pas ». Je dis « mais Dieu il nous donne un cerveau comme par exemple si cet agenda vous « disez » c'est rouge [il montre un agenda bleu] moi je vais vous expliquer

comment c'est pas rouge » [...] Quand il y a quelque chose qu'on le voit, c'est clair pour nous, on doit s'exprimer quand même. (Scarface : 635).

Scarface, qui manifestement conteste ce qu'il perçoit comme de la mauvaise foi de la part de la directrice, insiste à plusieurs reprises sur le devoir de défendre son point de vue quand on constate une aberration ou une injustice. « Ben comme je vous ai dit, si comme un pays démocratique alors s'il y a une règle qu'on voit pas que c'est juste, on doit au moins s'exprimer. On doit comme dire, on doit savoir. » (Scarface : 596).

Il proteste énergiquement quand il perçoit un manque de respect à son endroit et se distingue en cela des autres élèves qui, à ses yeux, acceptent sans rien dire que des enseignants soient irrespectueux à leur endroit.

[Quand je vois] comme manque de respect, des trucs comme ça, moi je dois exprimer [...] Il y a des élèves qui disent ok ça va. Ils acceptent, mais moi [...], je dois m'exprimer, je dois le dire pourquoi cette affaire que c'est pas juste. Pourquoi cette affaire que c'est pas correct. (Scarface : 721).

À ses yeux, ces situations d'irrespect des élèves sont fréquentes. L'exemple qu'il donne pour illustrer son propos met en évidence un sentiment d'impuissance face à un rapport de force inégal dans lequel il se sent doublement victime d'injustice : non seulement on lui manque de respect, mais c'est lui qui est sanctionné : « ça c'est moi qui ai été suspendu et je dois écrire une lettre d'excuse. [alors que c'est] lui [qui] m'a dit maudite m... [expression grossière] » (Scarface : 808).

Au sentiment d'injustice qu'il exprime, se mêle donc un sentiment d'impuissance face aux adultes qui ont tout pouvoir.

Comme par exemple, dans le passé, quand ils m'on suspendu, j'ai parti à la directrice, et j'ai dis « mais vous avez pas le droit, parce que c'est écrit qu'il y a des retenues. » Elle dit : « c'est moi qui fais la règle ici! » Alors, qu'est-ce que vous voulez que je fasse? [...] Parce que c'est eux qui fait la règle. (Scarface : 242).

Malgré les conséquences qu'il a subies pour avoir tenu tête aux enseignants, Scarface estime qu'il a quand même eu la possibilité de dire ce qu'il pensait et c'est pour lui le plus important.

J'ai eu des suspensions, j'ai eu des retenues à cause de ça [s'exprimer], j'ai eu du copiage, des choses comme ça. Mais je m'en foutais ; moi, quand je veux m'exprimer, je dois m'exprimer. Mais les autres non ; ils ont peur des conséquences, alors, ils prennent pas le risque. (Scarface : 763).

Bien que convaincu d'être dans son droit, Scarface a fini par se plier à la demande des adultes devant la menace d'expulsion. Il raconte en détail cet épisode qu'il a vécu comme une injustice flagrante.

L'affaire c'est que le prof a commencé à raconter des mensonges [...] Moi, j'ai juré même sur la tête de ma mère j'ai juré que j'ai pas fait ça, mais elle, [la directrice] elle voulait pas comprendre. Elle sait très bien que moi j'ai rien fait. [...] Pis après elle a dit « je te donne de maintenant jusqu'à midi tu dois décider. Ou changer d'école, expulsion, ou rester et puis écrire une lettre d'excuse. [...] Moi, je veux pas de problème alors j'ai décidé de s'excuser pis je sais même que moi, j'ai rien fait. J'ai dit c'est plus mieux que expulsé. (Scarface : 833).

- Points saillants de l'entretien

Les éléments que fournissent les propos de Scarface permettent d'atteindre les objectifs spécifiques que nous nous étions fixés : circonscrire les fonctions qu'ils attribuent aux règles (1^{er} objectif) ; identifier les règles qui, à leurs yeux, sont valorisées par l'école (2^{ème} objectif) et discerner les conditions qui peuvent, selon eux, favoriser, le consentement aux règles à l'école (3^{ème} objectif).

Pour lui, les règles permettent de réguler les rapports entre les personnes et d'assurer un bon fonctionnement. À l'école, elles favorisent la réussite scolaire. Toutes les règles ont, à ses yeux, une raison d'être, même s'il ne sait pas toujours lesquelles (1^{er} objectif).

Scarface s'insurge toutefois contre la façon aléatoire dont les règles sont appliquées et le côté arbitraire des sanctions. Il en appelle à plus de rigueur et revendique

l'égalité en droit : les adultes doivent, eux aussi, respecter les règles qu'ils imposent aux élèves (2^{ème} objectif);

Bien qu'il insiste pour dire que les règles sont indispensables et qu'il faut s'y soumettre, Scarface refuse de se résigner sans rien dire aux décisions qu'il juge injustes ou incohérentes. Il n'hésite pas à tenir tête aux adultes, car il estime qu'il est de son devoir de dénoncer les injustices qu'il constate et ce, même si cela entraîne des conséquences disciplinaires. Scarface, qui rappelons-le a 19 ans, exprime à plusieurs reprises un sentiment d'impuissance face aux adultes qui ont tout le pouvoir.

4.2.4 Vue d'ensemble et analyse horizontale du corpus

Dans l'analyse répondant par répondant qui vient d'être faite, nous avons voulu rendre compte aussi précisément que possible des propos à partir desquels ont émergé les catégories initiales, en fournissant des éléments de contexte qui permettent de mieux saisir les logiques idiosyncrasiques des répondants. Il convient maintenant de comparer entre elles ces données issues des entretiens individuels, afin de mettre en évidence les caractéristiques communes et les variations entre les propos des répondants et ouvrir ainsi la porte à une théorisation.

Après avoir défini chacune des catégories ainsi que les sous-catégories qui ont servi de cadre pour l'analyse du corpus, nous avons élaboré des matrices individuelles (tableaux 4.6 à 4.57). Ainsi, pour chaque répondant, nous avons signalé, dans les matrices, les unités de sens renvoyant à chacune des sous-catégories, y compris quand celles-ci n'étaient pas reprises dans le texte afin d'éviter les redondances et faciliter la lecture.

Suite à cette analyse verticale de chaque entretien individuel, nous procédons à une analyse horizontale qui consiste, par des procédures plus formalisées, à compiler

l'ensemble des données issues de chaque entretien pour faciliter les comparaisons entre les représentations des répondants et mieux en apprécier la teneur. Cette analyse horizontale permet en effet, en comparant l'ensemble des points de vue exprimés, de mettre en évidence les traits communs et dominants pour chacune des catégories retenues et de préciser les relations entre elles.

Pour procéder à ces comparaisons nous avons eu recours à de nouvelles catégories qui ont émergé au cours du processus d'analyse. Celles-ci étant associées aux catégories qui ont servi de cadre pour l'analyse sujet par sujet, nous les présentons ci-après parallèlement au traitement que nous faisons de la compilation des données.

Chaque catégorie initiale fait l'objet d'une ou plusieurs matrices (selon la quantité d'extraits identifiés), dans lesquelles chaque colonne représente un répondant auquel a été attribué un code numérique (mentionné à côté de son nom au début de la présentation de l'entretien). Les lignes correspondent aux sous-catégories et aux thèmes précédemment définis (tableaux 4.1 à 4.4). Les nombres indiqués dans les cases à l'intersection des lignes et des colonnes, sont ceux qui apparaissent dans les matrices individuelles (tableaux 4.6 à 4.57) et renvoient à la numérotation de la première ligne de l'unité de sens entrant dans la sous-catégorie ou le thème.

Dans les pages qui suivent, nous présentons, pour chaque catégorie initiale, une matrice d'ensemble suivie de son analyse au cours de laquelle nous introduirons de nouvelles catégories qui se sont révélées prépondérantes à la lecture des premiers résultats. En effet, au cours de cette analyse comparative sujet par sujet, il appert que certaines catégories bien que pertinentes aux vues des objectifs, apparaissent comme étant secondaires pour procéder à un deuxième niveau d'analyse qui s'attache à mettre en lumière le lien existant entre les représentations qu'ont les répondants des règles (raisons d'être, mise en œuvre et améliorations) et la façon dont ils se situent par rapport celles-ci. Ces nouvelles catégories permettent par ailleurs de procéder à

une réduction des tableaux présentant une vue d'ensemble (4.58 à 4.62) et ainsi prendre le recul nécessaire à un niveau d'analyse plus élevé. Enfin, comme on le verra au terme de ce chapitre, le recours à ces catégories rend possible une comparaison entre les entretiens individuels et les entretiens collectifs, permettant ainsi l'examen des représentations qu'ont les élèves des règles sous un angle quelque peu différent.

Tableau 4. 58

Raisons d'être des règles considérées comme étant légitimes : vue d'ensemble

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Qualité des relations (vivre ensemble)	Respect	328	81	26 30 57 85 90 125 142 182 750 771	1610 1623	231 277 285 744	610 719 1887 1890	901 935	288	172 182	28 328	211 572 592	1470	
	Régulation			115					58			99 770		182 202
Qualité de vie	Sécurité			151 168						16 38 65 86 454	477	959		
	Calme et bien-être				376 1127 1593	634 710			44					551
	Environnement sain (propreté)				120 747		1373 1587 1848	24	260 280	551 922				
Encadrement pédagogique	Réussite		604 929	726	113 136 384 563 752 770 790	626 759	1521	50 52 613 908		160				520
	Bon fonctionnement	563 906	656	656								15		472 167
	Préparation à la vie en société	914		735							69 344 1360		27	438 948

Tableau 4. 59

Raisons d'être des règles considérées comme étant illégitimes : vue d'ensemble

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Contrôle	Contrôle de quelques-uns	1097			553	15 46 53	228 440							
	Interdiction obligation		45	36		6 26 31								
	Règles injustifiées	52 252 552 568 583 900 1219	63 66 457 481 556		614 835 909	211 715	1421	27 224 229	61 379 395 401 414	118 389 401 419	150 168 371 390		218 225 1481	

- Raisons d'être

Comme on peut le voir dans le tableau 4.58a, les 13 répondants voient dans les règles un moyen de favoriser de bonnes relations (qualité des relations) en garantissant le respect de chacun ou en régulant les rapports entre les personnes. Le respect qu'invoquent 12 des 13 répondants renvoie cependant à des réalités fort différentes. Parfois, il est associé à la tolérance, définie comme le respect de la liberté d'autrui, de ses manières de penser et d'agir, de ses opinions, même si on ne les partage pas (Marie-Toutoune : 3²⁶). Il peut s'agir d'un sentiment de considération pour les autres (Dizine : 9), notamment pour les enseignants (Doktar-Irouni : 10 ; Chico : 6) ; ce qui renvoie au respect de la parole (Nikki : 1, Lestoil : 4). Dans certains cas, le respect fait référence à la conformité et à des conventions, telles la tenue vestimentaire ou le vouvoiement (Cocotte : 5 ; Marie-Toutoune : 3). Dans presque tous les cas, le respect est perçu comme étant un principe immuable devant servir de fondement à toutes les règles. Comme nous le verrons au chapitre des améliorations attendues, le respect est également associé à des principes du droit, comme la non-discrimination et l'égalité.

Cette conception selon laquelle les règles sont indispensables pour garantir la qualité des relations à l'école comme dans la société a retenu notre attention et nous en avons fait une catégorie : « Règle nécessaires » que nous désignons par l'abréviation RN pour les suites de l'analyse.

Ils sont dix à considérer que les règles doivent également favoriser la qualité de vie, celle-ci étant liée tantôt à la sécurité (pour quatre répondants), tantôt à leur environnement, tant physique (propre, accueillant, pour cinq répondants) que psychologique (calme, climat sain, pour quatre répondants). Ces composantes sont perçues par plusieurs d'entre eux comme étant indissociables les unes des autres.

²⁶ Ce chiffre renvoie au code numérique qui a été attribué au répondant dans les tableaux

Dans le contexte de l'école, l'encadrement pédagogique justifie un certain nombre de règles aux yeux de 12 des répondants (réussite pour huit répondants, bon fonctionnement pour cinq, préparation à la vie en société pour cinq répondants). Seul Rimbo-Moutarde (8) ne mentionne ni la réussite scolaire, ni le fonctionnement, ni la préparation à la vie en société comme étant des raisons d'être des règles.

Par ailleurs, si tous les élèves interviewés estiment que les raisons d'être des règles qui viennent d'être évoquées les justifient, seuls Marie-Toutoune (3), Spyro (11) et Scarface (13) considèrent que toutes les règles sont légitimes. Ce point nous a semblé intéressant à retenir pour les suites de l'analyse et nous en avons fait une catégorie : « Règles toutes légitimes » que nous désignons par l'abréviation RL.

Comme on le voit dans le tableau 4.58b, les dix autres répondants récusent le bien-fondé de certaines règles (« Règles injustifiées »), notamment celles dont la transgression n'entraîne aucun préjudice pour autrui. Ces règles sont, du coup, perçues comme relevant de choix personnels des adultes, voire comme un moyen pour eux de légitimer leur pouvoir. C'est ce qu'expliquent dans les entretiens individuels Nikki (1), Minoune (2), Rimbo-Moutarde (8) et Simran (12). Cette représentation selon laquelle les règles sont au service des adultes induit un rapport dans lequel les élèves se sentent en situation de subalterne, ce qui génère un sentiment d'impuissance, à l'origine, dans la plupart des cas, de frustrations. Pour les suites de l'analyse nous avons regroupé les répondants qui partagent ce point de vue dans la catégorie : « Règles au service des adultes », RA.

Tous ces éléments permettent de répondre à la question : « Quelles fonctions les élèves attribuent-ils aux règles? » et d'atteindre l'objectif de circonscrire ces fonctions (1^{er} objectif spécifique).

Tableau 4. 60

Mise en œuvre des règles : vue d'ensemble

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Mise en œuvre effective			298 321 550	819 850	442 463 1073 1095 1145 1358 1388		278 352	95 157 170		153	48 547 887 941	150 660	156 1024	
Non mise en œuvre		421	219 252 260 274 286 596	262 270 552 571	577 584 639 928 988 1140 1421 1516	39 61 74 82 301 326 678 933 958	670 342	59 97 261 368 411 424 450 531 552	122 177 641	210 222 346	426	225 607 626 636		45 60
Mise en œuvre à géométrie variable	Dépend des enseignants	673	339 790 805	320 334 610	654 951 1189 1456 1463 1487 1497 1518	913	701	93 229 772 797 853 936	196	172 327 751	257 260 279 286 812 846 879 895	180	268 277 593 1260 1272	131 677
	Dépend des élèves	446	825	466				483		267 289	1204		1320 1335	76 91 99
	Dépend de la période de l'année							318 328 358 341 411						
	Autres	501												

- Mise en œuvre

Ce qui frappe à la lecture du tableau 4.59 est le nombre réduit d'extraits dans la sous-catégorie « Mise en œuvre effective », comparativement à l'abondance d'unités de sens dans les deux autres sous-catégories (« Non mise en œuvre » et « Mise en œuvre à géométrie variable »). Même si plusieurs règles sont jugées légitimes, elles ne sont plus justifiées dès lors que leur mise en œuvre fait défaut. C'est ce que déplorent Lestoil (4), Cocotte (5) et Joe-Binette (7) pour qui les règles ne servent plus à rien. En effet, si les règles ne sont pas appliquées ou qu'elles le sont de façon aléatoire, c'est qu'aux yeux des adultes, elles ne représentent pas un enjeu important. Or, tous les répondants signalent, de façon plus ou moins incisive que, la plupart des enseignants font peu de cas des règles en vigueur.

Le nombre de citations faisant état de cette situation témoigne d'importantes lacunes en matière de mise en œuvre. Quand les répondants parlent de l'application effective des règles, c'est pour citer en exemple un ou deux enseignants qui se distinguent des autres par leur rigueur, ce qui met en évidence le caractère exceptionnel de la chose. En effet, nombre d'extraits soulignent le manque de constance et la partialité dans la mise en œuvre des règles. Non seulement, l'application varierait d'un professeur à l'autre, mais elle différerait également pour un même enseignant, en fonction de ses préférences pour tel ou tel élève, de la période de l'année ou, de façon plus aléatoire, de son humeur.

Cette mise en œuvre à géométrie variable génère de la confusion et engendre une incompréhension des buts des règles qui, ce faisant, perdent toute légitimité. Il nous a semblé intéressant de retenir cet élément pour les suites de l'analyse et nous en avons fait une catégorie : « Mise en œuvre arbitraire » que nous désignons par l'abréviation MA pour les suites de l'analyse.

Comme nous l'avons vu dans les entretiens individuels, plusieurs répondants se disent pénalisés par le climat de désordre qui règne dans certaines classes à cause du

manque de rigueur des enseignants. (Marie-Toutoune : 3 ; Lestoil : 4 ; Joe-Binette : 7 ; Doktor-Irouni : 10, Spyro : 11). Certains expliquent que le manque de constance et l'arbitraire qui guident la mise en œuvre des règles peut être vu comme une invitation à la transgression (Lestoil : 4 ; Chico : 6 ; Joe-Binette : 7 ; Rimbo-Moutarde : 8 ; Simran : 12). Ces éléments contribuent à atteindre le 2^{ème} objectif spécifique : identifier les règles qui, aux yeux des élèves, sont valorisées par l'école pour réguler les rapports entre les membres de l'établissement scolaire.

Tableau 4. 61
Améliorations attendues : vue d'ensemble

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Encadrement	Autorité			241 284 291 527 1052 1084 1210 1298	416 477 489 170 179 186			82 115 124 170 179 186			292 328 336 347		689 744 936	
	Conséquences tangibles		402	384 513 526 549	566 1203 1249		550 760	388 507 545					69 95 104 861 993 1070 1087	
	Application effective des règles		410	273	384 471 646 654 660 752 944 953 974 982 1159	894 919 954 961	564 581 788	261 269 354 368 404 411 463 531 563 753 763 853			1311	35 54 645	1256	60 76 91 99 131 115 1002

Tableau 4. 62

Améliorations attendues : vue d'ensemble suite 1

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Formation	Sanctions éducatives				1091 1282	488 505			231	465	592 602 613 620 635 755	437	1639	
	Expliquer le sens des règles	1244		663 687			597			799 818 848	437 1151			16 167 617 998
	Responsabiliser					415 601	1587						850	167 617
Qualité des relations	Considération des élèves	336	61 513		1905 1942 1969 2051	446 478	1421 1613 2322	143 196 273 285 1090 1101	156 503 676 832	451 515 663	1048 1081 1459	461	112 314 570 1217 1238 1250 1305 1485 1497	109 322 666 950
	Régler par la parole			404 938		286 354 400 423 446 478 488 493 578 950	1623	730 777	777	492	1002	515		

Tableau 4. 63

Améliorations attendues : vue d'ensemble suite 2

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Élaboration	Participer à l'élaboration	72 110 281 293 574 754 762 799 848 856 877 957	131 744 763		142 150 178 188 200 853 868 1925 2183	828 851 857 870 881		683 703 822 1101	28 129 134 339 614 828 843	568 608 667 821 827 860 965 977	1418		517 558 1125 1140	347
	Hiérarchie	238	178 472 524 913		1652 1680 1712 1749	195 919 949		659	87	754	482		663 675 689 700 725 787 975	501
Mise en œuvre	Égalité / réciprocité	220	197 211 241 685 825		1440 1686	234 277 518 525 555			288 384	926			200 300 384 413 1283 1292 1360 1519 1544 1755	6 45 235 261 387 411 813 997
	Droit à une défense								520				348	681

- Améliorations attendues

Comme en témoignent les tableaux 4.60a, b etc, un nombre important de citations entrent dans cette catégorie. Plusieurs des améliorations suggérées par les répondants sont en lien direct avec le constat qu'ils font des dysfonctionnements en ce qui a trait à la mise en œuvre des règles. Dix des 13 répondants souhaiteraient un encadrement plus rigoureux (tableau 4.60b). Cette rigueur attendue repose sur l'autorité dont les enseignants doivent faire preuve de même qu'elle passe par des sanctions conséquentes (« Conséquences tangibles ») (pour six répondants) et une application effective des règles (pour dix répondants). Ce point a retenu notre attention et nous en avons fait une catégorie : « Amélioration encadrement » désignée par l'abréviation AE pour la suite de l'analyse.

Comme l'indique le tableau 4.60c, 11 des répondants insistent sur la dimension formative des règles, seules Joe-Binette (7) et Minoune (2) ne suggèrent aucune amélioration en ce sens. Les autres souhaiteraient que les sanctions aient une visée éducative (sept rep.), qu'on leur explique ce qui justifie les règles (six rep.), que les adultes responsabilisent les élèves (quatre rep.). Cet élément étant à considérer, nous en avons fait une catégorie : « Amélioration formation » AF pour les suites de l'analyse

En même temps que la plupart des élèves interviewés disent vouloir un encadrement plus rigoureux, tous aspirent à de meilleures relations avec les enseignants (« Qualité des relations »), 12 d'entre eux en appellent à une plus grande considération des élèves et huit souhaiteraient que les conflits se règlent par le dialogue (« régler par la parole »). Leurs demandes répétées en faveur d'une plus grande considération semblent se heurter à une absence d'écoute qui pourrait bien-être à l'origine de l'incompréhension de leurs obligations vis-à-vis des règles, voire de leur contournement, comme nous le verrons plus loin. Il nous a semblé intéressant de retenir cet élément pour les suites de l'analyse et nous en avons fait une catégorie :

« Amélioration considération des élèves » que nous désignons par l'abréviation AC pour les suites de l'analyse.

Cette requête est également en toile de fond des améliorations concernant l'élaboration des règles et leur mise en œuvre. Comme on le voit dans le tableau 4.60c ils sont dix à souhaiter que les élèves soient associés à l'élaboration des règles et à remettre en question la priorité accordée à des règles qu'ils jugent secondaires, voire, inutiles (« Hiérarchie »). Dans les entretiens individuels, Nikki (1), Minoune (2) Cocotte (5), Rimbo-Moutarde (8), Dizine (9) et Doktor-Irouni (10) expliquent que si les élèves étaient associés au processus, les règles gagneraient en légitimité et elles seraient davantage respectées. Pour les suites de notre analyse, nous avons fait une catégorie de cette volonté d'être partie aux décisions relatives aux règles : « Amélioration participation » que nous désignons par l'abréviation : AP.

Bien qu'ils n'empruntent pas un vocabulaire juridique, huit des répondants n'en ont pas moins des revendications qui s'y rapportent en demandant l'égalité face aux règles. En effet, les principes qu'ils invoquent (respect, non-discrimination, justice) sont des principes du droit. Cet élément a retenu notre attention et nous en avons fait une catégorie: « Amélioration égalité / réciprocité », AÉR pour les suites de l'analyse. Leurs propos soulèvent également la double question de la production des règles et celle de leur légitimité. Celle-ci, dont nous avons vu qu'elle dépendait de leurs raisons d'être et était associée à la participation des élèves à leur élaboration, se rattache également aux principes démocratiques qui devraient guider les règles.

Tous ces éléments nous permettent de discerner les conditions pouvant, aux yeux des élèves, favoriser leur consentement aux règles à l'école et d'atteindre, ce faisant, le 3^{ème} objectif spécifique de cette recherche.

Tableau 4. 64
Rapports aux règles : vue d'ensemble

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Approbation	Obéir par principe	328 1244	684	205 732 743 501	501 948 1041 1252 1335 1847	177 519 526 620 722 731 752 786		437 720	571	845	79 97 112 241	58 66 73 104 120 400 691 701 751 763	15 621	163 202 261 431 454 462 501 561 589 617 900 948 952
Résignation	Obéir par crainte		48 55 561 881 896			88							11 47	865
	Se plier face au rapport de force	120 825	451 469 513 714				2049			701				242 707 833 876
Adaptation	S'ajuster			298 361		215 790		1006			877	132 192 392 431 486 885		
	Se racheter						794 823 1174 2186 2193 2261 2270							

Tableau 4. 65
Rapports aux règles : vue d'ensemble suite

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Acceptation relative	Selon la compréhension					149			597	410 845	400 418 429 442 1175			
	Selon l'humeur									648 692 715				
	Contester	53	455		1803 1840	96 117 165 234	1479 1757		353 368	588 600 874	162 192 211 1487 1505		364 473 528 541	78 301 338 596 600 635 664 681 721 741 763 786 808
Opposition	Transgresser / contourner	212 263 816				41 155 798 975	775 788 803 821 843 853 1559 2200	341	87 446 464 476 531 541 557 569 720 740 777	652 678 740	58 1175		1614	927 109

- Rapports aux règles

Ainsi que nous l'avons déjà mentionné au début de ce chapitre, la catégorie « Rapports aux règles » ne renvoie pas directement, comme les précédentes, à un objectif spécifique. Néanmoins, elle apporte une tonalité particulière aux propos des répondants, contribuant ainsi à l'examen des représentations qu'ils ont des règles, ce qui est l'objectif général de cette recherche. En effet, les rapports qu'entretiennent les élèves aux règles sont révélateurs des représentations qu'ils ont de celles-ci de même que les représentations peuvent préfigurer l'état d'esprit qui préside à ces rapports. Un aspect éclaire l'autre.

À travers les propos recueillis, on peut déceler la façon dont les répondants se situent par rapport aux règles. Non que ces rapports aux règles permettent de prévoir ou prédire leurs attitudes et comportements - ce qui n'est pas ici l'objet -, mais plutôt d'apporter un éclairage sur leur état d'esprit face aux limites qu'imposent les règles. La matrice « Rapports aux règles » (tableaux 4.61a et b) permet de dégager chez les répondants différents profils que l'on peut situer sur un continuum allant de l'approbation à l'opposition en passant par la résignation, l'adaptation et l'acceptation relative.

Comme on peut le voir dans le tableau 4.61a, 12 des élèves interviewés disent obéir par principe aux règles qu'ils jugent indispensables (« Approbation »), ce qui pourrait laisser penser qu'ils se les sont appropriées. Cependant, face à des exigences dont ils ne comprennent pas la nécessité, sept d'entre eux se résignent, par crainte d'être sanctionnés, ou se plient face à un rapport de force dans lequel il savent être en situation d'infériorité (« Résignation »), et cette résignation fait obstacle à une véritable appropriation des règles. Pour la suite de l'analyse, nous avons regroupé ces élèves dans la catégorie « Rapport : acceptation avec contestation » (RAC). Dans le tableau 4.61b, on constate que ces mêmes élèves font partie des dix répondants qui contestent certaines règles ou leur mise en œuvre.

Comme l'indique le tableau 4.61b, ils sont neuf à transgresser ou à contourner les règles plus ou moins ostensiblement (« Opposition »), nous avons regroupé ces répondants dans la catégorie : « Rapport : acceptation relative » : RAR pour les suites de l'analyse.

Parmi les répondants qui ne transgressent pas les règles (aucun extrait dans la sous-catégorie « Opposition »), seules Marie-Toutoune (3) et Spyro (11) obéissent sans mot dire à toutes les règles, y compris celles dont elles ne comprennent pas le bien-fondé (aucun extrait dans la sous-catégorie « Contester »). Pour la suite de l'analyse, ces élèves sont regroupés dans la catégorie « Rapport : acceptation inconditionnelle » (RAI).

- Points saillants des entretiens individuels

Afin de mettre en évidence les points saillants des entretiens et d'en donner une vue d'ensemble nous avons regroupé dans le tableau qui suit (tableau 4.62) toutes les catégories qui ont émergé des comparaisons entre les propos des répondants. Comme dans les matrices qui précèdent (tableaux 4.58 à 4.61b), chaque colonne représente un répondant auquel est associé un code numérique, mais les lignes correspondent ici aux nouvelles catégories que nous rappelons dans la légende en-dessous du tableau 4.62.

Tableau 4. 66
Points saillants des entretiens individuels

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
RN	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
RL			X								X		X
RA	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	
MA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
AE		X	X	X	X	X	X			X	X	X	X
AF	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
AC	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
AP	X	X		X	X		X	X	X	X		X	X
AÉR	X	X		X	X			X	X			X	X
RAI			X								X		
RAC		X		X									
RAR	X				X	X	X	X	X	X		X	X

RN : règles nécessaires

RL : règles toutes légitimes

RA : règles au service des adultes

MA : mise en œuvre arbitraire

AE : amélioration encadrement

AF : amélioration formation

AC : amélioration considération des élèves

AP : amélioration participation élèves

AÉR : amélioration égalité / réciprocité

RAI : rapport : acceptation inconditionnelle

RAC : rapport : acceptation avec contestation

RAR : rapport : acceptation relative

La lecture du tableau 4.62 nous permet de faire plusieurs constats qui appellent quelques commentaires.

- i) Tous les répondants considèrent que les règles sont nécessaires (RN), aucun d'entre eux ne mettant en cause le bien-fondé de leur existence, au contraire.
- ii) Les trois répondants qui considèrent que toutes les règles sont légitimes (RL) n'envisagent à aucun moment qu'elles puissent être au service des adultes (RA). Ils disent d'ailleurs s'y conformer volontiers parce qu'ils veulent réussir. De ce point de vue on peut penser qu'ils se sont approprié les règles. On constate par ailleurs que deux de ces élèves ont moins d'attente que les autres en matière d'égalité (AÉR) et de participation. (AP).

- iii) Les 13 répondants constatent que les règles sont appliquées de façon arbitraire (MA). À défaut de recevoir des messages clairs et cohérents en retour des comportements transgressifs, neuf d'entre eux, se sentent autorisés à ignorer les règles qu'ils jugent injustifiées. (RAR).
- iv) Le manque de constance, le favoritisme ou, dans certains cas, le laxisme que les répondants dénoncent amènent dix d'entre eux à penser que les règles sont édictées au bénéfice des adultes. (RA).
- v) En ce qui concerne les améliorations attendues, dix des répondants en appellent à un encadrement plus rigoureux (AE). Ceux qui n'expriment pas d'attente en ce sens font partie des élèves à qui il arrive de transgresser les règles. (RAR).
- vi) Onze des répondants souhaiteraient que l'application des règles ait une visée éducative (AF)
- vii) Tous, à l'exception de Marie-Toutoune (3), estiment que les adultes devraient prendre les élèves au sérieux et manifester de la considération à leur endroit. (AC).
- viii) Dix des répondants considèrent que les élèves devraient être associés aux processus d'élaboration des règles, estimant qu'ils seraient du coup plus enclins à les respecter. (AP).
- ix) Huit des répondants soulèvent les questions d'égalité face aux règles et de la nécessaire réciprocité dans leurs rapports avec les adultes. (AÉR).

- x) À propos des rapports aux règles, on observe que seules Marie-Toutoune (3) et Spyro (11) acceptent de s'y conformer de façon inconditionnelle. (RAI).
- xi) Bien qu'ils contestent les règles dont ils ne comprennent pas le bien-fondé, Minoune (2) et Lestoil (4) se représentent les règles comme des contraintes auxquelles ils doivent se soumettre pour réussir, même si cela engendre, à l'occasion, des frustrations. (RAC).
- xii) Neuf des répondants ont tendance à contourner ou transgresser les règles dont ils ne comprennent pas le bien-fondé. De leur point de vue, enfreindre une règle n'est pas réprimandable quand cela ne nuit à personne (RAR). D'ailleurs, à l'exception de Scarface, tous ces élèves pensent que plusieurs des règles en vigueur sont essentiellement là que pour servir les intérêts des adultes. (RA).

Que retenir de ces tendances eu égard à l'objectif de cette recherche qui était d'analyser les représentations qu'ont les élèves des règles à l'école et, plus spécifiquement : de circonscrire les fonctions qu'ils leur attribuent (1^{er} objectif spécifique) ; d'identifier les règles qui, à leurs yeux, sont valorisées par l'école pour réguler les rapports entre les membres de l'établissement scolaire (2^{ème} objectif spécifique) et enfin, de discerner les conditions qui peuvent, selon eux, favoriser, le consentement aux règles à l'école (3^{ème} objectif spécifique)?

S'agissant du 1^{er} objectif spécifique, on peut retenir que les participants à cette recherche voient dans les règles un moyen d'améliorer la qualité des relations entre les personnes et de favoriser la réussite scolaire. Mais dans la pratique, les règles

n'étant pas mises en œuvre, elles ne peuvent remplir leurs fonctions et sont plutôt vues comme au service des intérêts des adultes.

Pour ce qui est du 2^{ème} objectif spécifique, la plupart des répondants (dix) regrettent que l'interdit de violence et l'exigence de respect fassent l'objet de moins d'attention que ce qu'ils considèrent comme « des petites choses », comme la tenue vestimentaire, par exemple. Toutefois, l'application fluctuante des règles ne permet pas de dire lesquelles sont valorisée par les adultes de l'école. D'ailleurs, à l'exception des deux répondantes qui acceptent les règles de façon inconditionnelle (RAI), tous les autres (RAC, RAR) s'indignent devant les traitements différenciés pratiqués par les enseignants. Ils constatent par ailleurs que ce qui est exigé d'eux à un moment donné n'a plus d'importance à un autre moment. Ce manque de constance engendre la confusion et consacre l'arbitraire érigé en norme.

Quant au 3^{ème} objectif spécifique - qui était de discerner les conditions qui peuvent, aux yeux des élèves, favoriser, leur consentement aux règles à l'école -, les données nous fournissent plusieurs éléments. Tout d'abord, la considération à l'égard des élèves (AC) qui, ne se sentant pas pris au sérieux, ne s'attribuent pas de responsabilité dans la mise en œuvre des règles. On observe également une demande explicite d'encadrement de la part des adultes. À ce sujet on note une grande insatisfaction, non pas, comme on aurait pu s'y attendre, vis-à-vis des règles et des contraintes qu'elles imposent, mais vis-à-vis du manque de rigueur et de la partialité dans leur mise en œuvre. Ce constat ébranle l'idée reçue selon laquelle les adolescents rejettent toute forme de contrainte. En effet, loin de remettre en question la nécessité des règles, ils considèrent qu'elles sont essentielles à l'école comme dans la société et réclament leur mise en œuvre impartiale. La demande de participation à l'élaboration des règles est un autre élément qui mérite d'être retenu. Si les élèves participaient à la définition des règles, ils les respecteraient. C'est en substance ce qu'affirment dix des

répondants. Enfin, l'égalité et la réciprocité face aux règles semblent être des conditions requises pour obtenir le consentement des élèves à celles-ci.

Ces premiers résultats donnent à voir la place prépondérante que les répondants accordent aux améliorations attendue, celles-ci portant notamment sur les « raisons d'être » et la « mise en œuvre » des règles. Il est intéressant de constater que ces éléments, qui constituent par ailleurs les deux premiers objectifs (circonscrire les fonctions attribuées aux règles et à identifier les règles valorisées par l'école), sont beaucoup plus documentés quand il est question de ce qui est attendu : « ce qui devrait être » que lorsqu'il s'agit de ce qui est perçu : « ce qui est ». Mais avant d'aller plus loin dans l'analyse, voyons si ces points saillants sont corroborés en entretien de groupe.

4.2.5 Les entretiens collectifs centrés

Rappelons que les entretiens collectifs ont été conduits à la suite et en complément des entretiens individuels (triangulation), en vue d'en entériner les analyses, en les soumettant à leurs auteurs pour en assurer la validité interne. Ces entretiens ont également été l'occasion de soumettre à la discussion les points sur lesquels les opinions semblaient diverger ; ce qui a stimulé la réflexion des répondants et leur a permis de partager leurs opinions. Ces interactions ont produit de nouvelles données et ont généré de l'information qui, autrement, serait restée inaccessible.

Compte tenu de l'objectif principal du premier entretien collectif, le guide a été élaboré à la lumière d'une première analyse des entretiens individuels mettant en évidence les convergences et les divergences des opinions émises (voir le guide : Appendice B). Bien que nous ayons utilisé ce guide d'entretien et centré les discussions sur la question des règles, nous ne sommes pas intervenue pour orienter les discussions

dans telle ou telle direction, préférant laisser opérer les interactions entre les répondants. La liberté accordée aux participants a permis d'aborder différents aspects des règles mettant en évidence une dimension singulière des représentations qu'en a le groupe.

À la différence des entretiens individuels, les entretiens collectifs centrés ont la particularité de placer les répondants dans une situation d'interaction, ce qui permet à l'ensemble des participants d'avoir une vue d'ensemble des représentations des autres répondants et de stimuler la réflexion sur les questions soulevées par les règles.

S'agissant du mode d'analyse, comme pour les entretiens individuels, nous avons pris en notes dans le journal de bord tout ce qui nous semblait pouvoir être utile : les expressions marquées du visage, les échanges de regards et autres interactions non verbales, ainsi que tout ce qui était susceptible d'informer sur la charge affective des propos émis. Par la suite, les enregistrements ont été retranscrits mot à mot, puis ont fait l'objet d'une codification à partir des thèmes qui ressortaient dans chacun des groupes. Il s'est avéré que, même si ceux-ci étaient traités différemment, ils ont été abordés dans les deux écoles.

Il en est ainsi de i) la nécessité des règles, ii) l'égalité / réciprocité, iii) la participation à l'élaboration des règles, iv) la négociabilité de celles-ci, v) la nature et l'utilité des sanctions et vi) les liens entre les règles et les droits. Dans les pages qui suivent, chacun de ces thèmes fait l'objet d'une analyse partielle (pour chacun des groupes), puis d'une analyse plus globale (pour l'ensemble des groupes).

4.2.5.1 École A

Comme indiqué précédemment, les entretiens collectifs se sont tenus dans une salle de réunion spacieuse et lumineuse, meublée d'une grande table ovale et d'une vingtaine de fauteuils de direction. Il était exceptionnel, pour les élèves d'entrer dans cette salle, hormis pour leurs deux représentants au conseil d'établissement. Ce cadre semble avoir favorisé un sentiment de valorisation.

Les élèves ont manifesté leur satisfaction en voyant la salle dans laquelle allait se tenir la rencontre. Les « Whouaa » et les postures qu'ils prennent dans les larges fauteuils donnent à penser qu'ils sont fiers d'être « reçus » dans ce qui est vraisemblablement la plus belle salle de l'école (Journal de bord).

- Dynamique

Au cours de l'entretien de groupe, on voit se dessiner les personnalités des participants ; à travers leurs gestuelles et leurs façons d'intervenir, on observe des tempéraments très différents. Ainsi, les notes de terrain révèlent plusieurs éléments qui doivent être considérés au moment de l'interprétation des données générées dans ces entretiens.

À leur arrivée dans la salle de réunion, les participants étaient invités à prendre le chevalet à leur nom et choisir une place autour de la table. La place qu'a choisie Nikki se trouvant isolée du reste du groupe, nous lui avons suggéré de prendre place à côté de Minoune, ce qu'elle a refusé de faire. Nous l'avons donc laissée s'installer là où elle le souhaitait. Le schéma suivant indique la disposition des participants autour de la table.

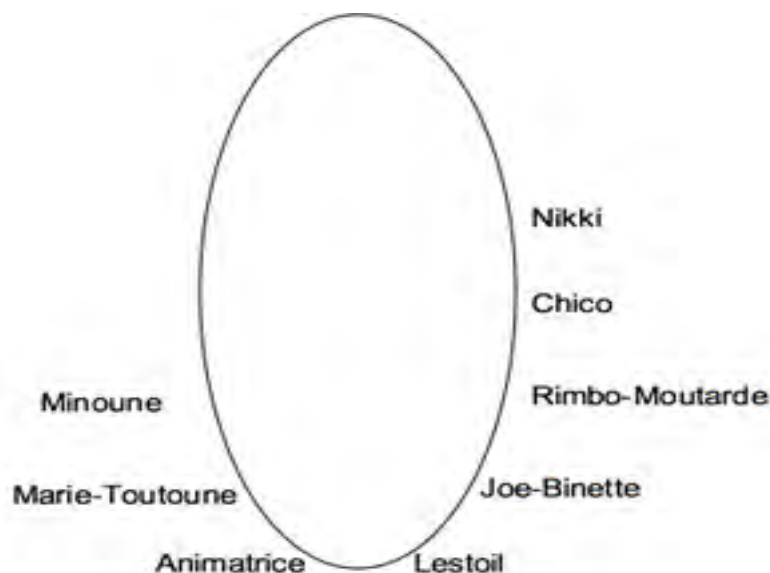


Figure 4. 1
Disposition des participants : 1^{er} entretien, école A

Comme dans la plupart des groupes, certains participants sont moins loquaces que d'autres. Dans le cas présent, seules Marie-Toutoune et Minoune étaient réservées, au point que nous avons dû les solliciter à plusieurs reprises pour qu'elles s'expriment. Tous les autres participants semblaient avoir une propension à prendre facilement la parole (Lestoil, Joe-Binette, Rimbo-Moutarde, Chico et Nikki). Les extraits de notes de terrain qui suivent apportent des éléments qui permettent de mieux saisir la dynamique qui a présidé lors des échanges.

Minoune a agité le pied tout au long de l'entretien, elle paraissait nerveuse et impatiente, se mordillant les lèvres, baillant et regardant sa montre à quelques reprises. À chaque fois qu'elle a pris la parole, elle s'est adressée à moi, plutôt qu'aux autres membres du groupe, perdant ainsi leur attention : chuchotements en aparté entre Nikki et Chico de même qu'entre Rimbo-Moutarde et Joe-Binette. Minoune regardait, sans grande expression ni réaction, les autres participants, semblant peu attentive à ce qu'ils disaient, elle m'a donné l'impression d'être absente.

Marie-Toutoune se tenait également en retrait, les bras croisés, mâchant de la gomme. Mais, à la différence de Minoune qui restait passive, elle souriait ou répondait à l'occasion à ce qui venait d'être dit.

Les autres participants ont tous exprimé leurs points de vue sans que j'aie à les solliciter, il a même fallu que j'intervienne à quelques reprises auprès de Lestoil et de Rimbo-Moutarde pour qu'ils laissent aux autres un temps de parole.

Lestoil, qui s'est montré attentif à ce qui était dit, se rongait les ongles nerveusement lorsqu'il devait attendre son tour pour parler. Alors qu'il semblait très sûr de lui en entretien individuel, il donne l'impression de l'être beaucoup moins en groupe. D'ailleurs, il assouplit sa position au sujet de la règle d'interdiction de parler pendant un cours, sachant que plusieurs des participants font partie des élèves qui l'enfreignent, ce qui peut laisser penser qu'il veut se rallier à la majorité.

Joe-Binette a également manifesté un peu de nervosité en agitant son pied sous la table. Elle donnait, par ailleurs, l'impression d'être attentive, même, si à quelques occasions, elle s'est laissée distraire par Rimbo-Moutarde qui lui parlait et Lestoil qui la taquinait en lui mettant la main sur la tête.

Rimbo-Moutarde, qui semble occuper une place de *leader* dans ce groupe, est arrivé avec Joe-Binette avec qui il partage vraisemblablement une complicité. Il est vrai que tous deux sont dans un programme enrichi. On décèle également une connivence avec Chico, avec qui il a échangé des regards complices, notamment, quand Lestoil parlait de la nécessité du silence pour permettre la concentration en classe.

On peut supposer que Rimbo-Moutarde et Chico font tous deux partie des perturbateurs auxquels Lestoil fait allusion dans ses propos.

Rimbo-Moutarde est quelque peu agité pendant l'entretien ; il s'amuse avec tout ce qui est devant lui : il déchire les papiers d'emballage des gâteaux, joue avec la bouteille de jus et avec son chevalet. À plusieurs reprises il fait des apartés, visiblement, il veut rigoler avec ses voisins.

On peut également déceler une complicité entre Chico et Nikki, qui se sont offert chacun leur tour de prendre la parole : « Tu peux y aller » « non toi... ». Au cours des échanges, malgré la place qu'elle occupe autour de la table, Nikki ne s'adresse ni à Marie-Toutoune, ni à Minoune qui sont pourtant dans son

champ de vision, alors qu'elle regarde Rimbo-Moutarde, Joe-Binette et Lestoil, bien que cela lui demande de se pencher.

Pendant l'entretien Nikki était un peu agitée ; elle a sorti de son sac à main une trousse contenant des crayons avec lesquels elle a joué un moment, elle s'est levée pour aller jeter quelque chose dans la corbeille à papier.

Cocotte devant prendre part à une animation dans le cadre du projet de prévention de la violence auquel elle participe, elle n'a pas pu assister au premier entretien de groupe, par ailleurs, Nikki qui « reprenait » un examen n'est, quant à elle, pas venue au second. Le schéma qui suit montre la disposition des participants autour de la table.

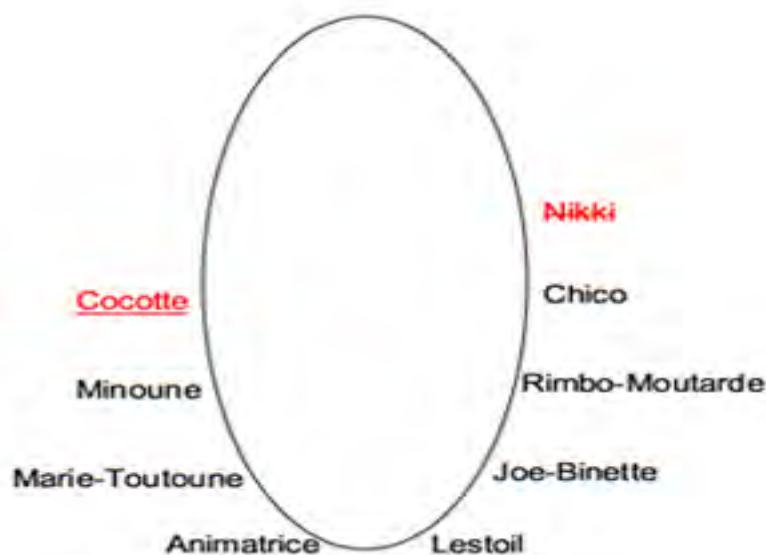


Figure 4. 2
Disposition des participants : 2nd entretien, école A

L'absence de Nikki et la présence de Cocotte lors du second entretien ont, de toute évidence, modifié la dynamique de façon notable. En effet, Nikki paraissait populaire auprès de plusieurs participants, alors que Cocotte est visiblement moins appréciée. Il faut dire qu'elle est intervenue à plusieurs reprises de façon quelque peu agressive à

l'égard des autres participants et ce, en dépit des principes qu'elle défend à travers son implication dans le comité de prévention de la violence. D'ailleurs les autres répondants lui ont fait remarquer qu'elle manquait de respect pour les autres.

Cocotte - [fort] Ta gueule! J'ai pas fini. Laisse moi finir!

Marie-Toutoune - Hey les gros mots, tu manques de respect.

Joe-Binette - Ben oui.

Cocotte a également haussé le ton à la fin de l'entretien au sujet de la date des examens de fin d'année, les manifestations de son impatience dénotent une certaine agressivité mal contrôlée.

Cocotte - [Très fort] Oui dans ton examen, dans ton agenda oui mais on commence le 13, réveille là, mautadit! [...] met à terre t'es dur câlik tu vas voir que j'ai raison.

Joe-Binette - Elle doit avoir de la misère avec le respect je pense!

[...] Cocotte - Ah... Je vais le battre.

Paradoxalement, Cocotte qui est celle, parmi les répondants, qui parle le plus de respect, d'écoute et d'empathie, est également celle qui s'emporte le plus facilement, allant jusqu'à agresser verbalement ses paires. Les notes de terrain mentionnent d'ailleurs que « Cocotte intervient dans le groupe de façon négative » et qu'« elle ne donne pas l'impression de vouloir s'intégrer à la discussion, comme si elle attendait seulement le moment de pouvoir dire ce qu'elle veut dire, sans s'intéresser à ce que disent les autres ».

Voyons maintenant ce que révèlent les données issues de ces entretiens.

- Règle nécessaires

Nous avons voulu vérifier si tous les répondants étaient d'accord avec notre interprétation de leurs propos. Tous maintiennent que les règles sont nécessaires à la vie en société, cependant, ils soulignent dès le début de l'entretien que cette nécessité ne concerne pas toutes les règles.

V - Est-ce que les règles sont indispensables?

Plusieurs filles - Oui.

Joe-Binette- Ben ça dépend lesquelles là.

[...] Lestoil - Il peut avoir certaines règles qui sont indispensables, sauf que y'en a qui sont vraiment euh... On pourrait s'en passer.

Marie-Toutoune qui disait ne remettre en question aucune règle (RAI), est moins catégorique en groupe et conteste le bien-fondé de certaines règles, notamment, celles qui concernent la tenue vestimentaire.

Marie-Toutoune - C'est pas parce qu'on a les épaules à l'air là avec une p'tite, p'tite bretelle mince que ça veut dire qu'on veut exciter les gars t'sais on s'habille comme on veut pis on veut pas faire ch... [expression populaire] personne dans le fond là.

Contrairement à ce que laissaient penser ses propos lors du premier entretien, il semble lui arriver d'enfreindre certaines règles, tout en évitant les sanctions. D'ailleurs, elle est arrivée avec un débardeur très décolleté à fines bretelles, ce qui, nous l'avons vu, est interdit par le règlement : « Marie-Toutoune - T'sais j'en ai même pas eu [de retenue] pis j'suis rendue à trente [retards] moi avec là ». Hormis ces quelques nuances dans les propos de Marie-Toutoune, les échanges entre les répondants de ce groupe confirment ce qu'ils ont dit lors des entretiens individuels au sujet des règles qu'ils jugent comme étant indispensables.

V - Qu'est-ce que ça devrait être les priorités [des règles]?

Marie-Toutoune - Ben le respect.

[...] Lestoil - Le respect.

Rimbo-Moutarde - Le respect de tout le monde.

[...] Lestoil - Mais les règles partent toutes du respect, comme si y'avait un petit carré respect là pis ça diminue, y'a rien en haut du respect là... C'est tout en bas.

[...] Marie-Toutoune - Ça part tout du respect dans le fond.

Lestoil - Ouais.

Rimbo-Moutarde - Mais le monde entier dépend du respect là. [...] Le respect ça renforce les droits.

[...] Chico - C'est la principale

Cocotte - C'est comme la base là dans le fond.

[...] Marie-Toutoune - Moi, j pense que toutes les règles ça découle du respect genre, c'est la première règle pis y'a plein d'autres règles qui va après ça [...] Si y'a pas de respect genre y'a vraiment pas de règles là.

Le respect semble être à leurs yeux le fondement de toutes les règles et ce qui en légitime l'existence. Quand tel n'est pas le cas, les élèves considèrent que les règles sont injustifiées.

- Appel à plus de rigueur

Au cours des entretiens, le thème de la rigueur dans la mise en œuvre des règles est revenu à plusieurs reprises. Les échanges, dans ce groupe, laissent penser que l'absence d'intervention des enseignants pénalise les élèves qui veulent se concentrer sur leur travail.

Lestoil - Moi j'trouve que on peut communiquer, sauf que quand y'a un travail à faire comme qui est important là t'sais, [...] pis tout le monde parle, c'est comme, c'est pas logique. D'un sens c'est comme t'as besoin de ta concentration à cent pour cent.

Minoune - Ben c'est quand [...] des fois le monde commence à parler dans les cours pis on dirait qu'ils sont plus capables d'arrêter là. C'est comme le prof, elle parle pis ça continue, ça continue, [...] pis là ils disent d'arrêter tout le monde gueule dans la classe « Arrêtez! » t'sais pis ça continue quand même là. [...] C'est ça parce qu'on peut pas se concentrer...

Pour assurer la mise en œuvre effective des règles, les répondants préconisent l'application de sanctions strictes et appropriées. Ils ajoutent cependant que, même si les sanctions de nature punitive peuvent dissuader certains élèves de transgresser les règles, l'obéissance dont ils témoignent ne doit pas être confondue avec du respect. De leur point de vue, obéir par crainte des sanctions, n'est pas du respect ; et un enseignant sévère n'est pas nécessairement respecté des élèves.

Marie-Toutoune - Ben, c'est pas parce que y'est sévère que je vais vouloir le respecter. Il est cool t'sais O.K. il va être sévère mais en même temps il va être cool avec le monde [...] il va dire « Ça je l'accepte pas, pis ça c'est correct ça passe ». Ça, tu vas le respecter parce que t'sais y'a des limites pis tu les trouve raisonnables ces limites là. S'il est trop sévère, tu le respecteras pas plus [...] ça va juste te faire ch.. [expression populaire] dans le fond là. T'sais tu le respecteras pas plus à cause de ça.

[...] Minoune - Quand le prof est plus sévère avec toi, tu le respecteras pas plus. [mais] c'est parce qu'il est sévère que tu vas t'asseoir pis que tu vas l'écouter pis que tu diras rien là. T'sais c'est ça il est sévère, tu vas rester calme pour pas te faire chiâler. [mais après] tu vas *foxer* ton cours là!

Même Lestoil qui, en entretien individuel préconisait comme sanctions des tâches répétitives et faisant peu appel à la réflexion -comme copier le règlement en changeant de couleur pour chaque lettre-, insiste en groupe pour dire que les sanctions doivent être éducatives.

Lestoil - Non mais en général [...] faut qu'il y ait un lien entre la punition pis le problème. [...] Comme moi mon prof d'anglais, Martine, elle fait, si tu parles, elle te garde après le cours pis elle te fait laver la classe. [...] J'sais pas c'est quoi le lien entre la punition pis le fait de parler pis le fait de nettoyer la classe là.

En dernier recours, la menace d'éviction peut inciter les élèves à se conformer aux règles ; toutefois, s'ils n'en comprennent pas le bien-fondé, ils ne les intérioriseront pas ; tout au plus, s'y soumettront-ils pour ne pas être inquiétés.

Rimbo-Moutarde - O.K. Ça sert à rien peut-être, sauf que crois moi que [...] N'importe quel élève qui se fait parler par le directeur là. Je pense pas que personne aime ça se faire dire genre « Je vais te foutre en dehors de l'école ».

[...] Marie-Toutoune - Quand tu respectes quelque chose c'est parce que [...] tu comprends que faut que tu fasses ça. C'est comme tu dis « ça c'est bien de faire ça », donc tu respectes ça. Si tu te dis j'vais juste me faire punir, si j'fais pas comme ça, t'sais c'est pas du respect, j'aurai quelque chose après là, j'vais avoir une punition, tu respectes pas pantoute.

[...] Minoune - Ben c'est ça t'sais mettons un prof il est sévère pis tu le sais que si tu niaises dans son cours tu vas te faire punir, même si tu l'aimes pas le prof tu vas le faire quand même [...] mais tu le respecteras pas plus là. [...] c'est juste parce que t'as peur d'avoir une retenue ou quelque chose de t'sais tu vas rester tranquille.

La menace de sanction pour obtenir des élèves qu'ils se conforment à ce qui est exigé d'eux est vue comme une forme de conditionnement qui ne conduit en rien au respect.

Rimbo-Moutarde - On n'est pas des animaux. C'est vrai, ton chien tu veux pas qu'il fasse quelque chose, quand ton chien il fait quelque choses, une tape sur le museau.[...] c'est de la psychologie là [...] c'est du conditionnement.[...]. On n'est pas des animaux [...] On dit qu'on est une race plus évoluée mais montrons-le un peu là.

[...] Minoune - C'est ça j'ai dit que c'est pas parce que la personne elle va être sévère avec toi que tu vas plus la respecter parce que t'as peur des conditions là.

Joe-Binette - Ouais, ouais c'est ça. Parce que les profs la plupart du temps ils vont te dire quoi faire. Mais toi, [...] tu vas faire par rapport à toi. [...] tu vas penser à toi, TOI qu'est-ce qui va t'arriver [comme conséquence] si ça te dérange ou si ça te dérange pas. Si ça te dérange pas tu vas le faire pareil.

Nikki - Ben j'trouve ça c'est pas du respect parce que genre il me semble si tu lui joues dans le dos t'sais [...] c'est comme si tu jouais l'hypocrite devant lui [...] Mais c'est juste parce que dans le fond y'a des sanctions. Mais, si y'avait pas de sanctions pis toi tu tournes le dos ben je vais aller niaiser de mon côté t'sais. Fait que c'est pas du respect, le respect c'est genre tu fais quelque chose parce que ça te fait plaisir de le faire pour quelqu'un t'sais, ça c'est du respect.

[...] Lestoil - Non moi je trouve que derrière, avec le respect y'a toujours un petit peu d'hypocrisie qui vient avec [...] Tu vas être respectueux de même avec ton prof [...] pour le fait que c'est un professeur. Sauf que en dedans, d'un autre côté dans le fond t'sais, « va ch...[expression vulgaire], mange d'la m... [expression populaire]! ».

Finalement, on comprend dans cet extrait que, chacun défend ses propres intérêts en utilisant diverses stratégies au nombre desquelles, l'hypocrisie semble occuper une place importante. Dans cette perspective, le thème de la vie en commun et de la règle scolaire n'est plus pertinent et le respect cède la place à la duplicité.

- Égalité réciproque

Le respect dont nous parlent les répondant est par essence réciproque, tous se rejoignent sur ce point, y compris ceux qui n'avaient pas abordé cette question en entretien individuel. Pour eux, il ne peut y avoir de « respect à sens unique » ce qui passe par la prise en considération des élèves.

Nikki - pas juste comme le respect, que c'est juste le prof là qui a droit au respect

[...] Joe-Binette- Mais t'sais comme elle disait Nikki, le respect ça commence avec les profs pis tout, parce que si eux autres n'ont pas de respect envers toi, t'aurais pas envie de les respecter.

Chico - Parce que c'est les profs qui, c'est eux autres qui sont supposés de donner le cours, l'éducation ; fait que nous autres on, [...] on prend l'exemple. T'sais si eux autres nous gueulent après pis nous parlent mal, on va pas avoir de respect avec lui pis c'est notre prof.

[...] Minoune - Ben moi je trouve que si tout le monde se respecterait [sic] dans une classe, ça irait super bien t'sais [...] Parce que [...] la personne t'sais elle va nous respecter pis on va être plus porté à l'écouter vu qu'elle nous respecte.

[...] Cocotte - J'suis d'accord avec ça là le respect c'est important ; t'envoie pas ch... [expression vulgaire] quelqu'un de même à tour de bras si tu respectes. Tu y dois respect là mais, ce que je trouve injuste c'est qu'il y en a qui manquent de respect, mais toi t'aurais pas le droit d'y manquer de respect, t'sais

L'absence de réciprocité pourrait être à l'origine de l'irrespect que manifestent les élèves à l'égard de certains enseignants. Rimbo-Moutarde explique que quand un enseignant manque de respect à un élève, il se met toute la classe à dos.

Rimbo-Moutarde - Le prof, il est tout seul en avant contre trente personnes O.K. [...] Pis, si le prof il manque de respect envers quelqu'un, ben tout le monde va vouloir manquer de respect envers le prof t'sais il est trente contre un là.

Le respect attendu passe notamment par la façon dont les enseignants s'adressent aux élèves, qui n'est, semble-t-il, pas toujours adéquate.

Nikki - On n'est pas des animaux je veux dire! « Assis, assis pis la ferme là » [...] Y'a des profs, première journée d'école O.K. « Ça c'est mes règles, c'est soit ça ou c'est rien tu prends la porte ». C'est pas une manière de parler à des jeunes t'sais!

Lestoil - Ouais, mais y'a toujours une manière de dire.

Joe-Binette- C'est ça, dire...

Lestoil - Tu peux dire n'importe quoi à quelqu'un, c'est de la façon que tu vas le dire. [...] Si tu y vas agressif, la personne elle va le prendre personnel.

[...] Chico - C'est vrai, y'en a que c'est pas de respect. [...]. Il m'avait traité de c... [expression vulgaire] pis genre j'étais comme... J'ai rien dit, je suis allé voir

la secrétaire, j'ai dit y'a un prof qui me traite de c..., pis c'est pas la première fois que ça arrive, ça arrive à d'autres élèves aussi. [...] Pis je pouvais plus travailler avec le prof qui m'avait traité de c..., je pouvais pas lui donner mon respect.

On comprend dans les échanges autour de cette question que les élèves seraient prêts se conformer aux règles s'ils sentaient que les enseignants usent de leur autorité pour les faire réussir, ce qu'ils jaugent très rapidement.

Nikki – J'aime pas mon prof de math [...], mais [...] je le sais qu'elle veut que tout le monde passe son année fait que, quand c'est le temps d'écouter [...] j'essaie de me la fermer pis j'écoute t'sais. [...] Ben, c'est pas une question d'aimer le prof là, mais c'est juste comme une question que essayer de comprendre où qu'elle veut en venir.

Joe-Binette - C'est comme y'a des profs là, autoritaires, quand ils arrivent dans la classe, juste la première journée, tu vois qu'eux autres ils aiment qu'est-ce qu'ils font, pis y'aiment ça travailler, y'aiment ça être avec les élèves. Mais y'en a qui rentrent, pis tu vois que y'aiment pas qu'est-ce qu'ils font c'est juste pour gagner de l'argent.

Fille - C'est vrai.

Joe-Binette - Excuse le mot là, mais ils s'en *câlissent* [fichent] des élèves.

- Participation démocratique

Tous les répondants de ce groupe, y compris ceux qui ne suggéraient pas d'améliorations en matière de participation, semblent penser que, si les adultes faisaient quelques concessions pour prendre en compte le point de vue des élèves, ceux-ci seraient également disposés à en faire et tout le monde serait satisfait.

Nikki - Il faudrait faire des règles que tout le monde fasse des concessions t'sais comme faut trouver un point, un point milieu genre.

[...] Rimbo-Moutarde – Ouais, moi je dis que c'est vrai.

Joe-Binette - C'est ça.

Rimbo-Moutarde - C'est pas juste à une partie d'en souffrir des règles. Comme on dit, tu peux mettre de l'eau dans ton vin, pis tout le monde va être content. Ça sert à rien de faire ch... [expression populaire] un bord pour que l'autre soit content.

Marie-Toutoune - Ça a ben de l'allure ça.

Tous estiment qu'il est important que les élèves soient associés à l'élaboration des règles et que cette participation ne se limite pas à deux représentants des élèves au conseil d'établissement. Plusieurs propositions vont dans le sens d'une consultation de tous les élèves.

Nikki - Participer d'un sens, pas le conseil étudiant parce que, des fois, ça représente pas la majoritaire de l'école. Parce que, des fois un conseil étudiant, ben c'est comme, la personne [qui nous représente], moi je la connais même pas c'est qui t'sais.

[...] Marie-Toutoune -Ça représente pas toute l'école...

Nikki – [Interrompt] Ouais, ça représente pas toute l'école deux personnes! Qu'est-ce qu'ils devraient faire, c'est *pogner* [prendre] mettons cinq, dix minutes pendant une classe mettons, au début de l'année [...], pis savoir genre un petit peu l'opinion de tout le monde genre faire un p'tit sondage ou quelque chose comme ça. Comme ça, ça va au moins plus représenter toute l'école pas juste les deux personnes qu'est-ce qu'ils pensent.

Au cours de cet échange, les participants abordent concrètement la question de la représentativité en démocratie et semblent opter pour un système de démocratie directe.

Joe-Binette - Comme quand ils choisissent les élèves pour être au conseil d'établissement ou juste le conseil étudiant, fait que les élèves qu'ils prennent, c'est pas nécessairement des élèves qui ont des idées pis qui veulent ou qui écoutent qu'est-ce que les autres vont penser. [...] T'en as juste deux ; tu vas pas avoir l'opinion de la majorité. À moins qu'elle parle à tout le monde, mais ça arrive pas t'sais.

Nikki - Pis même à ça, c'est pas parler à tout le monde...

[...] Rimbo-Moutarde - Ça devrait être tout le monde qui décide. Sauf que, O.K., on est trois groupes de personnes qui vit dans l'école O.K., pis y'a la direction, les profs pis les élèves. Pourquoi que ce serait à la direction et aux profs de décider pour tout le monde? Je m'excuse, mais on vit dans un environnement, on veut tous participer, on veut tous que la joie règne et le respect règne O.K. Fait que, si on veut que tout ça fonctionne ensemble, pourquoi qu'on pourrait pas se mettre tous ensemble pour former quelque chose qui durerait genre?

Chico soulève, quant à lui, la question de la prise en compte des minorités dans les prises de décision.

Chico - Parce que, vous êtes en train de parler que l'affaire étudiant là ; ils sont deux qui parlent pour tout l'école nan, nan, nan, nan. Vous êtes en train de parler de le nombre de personnes qui parlent. Faut aussi voir [...] la classe sociale [des] personnes qui vivent t'sais. Moi, je suis sûr que je suis différent de tout le monde. Je vis pas pareil comme tout le monde [...]. Fait que je vais avoir un point de vue différent de tout le monde, que n'importe qui ici. Parce que la personne qui représente au conseil étudiant, ça va être quelqu'un, sûrement, qui est vraiment intégré à l'école [...]. Mais elle sait pas, moi j'suis pas comme lui, moi j'suis pas comme la personne là-bas, moi je m'intègre pas beaucoup à l'école ; mais j'ai peut-être d'autres affaires différents à dire.

- Négociabilité

Au cours du second entretien, une partie de la discussion a porté sur la négociabilité des règles. Toutes les règles ne sont pas discutables aux yeux des répondants. D'ailleurs il serait inutile de discuter des règles qui font consensus.

V - Est-ce que toutes les règles sont discutables, ou il y en a qu'on ne peut pas négocier?

Chico – [Interrompt] Ben oui comme le respect.

[...] Cocotte – J'suis d'accord avec ça là, le respect c'est important.

[...] Rimbo-Moutarde - Les règles peuvent toutes être discutées, sauf qu'il y en a certaines qui ont pas besoin d'être discutées tout le monde va les appliquer.

V - Lesquelles, par exemple?

Rimbo-Moutarde - Ben le respect! C'est tout là, c'est la grosse règle. [...] Y'a aucune règle comme ça qui me vient en tête. [...] Je pense que tout le monde va être d'accord, que ce soient les parents, les professeurs ou les élèves là. Ils vont dire, même si ils discutent, que ça servirait presque à rien à discuter.

V – Donc, toutes les règles qui tournent autour du respect. Est-ce que vous êtes d'accord avec ça?

Gars/Filles - Oui.

- Règles et droits

Pour les répondants de ce groupe, le lien entre les règles et les droits semble évident : les règles devraient permettre de garantir les droits.

Joe-Binette - Dans le fond, quand ils te disent « T'as pas le droit de faire ça », c'est comme, c'est pour l'autre, fait que [...] ça se retourne dans le fond. Comme t'as pas le droit de, admettons d'envoyer ch... [expression populaire], l'autre, c'est comme c'est irrespect pour lui.

[...] Marie-Toutoune - T'sais, quand elle se revire de bord, donc t'as pas le droit, mais pour lui [l'autre] genre c'est un droit.

Rimbo-Moutarde n'est pas en désaccord, mais il considère que la façon dont les règles sont énoncées pourrait être plus positive en mettant l'accent sur les droits plutôt que sur les interdictions comme c'est actuellement le cas, ce qui, ajoute-t-il, éviterait l'attrait de l'interdit.

Rimbo-Moutarde - C'est beau dire « t'as pas le droit », sauf [...] au lieu que ce soit « il est interdit de » ou « t'as pas le droit de » ça serait genre [...] essayer de mettre ça positif pour tout le monde.[...] Les règles seraient peut-être plus respectées [...], à cause que les personnes essaient toujours de dévier les règles, [...] j'sais pas pourquoi là, mais c'est comme ça.

Bien qu'en théorie, les règles soient sensées garantir les droits, plusieurs exemples démontrent le contraire aux yeux des participants. Il en est ainsi des règles vestimentaire qui iraient à l'encontre du droit à l'identité.

Chico - Tout le monde a le droit à une identité genre.

Joe-Binette - Y'en a c'est sûr qu'il dit le droit [...] à l'identité, là y'a d'autres règles qui compromettent celles-là par exemple.

Chico - Ouais c'est ça.

V - Tu peux euh tu peux m'expliquer un petit peu?

Joe-Binette – Ben, comme qu'est-ce que lui il disait à la dernière fois là. Son foulard qu'il se promène sur sa tête, t'sais pour lui c'est comme une identité là non? [...] J'veux dire, c'est propre à toi là. C'est comme toi, qu'est-ce que tu veux faire comment tu veux t'habiller, les autres ont pas d'affaire [ça ne les regarde pas].

[...] Chico - On n'est pas dans une école privée, on est dans une école publique! Ça le dit, publique. Publique : tout le monde c'est libre, c'est libre de choix [...] tu vas à l'école, tu respectes qu'est-ce qui est là, mais t'sais, viens pas me dire que ça change de quoi là à l'enseignement!

Toujours à propos des règles vestimentaires, une discussion s'engage sur le respect de l'identité culturelle. Rimbo-Moutarde donne l'exemple d'une élève à qui il avait été interdit de porter des tresses ; alors que dans le même temps, une autre élève, noire, ayant une coiffure semblable n'avait pas été inquiétée.

S'en suit toute une discussion sur la question des particularismes culturels, notamment le port du hijab chez les Musulmans et du kirpan chez les Sikhs. Ils reviennent sur ce sujet lors du second entretien collectif.

Voyons maintenant ce qui ressort des entretiens avec les répondants de l'autre groupe.

4.2.5.2 École B

Dans cette école la directrice adjointe avait réservé le local de pastorale pour les deux entretiens collectifs. Cette salle, d'une grande superficie, est très lumineuse grâce à d'immenses fenêtres qui occupent un mur complet. Nous avons regroupé huit des pupitres disséminés dans une partie de la salle, pour constituer une table autour de laquelle les participants se sont installés.

- Dynamique

À leur arrivée, les participants à l'entretien collectif ont rapidement trouvé le chevalet à leur nom et pris place. Le schéma qui suit indique leur position autour de la table.

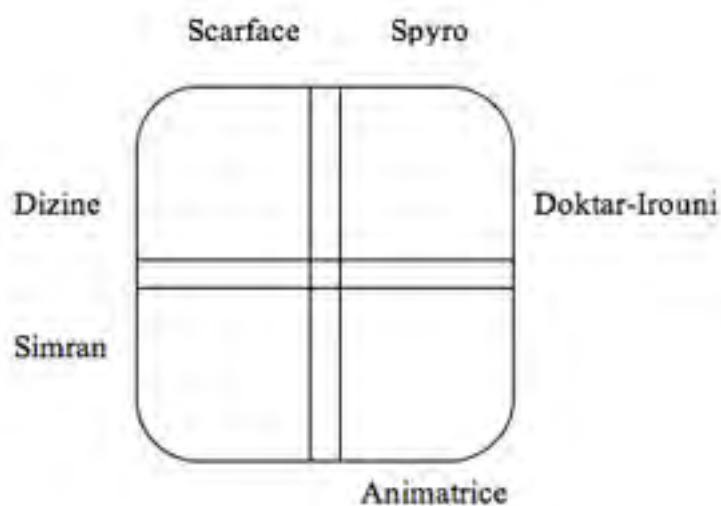


Figure 4. 3
Disposition des participants : 1^{er} entretien école B

Lors du second entretien tous les participants ont changé de place, mais ces changements n'ont pas changé la dynamique de façon observable.

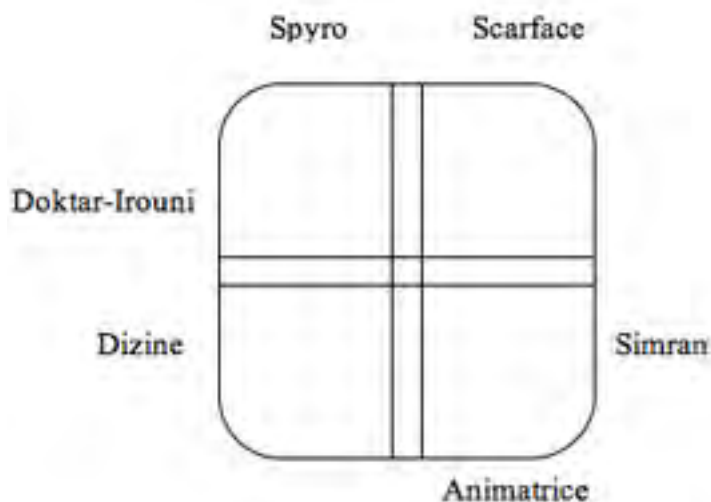


Figure 4. 4
Disposition des participants : 2nd entretien, école B

Dans ce groupe, Scarface est le seul garçon et comme il nous l'a confié lors d'un échange informel, il n'a pas l'habitude de discuter avec les filles ainsi que le recommande sa religion. Il paraît en effet, un peu mal à l'aise au début de l'entretien, à la différence des filles qui prennent volontiers la parole sans que nous ayons à les y convier. Assez rapidement toutefois, il se décontracte et prend part à la discussion.

Scarface est un peu isolé. Il garde les bras et les jambes croisés pendant la première partie de l'entretien, sa chaise est éloignée de la table. Après s'être exprimé au sujet des sanctions, il se lève, et prend un morceau de chocolat au centre de la table. Il décroise ses jambes et ses bras et semble plus décontracté.

Scarface est également le seul à défendre sa position (RL) contre les filles qui semblent se liguer contre lui, surtout lors du premier entretien. Il faut ajouter que, ainsi qu'il le dit lui-même en entretien individuel, il aime argumenter, ce qui lui est d'ailleurs reproché par la directrice adjointe. Dans le cadre de l'entretien collectif on

peut penser que la position qu'il défend pourrait bien-être aussi celle de l'avocat du diable.

Aucune des filles ne semble comprendre le discours que tient Scarface en faveur du respect inconditionnel des règles, alors qu'elles constatent qu'il est de ceux qui les enfreignent. En effet, Scarface proclame haut et fort qu'il est nécessaire de comprendre et de respecter les règles, tout en reconnaissant, comme nous le verrons plus loin, qu'il ne les respecte pas lui-même. La raison qu'il invoque est que les adultes ne les respectent pas non plus.

Spyro manifeste des signes de nervosité cependant qu'elle affiche une certaine assurance.

Quand les autres s'adressent à Spyro, elle agite son pied et cesse lorsqu'elle prend la parole. Elle affiche toutefois une certaine assurance, parle fort et elle est la première à se précipiter sur les gâteaux et le jus placés au centre de la table.

Sans préjuger des liens qui unissent Dizine, Doktor-Irouni et Simran, il semble évident qu'elles partagent une certaine complicité, comme l'indiquent les notes de terrain.

Dès le début de l'entretien, on remarque la grande connivence entre Dizine et Doktor-Irouni de même qu'une complicité entre elles et Simran qui acquiesce la plupart du temps à ce qu'elles disent. Elles s'adressent des sourires, notamment quand Spyro ou Scarface ont la parole.

Simran balance sa jambe sous la table et regarde souvent ses mains. La posture de Dizine est plus décontractée que celle de Simran, qui se tient droite et n'utilise pas le dossier de sa chaise. Dizine est légèrement orientée dans ma direction.

Vers la fin de l'entretien, on observe un rapprochement : Dizine touche le bras de Spyro qui lui fait la même chose quelques secondes plus tard.

Simran qui semble très attentive à ce qui se dit, montre des signes d'incompréhension quand Scarface s'exprime. Elle intervient pour le questionner, et mettre en évidence les contradictions qu'elle voit dans ses propos. Elle procède de la même manière avec Spyro mais, n'insiste pas quand elle se rend compte qu'elle a mal compris.

Dans le second entretien, on observe un adoucissement du ton qu'emploient les filles quand elles s'adressent à Scarface. Toutefois, elles se coalisent contre lui à une occasion pour affirmer qu'il est incompréhensible quand il parle. Scarface, qui a de la difficulté à se faire comprendre, a en effet, un fort accent rendant son élocution malaisée.

- Règles nécessaires

Bien qu'à la différence du groupe précédent la question de la nécessité des règles n'ait pas fait l'objet de discussions dans ce groupe, tous les répondants ont acquiescé quand nous leur avons demandé s'ils pensaient que les règles sont nécessaires à l'école. Cette affirmation ne concerne cependant pas toutes les règles, sauf pour Scarface, qui considère qu'aucune règle ne doit être remise en question. De son point de vue, les élèves n'ont pas à juger de la pertinence des règles. Ils doivent seulement les accepter et s'y conformer, ce que contestent manifestement Simran, appuyée par les autres participantes. Dans ses propos, Simran évoque les enjeux de pouvoir que soulève la production des règles. De son point de vue, le statut des décideurs ne les prémunit pas contre les décisions erronées et, trop souvent, les règles servent les intérêts des adultes.

Scarface - C'est pas pour rien si cette règle elle existe [...] C'est ça l'affaire. Tu dois le comprendre.

Simran - Oui mais si y'a personne comme pour te faire comprendre, pis toi tu peux pas le comprendre toi-même, fait que t'as tendance à penser que c'est stupide.

Scarface - C'est impossible, c'est pour ça que ça existe la règle. Qui l'a créée alors que c'est lui qui va...

Simran - [interrompant] Ok, peut-être juste que, la personne qui l'a créée cette règle, est stupide, alors la règle va être stupide. Comment tu vas expliquer ça?

Scarface - Y'a pas de règles qui sont inventées par des gens stupides. [...] Et moi je pense comme y'a pas de règle stupide. Parce que, chaque règle, elle doit avoir une logique [...]. C'est pas pour rien si cette règle elle existe. Alors, on doit le comprendre, on doit le savoir, comme on doit savoir c'est quoi les conséquences, c'est quoi les règles.

Simran – Mais, si tu les comprends pas, comment tu peux l'écouter? [...] Tu peux pas dire que toutes les règles sont correctes. Si elle dit quelque chose qui va pas avec ce que tu penses, tu vas pas dire que la règle est correcte, juste parce que c'est une règle. C'est pas comme [...] un mot sacré, comme règle ok *waoh*.

Les discussions qui ont eu cours dans ce groupe suggèrent d'apporter quelques nuances aux précédentes analyses. Ainsi, Spyro, qui en entretien individuel disait ne pas remettre en question le bien-fondé des règles de l'école, semble beaucoup plus critique au cours de l'entretien de groupe. Dès le début elle acquiesce quand Dizine mentionne que toutes les règles ne sont pas fondées. Elle questionne les règles qui n'existent que dans certaines écoles. « Pourquoi dans certaines écoles c'est accepté et dans d'autres non? ».

- Appel à plus de rigueur

Dans ce groupe, les participants réfléchissent aux moyens qui pourraient être mis en œuvre pour que les règles qu'ils jugent essentielles soient respectées. Le premier élément qu'ils mentionnent, concerne le respect des règles par les enseignants. Il s'agirait là d'une condition pour obtenir le respect des élèves.

V - Qu'est-ce qui fait qu'un prof est capable de faire respecter les règles?

Simran - Qu'ils les respectent!

Les autres filles – Oui!

Pour ces élèves il est important d'appliquer les règles de façon impartiale. D'ailleurs cette impartialité n'est pas incompatible avec une bonne relation entre les adultes et les élèves, comme l'explique Dokter-Irouni qui obtient l'assentiment des autres répondants.

Dokter-Irouni – [L'enseignante] fait respecter les règles [...], mais on se fâche pas parce que, on sait qu'elle doit le faire, c'est les règlements, elle les respecte, on les respecte, ça n'a aucun rapport avec la relation qu'il y a entre nous. C'est pas parce qu'elle veut respecter les règles qu'on doit se fâcher contre elle, ou quelque chose.

La qualité des relations est un élément important aux yeux des répondants, comme le résume bien Dokter-Irouni : « Pis, il faut créer un rapport avec les profs pour que on puisse avoir une compréhension avec. Parce que, si y'a pas de compréhension [...], pis on fait le cours pis, si y'a pas de relations, ça marchera pas. »

Pour les membres de ce groupe, les sanctions, qui se traduisent la plupart du temps par des retenues ou par l'éviction scolaire, ne conduisent pas à un meilleur respect des règles. Ils suggèrent d'imaginer des sanctions qui soient utiles aux élèves.

Dokter-Irouni – Mais, si tu fais quelque chose de mal [la] première fois, ils te donnent une retenue, tu le refais encore. Ça veut dire que la retenue a servi à rien. Tu le fais encore, ils vont te suspendre. Tu refais la même chose, ils vont te suspendre trois jours [...], une semaine, mais ça te fait rien. Il te changent d'école ; tu vas à une autre école, mais tu continues à faire les bêtises

Spyro - C'est ça, ça fait rien parce que...

Dokter-Irouni – Alors, ils doivent trouver des choses qui sont utiles, qui vont nous aider à plus les faire.

Spyro – Originales.

Doktar-Irouni - C'est ça! [...] Copier le code de vie, ça sert à rien! Comme moi, ma sœur, elle étudie pas beaucoup. Si son prof, son prof de physique spécialement, lui donnait quelque chose qui se rapporte à la physique, elle aurait compris quelque chose de plus sur la physique. [...] Elle aurait appris quelque chose de plus au lieu de copier comme une machine 10 fois le code de vie.

Dizine - Ça se jette, pis ça sert à rien.

Doktar-Irouni - C'est ça.

Bien que tous les participants semblent d'accord sur la nécessité de trouver d'autres moyens de sanctionner, Spyro ne s'entend pas avec les autres sur la nature des sanctions. Elle préconise des tâches communautaires ingrates. Il est intéressant de noter que Spyro, qui dit se conformer à toutes les règles, envisage la sanction comme devant être punitive, alors que pour Doktar-Irouni, Dizine et Simran qui reconnaissent enfreindre certaines règles, les sanctions doivent avoir une visée éducative.

Spyro - Par exemple, pour une sanction qui serait intéressante, c'est que l'élève aime pas ça premièrement. Qu'il aime pas du tout la sanction. [...] Si tu lui donnes mettons une journée à ramasser les vidanges alentour de l'école...

Plusieurs voix *Wou hou!*

Spyro - Avec un petit piquet pis, qu'il ramasse tous les papiers. J'suis pas sûre qu'il va aimer ça.

[...] Spyro - Si par exemple, t'arrives en retard, ou je sais pas, n'importe quoi, t'insultes un professeur ; là on te dit, tu vas passer quatre midis de suite à faire le ménage dans la cafétéria [...]. Pis mettons, la directrice passe pis elle fait « ah merci, tu nettoies mes tables », ou n'importe quoi qui fait que l'élève va faire « hey, regarde ça t'sais, j'ai fait quelque chose de pas correct pis là je suis entrain d'apporter du plaisir à la directrice ». Ceux souvent, qui dépassent les règles, c'est dans le but d'écœurer ceux qui mettent les règles.

- Égalité et réciprocité

Tous les membres de ce groupe semblent d'accord avec Spyro quand elle affirme que le respect ne peut être que réciproque.

Spyro - C'est comme y'a un petit jeu qui se fait, c'est si tu me respectes pas, je te respecte pas.

[...] Simran - Y'a des profs qui disent [...] « vous devez nous respecter ». Mais eux [...], si on parle, ils vont dire « Ta gueule » [...] Toi tu me respectes pas, pourquoi moi je dois te respecter, parce que t'es adulte? Non, c'est pas juste!

Scarface - Même quand on parle, il me répond pas.

Les participants considèrent que les règles devraient également s'adresser aux adultes.

Scarface - Je pense que les règles, elles doivent s'appliquer sur tous. Quand on dit sur tous, c'est sur tous!

Dizine - C'est ça. Sur toute l'école!

Spyro - Ouais, mais. Regarde bien. Y'a une règle qui dit que tu rentres à la bibliothèque à midi pis tu sors pas jusqu'à midi et demi. [...] Y'a un prof qui rentre à midi là, viens me dire que le bibliothécaire il va se mettre en avant de la porte pis lui dire « ben, tu sors pas, parce que tu attends à midi et demi ».

Doktar-Irouni - Ben c'est ça, tu peux pas faire respecter un prof.

Les participants mentionnent l'absence d'égalité en droits et insistent sur ce point, comme nous le verrons à propos du lien qu'ils voient entre les règles et les droits. Cette question occupe également une place non négligeable dans les discussions, au cours desquelles Dizine prend à témoin les autres membres du groupe pour relater son expérience. Ceux-ci confirment que Dizine est souvent mise à la porte du cours de morale dès qu'elle ouvre la bouche alors que tous les élèves de la classe bavardent.

Dizine - Ben vous êtes les témoins dans la classe non? [rires...] Dans la classe. [...] Qu'est-ce que j'ai fait moi?

Doktar-Irouni - C'est parce que tout le monde parle, pis elle, elle parle ,pis là le prof, paf dehors.

Dizine - Ouais, première! [Rires]

[Rires]

Doktar-Irouni - C'est comme ça, tout le monde parle, pis on parle, on parle pis là, il la voit parler, comme toi Hein Dizine, c'est ça?

Dizine - Juste moi! Même si tout le monde est entrain de parler, c'est juste moi!

Simran - Oui, c'est vrai.

Spyro - Parce qu'il pense qu'en sortant une personne ça va faire arrêter de jaser les autres.

Doktar-Irouni - Mais c'est toujours elle!

Simran - C'est toujours elle qui sort!

L'abolition des privilèges des adultes, leur impartialité et leur rigueur sont, avec la qualité des relations qu'ils entretiennent avec les élèves, au nombre des conditions que doit remplir un enseignant pour être en mesure de faire respecter les règles.

- Participation

La question de la participation des élèves a suscité de nombreuses discussions dans ce groupe ; tous les participants n'étant pas d'accord sur ce point. Dizine, Doktar-Irouni et Simran insistent pour dire que les élèves doivent être associés au processus d'élaboration des règles ; tandis que Scarface et Spyro estiment que, s'il fallait demander leur avis aux élèves, ceux-ci aboliraient toutes les règles.

Spyro - [...] c'est comme si on discuterait chaque loi, pis que tout le monde nous dirait « non, moi j'aime pas cette loi-là, je trouve ça stupide, quand même on a le droit, c'est notre liberté d'expression, notre liberté de parole », blabla ; ben on finirait par pas avoir de règle.

Pour Spyro et Scarface, les élèves ne devraient pas être consultés sur les « choses importantes », mais seulement sur les « règles secondaires » ; alors que pour Dizine

Doktar-Irouni et Simran, c'est sur les règles « importantes » que doivent porter les consultations. Après avoir affirmé que les élèves n'avaient pas à être consultés sur les règles « importantes », Spyro et Scarface assouplissent leur position et rejoignent progressivement celle des autres participantes. Ils expliquent que c'est aux adultes que reviennent les décisions, mais que ceux-ci doivent tenir compte de l'opinion des élèves.

Spyro - Moi, je dis qu'ils devraient pas nous consulter.

Dizine - Pour aucune règle?

Spyro - Regarde, ils devraient pas nous consulter, mais ils devraient tenir compte de notre opinion.

Doktar-Irouni - Mais comment ils vont le savoir notre opinion, si ils nous consultent pas?

[...] Spyro - C'est pour savoir l'impact, que si ils imposent cette règle là, qu'est-ce que ça va faire? Je pense que, si mettons ils veulent mettre une règle pis que ils ont ton opinion [...], ben, si l'opinion est négative, je pense pas qu'ils vont la mettre, ou ils vont essayer de la mettre, pis là il va y avoir une grève, pis là, ils vont l'enlever.

Malgré leurs divergences initiales, les répondants finissent donc par se mettre d'accord sur le principe et sur la nature de la participation souhaitée. Celle-ci renvoient au fonctionnement des systèmes électoraux des sociétés démocratiques, qui doivent fonder les décisions sur les choix de la majorité des citoyens.

Simran - On va voir en général ce que le monde pense. Y'a toujours des exceptions. Y'a quelqu'un qui va dire « j'veux pas du tout de règles ». [...] Tu peux pas te baser sur cette personne pour dire « ok je vais abolir toutes les règles »!

Doktar-Irouni - [interrompant] C'est la majorité. [...] C'est comme un vote pour un pays, ou quoi que ce soit.

[...] Dizine - Je pense qu'on est dans un pays comme démocratique. Tout le monde a le droit de penser [...], comme la liberté de choisir et je pense que la direction de l'école, avant de faire telle ou telle règles, doivent nous en discuter par rapport à des règles qu'ils vont mettre dans l'école. Parce que, si ils suivent pas la liberté de choix, c'est comme une petite forme de dictateur qu'on sent ici.

- Négociabilité

Si tous les répondants sont finalement d'accord pour dire que les élèves devraient être consultés et que leur opinion devrait être prise en considération, ils estiment par ailleurs que certaines règles sont indiscutables et ne doivent en aucun cas être remises en question.

Même les répondantes, qui disaient que les élèves devaient être consultés sur « les choses importantes », semblent considérer malgré tout que certaines règles ne sont pas discutables.

Doktar-Irouni – [Les règles vandalisme, violence], c'est des grandes règles t'sais. Y'a des élèves qui vont dire « Non, on a le droit de venir, on a le droit de liberté, on peut amener des armes à l'école » Mais ça marche pas comme ça. Donc, les grandes comme, les vraiment grandes règles [ne sont pas discutables].

[...] Doktar-Irouni - La violence ou le port d'arme, comme ils ont dit, la drogue ou le port d'armes à feu. Ça, ça se discute pas!

[...] Scarface – C'est comme, même s'ils l'écrivent pas dans l'agenda c'est connu.

Ces règles intangibles sont, notamment, celles qui sont inscrites dans le code criminel. En ce sens, les répondants semblent avoir intériorisé le fait que, les règles de l'école doivent obéir à des règles qui leur sont supérieures (ici les dispositions du code criminel).

V – Alors, est-ce que vous avez des exemples de règles qu'on ne doit pas discuter?

Scarface - Pas vraiment, mais je sais comme les règles qui sont principales.

Spyro - Agression, vandalisme, vol, tout ça là. Ce qui est quasiment dans le code criminel là.

Doktar-Irouni - Amener une arme à l'école.

[...] Spyro - Ce qui est du code criminel.

[...] Simran - La drogue à l'école.

[...] Dizine - La même chose qu'eux autres.

V - D'accord [...] Quand tu dis les règles principales, Scarface, est-ce que c'est les règles qu'elles viennent de nommer?

Scarface - Ouais, ouais...

[...] Spyro - tu disais : les règles, les grandes règles qu'on doit pas être concernés [consultés]. Mais moi je pense que c'est les mêmes règles que dans la société en général t'sais. C'est le code de loi, c'est le même que quand tu sors de l'école [...] Pas le droit de graffitis, pas le droit d'agressions, bla, bla, bla, t'sais. [...] c'est pour ça que je dis ça. C'est eux autres [ces règles-là] on doit pas être concernés [consultés] parce que *anyway* sont là ces règles-là.

Au fil des échanges, les participants précisent les règles sur lesquelles ils devraient pouvoir se prononcer, à savoir celles qui sont propres à chaque école et qui les concernent directement.

Doktar-Irouni - Y'a d'autres [règles] qui sont soumis [imposées] par le système, fait que encore on peut pas y toucher. C'est pas juste notre école, c'est toutes les écoles. [On ne veut pas être consultés sur toutes les règles, seulement sur] celles qui nous touchent, pis celles qu'on veut en parler...

Spyro - (Interrompt) Ben c'est ça, la plupart du temps celles qui nous touchent plus personnellement comme la gomme, comme courir...

Doktar-Irouni - C'est ça oui, oui, oui... c'est celles de l'école.

Spyro – Ouais mais, c'est pas celles de la CSDM [commission scolaire de Montréal], c'est pas celles de la société là t'sais.

Doktar-Irouni - Non, non, non, non, non.

Spyro - C'est ça.

Scarface - Comme l'affaire du cellulaire, baladeur ; ça c'est ici. Comme si dès que t'arrives dehors, c'est normal, comme.

- Règles et droits

Au cours du deuxième entretien collectif, les répondants de ce groupe ont longuement discuté du rapport qu'ils voyaient entre les règles et les droits ; un point qui n'avait pas été abordé précédemment. Si les répondants établissent un lien entre les règles et les droits, celui-ci s'exprime presque toujours par la négative : une règle équivaut, dans leur esprit, à l'absence de droits (t'as pas le droit), comme en témoignent les extraits suivants.

V - Est-ce qu'il y a un rapport entre les règles et les droits?

Doktar-Irouni - Pas à l'école! [...] C'est toujours, on n'a pas le droit de faire.

[...] Simran - Y'a jamais une règle [...] que tu as le droit de porter des manches courtes, ou il y a une règle où tu as le droit de porter ton baladeur.

Spyro – Ouais, parce que je pense que le nombre de règles il serait infini dans ce cas-là ; si on disait ce qu'on a le droit de faire avec une règle là, y'en aurait plein t'sais.

Quand les règles sont associées aux droits, c'est en termes de « droit d'enfreindre », comme l'explique Doktar-Irouni, appuyée par Dazine.

Doktar-Irouni – Mais, si il y a quelque chose que nous on ne doit pas faire, les profs n'ont pas le droit de le faire non plus. Fait que, si les profs ils le font, [...] c'est comme un droit pour nous pour... de dire que si vous...

Dazine - C'est, comme notre modèle.

Doktar-Irouni – [...] Si vous nous dites de pas faire quelque chose, c'est la même chose pour eux ils doivent pas le faire.

Ce « droit d'enfreindre » une règle parce que « les adultes ne la respectent pas » renvoie à l'inégalité en droit que relève également Simran.

Dizine - Ouais. C'est, on voit ce que les profs font pis, c'est par rapport à ça qu'on fait ce qu'on ne doit pas faire.

Simran - Oui mais, c'est pas toujours comme ça.

V - Qu'est-ce que tu veux dire?

Spyro - Ben non. Y'a certains profs, il faut pas [les] suivre du tout parce qu'eux autres aussi ils ont un côté délinquant si je peux oser dire.... Dans le sens que les règles ils s'en foutent t'sais.

[...] Simran - Mais il doit y en avoir des conséquences pour eux aussi, [et] y'en a pas.

Tous les répondants de ce groupe sont d'accord pour dire que les règles pourraient équivaloir à des droits, à condition qu'elles soient respectées par tout le monde, y compris les adultes. Même Spyro, qui disait au cours du premier entretien de groupe que, les mêmes règles ne pouvaient pas s'appliquer aux adultes et aux élèves, acquiesce.

Doktar-Irouni - Quand le prof dit quelque chose et moi je l'écoute ; quand moi je parle le prof devrait m'écouter [aussi] fait que, c'est comme du respect qu'il a envers moi. Fait que, c'est un avantage pour moi [...] de pas parler en même temps que lui, pour que lui il apprenne aussi que quand [...] moi je lui parle il doit m'écouter pas parler aux autres. Fait que c'est comme un avantage pour moi.

[...] Spyro - On te donne pas le droit d'agresser le monde parce que, d'un autre côté, ça te donne le droit d'être en sécurité dans ton école.

[...] Dizine - Je suis d'accord.

Les droits qu'ils considèrent comme étant parmi les plus importants sont ceux qu'ils disent ne pas avoir : pouvoir s'exprimer, être écoutés et se sentir respectés au même titre que les adultes.

V - Est-ce que vous pourriez m'en nommer des droits, qui sont pour vous très importants?

Scarface – Vraiment, c'est se faire écouter par le prof [...] C'est quelque chose de respect.

Simran - Le respect ouais. Comme genre...

Spyro – Mais, le droit aussi que si tu te fais agresser, ou si tu te fais pas respecter justement, que t'as le droit de contester pis de faire le suivi de ça.

Quand un adulte manque de respect aux élèves, ceux-ci se sentent, dans bien des cas, agressés et ils estiment qu'ils sont en droit de réagir. Ce raisonnement s'apparente à ce qui conduit en droit, à reconnaître la légitime défense, qui permet à un individu qui n'a pas d'alternative, de réagir à une attaque (physique ou symbolique) contre sa personne, à condition que la défense soit proportionnelle à l'attaque.

Les principaux éléments issus de l'analyse des entretiens collectifs centrés étant présentés, il s'agit maintenant de les confronter. La vue d'ensemble qui suit, procède pour ce faire par comparaisons successives. D'abord, entre les entretiens individuels et les entretiens collectifs (ce qui doit être nuancé et ce qui se confirme), puis, entre les groupes des deux écoles (ce qui est commun et ce qui varie d'un groupe à l'autre) ; cette démarche permet de dégager la complémentarité des points de vue exprimés.

4.2.5.3 Vue d'ensemble comparative

Il convient de rappeler que les entretiens collectifs furent conduits en complément des entretiens individuels afin d'en soumettre l'analyse à leurs auteurs et d'en assurer

ainsi la validité interne. C'est dans cette perspective que les deux corpus ont dans un premier temps été comparés l'un à l'autre. Cet exercice permet de mettre en évidence les aspects de représentations qui demeurent et ceux qui doivent être nuancés, par rapport aux résultats des analyses des entretiens individuels.

Le tableau qui suit, fait état des modifications apportées au tableau 4.62. Les signes indiquent respectivement, qu'il n'y a pas eu de modification : X ; qu'il y a eu un ajout : @ ou une suppression : ✕.

Tableau 4. 67
Vue d'ensemble comparative des entretiens individuels et collectifs

	École A								École B				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
RN	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
RL			✕								✕		X
RA	X	X	@	X	X	X	X	X	X	X	@	X	
MA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
AE		X	X	X	X	X	X			X	X	X	X
AF	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
AC	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
AP	X	X	@	X	X	@	X	X	X	X	@	X	X
AÉR	X	X		X	X	@	@	X	X	@	@	X	
RAI			✕								✕		
RAC		X		X							@		
RAR	X		@		X	X	X	X	X	X		X	X

RN : règles nécessaires
 RL : règles toutes légitimes
 RA : règles au service des adultes
 MA : mise en œuvre arbitraire
 AE : amélioration encadrement
 AF : amélioration formation
 AC : amélioration considération des élèves

AP : amélioration participation élèves
 AÉR : amélioration égalité / réciprocité
 RAI : Rapport : acceptation inconditionnelle
 RAC : rapport : acceptation avec contestation
 RAR : rapport : acceptation relative
 ✕ : suppression par rapport à l'entretien individuel
 @ : ajout par rapport à l'entretien individuel

À la lecture ligne par ligne du tableau 4.63, on observe que plusieurs des éléments de représentations mentionnés en entretiens individuels sont corroborés en groupe (les lignes ne comportant que des X : RN, MA, AE, AF, AC). Nous ne reviendrons donc

pas sur ces points et, nous arrêterons plutôt sur ceux qui doivent être nuancés. Pour ce faire, nous reprenons une à une les lignes comportant l'un ou l'autre des signes indiquant une modification : @ et ✖.

- i) Tout d'abord, Marie-Toutoune (3) et Spyro (11) qui déclaraient ne jamais remettre en question la légitimité des règles (RL), se révèlent moins catégoriques en groupe. Toutes deux contestent les règles dont elles ne comprennent pas la raison d'être (RL : ✖) ; y voyant une velléité de pouvoir de la part des adultes (RA : @).
- ii) Ces deux répondantes et Chico (6), qui n'avaient pas évoqué la question de la participation des élèves en entretien individuel, joignent leur voix à celles des autres répondants ; tous se disent d'accord sur ce point (AP : @).
- iii) Alors qu'ils étaient huit, à suggérer des améliorations en matière d'égalité et de réciprocité face aux règles en entretien individuel, ils sont 12 à insister sur cette question en entretien collectif (AÉR).
- iv) S'agissant des rapports aux règles, les nuances à apporter ne concernent que Marie-Toutoune (3) et Spyro (11), qui disaient toutes deux accepter les règles de façon inconditionnelle (RAI : ✖) contestent les règles dont elles ne comprennent pas le bien-fondé (RAC : @), Marie-Toutoune reconnaît même qu'il lui arrive d'enfreindre certaines règles (RAR : @).

À la lecture du tableau 4.63 colonne par colonne, on observe que, les changements par rapport aux entretiens individuels ne concernent que quatre des répondants : Marie-Toutoune (3 : 5 changements), Chico (6 : 2 changements), Dokter-Irouni (10 : 1 changement) et Spyro (11 : 6 changements).

Dans le cas de Chico (6), il s'agit uniquement d'ajouts au chapitre des améliorations attendues en matière de participation (AP : @) et d'égalité / réciprocité (AÉR : @). Pour Doktor-Irouni (10), le seul changement apporté concerne l'égalité et la réciprocité attendues (AÉR : @). Quant à Marie-Toutoune (3) et Spyro (11), des modifications ont été apportées tant en ce qui a trait aux raisons d'être des règles (RL : ✕; RA : @) que pour les améliorations suggérées (AP : @ et AÉR : @) de même qu'en ce qui concerne leurs rapports aux règles (RAI : ✕ pour 3 et 11; RAR : pour 3 @ et RAC @ pour 11).

S'il n'est pas impossible que ces élèves aient été influencés par les autres participants, il n'en demeure pas moins que la teneur de leur propos impose d'apporter des nuances aux premières analyses. Ainsi, les élèves, qui en entretien individuel semblaient avoir le mieux intériorisé leurs obligations vis-à-vis des règles (Marie-Toutoune : 3 et Spyro : 11), donnent à voir, en groupe, un autre aspect de leurs rapports aux règles.

Les rapports aux règles étant révélateurs des représentations qu'ont les élèves des règles, il est opportun d'aller plus loin dans leur analyse, ce que permettent les entretiens collectifs centrés.

Minoune (2), qui dit ne se conformer aux règles que par crainte des sanctions qui risqueraient de découler d'une transgression, ajoute que cette obéissance n'est pas du respect. Bien que l'on puisse considérer qu'il s'agisse pour elle d'une stratégie, celle-ci n'a qu'un seul but, éviter la sanction : « il est sévère tu vas rester calme pour pas te faire chialer ».

Dans le cas de Spyro (11), on comprend qu'elle respecte les règles pour établir une bonne relation avec les enseignants, dont elle dit qu'ils privilégient les élèves qui se

conforment à leurs attentes. Tout se passe comme si, ayant compris sur quoi repose le favoritisme, elle se donnait les moyens de pouvoir en bénéficier.

Spyro - Si il a [l'élève n'a] aucun intérêt [pour le cours], il va arriver au professeur, il va demander quelque chose, le prof, c'est sûr qu'il va déjà avoir créé [...] un recul [une distance] face à l'élève. Fait qu'il va dire « non, non! Excuse, mais t'es même pas intéressé à mon cours, j'irai pas te faire [laisser] sortir, [te donner] une permission [spéciale] », t'sais, c'est normal. Tandis que, si un élève il se montre un peu intéressant, ben moi je pense qu'il a de bonnes chances d'avoir ce qu'il veut.

Joe-Binette (7) dit respecter les règles, parce qu'elle sait que c'est dans son intérêt, ou bien parce qu'elle veut faire plaisir à un enseignant qu'elle « aime bien ». On comprend à travers ses propos qu'elle se conforme aux règles pour des raisons stratégiques.. « Joe-Binette – [...] Mais, si tu le respectes pas, tu vas le faire pour toi tu vas penser à toi, TOI qu'est-ce qui va t'arriver. »

Lestoil (4) quant à lui, semble se conformer aux règles, parce c'est un passage obligé pour réussir. On peut en effet, penser qu'il obéit pour éviter des problèmes qui nuiraient à son cheminement scolaire. Mais, le respect dont il fait preuve n'est qu'apparent. Derrière, se cache, comme nous l'avons vu, une certaine acrimonie à l'endroit des enseignants. « [...] en dedans, d'un autre côté, dans le fond « va ch... [expression vulgaire], mange d'la m... [expression vulgaire] ».

Pour ces répondants, le respect des règles ne repose pas sur leur légitimité, mais sur une certaine vision du pouvoir au service d'intérêts particuliers. Dans le cas présent, la conformité aux règles est stratégique (y compris pour Minoune), dans la mesure où elle garantit la tranquillité, voire une relation privilégiée avec les adultes, ce qui permet d'obtenir des passe-droits et de contourner les règles sans s'exposer aux conséquences. Du coup, les obligations vis-à-vis des règles sont plus d'ordre conjoncturel que structurel et on peut craindre qu'en l'absence de sanctions, ces

élèves n'aient plus de raison de respecter les règles. De ce point de vue, on peut dire de ces répondants, qu'ils n'ont pas véritablement intériorisé les règles même s'ils les connaissent et s'y conforment.

Chez les neuf autres répondants, on peut distinguer deux tendances, selon qu'ils enfreignent à l'occasion des règles dont ils disent par ailleurs qu'elles sont indispensables ou qu'ils n'enfreignent que les règles qu'ils estiment inutiles, voire stupides.

Dans le cas de Cocotte (5), on observe que, malgré les convictions qu'elle affiche en faveur du respect de l'Autre et de l'écoute de ce dernier, elle éprouve de la difficulté à se tempérer, comme en témoignent ses sursauts d'agressivité à l'endroit des autres participants.

Pour Chico (6), centré sur sa « probation » liée à ses démêlées avec la justice, le respect des règles, auxquelles il a parfois du mal à se conformer, est un impératif pour se racheter. Bien qu'il parle du respect comme étant un comportement essentiel, il a déjà commis des actes de violence pour lesquels il a d'ailleurs été sanctionné par la justice.

Scarface (13), quant à lui, ne remet en question aucune règle, mais transgresse malgré tout celles en vigueur, au motif que les adultes ne s'y conforment pas non plus.

Cocotte (5), Chico (6) et Scarface (13) n'ont de toute évidence, pas encore intériorisé un certain nombre d'interdits, même s'ils semblent avoir intégré la nécessité de se conformer à certaines règles. Le décalage entre les intentions affichées et les rapports entretenus vis-à-vis des règles pourrait bien-être attribué à l'incompréhension de la logique qui préside à la mise en œuvre des règles. En effet, en l'absence de repères permettant aux élèves de comprendre la cohérence des règles, celles-ci sont du coup discréditées à leurs yeux et le fait de s'y conformer n'est donc plus pertinent.

Au nombre des six derniers répondants de la catégorie RAR, seule Marie-Toutoune était préalablement classée dans une autre catégorie (RAI). Les autres font preuve de plus de constance en maintenant les propos qu'ils avaient tenus en entretien individuel. De leurs points de vue, seules les règles légitimes méritent d'être respectées. D'après ce qu'ils disent, on peut penser que, même en l'absence de sanction, ces élèves respecteraient les règles qu'ils jugent indispensables à la vie en collectivité. Vu sous cet angle, on peut considérer qu'ils ont compris les fondements de leurs obligations envers les autres et la société. Cependant, le souci de cohérence dont ils témoignent, peut les conduire à se rebeller contre ce qu'ils jugent injuste, au risque d'en subir les conséquences.

On peut retenir de ces éléments d'analyse que, seuls les répondants de la catégorie RAR, qui n'enfreignent que les règles qu'ils jugent inutiles, semblent s'être approprié les fondements de leurs obligations et avoir intériorisé des règles qu'ils se disent prêts à respecter, même en l'absence de sanctions.

- Points saillants des entretiens collectifs

Les différences notables observées entre les répondants à la suite des entretiens individuels s'estompent en groupe pour laisser la place à une forme de consensus. En effet, au fil des échanges, les participants en arrivent à partager des points de vue, au départ contrastés. On peut, bien sûr, attribuer ces glissements à l'effet du groupe - nous y reviendrons -, mais voyons avant cela ce que révèle la comparaison entre les deux groupes en termes de complémentarité.

En mettant en perspective les résultats d'analyse obtenus dans chacun des groupes on observe une concordance de leurs propos. En effet, bien que les répondants aient pu orienter la discussion sur les sujets qui leur importaient le plus, les mêmes thèmes

ressortent dans les deux groupes. De plus, les participants apportent des points de vue, tantôt similaires, tantôt complémentaires sur différents sujets.

Ainsi, dans les deux groupes, le respect des règles est à charge de réciprocité, mais dans le groupe A, l'accent est mis sur la réciprocité en matière de respect, alors que le groupe B insiste sur l'égalité, faisant implicitement référence à l'égalité en droits dans les pays démocratiques. Dans les deux cas, il est attendu des adultes qu'ils fassent preuve d'impartialité, et qu'ils n'exigent pas des élèves qu'ils se conforment à des règles qu'eux-mêmes ne respectent pas.

Au chapitre de la participation, le groupe A soulève la question de la représentativité des élèves au Conseil d'établissement - mettant en évidence leur absence de pouvoir dans les décisions relatives aux règles - ; tandis que le groupe B fait explicitement référence aux sociétés démocratiques et à leurs systèmes électoraux qui consacrent la participation des citoyens et appliquent le principe de la majorité²⁷. Il est à noter que, quatre des cinq répondants de ce groupe (B) sont originaires de pays où ils connurent la dictature, alors que dans l'autre groupe (A) un seul d'entre eux (Chico) a vécu cet état de fait.

Dans les deux groupes, il est des règles qui ne nécessitent pas de discussion parce qu'elles s'imposent d'elles-mêmes. Dans le cas du groupe B, les règles de l'école sont soumises à des règles supérieures, auxquelles elles ne peuvent en aucun cas déroger. Sans être aussi précis que le groupe B sur la nature des règles intangibles, les répondants du groupe A s'entendent tous sur la « non négociabilité » des règles qui garantissent le respect de la dignité de chacun.

²⁷ Sans toutefois entrer dans les détails de la majorité simple, relative ou absolue.

Pour les deux groupes, la participation des élèves au processus d'élaboration des règles propres à l'école est requise pour qu'ils les acceptent et les respectent. Cette exigence ne semble pas remplie dans les écoles des répondants : les représentants d'élèves au Conseil d'établissement n'auraient, dans les faits, aucune possibilité d'influencer les décisions qui, en tout état de cause, semblent revenir aux adultes et, ultimement à la direction.

On peut noter une différence entre les deux groupes, en ce qui a trait à la relation qu'ils établissent *a priori* entre les règles et les droits : pour le groupe A, les contraintes inhérentes aux règles peuvent, en contrepartie, garantir des droits ; cependant que, pour le groupe B, les règles équivalent à une absence de droits. On comprend toutefois, au fil des discussions, que les deux groupes tiennent des propos comparables. Dans le groupe A, les répondants estiment que dans les faits, les règles ne garantissent pas certains de leurs droits, dont ils déplorent le non respect. Dans le groupe B, les participants expliquent que, si les règles étaient appliquées de façon impartiale, elle seraient, alors, un moyen de faire respecter les droits des chacun, ce qui n'est pas le cas à leurs yeux.

Nonobstant les variations observées entre les deux groupes, les analyses des entretiens collectifs permettent de mettre en évidence des éléments communs, centraux dans les représentations qu'ont les élèves des règles à l'école, quels que soient leurs rapports aux règles.

Tous ces éléments documentent les représentations qu'ont en commun les élèves, au sujet des règles et des enjeux qu'elles soulèvent, notamment en ce qui a trait à leur légitimité. Il faut, certes, tenir compte dans cette analyse, de l'effet « nivelant » du groupe. On constate d'évidence, qu'au fil des échanges, les positions deviennent moins tranchées et les participants plus conciliants.

4.3 Conclusion des analyses

Les risques de contagion, qui n'ont pas toujours pu être contrôlés, ont été pris en considération dans les analyses, en ce sens que nous avons, dans toute la mesure du possible, tenu compte de l'effet du groupe pour interpréter les changements observés chez certains des répondants, tout en gardant à l'esprit que le groupe joue souvent un rôle de révélateur. Malgré le glissement observé entre les entretiens individuels et les entretiens collectifs, on peut tracer un portrait valide des représentations qu'ont les élèves des règles à l'école et apporter des éléments de réponse aux questions posées initialement.

D'après les réponses à la question « Quelles fonctions les élèves attribuent aux règles à l'école? », on peut avancer que de leurs points de vue, le respect de chacun, la réussite des élèves sont - ou devraient être - les principales raisons d'être des règles à l'école.

Toutefois, les éléments de réponse apportés à la question « Quelles sont les règles qui, à leurs yeux, sont valorisées par l'école? », donnent à voir une autre réalité. Ainsi, les règles qui selon eux devraient être mises en œuvre avec rigueur, comme l'interdit de violence ou l'obligation de respect, ne font pas l'objet de beaucoup d'attention de la part des adultes ; cependant que des règles de moindre importance, comme la tenue vestimentaire ou l'interdiction de mâcher de la gomme, sont appliquées de façon plus systématique.

Enfin, la réponse à la question « quelles sont les conditions qui peuvent à leurs yeux favoriser, le consentement aux règles à l'école? », renvoie essentiellement à la légitimité accordée aux règles. De fait, tous les répondants affirment qu'ils sont prêts à respecter les règles qu'ils jugent essentielles pour garantir le respect et favoriser la

réussite. Toutefois, même ces règles jugées *a priori* intangibles peuvent perdre leur légitimité aux yeux des répondants dans les cas suivants : quand : i) elle sont vues comme moyen pour les adultes d'user du pouvoir que leur confère leur statut ; ii) elles ne sont pas appliquées, ou elles le sont de façon arbitraire ; iii) elles ne sont pas respectées par les personnes qui ont la charge de les mettre en œuvre ; iv) elles entraînent des conséquences différentes selon les personnes en cas d'infraction. Par ailleurs, les règles gagneraient en légitimité si les élèves étaient associés à leur élaboration.

Autrement dit, la légitimité des règles repose sur : i) leurs raisons d'être factuelles ; ii) leur mise en œuvre effective et impartiale, ce qui implique la réciprocité et l'égalité en droit, par conséquent le respect des règles par les adultes et iii) la participation des élèves à l'élaboration du règlement. La figure 4.5 illustre les liens qu'établissent les répondants, entre les diverses composantes de la légitimité de règles.



Figure 4. 5
Représentation des règles et légitimité

En observant le schéma, on constate que, les éléments qui conditionnent la légitimité des règles sont interdépendants, en ce sens que si un seul d'entre eux fait défaut, les règles n'ont plus de valeur aux yeux des élèves. Or, il ressort des entretiens individuels et des entretiens collectifs que ce sont précisément ces éléments qui font le plus souvent défaut à l'école. Il en découle une défiance, vis-à-vis de l'institution scolaire et des règles qu'elle impose.

On note par ailleurs, que ce qui conditionne la légitimité des règles est essentiellement du ressort des enseignants (soutien à la réussite de tous, respect des règles par les adultes, mise en œuvre effective et impartiale, réciprocité et égalité en droit, garantie du respect de chacun). Ainsi, quand la mise en œuvre des règles est perçue comme étant rigoureuse et impartiale - ce qui implique l'égalité et le respect des règles par les adultes la garantie du respect de chacun -, celles-ci représentent alors un moyen de favoriser la réussite et garantir le respect de chacun, ce qui justifie et confère une légitimité à l'autorité chargée de les faire respecter. Par contre, quand la mise en œuvre des règles est jugée arbitraire, elles sont alors associées à l'imposition par les adultes d'une autorité vue comme illégitime.

Avant d'aller plus loin et d'avancer une interprétation de ces résultats, il importe de rappeler qu'il n'est pas ici question de porter un jugement sur l'institution scolaire, ni de juger du bien-fondé des règles ou des moyens mis en œuvre par les adultes pour les faire respecter, mais bien d'analyser les représentations qu'ont les élèves des règles à l'école.

Dans le prochain chapitre, nous proposons une interprétation de ces résultats eu égard à la problématique posée au chapitre I et à la lumière des éléments théoriques exposés au chapitre II.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'interprétation que nous proposons dans le présent chapitre s'appuie sur les éléments clés qui sont ressortis de l'analyse des résultats au terme de laquelle on peut voir se dessiner des communautés de vues en matière de représentations qu'ont les élèves des règles à l'école secondaire. Ces représentations ont bien sûr subi l'influence des divers contextes dans lesquels évoluent ces adolescents : la famille, le quartier, les pairs, notamment. Mais, l'objectif de cette recherche n'étant pas de comprendre le mode d'élaboration des représentations, cette dimension n'a pas été prise en compte. Ce qui a plutôt retenu notre attention concernait le contenu des représentations chez chaque répondant. Et, force est de constater qu'au-delà les histoires particulières de chacun, il se dégage un discours partagé autour l'autorité, comme l'indiquent les tableaux 4.62 et 4.63 (lignes RA : règles au service des adultes, MA : mise en œuvre arbitraire)

Par ailleurs, on peut remarquer que dans l'ensemble, les représentations qu'ont les élèves des règles sont très influencées par leurs représentations de ce qui est ou non légitime. Cette légitimité dépend de divers facteurs relatifs aux raisons d'être des règles qui doivent tenir compte des intérêts des élèves (tableau 4.63, lignes AC et AÉR) et à leur mise en œuvre des règles qui se doit d'être effective et impartiale (tableau 4.63, ligne AE). Pour les répondants, il en va de l'autorité des règles et de celle des enseignants, comme l'illustre la figure 5.1.

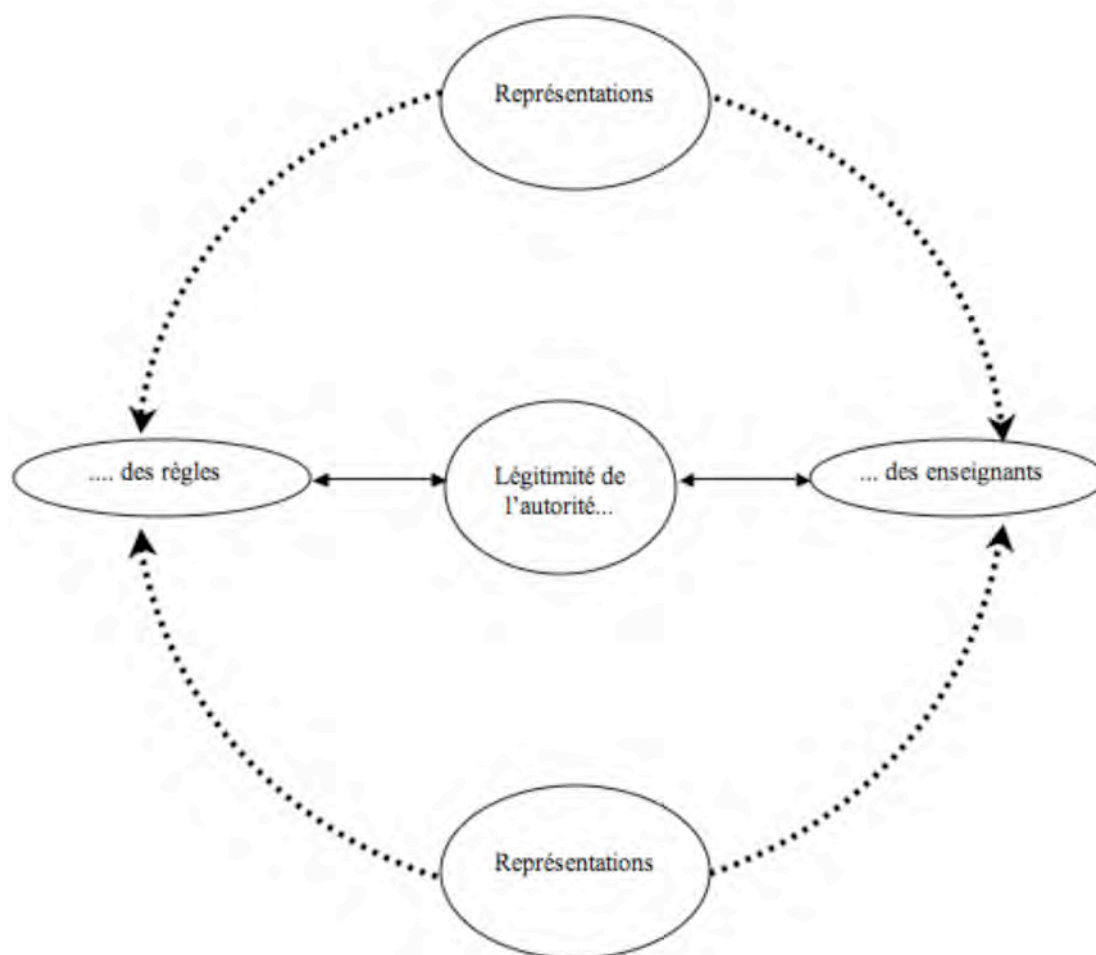


Figure 5. 1

La légitimité de l'autorité au cœur des représentations des règles

À cette phase de l'analyse, il est possible de poser que la légitimité de l'autorité apparaît comme étant le principe autour duquel s'articulent les représentations des règles.

La légitimité de l'autorité des règles, comme celle des enseignants, dépend de divers facteurs qui interagissent entre eux. Nous en avons retenu quatre qui constituent, au vu des résultats, des déterminants majeurs de cette légitimité de l'autorité, ce qu'illustre la figure 5.2. En ce qui concerne la légitimité de l'autorité des règles, deux de ces déterminants ressortent : le principe d'égalité et la participation des élèves au processus d'élaboration des règles. S'agissant de la légitimité de l'autorité de l'enseignant, elle repose sur deux autres déterminants qui interagissent avec les précédents : la cohérence des pratiques enseignantes au regard de la mission de l'école et des relations fondées sur le respect mutuel.

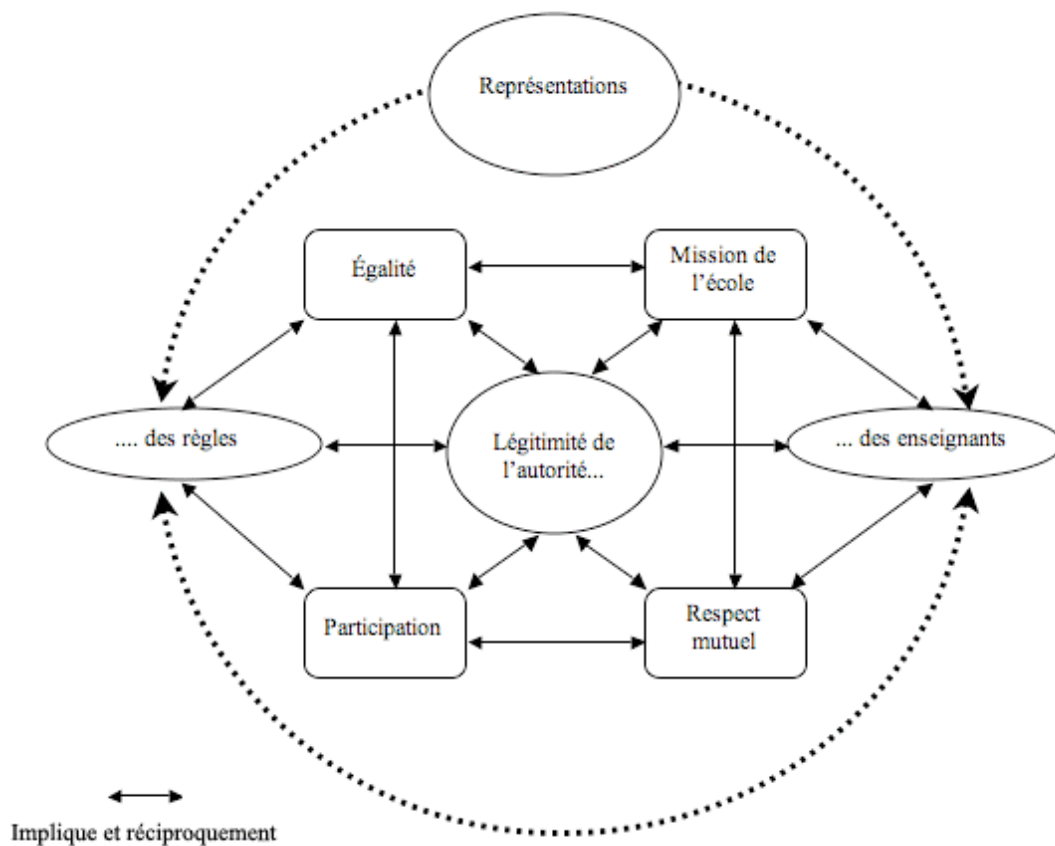


Figure 5. 2
Les déterminants de la légitimité

Pour aller plus loin dans l'interprétation, voyons ce que recouvre chacun de ces facteurs, qui déterminent la légitimité de l'autorité autour de laquelle se cristallisent les représentations des élèves.

5.1 L'égalité

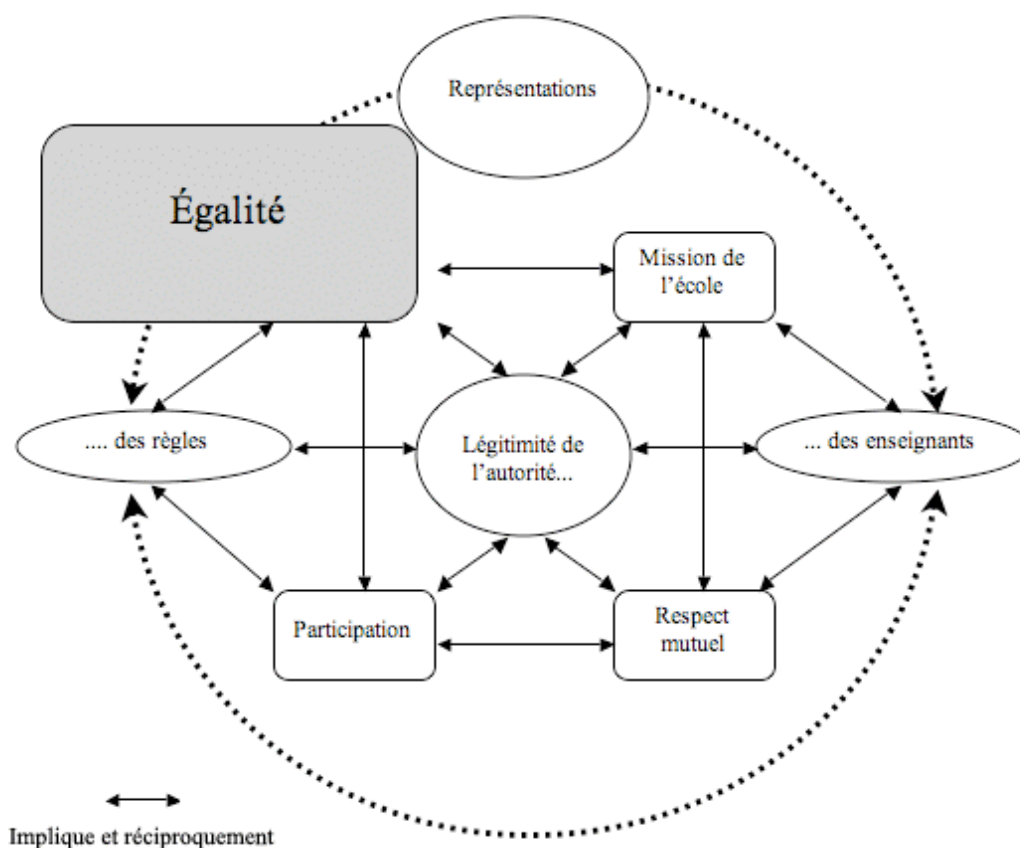


Figure 5. 3

L'égalité

Selon les répondants, la légitimité des règles repose sur l'impartialité de leur application et sur l'égalité de traitement (tableau 4.63, lignes MA, AÉR). C'est en substance ce qu'ils invoquent quand ils dénoncent l'arbitraire dans la mise en œuvre du règlement, cet arbitraire est ce « Qui provient de la volonté, du caprice, du bon

plaisir de quelqu'un [...]. Qui est choisi sans règles précises ; qui ne relève d'aucune règle » (Antidote). Dès lors apparaît la contradiction qui mine la légitimité de l'autorité des règles quand elles ne sont pas rigoureusement appliquées à tous de la même manière et, par conséquent, jugées comme étant arbitraires.

Dewey, dont nous avons vu qu'il plaide en faveur d'une école qui soit en mesure de cultiver « le sens social » et de développer l'esprit démocratique chez les enfants, insiste sur la nécessité de veiller à ne pas donner à la « discipline scolaire un cachet d'arbitraire dont l'élève souffre. » (Dewey, 1967, p.141). Piaget (1978), pour sa part, estime que la question de la justice doit primer sur toute autorité. Ses recherches, qui mettent en évidence les étapes de développement de la notion de justice chez les enfants, indiquent que vers l'âge de 11 ans, l'équité et l'impartialité se substituent à l'égalitarisme qui succède lui-même à la sanction expiatoire, en tant que principes de justice. Même Durkheim, pour qui l'éducation est une œuvre d'autorité, affirme que celle-ci n'est nullement l'assujettissement de l'élève à l'adulte. D'ailleurs, pour ce sociologue,

la crainte du châtement est tout autre chose que le respect de l'autorité. Elle n'a de valeur morale que si le châtement est reconnu comme juste par celui-là même qui le subit : ce qui implique que l'autorité qui punit est déjà reconnue comme légitime. (Durkheim, 2001b, p.18).

Enfin, d'autres travaux qui traitent de la violence à l'école ont montré que le caractère arbitraire des sanctions provoquait chez les élèves un sentiment d'injustice et générait, en réaction, de la violence (Imbert, 1987 ; Houssaye, 1996 ; Dubet, 2000b, Pain, 2002). Selon Houssaye (1996, p.8) : « Les élèves ne peuvent plus circonscrire 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...) ». D'un point de vue éducatif, il semble dès lors essentiel de gommer toute forme d'arbitraire dans

l'élaboration et la mise en œuvre des règles, comme disent le souhaiter les élèves interviewés (tableau 4.60c : mise en œuvre).

En dénonçant les inégalités et en exigeant l'impartialité, les élèves revendiquent, par ailleurs, ce qui fonde le droit dans une société démocratique, à savoir l'égalité et son corollaire la non-discrimination. Sans entrer dans les détails du principe de la non-discrimination, on peut retenir que l'enfant - entendu toute personne ayant moins de 18 ans - est titulaire de droits au même titre que l'est l'enseignant.

L'on doit, néanmoins, reconnaître que la relation enseignant-élève induit dans son économie même une inégalité de statut, ce qui soulève la question de la responsabilité des adultes dans la formation des jeunes. L'adolescent étant dans une phase de construction identitaire, l'enseignant est là pour le guider dans ce cheminement, c'est pourquoi l'inégalité de statut entre les enseignants et les élèves tient parfois davantage de la responsabilité de l'adulte de guider l'enfant, qu'elle ne relève de l'inégalité en droits au plan juridique.

Il n'empêche que le contenu des règles doit s'appuyer sur un principe fondateur du droit : la non-discrimination, qu'énonce l'article 10 de la *Charte [québécoise] des droits et libertés de la personne* qui stipule que « Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité des droits et libertés de la personne sans distinction, exclusion ou préférence... ». À l'instar de cette Charte, tout instrument juridique de protection des droits de la personne contient une disposition, qui rappelle que les droits qui y sont énoncés, doivent s'appliquer sans aucune discrimination de quelque nature que ce soit. De ce point de vue, le cadre juridique posé par le droit international des droits de l'homme conforte les revendications des élèves en faveur de l'égalité et de la non-discrimination. Si, comme le posent les instruments internationaux, ces principes fondamentaux ont vocation à l'universalité, il n'est pas permis d'y déroger.

À en juger par le sentiment d'injustice que disent ressentir la plupart des répondants face aux inégalités qu'ils ressentent, on peut penser que les principes du droit sont souvent ignorés dans leur école. Ce sentiment d'injustice est partagé par un nombre important d'élèves européens, comme l'indique un rapport du Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs (GERESE) déposé en 2003 à la Commission européenne. Les auteurs notent que dans les cinq pays qui ont participé à l'étude²⁸, le pourcentage d'élèves estimant qu'ils sont traités avec justice peut sembler élevé ; cependant, ce taux diminue de façon spectaculaire quand l'on demande aux élèves s'ils sont d'accord avec les affirmations : « Les professeurs respectent tous les élèves » et « Les professeurs ne marquent pas de préférence entre les élèves » (GERESE, p.60).

Les auteurs de ce rapport avaient notamment pour objectif « d'évaluer la distance qui sépare ce discours de l'expérience vécue par les élèves au quotidien ». Ceux-ci ont noté « une absence de partialité dans les rapports élèves / membres de l'équipe pédagogique (principalement les enseignants) », alors que le « discours des établissements eux-mêmes souligne [l'importance de] l'égalité de ce traitement à l'égard de tous les élèves » (GERESE 2003a p. 60). Ce constat les conduit à conclure :

Un système éducatif ou un établissement scolaire qui ferait de grands sermons sur la citoyenneté, le respect et autres éminentes valeurs et qui, dans un même temps, traiterait ses élèves de façon injuste, ne manquerait pas de s'exposer au mépris et à la violence. (GERESE, 2003a, p. 60).

Une autre étude réalisée par le même groupe sur les violences scolaires (GERESE, 2003b) révèle une montée du sentiment d'injustice chez les élèves, qui contribue à dégrader le climat des établissements. Les auteurs soulignent que « les élèves

²⁸ Angleterre, Belgique, Espagne, France, Italie.

nourrissent la conviction que l'institution scolaire n'applique pas à tous les mêmes règles en matière de droits et devoirs, les retards des enseignants n'étant par exemple que rarement sanctionnés » (GERESE, 2003b, p.12), ce qui a pour effet de générer un sentiment d'injustice.

Comment faire œuvre de remédiation? Jacqueline Costa-Lascoux (2001), qui a longtemps travaillé sur les questions de la violence, notamment à titre de directrice de recherche au Centre national de recherche scientifique (CNRS, France), insiste sur la nécessité de formuler un message cohérent par rapport aux valeurs présentées comme étant à privilégier. Pour Philippe Lebailly, directeur des Centres d'entraînement aux méthodes de pédagogie active (CEMEA), il est « urgent de re-questionner les pratiques et de faire entrer le droit dans le fonctionnement des institutions éducatives. » (Lebailly, 2000, p.14). Cela suppose que « les règles doivent s'appliquer à tous, adultes comme enfants », que « nul ne peut se faire justice soi-même » et qu'il ne faut pas « sanctionner à chaud (même s'il est nécessaire de réagir sur le moment en rappelant les limites et interdits) » (Lebailly, 2000, p.14). En réunissant ces conditions, il est permis de penser que les élèves puissent convenir de la légitimité des règles parce qu'elles sont fondées sur le respect de conventions entre individus égaux en droits. C'est ce qui ressort des travaux sur la socialisation juridique selon lesquels, pour intérioriser les règles, il ne s'agit pas seulement de les connaître, mais encore faut-il en partager l'ensemble des valeurs et principes qui les sous-tendent et leur donnent le sens profond (Younès, 1998). Autrement dit, l'intégration de la fonction symbolique des règles est en lien direct avec la légitimité de la norme énoncée et de celui qui l'énonce.

Dans le cas qui nous occupe, plusieurs règles sont vues comme injustifiées par les élèves interviewés qui n'accordent, ce faisant, aucune légitimité à l'autorité de la plupart des enseignants. En les circonstances, on peut s'attendre à ce qu'au lieu de

s'approprier les principes du droit, ils en arrivent à associer les règles à un signe de domination exercée par les dépositaires d'un pouvoir au service des adultes.

Comme le rappelle Kourilsky (1986) à propos de la socialisation juridique, on connaît le phénomène de la persistance, au cours du parcours d'un individu, des représentations formées dans l'enfance et l'adolescence ; elles serviront de base, de trame aux représentations ultérieures. Cette auteure pour qui les repères juridiques jouent un rôle de valeurs pouvant servir de support de légitimité au pouvoir politique, explique que

les mécanismes d'entrée dans le juridique passent [...] par les apprentissages quotidiens de savoir faire dans les relations inter individuelles ou dans les relations entre individus et groupes où interviennent des droits et obligations réciproques. Ils incluent l'apprentissage de l'égalité ou de la réciprocité dont l'autorité apparaît alors comme un garant et joue un rôle plus protecteur que répressif. (Kourilsky, 1986, p.387).

Comme nous avons pu l'observer à diverses reprises, les améliorations attendues par les élèves, tiennent précisément de la mise en pratique de principes qui fondent le système juridique et sont par ailleurs mis de l'avant par l'institution scolaire. En ce sens, on peut penser que, si ces principes étaient traduits en acte, les élèves seraient davantage disposés à respecter les règles, ce qui serait un premier pas vers leur intériorisation.

Pour plusieurs chercheurs dont les travaux portent sur la socialisation et la conscience du droit (Silbey, 1991; Kourilsky, 1986, 1997), « le juridique n'est pas introduit de l'extérieur dans les situations ; bien plutôt, [...] constitué à travers les actions et les pratiques de la vie quotidienne. » (Kourilsky, 1997, p.39-40).

Pour notre objet, les résultats de notre recherche révèlent que les élèves constatent de nombreux manquements, précisément au sujet des questions d'égalité et de réciprocité. Comment ces mêmes élèves peuvent-ils s'approprier les règles qui

régissent la vie quotidienne en société si les principes qui les fondent ne sont pas respectés dans l'institution scolaire?

En raison des travaux relatifs à la socialisation juridique et la conscience du droit, l'on sait que l'intériorisation des normes passe par l'interprétation personnelle des informations qui sont transmises, notamment, par l'institution scolaire. Dès lors, on doit porter un regard attentif sur les moyens à mettre en œuvre pour que l'école donne à voir aux élèves les principes et les procédures du droit qui conduisent à la production des règles et qu'elle leur permette de comprendre ce qui fonde leurs obligations vis-à-vis des autres et de la société. À défaut de quoi, on peut craindre que l'intériorisation des règles soit compromise et partant, que l'objectif de formation du futur citoyen devienne plus ou moins aléatoire.

Comme l'explique Costa-Lascoux (2000, non paginé), pour qu'une éducation à la citoyenneté démocratique prenne corps, il faut « retrouver le sens de l'école à partir de certains principes : l'égale dignité des élèves, la lutte contre les discriminations, la liberté d'expression, le respect d'autrui », car ce sont là des principes juridiques qui participent de la démocratie dans la vie en collectivité.

Dans le même ordre d'idée, les auteurs d'une récente enquête comparative effectuée dans 30 pays du réseau d'information sur l'éducation en Europe, Eurydice, intitulée « L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe », soulignent

[qu']un tel enseignement couvre un champ beaucoup plus vaste que l'apprentissage formel [et] repose avant tout sur l'interaction au quotidien entre tous les membres de la communauté scolaire [...] ainsi que sur les hiérarchies scolaires et les méthodes de participation. (Eurydice, 2005, p.27).

Dans cette perspective, nous le verrons ensuite, l'apprentissage de la citoyenneté se nourrit d'une pratique de la participation, condition d'une éducation démocratique.

5.2 La participation

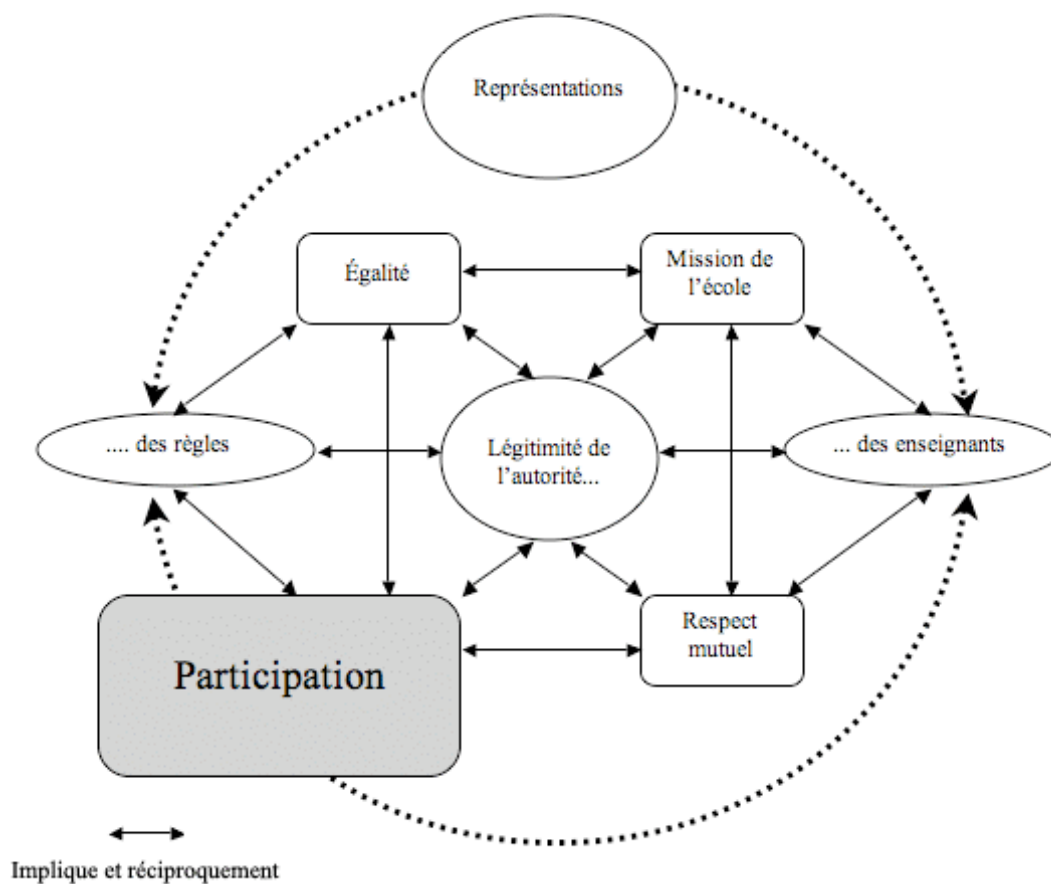


Figure 5.4
La participation

La légitimité de l'autorité des règles repose sur le consentement des élèves, ce qui suppose leur participation (voir tableaux 4.60c : élaboration et 4.63 ligne AP). Comme l'expliquent les répondants des deux écoles, s'ils étaient associés au processus d'élaboration des règles, ils y consentiraient plus volontiers. Ce point est à

souligner car, sans leur consentement, il devient illusoire de penser à une quelconque intériorisation de la nécessité de se conformer aux règles.

À cet égard, les travaux de Piaget et de Dewey sont sans équivoque : les élèves doivent pouvoir participer au processus d'élaboration des règles.

Si l'on se réfère à la théorie de Dewey, qui repose sur la formule « *learning by doing* » selon laquelle on « apprend en faisant », on peut penser qu'à travers l'expérience qu'ils ont de la participation à l'école, les élèves sont peu préparés à cet exercice démocratique qui suppose un apprentissage du dialogue. Ce n'est qu'à travers un processus de discussion où les parties en présence ont la possibilité d'être entendues et de prendre part aux décisions, qu'il est possible d'apprendre à exposer son point de vue, à argumenter, à éprouver le caractère changeant des règles existantes, à assumer des responsabilités (Torney-Purta, 1989).

Piaget désapprouve les approches qui cantonnent l'élève dans un rôle passif et insiste sur le fait que « l'intelligence procède de l'action » et qu'une « vérité apprise n'est qu'une demi-vérité, la vérité entière étant reconquise, reconstruite ou redécouverte par l'élève lui-même » (Piaget, 1950, p. 35). De ce point de vue, la participation active de l'élève est la voie privilégiée vers les apprentissages.

La participation est également requise dans la perspective d'une socialisation juridique, comme nous avons pu le voir chez Silbey (1991) et Kourilsky (1997), notamment. Develay (1996, p.58) quant à lui s'interroge : « 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? ». Pour sa part, Meirieu pose que « la citoyenneté veut dire participation » et insiste pour « que l'école forme les jeunes à la parole, leur donne accès à la parole » car, explique-t-il, « 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, 2001, p.24). 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 » (1987, p. 59).

Acte de participation par excellence, la prise de parole est à la base de toute pratique démocratique et, si l'on s'en remet aux instruments juridiques internationaux et leur prolongement dans le droit interne des États démocratiques, les élèves devraient pouvoir être entendus sur les questions qui les concernent et leur point de vue devrait être pris en considération. C'est ce que stipule la *Convention relative aux droits de l'enfant* dans ses articles 12 et 13.

Les États parties garantissent à l'enfant [élève] qui est capable de discernement, le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité. (Nations Unies, 1989, article 12, alinéa 1)

Quant à elle, Costa-Lascoux souligne l'importance particulière de la participation des élèves aux différentes instances de l'école, à condition toutefois, précise-t-elle, « qu'ils aient réellement la parole et qu'ils puissent assumer des responsabilités. [Car,] Un droit dénué de condition d'exercice entraîne la désillusion et l'abstention. » (Costa-Lascoux, 2005, np). Être citoyen, c'est détenir une part de la souveraineté, c'est avoir une voix dans l'analyse des situations et dans l'élaboration des solutions, de rappeler l'auteure.

Mais la participation se conjugue avec la responsabilité, sans laquelle la première perd de sa substance. « L'idée que l'on se fait d'habitude de la participation ne comporte [...] que le volet des droits, jamais celui des devoirs. », expliquent Oser et al. (2000, p.6). Le statut de citoyen ne se limite pas, en effet, à celui de détenteur de droits ; il s'accompagne d'un certain nombre d'obligations, dont celles de répondre de

ses actions et de veiller au respect des droits de ses concitoyens. Cette responsabilité qui incombe à tout citoyen ne va cependant pas de soi ; elle est liée à la reconnaissance de l'individu et de son autonomie. La responsabilité suppose par ailleurs une adhésion des personnes à ces principes et passe par leur implication personnelle, celle-ci étant nécessaire pour en arriver à assumer les conséquences de ses décisions.

Mais, comme le notent, Oser, Ullrich et Biedermann (2000, p.35), lorsque les décisions sont prises par l'enseignant seul, sans discussion avec les élèves, leur implication personnelle est rendue impossible. Car, pour pouvoir assumer les conséquences de leurs décisions, les élèves doivent pouvoir faire l'expérience de la responsabilité personnelle, des effets bénéfiques ou préjudiciables de ces décisions.

Dans le cas des élèves que nous avons interrogés, le sentiment d'impuissance exprimé à de nombreuses reprises donne à penser qu'ils n'ont pas possibilité d'influer sur les décisions, à moins de recourir à des moyens de pression qui font appel à l'engagement solidaire d'un grand nombre d'élèves, comme une grève. Ne se sentant pas partie aux décisions, ils considèrent qu'ils n'ont pas de responsabilité dans l'application des règles, celle-ci revenant aux enseignants (tableaux 4.60a : encadrement et 4.63 ligne AE). Dès lors, on ne doit pas s'étonner de constater qu'ils imputent aux adultes les manquements qu'ils observent dans la mise en œuvre des règles.

De nombreux ouvrages précédemment cités²⁹ (chapitre II), insistent sur la participation des élèves aux décisions qui les concernent, principalement à

²⁹ Bordet, 2001 ; Costa-Lacoux, 2001 ; Day, Direction des affaires correctionnelles Canada et Solliciteur général Canada, 1995 ; Develay, 1999 ; Dewey, 1967 ; Douard et Fiche, 2001 ; Haroun et O'Hanlon, 1997 ; Jakubowska, 1991 ; Kourilsky, 1997 ; Percheron, 1991 ; ; Silbey, 1991 ; Smetana et Bitz, 1996.

l'adolescence, où ils sont moins enclins à accepter la légitimité de l'autorité institutionnelle et comptent davantage sur leur capacité de donner leur point de vue personnel. De plus, c'est au cours de cette période que l'adolescent serait en mesure d'acquérir une conscience collective qui permet la cohésion sociale (Kourilsky 1986; Percheron, 1991; Oser, Ullrich et Biedermann. 2000).

Cette prise de conscience des obligations que chacun a envers les autres résulte d'une sorte de compromis entre les intérêts rationnels d'un individu et les normes qu'il a intériorisées (Oser, Ullrich et Biedermann, 2000). Dans le cas présent, nous avons vu que les élèves développent avant tout des stratégies pour se soustraire aux règles en échappant aux sanctions. Dans ce contexte, où l'idée de bien commun est absente, il est à craindre que la norme intériorisée soit celle de la loi du plus fort ou du plus malin et que, dès lors, une prise de conscience des intérêts collectifs devienne improbable.

Pour espérer développer chez les élèves le sens des responsabilités individuelles et collectives, leur participation semble incontournable parce qu'elle leur permet non seulement de contribuer aux décisions, mais également d'en assumer les conséquences et d'éprouver un sentiment de responsabilité si la décision n'est pas appliquée comme il se doit.

Repris au Québec dans de nombreux documents ministériels (voir le chapitre 1), le thème de la participation figure parmi les plus importants pour la formation du futur citoyen. Cet aspect de la vie démocratique d'un établissement scolaire est d'ailleurs sous l'œil de chercheurs qui tentent d'évaluer les effets de la participation sur la conscience politique des élèves (Oser et Reichenbach 2000 ; Torney-Purta, 1989). Leurs travaux ont démontré l'effet positif de la participation à l'école sur le développement du jugement, à condition toutefois que cette participation ne se limite

pas à une *élection-alibi* de quelques délégués censés représenter les intérêts de l'ensemble des élèves. Costa-Lascoux attire l'attention sur ce point ; il faut, dit-elle,

s'interroger sur la parole de l'élève et sur son statut au sein de l'école. Il faut éviter les consultations qui ne sont pas une participation à la communauté éducative et génèrent une grande frustration chez les élèves [...] La démocratie consiste en effet à apprendre que sa parole a un sens et permet de construire quelque chose en commun, et l'évaluation de son action participe de cette construction (Costa-Lascoux, 2000, non paginé).

Cependant, comme le déplorent Rueff Escoubés, Moreau et Groupe Desgenettes, dans la majorité des établissements scolaires, 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. (Rueff Escoubés, Moreau et Groupe Desgenettes, 1987, p. 159).

La prise en compte de la parole des élèves est l'un des points de revendication chez bon nombre d'entre eux, ceux-ci y voyant une forme de réciprocité dans la relation qu'ils entretiennent avec les enseignants (tableaux 4.60b : qualité des relations et 4.60c : mise en œuvre). Bernard Rey explique qu'il y a plusieurs avantages à rompre l'exclusivité de la parole magistrale et réhabiliter la parole des élèves. Tout d'abord, « l'élève ne reçoit plus le savoir [...] dans une relation hiérarchique où la vérité serait confondue avec la parole de l'autorité » (Rey, 2004, p.53). Ensuite, étant « confronté directement à l'ordre des choses et à la collectivité dont il est membre, l'élève n'est plus soumis à la seule autorité de l'enseignant et à ce qui peut lui apparaître comme sa volonté arbitraire. » (Rey, 2004, p.53).

Ce type de discussion offre en effet l'occasion de redécouvrir, d'appliquer et d'assumer des pratiques et des règles sociales, expliquent Oser et Reichenbach (2000, p.36), qui recourent au concept allemand de « codétermination », emprunté au milieu syndical, pour illustrer le type de participation souhaitée dans les écoles. La codétermination - qui désigne un type de relations sociales - est basée sur des procédures d'agrément et la prise de décision en commun. Appliqué à l'école, ce mode de fonctionnement associe les élèves aux décisions, et autorise la négociation pour tout ce qui a trait à la vie de l'établissement scolaire.

Les études conduites en Suisse et en Allemagne, dans des écoles qui pratiquent la codétermination, démontrent que les élèves de ces établissements

présentent une conscience politique supérieure, s'intéressent davantage à la politique, se comportent de façon moins agressive, portent des jugements moraux différents, sont davantage disposés à prendre des responsabilités, possèdent une meilleure conscience des normes « partagées », coopèrent davantage et s'identifient mieux à l'école (Oser, Ullrich et Biedermann, 2000, p. 33-34).

Dans ces établissements désignés comme étant des « écoles communautaires équitables », il existe notamment « une assemblée où tous les élèves et le personnel enseignant prennent ensemble des décisions qui sont ensuite appliquées. ». Ces décisions portent sur les règles de la vie en commun, comme la résorption des tensions, des activités communes, le débat public.

Dans cette assemblée, les élèves apprennent que les problèmes peuvent être mis sur la place publique, que la collectivité possède un pouvoir de décision, que l'on peut faire valoir en public des positions différentes, que le système du vote a ses avantages et ses inconvénients, que l'on peut soumettre des initiatives, etc. (Oser, Ullrich et Biedermann, 2000, p. 33)

L'influence du milieu scolaire serait donc déterminante. C'est la conclusion à laquelle arrivent Kuhn et Schmid au terme d'une étude longitudinale qui a duré trois ans,

rapportent cités Oser et al « Alors que l'influence des parents et du cercle d'amis n'est pas déterminante, les influences des stimulations politiques déclenchées par la participation à l'enseignement sont significatives. » (Oser et Reichenbach, 2000, p.18). Pour les auteurs du rapport final sur l'éducation à la citoyenneté en Suisse, ce résultat plaide

clairement en faveur d'un enseignement politique pendant l'adolescence qui encourage les facultés de prendre position de manière critique sur des sujets politiques, afin de jeter un pont intellectuel entre l'univers des jeunes et la conscience de l'intérêt public. (Oser et Reichenbach, 2000, p.18)

De leur côté, les élèves interviewés dans le cadre de notre recherche insistent sur la possibilité d'être associés aux décisions qui les concernent (tableaux 4.60c : amélioration et 4.63 ligne AP), affirmant qu'ils seraient plus enclins à respecter les règles et que cela améliorerait leurs relations avec les enseignants. On peut penser en effet que, s'ils étaient associés au processus d'élaboration des règles, celles-ci gagneraient en légitimité et auraient donc plus de chances d'être respectées ; ce qui aurait vraisemblablement un effet positif sur la relation pédagogique. De ce point de vue, les demandes qu'ils formulent rejoignent les choix d'orientation énoncés dans les politiques éducatives de nombreux États, à commencer par le Québec, où l'éducation à la citoyenneté a fait son entrée dans les écoles secondaires à la rentrée 2005, avec l'implantation du nouveau programme.

5.3 La mission de l'école

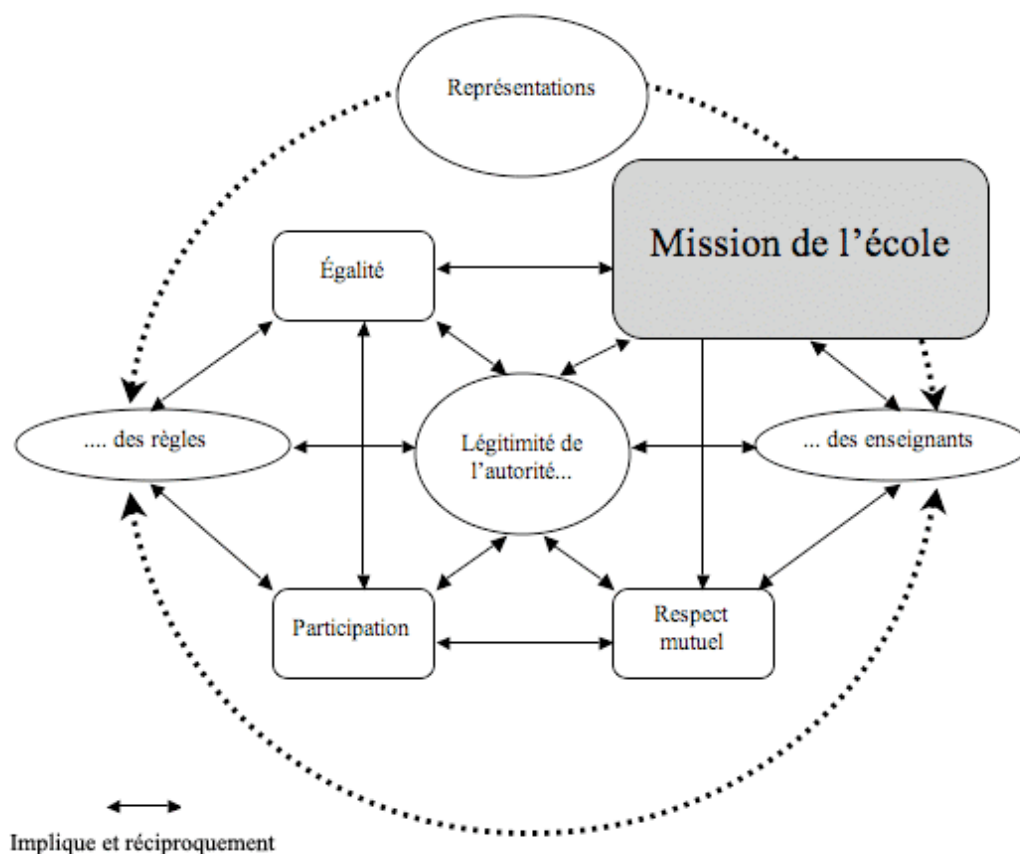


Figure 5. 5
La mission de l'école

La légitimité des enseignants est fondée sur leur cohérence avec la mission de l'école, qui est de faire réussir les élèves, et de les préparer à vivre en société. C'est en substance ce qui ressort des propos des répondants de cette recherche (tableau 4.58a : encadrement pédagogique). Ainsi, ces derniers se disent tout à fait enclins à se soumettre aux exigences des adultes, pour autant que celles-ci visent leur réussite

scolaire et la préparation à leur vie future. Détenteurs d'un savoir à transmettre, les enseignants ont une responsabilité éducative vis-à-vis des élèves, ce qui leur confère, au départ, une autorité que les répondants reconnaissent volontiers.

Toutefois, s'ils ont le sentiment que les enseignants ne mettent pas tout en œuvre pour favoriser les apprentissages, ils ne leur accordent plus de légitimité. Tout mettre en œuvre signifie, notamment, que les adultes maintiennent un climat de travail au sein des classes. Or, les répondants évoquent à de nombreuses reprises des situations où l'environnement d'apprentissage est perturbé par le bruit ou l'agitation des élèves (tableau 4.63, ligne MN). Dès lors, il n'est pas surprenant que l'autorité que représentent les enseignants ne soit plus reconnue par les élèves, et que, conséquemment, les règles qu'ils ont la charge de mettre en œuvre perdent leur légitimité.

Nous touchons là une question récurrente dans l'histoire de l'éducation, celles de la discipline sans laquelle les apprentissages sont compromis et de la nécessaire autorité pour y parvenir. Comme le mentionne Bernard Rey, les notions d'autorité et de discipline n'ont pas bonne presse parce qu'elles sont souvent associées à la répression, à des forces de coercition, voire à de la tyrannie, alors qu'elles sont, « au contraire indispensables pour que l'enseignement secondaire devienne démocratique. » (Rey, 2004, p.5). En effet, explique-t-il, le maintien d'une certaine discipline en classe fait partie des devoirs professionnels des enseignants. Tout d'abord, parce que les règles protègent de l'oppression et que sans elles, s'installe un climat d'intimidation, voire de terreur entre les élèves. Ensuite, parce que le but de l'école est de faire accéder les élèves à des savoirs qui font appel à des règles qui ne dépendent pas de la fantaisie des enseignants. Enfin, parce que le renoncement à des règles claires de fonctionnement a pour conséquence l'établissement d'un climat défavorable aux

apprentissages, dont les élèves les plus en difficulté sont les premiers à souffrir. D'ailleurs, l'enseignant n'est-t-il pas garant de la loi dans la classe?

C'est à cette responsabilité des enseignants que font allusion les élèves quand ils en appellent à plus d'autorité pour maintenir un minimum de discipline. Concrètement, l'exigence de discipline se traduit par l'établissement de règles précises sans lesquelles la classe ne peut tout simplement pas fonctionner, ce qu'expliquent les répondants (tableau 4.60a : encadrement).

Si la discipline est nécessaire pour instaurer l'ordre exigé par les activités diverses de la classe, « elle a aussi pour finalité de participer à une éducation sociale des élèves fondée sur la liberté et la responsabilité », rappelle Jean Le Gal (2002, p.43). Sur ce point, les élèves interrogés considèrent que si les enseignants remplissaient la mission qui leur est dévolue par l'institution scolaire, ils auraient à cœur de faire réussir leurs élèves et de les préparer à la vie en société, ce qui inciterait les élèves à respecter leur autorité.

Si l'on considère la mission de l'école telle qu'elle est définie par la *Loi sur l'instruction publique*, l'on doit admettre qu'en exigeant des enseignants qu'ils appliquent les règles et mettent tout en œuvre pour leur permettre de réussir, les élèves ne font que rappeler la vocation que s'est donnée l'institution scolaire. La réussite dont il est question dans *Les nouvelles dispositions de la Loi sur l'instruction publique* (MEQ, 2003, p.4) « est celle que vise, dans le respect du principe de l'égalité des chances, la triple mission de l'école, soit celle d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves ».

Au mandat de socialisation confié à l'école par la *Loi sur l'instruction publique*, qui lui impartit notamment la tâche d'initier les élèves à un ensemble de références

communes pour favoriser leur insertion dans la vie en société, vient s'ajouter celui de former des citoyens.

La citoyenneté étant d'abord un concept juridique et politique, une éducation aux droits est donc nécessaire ; elle est même la première condition de l'adhésion par les sujets à la règle de droit et donc de l'effectivité de la norme juridique. Dans cette perspective, explique Audigier

il est important de savoir que les règles ne s'établissent pas, dans une société démocratique complexe, sur un simple accord d'un groupe de participants. Les règles de vie obéissent à des règles qui leur sont supérieures, extérieures et antérieures (Audigier, 2005, p.18).

Sur ce point, il semble que les élèves soient d'accord pour dire que toutes les règles ne sont pas discutables, notamment celles qui constituent la législation en vigueur (voir la négociabilité par. 4.2.4.1.6 et # 4.2.4.2.6) Cependant, leurs connaissances dans le domaine est très lacunaire, et l'on peut regretter l'absence d'une familiarisation au droit au cours de leur passage à l'école.

Dans un rapport de séminaire intitulé « l'accès au droit », l'École nationale d'administration (ENA, en France) insiste sur l'importance de diffuser la culture du droit au quotidien dans le cadre de l'école, notamment en permettant aux élèves de comprendre les implications juridiques d'une situation donnée. C'est à cette condition qu'on peut espérer obtenir le consentement de l'élève à une règle reconnue nécessaire. « Il appartient donc au système scolaire de développer chez chaque élève la conscience des enjeux concrets du droit et la possession des repères indispensables à l'orientation dans le monde juridique. » (ENA, 1999, p.52).

Au delà des mots, les énoncés de principe dont nous avons vu les grandes lignes, ne garantissent cependant pas leur mise en pratique et l'on doit être attentif à ce que

l'ethos des écoles, leur organisation, leurs objectifs et leurs pratiques quotidiennes répondent aux objectifs de l'éducation à la citoyenneté.

En effet, la vie quotidienne dans l'établissement et le climat qui y règne conditionnent en bonne partie la manière dont les membres de la communauté scolaire pensent, se comportent et interagissent les uns avec les autres. D'ailleurs, la plupart des pays participant à l'étude Eurydice (voir supra), reconnaissent explicitement l'influence d'un climat positif à l'école sur les relations de l'ensemble des membres de la communauté qu'est l'école ; tous soutiennent l'idée d'une « école démocratique »

dans laquelle chaque acteur est impliqué dans la gestion et la prise de décision, et où prévalent des méthodes démocratiques d'enseignement. La plupart de ces pays se concentrent sur les droits de l'élève, dont celui d'exprimer librement leur opinion ou le droit plus global de jouir d'un environnement d'apprentissage sûr. Eurydice, 2005, p.28).

Privés de démocratie, préviennent Jonlet et Lannoye (1995, p.8), « les élèves ont, en retour, tendance à mettre en doute les valeurs et les comportements des enseignants, à fuir des rapports inégalitaires et hautement insatisfaisants... ou à s'y soumettre ». C'est ce que semblent confirmer les résultats de cette recherche, comme nous l'avons vu avec les rapports aux règles qu'entretiennent les répondants.

5.4 Le respect mutuel

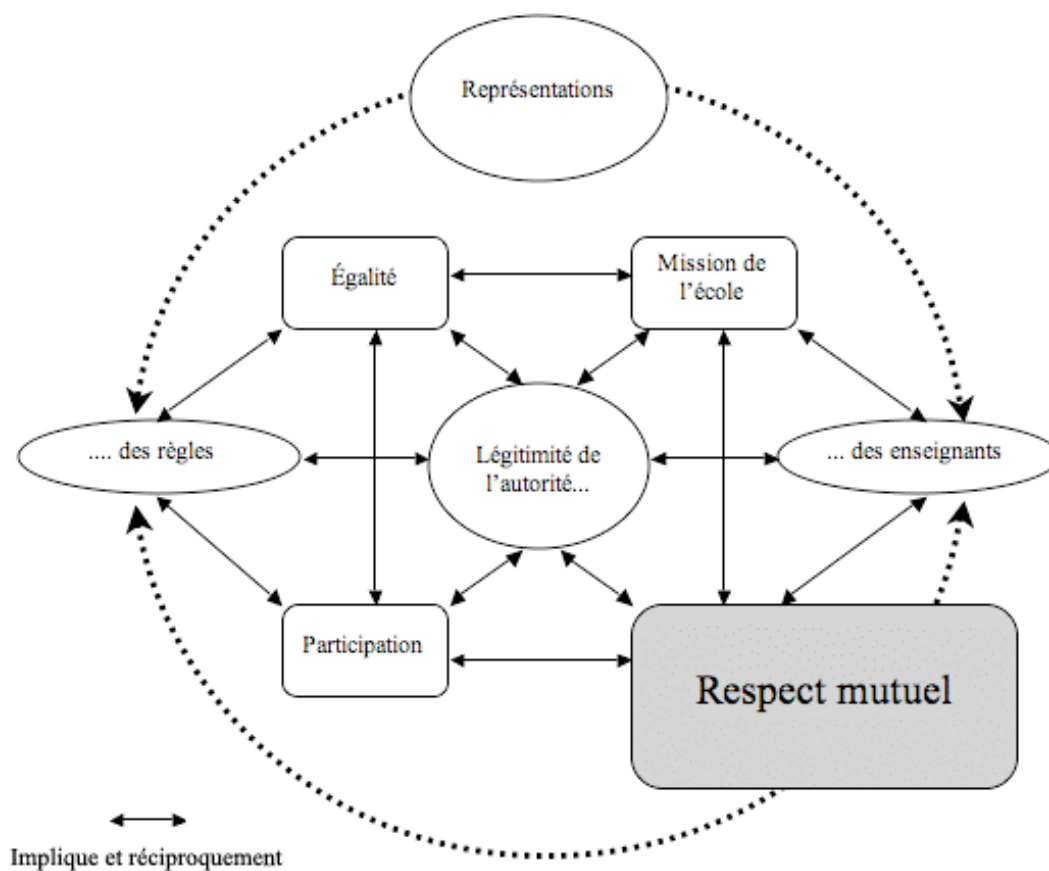


Figure 5. 6
Le respect mutuel

La légitimité de l'autorité des enseignants repose également sur le respect mutuel (tableaux 4.60b : considération des élèves, 4.60c : égalité/réciprocité). Ainsi, dès lors qu'ils se sentent respectés, les répondants se disent prêts à accepter les contraintes imposées par les adultes. Quand tel n'est pas le cas, ils perçoivent l'autorité comme un pouvoir illégitime (tableau 4.63 ligne MA). C'est également ce qui ressort de

l'étude menée par Macdonell et Martin (1986), selon laquelle les règles seraient une expression de domination dans de nombreuses écoles.

On peut craindre, à l'instar de nombreux auteurs dont les travaux traitent de la violence à l'école (Imbert, 1987 ; Houssaye, 1996 ; Dubet, 1999, Pain, 2002) que, face à l'imposition d'un pouvoir vu comme illégitime, les élèves opposent des résistances et développent des mécanismes de défense qui peuvent prendre, selon les cas, la forme de la soumission, de la passivité, de la résistance ou de la révolte. Le sentiment d'impuissance qu'ils expriment, à ces égards, s'accompagne d'une forte demande de réciprocité et de respect à leur endroit. Il s'agit d'une constance qui mérite d'être soulignée, car elle questionne tant l'autorité et sa légitimité que le rapport aux règles et aux normes.

Si la question de l'autorité se pose dans n'importe quelle société, sous n'importe quel régime, dans n'importe quelle école, dans une société démocratique, explique Costa-Lascoux (2004), la réflexion sur l'autorité touche à la qualité de la relation pédagogique liée à la compétence des enseignants, aux rôles et aux fonctions de toutes les personnes qui interviennent dans le cadre scolaire. Pour cette auteure (Costa-Lascoux, 2005), la relation d'autorité doit être bilatérale. De ce point de vue, il est nécessaire de distinguer l'autorité du pouvoir, car « la relation pédagogique n'est pas une relation de pouvoir », insiste-t-elle.

Plusieurs arguments sont en faveur d'une véritable prise en compte des besoins de reconnaissance et de réciprocité maintes fois exprimés par les élèves. D'une part, la progression vers l'autonomie passe nécessairement par le respect mutuel (Piaget) et, d'autre part, la formation de citoyens responsables - donc autonomes - exige que la relation pédagogique traduise en actes la réciprocité qui découle de l'égalité en droit. En ce sens, l'éducation à la citoyenneté n'est possible que sous réserve de réciprocité, cette règle plus que séculaire qui veut que l'on ne fasse pas à autrui ce que l'on ne

voudrait pas qu'il nous fasse. Dans la perspective d'une citoyenneté responsable, la réciprocité, c'est reconnaître que, si nos droits fondent les obligations d'autrui à notre égard, en contrepartie, les droits d'autrui déterminent nos obligations envers lui.

La réciprocité des droits et des obligations fait partie du contrat social et, à ce titre, est une dimension déterminante de l'éducation à la citoyenneté. En ce sens, expliquent Prairat et Andrieu (2003), loin d'exclure le respect mutuel, l'autorité l'exige « à titre de condition de possibilité », car, poursuivent-ils, n'y a de libre reconnaissance de l'autorité que sur fond d'un respect réciproque.

L'autorité est bien sûr nécessaire pour enseigner, mais une « autorité qui autorise » insiste Meirieu. « L'autorité n'est pas l'arbitraire, l'autorité ne doit pas être faite pour que l'adulte « ait la paix », mais pour que les élèves apprennent à vivre en paix » (Meirieu, 2003, p.6). De ce point de vue, l'autorité de tout éducateur repose sur son aptitude à guider les élèves pour qu'ils soient en mesure d'exercer leur liberté dans un souci de justice.

C'est en substance ce qu'expriment les élèves quand ils en appellent à plus d'autorité en même temps qu'ils réclament plus de considération de la part des adultes (tableau 4.63, ligne AC). Cette revendication va dans le sens des recommandations faites par la plupart des chercheurs de diverses disciplines (psychologie, sociologie, notamment), et pour qui il ne peut y avoir de reconnaissance de l'autorité que sur fond d'un respect réciproque.

La réciprocité implique que les élèves aient le droit de protester, de se plaindre et d'être entendus, insiste Duret (1999, non paginé), qui constate

[qu']il est trop souvent admis que rien ne peut être discuté, qu'un élève a toujours tort, qu'un professeur a toujours raison [...] Dès lors, comment ne pas admettre que la violence des élèves est, avec le retrait indifférent, la seule

réponse possible à une situation qui est toujours, peu ou prou, nécessairement violente.

Pour ce sociologue de l'éducation, beaucoup d'élèves refusent la scolarisation telle qu'elle est, se jugeant victimes de mépris de la part des adultes.

Dans la synthèse que font les membres du comité de pilotage du débat national sur le collège, en France, ces derniers mettent également en garde contre l'unilatéralité et plaident en faveur de « la construction d'un ordre juste assurant une vie commune acceptable » (Dubet, 1999, non paginé). Dans cette perspective, la discipline devrait être « conçue comme une manière de vivre ensemble, de fixer les règles partagées par tous, de définir les droits et les devoirs de chacun » ; ils font d'ailleurs de ce point une proposition :

La discipline est aussi une forme de civilité quand elle repose sur un principe de réciprocité entre les élèves et les adultes, et quand les plaintes ou les protestations des élèves peuvent être entendues, quand la discipline est construite sur un principe de justice et sur des procédures associant les élèves. (Dubet, 1999, Proposition 4, non paginé).

L'une des conditions pour que l'autorité des enseignants soit reconnue, explique Dubet, est qu'elle soit fondée sur une application juste des règles, fussent-elle fermes. Or, pour les élèves, cette justice repose sur un principe de réciprocité qui, dans bien des cas, fait défaut. Dès lors, il est à craindre que les adolescents ne cultivent un ressentiment à l'égard des enseignants et leur opposent des comportements de résistance.

Finalement, la légitimité des figures d'autorité à agir et à être obéies - pour reprendre une expression de Casalfiore (2003) - dépend de la réciprocité, ce principe qui permet d'instaurer un régime universel de la reconnaissance de tous par tous (Prairat et Andrieu, 2003). Si la réciprocité et l'égalité de traitement sont fondamentales et ont vocation à l'universalité, aucun manquement à ces principes n'est alors acceptable.

Comme l'explique Costa-Lascoux (2004, non paginé), de même que « la loi n'est pas une série de prescriptions sans relations avec les principes généraux », les règles à l'école doivent « faire référence à ces principes et les sanctions ne peuvent se contenter d'agir comme un couperet qui tomberait quand il y aurait manquement ». Car, ajoute-t-elle, le droit n'est pas une instance autonome qui donne forme (de l'extérieur) à l'action sociale, mais un trait inhérent aux situations sociales. Si, comme l'affirme la sociologue, la trame du juridique se trouve dans les événements et les transactions ordinaires, on peut avancer que, pour amener les élèves à comprendre et à intérioriser la fonction symbolique des règles, l'organisation de la communauté éducative doit s'articuler autour des principes qui fondent le droit. Considérant que les repères juridiques se constituent à travers les actions et les pratiques de la vie quotidienne, il convient d'être attentif à ne pas donner à voir des contradictions dans le fonctionnement ordinaire de l'école.

5.5 Des déterminants interreliés

À cette étape, il convient de mettre en évidence les liens d'interdépendance qui existent entre les déterminants de la légitimité accordée à l'autorité des règles et à celle de l'enseignant. Dans les pages qui précèdent, nous avons exposé les facteurs qui déterminent cette légitimité et autour desquels s'articulent les représentations qu'ont les élèves des règles à l'école. Les schémas ci-dessus (figures 5.2 à 5.6) révèlent la complexité des enjeux (juridiques politiques, sociaux, éducatifs) que soulève la légitimité, en l'absence de laquelle toute autorité devient arbitraire. En effet, il suffit qu'un seul de ces déterminants fasse défaut pour que la légitimité de l'autorité soit remise en question.

Ainsi, une application inégalitaire des règles, de même que leur imposition hors de toute participation des élèves leur font perdre leur légitimité et les enseignants qui

tendent d'imposer ces règles perdraient également la leur. De la même manière, un enseignant dont l'autorité n'est pas considérée comme légitime, parce qu'il ne remplit pas la mission qui lui est confiée, ou parce qu'il ne respecte pas les élèves, invalide le bien-fondé des règles qu'il a la charge de mettre en œuvre.

À la lecture des résultats de cette recherche, on voit se dessiner un certain nombre d'obstacles à l'atteinte des objectifs de formation de citoyens responsables. Celui de l'exercice de l'autorité est sans doute le plus difficile à lever. L'usage de l'autorité, il convient de le rappeler, est nécessaire au développement de l'autonomie, et l'absence de limites claires par rapport aux règles risque de devenir une source d'anxiété pour les élèves. Cette affirmation ne doit cependant pas faire perdre de vue que l'autorité dont il est question ne doit pas être confondue avec un pouvoir arbitraire. De plus, compte tenu de la vocation de l'école à former des citoyens responsables, l'usage de l'autorité devrait progressivement conduire les élèves à l'autonomie, dont nous avons vu qu'elle reposait sur le respect mutuel.

Pour conclure ce chapitre, retenons que les représentations qu'ont les élèves des règles à l'école s'articulent autour de la légitimité de l'autorité, laquelle est minée par le sentiment d'arbitraire qu'ils disent ressentir. Plusieurs constats, selon eux, sont à l'origine des frustrations et des contestations qu'ils expriment : l'inégalité de traitement, l'absence de pouvoir dans les décisions qui les concernent, les incohérences entre la mission de l'école et les moyens mis en œuvre par les enseignants pour y parvenir et enfin, le manque de respect dont ils disent être victimes. Dans les demandes qu'ils formulent, ils font valoir l'application à géométrie variable des règles et le contraste entre leur mince marge de manœuvre et l'autorité des enseignants. Sous l'angle socio-juridique, les appels qu'ils lancent pour être considérés comme des personnes à part entière paraissent légitimes. De plus, les doléances qu'ils expriment trouvent leur écho dans plusieurs études dont nous avons

fait état et qui ont tenté de démontrer jusqu'à quel point l'absence de droit dans les écoles pouvait être à l'origine de la frustration des élèves, voire de certains comportements agressifs. Si, à cette étape de la vie, les tensions dans les rapports des adolescents à l'autorité semblent « normales », il n'en demeure pas moins que leurs demandes méritent d'être prises en compte.

Certes, la responsabilité qu'ont les enseignants d'éduquer va de pair avec leur obligation d'imposer un certain nombre de contraintes aux élèves, ce qui les place dans une position de porte à faux vis-à-vis d'adolescents en quête d'autonomie. Nous pouvons en effet nous demander comment instituer et maintenir l'ordre nécessaire à la vie collective tout en respectant les principes démocratiques qui consacrent les droits et libertés de chacun. 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. La double fonction d'inculcation du normatif et d'éducation à l'autonomie invite à nous interroger sur les conditions pédagogiques qui permettent des pratiques éducatives démocratiquement formatrices. Il s'agit là d'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, 1997a, p.33).

Pour dénouer l'impasse à laquelle risquent de faire face les adultes en situation de responsabilité éducative, la question du droit, dans le sens où nous l'avons exprimée, apparaît comme un repère essentiel. D'une part, parce que l'école, malgré ses prérogatives, n'échappe pas à des considérations juridiques, d'autant que la citoyenneté démocratique à laquelle elle doit préparer est fondée sur la règle du droit. D'autre part, parce qu'en mettant en application les principes du droit, les enseignants répondraient aux attentes formulées par les élèves et gagneraient ainsi en légitimité.

CONCLUSION

Le questionnement qui a conduit à cette recherche tire son origine de notre expérience en tant qu'enseignante auprès d'adolescents en difficulté d'adaptation socioscolaire, ainsi que des résultats issus d'une recherche expérimentale que nous avons conduite dans le cadre d'une maîtrise. La problématique qui s'est dégagée des constats que nous avons pu faire s'inscrit par ailleurs dans un contexte de réforme éducative, où la question des règles et des représentations qu'en ont les élèves ne peut échapper à notre attention, bien que, par ailleurs, nous n'ayons recensé aucune recherche portant spécifiquement sur cet objet. Pour pallier cette absence de travaux, la présente recherche tente d'apporter des éléments de réponse à la question : « quelles représentations ont les élèves des règles à l'école? ».

Cette interrogation constitue le point central de cette thèse dont le principal objectif était d'analyser les représentations qu'ont les élèves des règles à l'école. Plus spécifiquement, nous avons tenté de circonscrire les fonctions qu'ils leur attribuent ; d'identifier les règles qui à leurs yeux, sont valorisées par l'école pour réguler les rapports entre les membres de l'établissement scolaire et, enfin, de discerner les conditions qui peuvent selon eux, favoriser, le consentement aux règles à l'école.

Les résultats des analyses nous amènent à conclure que les répondants accordent une place prépondérante aux améliorations qu'ils souhaiteraient voir à l'école en ce qui a trait aux règles; celles-ci concernent notamment leurs « raisons d'être » et leur « mise en œuvre ». Ces éléments, qui constituent par ailleurs les deux premiers objectifs, sont envisagés non plus comme ce que perçoivent les répondants (« ce qui est »), mais comme ce qu'ils souhaiteraient (« ce qui devrait être »). En ce sens on peut dire que si les deux premiers objectifs semblent apporter moins de matière que le

troisième, ce dernier apporte un éclairage sur les précédents. Ainsi tous les répondants affirment qu'ils sont prêts à respecter les règles qu'ils jugent essentielles pour garantir le respect et favoriser la réussite (1^{er} objectif spécifique) à condition que celles-ci soient effectivement mises en œuvre de façon impartiale, ce qui ne semble pas toujours être le cas (2^{ème} objectif spécifique). C'est ce que semblent indiquer les améliorations attendues par les répondants (voir tableaux 4.60a et b, formation). Leurs attentes concernent également le rôle qu'ils voudraient pouvoir jouer dans les décisions au sujet des règles, ce qui renvoie par ailleurs à la réciprocité et la reconnaissance auxquelles ils tiennent (3^{ème} objectif spécifique). S'agissant de la portée de ces résultats, voyons ce qu'il en est.

Portée de la présente recherche

Au terme de cette recherche, on peut poser que la légitimité de l'autorité occupe une place centrale en matière de représentations des règles à l'école. À travers les attentes qu'expriment les répondants, l'on voit se dégager un modèle relationnel basé, non pas sur des relations amicales ou affectives, mais sur une reconnaissance de leur statut de personne à part entière, comme on a pu le voir à maintes reprises (voir les tableaux 4.60b : considération des élèves et 4.60c : participer à l'élaboration et égalité / réciprocité). Les répondants voudraient voir régner un climat de confiance et de négociation qui permettrait de garantir de bonnes relations entre eux et les enseignants. La relation à laquelle ils aspirent repose sur une autorité ferme, mais librement consentie et exercée dans le respect de chacun.

Objet de débats récurrents, l'exercice de l'autorité occupe une large place sur la scène éducative, comme en témoignent nombre d'articles et d'ouvrages consacrés à cette question. Face au présumé « déclin annoncé de l'autorité », plusieurs voix enjoignent les enseignants de restaurer « l'ordre ancien » ; d'autres s'opposent à cette injonction

porteuse, selon eux, de méthodes répressives, privilégiant du coup les approches centrées sur les besoins et les désirs de l'élève. En marge de ces réquisitoires, qui opposent nostalgiques d'un « âge d'or de l'autorité » et partisans de « l'enfant-au-centre », il y a place pour une réflexion à l'abri des clivages réducteurs.

L'autorité, indispensable pour enseigner, est également requise au plan de la socialisation. Car, 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. Cette affirmation ne peut toutefois pas faire l'économie de l'examen critique des relations de pouvoir qui sont au cœur des tensions inhérentes à l'inégalité de statut de l'enfant et de l'adulte.

Face à l'adversité que constituent les rapports de pouvoir dans une relation qui se caractérise par l'asymétrie, le recours au droit semble prometteur. Cependant il ne faut pas tomber dans l'excès de règles qui, comme le souligne Cellier (2003), repose sur une anticipation des comportements disruptifs et s'appuie sur une vision de la jeunesse comme potentiellement à risque. Pour cet auteur, une telle conception est

difficilement compatible avec les finalités de l'éducation et notamment la construction d'une autonomie progressive. C'est l'image d'une enfance et d'une adolescence dangereuses pour l'équilibre social qui est confortée. Les violences scolaires et urbaines sont lues à travers le prisme d'une jeunesse insoumise pour laquelle l'école doit promouvoir, grâce à l'éducation à la citoyenneté, un comportement acceptant les contraintes collectives. (Cellier, 2003, p. 4).

Dans cette perspective, l'éducation à la citoyenneté « n'est envisagée que sous l'angle de la loi en édulcorant celui du droit, de la justice et de la réciprocité, fondamentaux en démocratie » (Cellier, 2003, p. 4). Il y a là une contradiction que ne manquent pas de relever les élèves, quand ils insistent sur la quantité innombrable de règles et

dénoncent les inégalités dont ils se sentent victimes sans pouvoir intervenir d'une quelconque manière.

La question qui se pose alors est de savoir si les jeunes, privés de pouvoir et soustraits à la règle de droit, peuvent faire l'expérience de la responsabilité, attribut indispensable du citoyen. Pour notre part, nous considérons que droits et responsabilité sont étroitement interreliés. Mais plutôt que de poser qu'il n'y a pas de droits sans responsabilité³⁰, ce qui dans le cas présent ne tient pas, car les mineurs ne sont pas tenus pleinement responsables de leurs actes d'un point de vue juridique ; nous avançons qu'il ne peut y avoir de responsabilité sans reconnaissance des droits, sinon une responsabilité limitée aux sphères à l'intérieur desquelles la personne dispose d'un certain pouvoir sur le cours des événements.

Autrement dit, le non respect par les adultes des droits des élèves soustrait ces derniers à leur obligation de respecter ceux des autres ; de plus, privés de pouvoir d'intervention sur ce qui les entoure, ils ne sauraient avoir de responsabilité sur ce qui se passe autour d'eux. Dans les circonstances, il semble difficile de préparer les élèves à l'exercice de leur responsabilité ; il s'agit là d'une difficulté que l'école a à surmonter pour en arriver à former des citoyens.

Compte tenu du fait que l'école se donne le mandat de former des citoyens responsables, elle ne peut se dispenser d'interroger les pratiques et procédures qui garantissent la cohérence de la démarche en regard du droit en vigueur. Sur ce point, il est utile de rappeler les balises posées notamment par la *Convention relative aux droits de l'enfant* (ONU, 1989). Cet instrument international, adopté en 1989, introduit les droits-libertés en plus des droits-créances ; c'est-à-dire qu'en plus

³⁰ Cette assertion est utilisée dans le discours contre les politiques de discrimination positive.

d'avoir droit à une protection particulière en raison de sa fragilité, l'enfant acquiert le statut de sujet de droits à part entière, à savoir qu'il devient titulaire des droits contenus dans les autres instruments du droit international des droits de l'homme. Toute récente dans l'histoire, cette représentation de l'enfant comme étant détenteur de droits-libertés confère à l'enseignant de nouvelles responsabilités dont celles d'éduquer les élèves à l'exercice de ces droits par la mise en acte au quotidien des principes démocratiques qui les fondent.

Déjà, le *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, adopté en 1966, énonçait en détail en son article 13 quelques principes pour la mise en œuvre du droit à l'éducation et en précisait les objectifs. Au nombre de ceux-ci, retenons que « l'éducation doit viser à l'épanouissement de la personnalité humaine du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales » ; elle doit également « mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre » (Haut Commissariat des Nations-Unies aux droits de l'homme, 1999, non paginé). Comme souvent dans le domaine juridique, la question de l'interprétation de cet article est cruciale. C'est la raison pour laquelle la Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation, Katarina Tomasevski, a tenu à préciser que pour réaliser pleinement le droit à l'éducation, il est nécessaire de définir et d'intégrer une approche éducative qui soit fondée sur les droits de l'homme en incluant ces derniers dans le contenu et le processus de l'éducation.

Il ne suffit donc pas d'enseigner les contenus du droit pour éduquer aux droits. D'ailleurs, la mission de l'école n'est pas de former des juristes, mais des citoyens ayant des connaissances juridiques suffisantes (vocabulaire, logique des procédures) pour, en tant que justiciable, être capables de réagir en cas de violation des droits (les siens et ceux des autres) en ayant recours aux instruments juridiques disponibles. Cela suppose également de la part de ce citoyen qu'il se soit approprié les principes

qui fondent le droit dans une société démocratique. Il faut pour cela « Travailler sur ces principes fondamentaux du droit en classe [afin de] permettre la construction du concept du Droit » insiste pour sa part Cellier (2003, p.6-7).

Cette façon d'aborder l'éducation aux droits s'appuie sur une vision jusnaturaliste du droit où les principes prédominent par opposition à une conception positiviste, organisée autour de l'étude des règles et de leur articulation dans une perspective procédurale du droit. « En définissant le droit comme une activité du raisonnement et non comme un catalogue de règles, on évite une centration excessive sur les énoncés des lois, règlements, codes et on ouvre la vie scolaire à l'explication et au sens des principes fondamentaux » (Cellier, 2003, p. 6). Cette démarche repose sur le postulat selon lequel l'enfant, titulaire de droits, est capable de participer à sa propre formation. Dans cette perspective, l'institution scolaire est un lieu d'émancipation et l'autorité de l'adulte est le reflet de sa compétence.

Déjà en 1907, Kerschensteiner, qui militait en faveur d'une éducation civique, considérait que les éducateurs, dont il était, devaient se laisser « guider non par la méfiance, mais par la confiance envers la jeunesse » (dans Cauvin, 1970, p.182). Toutefois, il semble opportun de rappeler, avec Cellier, que le statut juridique de l'enfant s'est considérablement transformé à la fin du XXème siècle. Ce « nouvel enfant » devient un « égal paradoxal » qui dispose désormais de droits-libertés qu'il peine à exercer dans un contexte scolaire qui reproduit des structures hiérarchiques avec une conception de l'enfance qui n'a suivi ni les avancées juridiques ni celles de la psychologie et de la sociologie contemporaines.

Ainsi, par exemple, plusieurs auteurs ont mis en évidence les contradictions de l'institution scolaire qu'ils décrivent comme un espace de « non-droit » (Defrance, 1988, 2002, 2003; Cellier, 2003) où les principes fondamentaux sont souvent mis à mal. Bernard Defrance, professeur de philosophie, a été l'un des premiers à dénoncer

avec force le non respect de ces principes, à commencer par celui de l'égalité en droit : la loi est la même pour tous.

Sachant que « les rapports qu'ont les élèves avec l'institution scolaire préfigurent ceux qu'ils auront avec les grandes institutions de l'État » (Cellier, 2003, p.6), il est à craindre que les contradictions dont est porteuse l'école la place en porte-à-faux avec son mandat d'éducation à la citoyenneté en minant, par effet d'entraînement, la crédibilité des autres institutions, aux yeux des élèves.

D'ailleurs, des sondages successifs³¹ relatifs à l'abstention des jeunes aux processus électoraux ont révélé que la désaffection de cette tranche d'âge à l'égard de la politique (au Canada, comme ailleurs dans le monde) était souvent associée à une perte de confiance en les institutions publiques.

Notre intention n'est pas ici de dresser un tableau pessimiste de la situation, mais plutôt de proposer des axes de réflexion et de donner une vision réaliste des contraintes structurelles qu'imposent à la fois le cadre scolaire et le cadre juridique dans la perspective d'une éducation à la citoyenneté.

L'éducation serait une piste de solution à la faible participation politique et électorale des jeunes conclut Élection Canada à la suite d'un « sondage des non-votants » réalisé en 2003 qui révèle un appui massif à la suggestion selon laquelle « les écoles devraient en faire davantage pour éduquer les enfants en matière d'élection et de participation politique » (Élection Canada, 2003, p.53-54). Cette solution potentielle, note le rapport, « découle logiquement du diagnostic de « manque d'éducation » noté auparavant : le manque d'intégration des jeunes dans le système politique, et [...] des

³¹ CRIC - Centre de recherche et d'information sur le Canada, Affaires étrangères Canada, Élection Canada (2003).

attitudes fondamentales d'apathie ou de méfiance des jeunes envers la politique. » (Élection Canada, 2003, p.50).

Néanmoins, on ne peut affirmer que les jeunes sont dépolitisés. Leur intérêt pour des questions d'ordre politique est bien réel, comme en témoignent les propos des répondants au sujet de l'égalité, de la justice et de leur participation aux décisions entourant les règles. C'est également ce qui ressort de plusieurs travaux qui se penchent sur les intérêts politiques des jeunes (Muxel, 2001 ; Affaires étrangères Canada, 1995). Le stéréotype des jeunes désabusés qui se désintéressent de tout ne serait qu'un mythe. Si ceux-ci marquent peu d'intérêt « pour ce qu'on pourrait considérer comme les questions traditionnelles de politique [...] ils semblent s'intéresser davantage à des questions telles que l'environnement, la paix et les droits de la personne » (Affaires étrangères Canada, 1995, non paginé).

Il y aurait donc chez les jeunes un terreau propice à une éducation à la citoyenneté démocratique qu'il reste à enseigner et à cultiver. Mais le fait de vouloir développer chez les élèves leur propension à défendre des principes qu'ils jugent fondamentaux, comme l'égalité, le respect d'autrui, suppose une mise en œuvre de ces principes et impose un examen critique des relations de pouvoir en jeu dans la relation pédagogique, même si nombre d'enseignants y voient une menace à leur autorité³².

Depuis les précurseurs de l'École nouvelle dans les années 20 (Ferrière, Decroly), puis dans les années 70, ceux de la pédagogie institutionnelle (Oury, Vasquez), plusieurs expériences ont montré qu'il était possible d'instaurer, en classe, des

³² Le mouvement de contestation qu'a provoqué chez de nombreux enseignants la réforme sur les procédures disciplinaires en France en (2000) qui introduit quelques principes juridiques à l'école, illustre bien cette crainte des enseignants qui y voient une atteinte à leur autorité déjà vacillante (Prairat, 2004, p.83).

rapports fondés sur le respect des élèves sans que l'autorité de l'adulte soit remise en question. Au contraire, le partage d'un certain pouvoir, celui « d'inter-dire », donne aux élèves l'occasion de prendre part aux décisions au sujet de ce qui est autorisé et ce qui ne l'est pas et de faire l'expérience de la délibération, premier pas vers l'intériorisation de sa responsabilité dans le fonctionnement quotidien de l'école.

Mais à la différence des autres institutions qui, dans une société démocratique, évoluent à l'aune des débats, à l'École, ceux-ci sont en quelque sorte biaisés en raison même de l'inégalité de statut des acteurs. C'est, en leurs propres mots, ce que disent les élèves interviewés. Même si souvent, ils ne maîtrisent pas les concepts et le vocabulaire requis pour faire valoir leurs points de vue, leur sensibilité démocratique paraît indéniable. C'est ce qui appuie la thèse selon laquelle l'autorité des enseignants est pleinement justifiée en raison de la responsabilité qui leur incombe d'introduire progressivement les élèves dans le débat démocratique en leur fournissant les outils requis pour que celui-ci advienne. Car le débat démocratique ne s'improvise pas et pour favoriser l'émergence de la parole et sa régulation, il ne suffit pas de laisser libre cours à l'expression des élèves. Ceux-ci doivent apprendre à dialoguer, c'est-à-dire à argumenter les uns contre les autres à partir de l'analyse qu'ils font des propos exprimés, afin d'enrichir le débat citoyen par une rigueur de pensée dans l'argumentation, le sens d'une vérité partageable par la discussion. Ainsi perçue, la liberté d'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.

Plusieurs écoles de pensée et mouvements pédagogiques prônent, depuis le début du siècle dernier, une initiation à la vie démocratique, notamment, par le biais de « conseils » d'élèves. Le but étant de donner à ces derniers l'occasion d'« éprouver que la parole a un sens, qu'on peut négocier et convaincre autrui, que le rapport à

l'autre n'est pas systématiquement rapport de force et finalement violence, qu'on peut élaborer des règles sur lesquelles un accord se fera et qui permettront de régir les relations mutuelles. » (Rey, 2004, p.53).

Il importe toutefois que les élèves comprennent que les règles ne s'établissent pas sur un simple accord d'un groupe de participants, insiste Audigier.

Les règles de vie obéissent à des règles qui leur sont supérieures, extérieures et antérieures : la Loi, à travers les règles de l'école, des principes : les Droits de l'Homme et le respect de la personne humaine [...] Il convient de ne pas faire croire aux élèves qu'ils les inventent [les règles], mais d'en faire un travail d'explicitation. Enfin se pose la question du pouvoir que l'institution scolaire, à travers les enseignants, souhaite accorder aux élèves. (Audigier, 2005, p.18).

Nous touchons là un enjeu tout autant stratégique que sensible dans un contexte où les enseignants voient s'émousser l'autorité qui jusque-là leur était dévolue par leur seul statut ; les discours alarmistes ne manquent pas sur le sujet. Proposant une lecture moins pessimiste, Prairat et Andrieu (2003) inscrivent cet affaiblissement de l'autorité traditionnelle dans un processus de désacralisation de l'ordre scolaire qui a pour conséquence un déplacement de la légitimité de l'institution, appelée à devenir procédurale. Se référant aux travaux de Dubet, ces auteurs expliquent que le sentiment d'injustice qu'éprouvent les élèves renvoie à leur expérience de l'arbitraire (des notes, des exclusions, des sanctions...) et que « Dès lors une école juste, ou perçue comme telle, est une école où les actes et les décisions apparaissent lisibles, justifiés et partiellement détachés des prérogatives personnelles des adultes » (Prairat. et Andrieu, 2003 , p.87).

La légitimité, dont nous avons vu qu'elle était centrale dans les représentations des règles chez les élèves, pourrait bien être une solution au malaise qui entoure le « déclin de l'autorité ». Une légitimité appelée à reposer désormais sur l'adhésion à des principes mis en acte au quotidien dans des procédures clairement définies.

Retour sur des considérations méthodologiques

Rappelons qu'en l'absence de travaux théoriques qui auraient permis d'explorer plus à fond les représentations qu'ont les élèves des règles, nous avons fait le choix d'une démarche inductive et fait appel à une approche de type qualitatif. Tout au long de notre cheminement, nous avons emprunté à la théorisation enracinée l'idée qui veut que la découverte de perspectives théoriques émerge de la réalité telle qu'elle est vécue sur le terrain. Dans cette optique, nous avons eu recours à plusieurs modes d'investigation tels le journal de bord, la carte conceptuelle, l'entretien individuel semi-dirigé et l'entretien collectif centré. L'ensemble du corpus a été soumis à des analyses successives qui ont progressivement permis d'en faire ressortir l'essentiel.

Bien que nous ayons tout mis en œuvre pour contrôler les biais et assurer la scientificité de cette recherche, sa portée se voit limitée par les contraintes avec lesquelles nous avons dû composer.

En premier lieu, les limites imposées par l'approche méthodologique elle-même. Tout d'abord, la contrainte du temps a représenté une limite importante. En effet, les délais nécessaires pour d'obtenir toutes les autorisations administratives ne nous ont pas permis d'entreprendre la collecte de données avant le printemps. Compte tenu des périodes d'examens et de préparation à ceux-ci, les élèves de cinquième secondaire n'étaient plus disponibles dès la mi-mai, ce qui n'a laissé qu'un mois pour conduire l'ensemble des entretiens. Il eût peut-être été possible de ne débiter la recherche que l'année suivante, mais le risque était grand de devoir recommencer toute la procédure administrative avec de nouvelles personnes, puisque des changements de personnel devaient avoir lieu entre temps. Compte tenu de cette contrainte, il n'a pas été possible de mettre entièrement en pratique la théorisation enracinée (TE) qui aurait exigé une présence sur le terrain tout au long de la démarche d'analyse. Bien qu'il

soit difficile d'évaluer les conséquences de ces écarts par rapport modèle de la TE, l'on peut penser que si nous avions suivi la démarche de la TE à la lettre, nous serions probablement arrivée à une analyse plus fine. Cependant, les quelques retours sur le terrain et la masse de données accumulées nous permettent d'avancer que les résultats auraient été fondamentalement les mêmes.

En faisant le choix de recourir à des entretiens semi-dirigés, nous savions que les instruments utilisés pour le recueil des données ne permettraient pas la standardisation de celles-ci et qu'il ne serait pas possible d'uniformiser le corpus. Mais, compte tenu de l'information que nous recherchions, un instrument qui aurait fourni un corpus « standardisable » n'y aurait pas donné accès. Le fait d'avoir opté pour une conduite souple des entretiens laissant place aux interactions, comportait le risque d'orienter les réponses des répondants. C'est la raison pour laquelle nous avons pris soin d'intervenir le moins possible sinon pour valider leurs propos par des reformulations et des synthèses au cours des échanges, puis lors des entretiens de groupe.

La non représentativité de l'échantillon, au sens statistique du terme, peut être vue comme une autre limite propre aux méthodologies qualitatives. Dans cette perspective, le but poursuivi pour le choix des répondants étant avant tout d'élargir le champ d'investigation en fournissant le maximum d'informations par rapport à l'objet de la recherche, une sélection moins représentative que significative a semblé davantage pertinente.

Compte tenu de nos choix épistémologiques et méthodologiques, nous avons effectivement pris en compte un nombre restreint de répondants. Cette façon de procéder inévitablement quelques limites en ce sens qu'elle n'autorise pas de conclusion généralisable. Cette limite, bien que contrariante, découle également des

choix épistémologiques et méthodologiques qui ont plutôt orienté nos préoccupations vers la saturation théorique des données.

Enfin, le fait que l'objet même de cette recherche nous amène à analyser des représentations dont le sujet n'a pas conscience et qui ne sont posées comme telles que parce qu'elles deviennent un objet d'étude, représente en soi une limite. En effet, on ne peut pas demander à une personne ce que sont ses représentations, mais seulement tenter de les découvrir indirectement à partir de l'étude de ce qu'elle nous dit.

Perspectives

Les résultats de cette recherche, apportent un éclairage sur un objet qui n'a pas été étudié comme tel, malgré l'intérêt qu'il pourrait présenter aux yeux des chercheurs qui se questionnent sur le rapport des jeunes au droit. Ainsi, par exemple, Costa-Lascoux regrette de n'avoir jamais vu traité des sujets comme « le droit imaginé, la justice rêvée, les aspirations des jeunes en matière de droit » on pourrait ajouter « les règles idéales ». Ce thème « constitue un volet ignoré, et dont pourtant nous pouvons vérifier la pertinence en permanence » (Costa-Lascoux, 2001, p.46), insiste-t-elle.

En effet, il serait utile d'examiner les dispositifs d'encadrement de même que les choix pédagogiques des enseignants à la lumière des représentations des élèves, dont nous avons vu qu'elles s'articulent autour de la légitimité de l'autorité et qu'elles sont sous-jacentes aux attitudes et aux connaissances qu'elles contribuent à déterminer.

Les résultats de cette recherche mettent en évidence les implications, au plan éducatif, de la prise en compte des représentations des élèves. Ils mettent par ailleurs en exergue un point névralgique pour l'école qui doit maintenir l'ordre nécessaire à la vie collective tout en respectant les principes démocratiques qui consacrent les droits

et libertés de chacun. Les analyses des propos des élèves ayant participé à cette recherche permettent l'ébauche de réponses qui tiennent compte de leurs attentes et rencontrent à la fois les exigences de rigueur d'un établissement d'enseignement et les principes démocratiques du droit. On peut résumer ces esquisses de réponses par quelques propositions.

- 1) Le bien-fondé des règles est un préalable à l'adhésion des élèves au code de vie. Il conviendrait donc de prendre le temps d'expliquer aux jeunes ce qui justifie les contraintes qu'impose la vie en collectivité quand ils ne comprennent pas d'emblée l'utilité de certaines règles. Pour être considérées comme légitimes, les règles doivent être justifiables (climat propice aux études, respect et sécurité de chacun, préparation à la vie en société), à défaut de quoi elles sont vues comme un « caprice » des adultes, voire comme un moyen pour ces derniers d'imposer leur pouvoir.
- 2) L'autorité est nécessaire dans la relation pédagogique, d'ailleurs les élèves attendent des enseignants qu'ils en usent pour maintenir un climat propice aux études. Le consentement à cette autorité repose néanmoins sur le respect réciproque, en l'absence duquel la tutelle de l'adulte est perçue comme un pouvoir illégitime. La réciprocité attendue passe par la possibilité pour les élèves d'être écoutés et considérés comme des personnes dignes d'attention et de respect.
- 3) Certaines règles sont intangibles et ne peuvent en aucun cas être remises en question, telles l'interdit de la violence, le respect de la dignité. Sur ce point, les élèves semblent d'accord ; il est des règles qui ne se discutent pas. Toutefois, celles qui concernent le fonctionnement ordinaire de l'école devraient pouvoir être débattues avec les élèves. En participant au processus

d'élaboration des règles, ces derniers auraient l'occasion de faire l'expérience de la prise de parole à des fins collectives et de la responsabilité qui en découle. Cela leur permettrait également de se familiariser avec le processus et les procédures qui conduisent à la prise de décision dans une société démocratique.

- 4) Enfin, le principe d'égalité qui fonde le droit dans une société démocratique doit, dans les limites qu'impose l'asymétrie de la relation éducative, investir l'ensemble des pratiques quotidiennes à l'école. Conséquemment, même si le statut de l'enseignant l'autorise à passer outre certaines règles imposées aux élèves (circulation dans l'école, heures d'accès aux locaux, etc.), il ne devrait en aucun cas être autorisé à enfreindre celles dont nous avons vu qu'elles sont intangibles (respect de la dignité, interdit de violence).

Ces résultats nous semblent dignes d'intérêt en regard de l'insuffisance de connaissances actuelles sur le sujet qui nous préoccupe. Cependant, ils demeurent fragmentaires et d'autres recherches mériteraient d'être développées pour élargir le spectre de nos connaissances dans ce champ encore en friche.

Ainsi, par exemple, il serait intéressant de voir dans quelle mesure les déterminants de la légitimité de l'autorité que nous avons identifiés chez les répondants de cette recherche se retrouvent dans d'autres contextes scolaires en Occident du Nord.

Il pourrait également être utile de connaître les représentations des enseignants au sujet des règles et de leur légitimité et les comparer à celles des élèves, afin d'apprécier la distance qui sépare ces deux univers en vue de jeter les ponts d'une meilleure compréhension.

Les contradictions du système éducatif, que les résultats obtenus mettent en lumière, mériteraient d'être analysés dans le cadre de recherches complémentaires, non plus du point de vue des élèves, mais de celui de l'observateur de la chose scolaire.

Enfin, dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme à l'école secondaire, il serait intéressant de voir si, d'ici quelques années, celle-ci a, de fait, induit un climat plus démocratique dans les établissements scolaires. L'institution de lieux de discussion où la parole des élèves est prise en considération et l'incitation des élèves à prendre part au processus d'élaboration des règles ne sont que des exemples de manifestation de la vie démocratique d'une école. On pourrait aussi mentionner l'existence de procédures garantissant un recours pour les élèves accusés d'avoir transgressé les règles, ou encore, l'interdiction, pour les enseignants de recourir à la punition collective³³, ou d'infliger des sanctions qui compromettent la dignité de l'élève.

Tous ces éléments, qui sont à considérer comme des indicateurs de la vie démocratique à l'école, témoignent du chemin à parcourir pour réduire le décalage entre les intentions des nouveaux programmes et les représentations que nous avons mises à jour. Mais, nous laissons à d'autres le soin d'aller plus avant dans les recherches qui visent à ouvrir des voies vers cette ambition de faire de l'instrument social que représente l'école un lieu privilégié d'apprentissage de la lente construction qu'est la démocratie.

³³ Il s'agit de l'un des points de la réforme disciplinaire de juillet 2000 en France

RÉFÉRENCES

- Affaires étrangères Canada. 1995. *Jeunes adultes : priorités et intérêts en ce qui concerne les affaires internationales*. [En ligne]. Accès : <http://www.dfait-maeci.gc.ca/youth/surveys-fr.asp#priorit>. (Consulté le 12-12-2005).
- Amado, Juan-Antonio Garcia. 1998. « Introduction à l'œuvre de Niklas Luhmann ». *Droit et société*, no 11-12, p. 15-52. [En ligne]. Accès : <http://www.reds.msh-paris.fr/publications/revue/html/ds011012/ds011012-02.htm>. (Consulté le 12-12-2005).
- Anadón, Martha. 1991. « Les représentations scolaires des rapports science/société ». *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, vol. 4, p. 14-23.
- Assier-Andrieu, Louis. 1997. « La conscience et la socialisation juridiques comme thèmes de réflexion anthropologique ». *Socialisation juridique et conscience du droit*, Chantal Kourilsky-Augeven, p 71-76. Paris : Maison des Sciences de l'Homme, Réseau Européen Droit et Société.
- Association, pour la recherche qualitative. 2000. « Défis et enjeux de l'entrée sur le terrain en recherche qualitative ». [En ligne]. Accès : <http://www.acfas.ca/congres/congres68/Coll441.htm>. (Consulté le 12-12-2002).
- Aubert, Jean-Luc. 1979. *Introduction au droit*. Coll. « Que sais-je? ». Paris : Presses universitaires de France, 127 p.
- Audigier, François. 2000. *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Conseil de l'Europe. [En ligne]. Accès : http://www.coe.int/T/F/Coop%20E9ration_culturelle/education/E.C.D/Documents_et_publications/Par_langue/Fran%20ais/concepts_de_base.asp. (Consulté le 12-12-2005).
- Audigier, François. 2005. « Faire valoir le droit et les valeurs ». *Fenêtres sur cours*, no 269, p. 18.
- Baillon, Robert. 1998. « La mission de socialisation de l'école enjeux et obstacles ». *Les cahiers pédagogiques*, no 367-368.
- Britt Mari Barth. 1999. « La baisse des exigences en ZEP est-elle une réponse aux difficultés d'apprentissage ». [En ligne]. Accès : <http://www.ac->

creteil.fr/ia94/new/html/circonscriptions/stage349i/barth.htmv. (Consulté le 20-05-00).

Béchillon, Denys de. 1997. *Qu'est-ce qu'une règle de droit?* Paris : Odile Jacob, 304 p.

Becker, Howard Saul. 1985. *Outsiders etudes de la sociologie de la deviance*. Coll. « Observations ». Paris : Métailié, 247 p.

Bîrzéa, Cesard. 1996. « L'éducation dans un monde en transition: entre postcommunisme et postmodernisme ». *Perspectives*, vol. XXVI no 4, p. 721-730.

Bîrzéa, Cesard. 2000. *L'éducation à la citoyenneté démocratique : un apprentissage tout au long de la vie*. Conseil de l'Europe. [En ligne]. Accès : http://www.coe.int/T/F/Coop%E9ration_culturelle/education/E.C.D/Documents_et_publications/Par_type/Rapports/097_1_education_a_l_ecd.asp. (Consulté le 04/12/05).

Blais, Jean-Guy. 1991. « Statistiques, méthodes quantitatives et analyse des données ». *Repères*, no 13, p. 64-90.

Bloch, Oscar et Walther von Wartburg. 1996. *Dictionnaire étymologique de la langue française*, 11e éd. Paris : Presses Universitaires de France, xxxii, 682 p.

Bordet, Joëlle. 2001. « Le droit et les lois chez les adolescents en situation d'exclusion ». Dans Olivier Douard et Gisèle Fiche (Dir.), *Les jeunes et leur rapport au droit*, p. 171-188. Paris : Harmattan.

Boumard, Patrick et Gaby Cohn-Bendit. 1995. «L'autogestion ou l'institutionnel entre le politique et le pédagogique. ». *Les pédagogies autogestionnaires*. [En ligne]. Accès : <http://perso.wanadoo.fr/ihpl/boumcohn.htm>. (Consulté le 04/12/05).

Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1970. *La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Coll. « Le Sens commun ». Paris : Éditions de Minuit, 279 p.

Boutin, Gérald. 1997. *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, xiii, 169 p.

- Boutin, Gérald. 1999. « L'apport de la carte conceptuelle à l'analyse des pratiques professionnelles ». Dans Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet (Dir.), *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives*, p. 203-219. Paris , Montréal : L'Harmattan.
- Boutin, Gérald et Véronique Truchot. 1997. «  ducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme : repères pour agir». *Thématique*, vol. 5, p. 11-25. [En ligne]. Accès : <http://www.eip-cifedhop.org/publications/thematique5/boutin-truchot.html>. (Consulté le 12-12-2005).
- Bruner, Jérome. 1983. *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir-dire* . Trad. par M. Deleau, 1991. Paris : Presses universitaires de France, 292 p.
- Bruner, Jerome S. 1996. *L'  ducation, entrée dans la culture les problèmes de l'  cole à la lumière de la psychologie culturelle*. Coll. « Psychologie (sous-collection) ». Paris : Retz, 255 p.
- Bureau international d'  ducation (2001). Rapport final de la 46  me session de la Conférence internationale de l'  ducation, Genève : Bureau international d'éducation, 24 p. [En ligne]. Accès : <http://www.ibe.unesco.org/International/Ice/pdf/cierapfinf.pdf>. (Consulté le 12-12-2005).
- Carbonnier, Jean. 1955. *Droit civil*. Coll. « Thémis : manuels juridiques, économiques et politiques ». Paris : Presses universitaires de France, v p.
- Casalfiore, Stefania. 2002a. « Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève ». *Cahier de recherche du GIRSEF*, vol. 16, p. 2-30. [En ligne]. Accès : http://www.girsef.ucl.ac.be/Cahiers_CREF/020cahier.pdf. (Consulté le 12-12-2005).
- Casalfiore, Stefania. 2002b. « Dyade professeur-élève et petits conflits quotidiens : nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans les classes du secondaire ». *2  me Congrès des chercheurs en   ducation* Ministère de la Communauté française de Belgique. [En ligne]. Accès : <http://www.agers.cfwb.be/prof/espaces/sup/cce/actes2002/2202.pdf>. (Consulté le 12-12-2005).

- Casalfiore, Stefania. 2003. « Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire III. Conception de l'autorité chez les élèves ». *Cahier de recherche du GIRSEF*, vol. 21. [En ligne]. Accès : http://www.girsef.ucl.ac.be/Cahiers_CREF/021cahier.pdf . (Consulté le 12-12-2005).
- Cauvin, Marius. 1970. *Le renouveau pédagogique en Allemagne de 1890 à 1933*. Coll. « Collection U 127 ». Paris : A. Colin, 348 p.
- Cellier, Hervé. 2003. «Le décrochage scolaire, révélateur des maux de l'école. ». *La Nouvelle-revue-de-l'AIS, Université Paris X-Nanterre*, no 24, p. 131-144.
- Cerda, Ana María et Jenny Assaél. 1998. « Réglementation scolaire et construction de valeurs dans la vie quotidienne du Lycée ». *Le maintien de la discipline à l'école*. Genève : Bureau international d'éducation.
- Chávez, César E. 1984. «The Use of high-inferencemeasures to study classroom climates: a review». *Review of Educational Research*, vol. 54, no 2, p. 237-261.
- Conseil de l'Europe. 2002. *Éducation à la citoyenneté démocratique 2001-2004*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [En ligne]. Accès : http://www.coe.int/T/F/Coop%E9ration_culturelle/education/E.C.D/Activit%E9s_au_sein_du_CE/Activit%E9s_2001-2004/programme_2002.asp#TopOfPage. (Consulté le 5-12-05).
- Conseil supérieur de l'éducation et Gouvernement du Québec. 1998. *Éduquer à la citoyenneté rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 1997/98*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, 110 p.
- Commission des droits de la personne du Québec. 1982. *Jeunes, égaux en droits et responsables: cahier d'activité*. Montréal : Commission des droits et libertés de la personne, 38 p.
- Commission des droits de la personne du Québec. 1986. « Les actes de la conférence Les droits ça s'apprend ». Dans *Les droits ça s'apprend*. Montréal : Commission des droits de la personne du Québec, 12 p.
- Commission des droits de la personne du Québec. 1990. *Charte québécoise des droits et libertés de la personne*. Montréal : Commission des droits de la personne du Québec, 2 pliées p.

- Costa-Lascoux, Jacqueline. 2000. *Éduquer contre le racisme*. Paris : Centre national de documentation pédagogique (CNDP). [En ligne]. Accès : <http://www.cndp.fr/actualites/question/eduquer/accueilp2.htm>. (Consulté le 11-12-05).
- Costa-Lascoux, Jacqueline. 2001. « Les jeunes, le rapport au droit et à la norme ». Dans Olivier Douard et Gisèle Fiche (Dir.) *Les jeunes et leur rapport au droit*, p. 39-59. Paris : Harmattan.
- Costa-Lascoux, Jacqueline. 2004. « Débat national sur l'avenir de l'École ». Dans *Commission du débat national sur l'avenir de l'École*. Paris : Ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. [En ligne]. Accès : <http://www.planetechat.fr/chat/debat/transcriptcosta.htm>. (Consulté le 10-12-05).
- Costa-Lascoux, Jacqueline. 2005. *L'éducation en devenir*. Paris : Ligue de l'enseignement. [En ligne]. Accès : <http://www.cafepedagogique.net/dossiers/focel/index.php>. (Consulté le 12-12-05).
- Cusson, Maurice. 1981. *Délinquants, pourquoi?* Paris : A. Colin, 275 p.
- D'Amato, John. 1993. « Resistance and compliance in minority classrooms ». Dans Evelyn Jacob et Cathie Jordan (Dir.), *Minority education anthropological perspectives*, p. 181-208. Norwood, N.J. : Ablex.
- Dawson, Susan et Lenore Manderson. 1995. *Le Manuel des Groupes Focaux*: International Nutrition Foundation for Developing Countries. [En ligne]. Accès : <http://www.unu.edu/unupress/food2/UIN10F/uin10f00.htm>. (Consulté le 12-12-05).
- Day, David, Direction des affaires correctionnelles Canada et al. 1995. *La prévention de la violence à l'école au Canada résultats d'une étude nationale des politiques et programmes*. Ottawa : Solliciteur général du Canada, xiv, 250 p.
- Day, D. M., Canada. Direction des affaires correctionnelles, et al. (1995). *La prévention de la violence à l'école au Canada résultats d'une étude nationale des politiques et programmes*. Ottawa, Solliciteur général du Canada.
- Debarbieux, Éric. 1990. *La violence dans la classe*. Coll. « Science de l'éducation ». Paris : ESF, 170 p.

- Defrance, Bernard. 1988. *La violence à l'école*. Coll. « L'École des parents ». Paris : Syros/Alternatives, 127 p.
- Defrance, Bernard. 2002. «L'école hors la loi?». *La vie*, no 2974.
- Defrance, Bernard. 2003. *Sanctions et discipline à l'école*, 5e éd. Coll. « École et société ». Paris : La Découverte, 210 p.
- Department of Education. 1998. *Civics Framework for the 1998 National Assessment of Educational Progress*. U.S. Department of Education. [En ligne]. Accès : <http://www.nagb.org/pubs/civics.pdf>. (Consulté le 03.12.05).
- Deslauriers, Jean-Pierre. 1991. *Recherche qualitative guide pratique*. Coll. « Thema ». Montréal : McGraw-Hill, xiii, 142 p.
- Develay, Michel. 1996. *Donner du sens à l'école*. Coll. « Collection Pratiques et enjeux pédagogiques ». Paris : ESF, 123 p.
- Develay, Michel. 1999. « Trouver du sens à l'école, 10èmes entretiens de La Villette ». *Apprendre autrement aujourd'hui*. [En ligne]. Accès : http://www.citesciences.fr/francais/ala_cite/act_educ/education/apprendre/pourquoi_p1.htm. (Consulté le 03.12.05).
- Dewey, John. 1967. *L'école et l'enfant*, 7e. Coll. « Actualités pédagogiques et psychologiques ». Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé, 174 p.
- Doise, Willem. 1985. « Les représentations sociales : définition d'un concept ». *Connexions*, no 45, 243-253.
- Douard, Olivier et Gisèle Fiche. 2001. *Les jeunes et leur rapport au droit*. Paris : Harmattan, 235 p.
- Dreeben, Robert. 1970. *The nature of teaching schools and the work of teachers*. Coll. « Keystones of education series ». Glenview, Ill. : Scott Foresman, 243 p.
- Dubet, François. 1992. « À propos de la violence et des jeunes ». *Cultures et Conflits*. [En ligne]. Accès : http://conflits.org/article.php3?id_article=481. (Consulté le 12-05-2002).

- Dubet, François. 1999. « Violences à l'école: sensibilisation, prévention, répression ». *Symposium 26-28 novembre 1998 : Conseil de l'Europe*. [En ligne]. Accès : http://www.eurowrc.org/05.education/education_fr/19.edu_fr.htm. (Consulté le 12-12-2005).
- Dubet, François. 2000a. « Une école viable et utile pour tous ». *Libération* (Paris), 26 janvier 2000.
- Dubet, François. 2000b. « Une juste obéissance ». *Autrement*, no 198, p. 138-151.
- Durkheim, Émile. 1967. *Sociologie et philosophie* Coll. « Le sociologue ». Paris : Presses universitaires de France, 109 p.
- Durkheim, Émile. 1967. *Sociologie et philosophie* Coll. « Le sociologue ». Paris : Presses universitaires de France, 109 p.
- Durkheim, Émile. 1986. *De la division du travail social*, 11e ed. Coll. « Quadrige (Presses universitaires de France) 84 ». Paris : Presses universitaires de France, xliv, 416 p.
- Durkheim, Émile. 1992. *L'éducation morale*. Les classiques des sciences sociales. [En ligne]. Accès : http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/livres/Durkheim_emile/education_morale/education_morale.html. (Consulté le 12-12-2005).
- Durkheim, Émile. 2001a. *Représentations individuelle et représentations collectives*: Les classiques des sciences sociales. [En ligne]. Accès : http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html. (Consulté le 12-12-2005).
- Durkheim, Émile. 2001b. « L'éducation, sa nature son rôle ». *Éducation et sociologie*. Chicoutimi : Les classiques des sciences sociales. [En ligne]. Accès : http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.html. (Consulté le 12-12-2005).
- Eckert, Penelope. 1989. *Jocks and burnouts social categories and identity in high school*. New York : Teachers College Press, xii, 195 p.

- ENA (École nationale d'administration). 1999. « L'accès au droit ». *Séminaire de questions sociales Territoires et sécurité*. Paris : École nationale d'administration, 98 p.
- Élections Canada. 2003. « Pourquoi la participation décline aux élections fédérales canadiennes : un nouveau sondage des non-votants ». Ottawa : Élections Canada. [En ligne]. Accès : <http://www.elections.ca/content.asp?section=loi&document=youth&dir=tur/tud&lang=f&textonly=false>. (Consulté le 12-12-05).
- Erikson, Erik H. 1968. *Adolescence et crise, la quête de l'identité*. Paris : Flammarion 348 p.
- Estrela, Maria-Theresa. 1994. *Autorité et discipline à l'école*. « Coll. Pédagogies ». Paris : ESF, 124 p.
- Eurydice, le réseau d'information sur l'éducation en Europe. 2005. *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*. Bruxelles : Eurydice. Unité européenne, 91 p.
- Everhart, Robert B. 1983. *Reading, writing and resistance adolescence and labor in a junior high school*. Coll. « Critical social thought ». Boston : Routledge et Kegan Paul, xvi, 302 p.
- Fontana, Andea et James H. Frey. 1994. « Interviewing. The Art of Science ». Dans Norman K. Denzin et Yvonna S. Lincoln (Dir.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif. : Sage, xii, 643 p.
- Fraysse, Bernard. 2000. « La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités ». *Revue des sciences de l'éducation* vol. 26, no 3. [En ligne]. Accès : <http://www.erudit.org/revue/rse/2000/v26/n3/000294ar.html>. (Consulté le 17-12-05).
- Gaillard, Bernard. 2001. « Les insécurités à l'école: représentations et logiques des attaques du lien scolaire ». *Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, no 2, p. 5-30.
- Garfinkel, Harold. 1967. *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall, 288 p.

- Gauthier, Clément et Maurice Tardif. 1996. *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Gaëtan Morin, xviii, 397 p.
- Geiger, Kathleen M. et Elliot Turiel. 1983. « Disruptive School Behavior and Concepts of Social Convention in Early Adolescence ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 75, no 5, p. 677-685.
- Geoffrion, Paul. 1997. « Le groupe de discussion ». Dans Benoît Gauthier (Dir.) *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*, p. 303-328. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- GERESE (Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs). 2003a. *L'équité des systèmes éducatifs européens Un ensemble d'indicateurs. Rapport final du projet « Construire des indicateurs internationaux d'équité des systèmes éducatifs »*. Bruxelles : Commission européenne, 176 p.
- GERESE (Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs). 2003b. « La prévention et le traitement des violences dans les établissements scolaires ». École nationale d'administration. [En ligne]. Accès : http://www.europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/observation/equality_fr.pdf (Consulté le 10-12-05).
- Gilly, Michel. 1980. *Maître-élève rôles institutionnels et représentations*. Coll. « Pédagogie d'aujourd'hui ». Paris : Presses universitaires de France, 300 p.
- Giordan, André et Gerard de Vecchi. 1987. *Les origines du savoir des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Coll. « Actualités pédagogiques et psychologiques ». Neuchâtel : Delachaux & Niestle, 212 p.
- Glaser, Barney G. et Anselm L. Strauss. 1967. *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. Coll. « Observations ». Chicago : Aldine Pub., 271 p.
- Glaserfeld, Ernst von. 1988. « Introduction à un constructivisme radical ». Dans Paul Watzlawick, Paul et Anne-Lise Hacker (Dir.), *L'invention de la réalité comment savons-nous ce que nous croyons savoir? : contributions au constructivisme*. Paris : Éditions du Seuil, 373 p.
- Glaserfeld, Ernst von. 1994. « Pourquoi le constructivisme doit-il être radical ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XX, no 1, p. 21-28.

- Goffman, Erwing. 1975. *Stigmate. Les usages sociaux du handicap*. Paris : Les Éditions de Minuit, 175 p.
- Gouvernement du Québec. 1984. *Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public*, no Loi 3 Québec : Gouvernement du Québec
- Gouvernement du Québec. 1988. *Loi sur l'instruction publique* no Loi 107 Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. 1997. *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives*, no Loi 180 Québec : Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. 2000. *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Décret 651-2000, Gazette officielle du Québec du 14 juin 2000 Loi sur l'instruction publique no L.R.Q., c. I-13.3, a. 447 Québec : Gouvernemnt du Québec, ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. 2004. Vers un élève citoyen Avis au ministre de l'Éducation sur les domaines généraux de formation dans le programme de formatin de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire. Québec : Gouvernement du Québec, 62 p.
- Haut Commissariat des Nations-Unies aux droits de l'homme. 1999. *Observation générale n°13* [en ligne]. Accès : [http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(symbol\)/E.C.12.1999.10,+CESCR+Observation+generale+13.Fr?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(symbol)/E.C.12.1999.10,+CESCR+Observation+generale+13.Fr?OpenDocument). (Consulté le 1/12/05).
- Haroun, Ramzi et Christine O'hanlon. 1997. « Do teachers and students agree in their perception of what school discipline is? ». *Educational review (Birmingham)*, vol. 49, no 3, p. 237-250.
- Hébert, Yvonne et Alan Sears. 2005. *Citizenship Education*. Toronto : Canadian Education Association, 25p. [en ligne]. Accès : http://www.ceaa-cea.ca/media/en/Citizenship_Education.pdf (Consulté le 1/12/05).
- Hénaire, Jean et Direction générale du développement pédagogique. 1985. *Guide d'orientation sur la promotion des droits et responsabilites des eleves et sur*

leur participation à la vie de l'école pour l'éducation préscolaire, le primaire et le secondaire. Québec : Ministère de l'éducation, 42 p.

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

Hénaire, Jean. 1998. « Éducation à la citoyenneté et réforme scolaire: contexte, principes et voies d'application ». *Vie pédagogique*, no 109, p. 19-25.

Houssaye, Jean. 1996. *Autorité ou éducation entre savoir et socialisation, le sens de l'éducation*. Coll. «Pédagogies». Paris : ESF, 190 p.

Huberman, A. M. et Matthew B. Miles. 2003. *Analyse des données qualitatives* 2e ed. Coll. « Méthodes en sciences humaines ». Bruxelles : De Boeck Université, 626 p.

Ibert, Jérôme, Philippe Baumard, Carole Donada et Jean-Marc Xuereb. 1999. « La collecte des données et la gestion de leurs sources ». *Méthodologie de la recherche en gestion*, Chapitre 9. Paris : Nathan. [En ligne]. Accès : http://www.iae-aix.com/index_redir.php?page=http://www.iae-aix.com/cv/enseignants/baumard/pages/gestion_sources_donnees.htm. (Consulté le 05-12-05).

Imbert, Francis. 1987. *La question de l'éthique dans le champ éducatif pour une praxis pédagogique II*. Coll. « Pi ». Vigneux, France : Matrice, 116 p.

Jakubowska, Iwona. 1991. « Droit et justice chez les enfants et les adolescents ». *Droit et société*, no 19, p. 287-295.

Jeffrey, Denis. 2002. « Crise de l'autorité et enseignement ». *Éducation et francophonie*, vol. XXX, no 1. [En ligne]. Accès : <http://acelf.ca/revue/XXX-1/articles/07-Jeffrey.html>. (Consulté le 05-12-05).

Jodelet, Denise. 1989. *Les Représentations sociales*. Coll. « Sociologie d'aujourd'hui ». Paris : Presses universitaires de France, 424 p.

Jodelet, Denise et Jocelyne Ohana. 1989. « Bibliographie générale sur les représentations sociales ». Dans Denise Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales*, p. 9- 47. Paris : Presses universitaires de France.

- Jonlet, Dominique, Christian Lannoye et Confédération générale des enseignants (Belgique). 1995. *Apprendre la démocratie et la vivre à l'école*. Bruxelles : Labor, 183 p.
- Johsua, Samuel et Jean-Jacques Dupin. 1993. *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Coll. « Collection Premier cycle ». Paris : Presses universitaires de France, 422 p.
- Kant, Immanuel et Ferdinand Alquié. 1990. *Critique de la raison pure*. Coll. « Collection Folio/essais 145 ». Paris : Gallimard, 1018 p.
- Kant, Immanuel, Alexis Philonenko et Paul Trad Mouy. 1967. *La dissertation de 1770*. Coll. « Bibliothèque des textes philosophiques ». Paris : J. Vrin, 140 p.
- Kant, Immanuel et Alain Renaut. 1995. *Critique de la faculté de juger*. Coll. « Bibliothèque philosophique ». Paris : Aubier, 540 p.
- Kelsen, Hans. 1953. *Théorie pure du droit introduction à la science du droit*. Trad. de l'allemand par henri thevenaz. Coll. « Être et penser. Cahiers de philosophie ». Neuchâtel, Suisse : La Baconnière, 205 p.
- Kohlberg, Lawrence. 1972. « Development as the Aim of Education ». *Harvard Educational Review*, vol. 42, no 4, p. 448-495.
- Kourilsky, Chantal. 1986. « Connaissances et représentations du "juridique" chez les enfants et les adolescents: concepts et méthodes d'interprétation ». *Droit et société*, no 3, p. 383-403.
- Kourilsky, Chantal, Institut de recherches comparatives sur les institutions et le droit, Maison des sciences de l'homme et Réseau européen Droit et société. 1997. *Socialisation juridique et conscience du droit attitudes individuelles, modèles culturels et changement social*. Paris : Librairie générale de droit et de jurisprudence, 193 p.
- Lacharité, Normand. 1997. « Lisons Kant ». UQAM, département de philosophie. [En ligne]. Accès : http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/classiques/kant_emmanuel/documents_connexes/Lacharite_Lisons_Kant.pdf. (Consulté le 28/10/05).

- Lalande, André. 1968. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : Presses universitaires de France, 1324 p.
- Lapassade, Georges. 1993. *Guerre et paix dans la classe La déviance scolaire*. Paris : Armand Colin, 63 p.
- Lapassade, Georges. 1967. *Groupes, organisations et institutions*. Coll. « Hommes et organisations ». Paris : Gauthier-Villars, 314 p.
- Lapassade (1998). Conversations et entretiens ethnographiques [en ligne]. Accès : <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/ethngr2.htm> (Consulté le 28/10/05).
- Laperrière, Anne. 1997. *La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentée Rapport présenté au Conseil québécois de la recherche sociale*. Coll. « La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques ». Montréal : Centre international de criminologie comparée Université de Montréal.
- Laupa, Marta et Elliot Turiel. 1996. « Children's Conceptions of Adult and Peer Authority ». *Child Development*, vol. 57, no 2, p. 405-412.
- Le Gal, Jean. 2002. *Les droits de l'enfant à l'école : pour une éducation à la citoyenneté*. Bruxelles : De Boeck, 214 p.
- Lebailly, Philippe. 2000. « Intégrer les principes du droit dans les pratiques éducatives ». *Vers l'Éducation Nouvelle*, no 495, p. 14-17.
- Leleux, Claudine. 1994. « Apports et critiques de la théorie de Kohlberg ». *Entrevues*, no 23, p. 5-40.
- Lessard-Hébert, Michelle, Gabriel Goyette et Gérald Boutin. 1995. *La recherche qualitative fondements et pratiques*, 2e éd. Coll. « Éducation ». Montréal : Éditions nouvelles, 124 p.
- Levinson, Bradley 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, no 4, p. 661-681.

- Lincoln, Yvonna S. et Egon G. Guba. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif. : Sage, 416 p.
- Locke, John. 1972. *Essai philosophique concernant l'entendement humain*. trad. par Coste. Ed. Émilienne Naert. Coll. « Bibliothèque des Textes Philosophiques ». Paris : Vrin, 627 p
- Lourau, René. 1972. *L'analyse institutionnelle*. Coll. « Arguments 44. ». Paris : Éditions de Minuit, 298 p.
- Macdonell, Allan J. et Wilfred B. W. Martin. 1986. « Student Orientations to School Rules ». *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 32, no 1, p. 51-65.
- McKenzie, Donald. 2002. « Charte des droits...quels droits? ». *Le Devoir* (Montréal), 18 novembre, p. A4.
- Meirieu, Philippe et Marc Guiraud. 1997. *L'école ou la guerre civile*. Paris : Plon, 210 p.
- Mérieru, Philippe. 2001. « Ce que parler veut dire ». *Priorité éducation. Regards sur l'espace prioritaire dans les Hauts-de-Seine*, no 7, p. 1-2.
- Mérieru, Philippe. 2003. « Les enseignants et la fatalité sociale ». *Le Monde*. [En ligne]. Accès : medias.lemonde.fr/medias/divers_obj/meirieu-extraits.rtf. (Consulté le 28/11/03).
- Mérieru, Philippe. 2003. « L'autorité n'est pas l'arbitraire ». *La violence à l'école*. Paris : Le café Pédagogique, 63 p. [En ligne]. Accès : <http://www.cafepedagogique.net/dossiers/violence/meirieu.php> (Consulté le 28/11/05).
- Merton, Robert King, Marjorie Fiske et Patricia L. Kendall. 1990. *The focused interview a manual of problems and procedures*, 2nd ed. New York, London, Ont. : Free Press Collier-Macmillan, xxxiii, 200 p.
- Ministère de l'Éducation du Manitoba (2005). *Programme Subventions à l'innovation en éducation à la citoyenneté au Manitoba* [en ligne]. Accès : <http://www.edu.gov.mb.ca/ms4/citoyennete/subv/index.html> (Consulté le 28/11/05).

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1977. *L'enseignement primaire et secondaire au Québec, Livre vert*. Québec : Ministère de l'Éducation. Service général des communications, 147 p.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1979. *L'École québécoise - Énoncé de politique et plan d'action Livre orange*. Québec : Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 163 p.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1981. *Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire*, no 115 G.O. II Québec : Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 62 p.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1982. *Élèves, étudiants étudiantes : présence active et responsable*. Québec : Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 31 p.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1985a. *Guide d'orientation sur la promotion des droits et responsabilités des élèves et sur leur participation à la vie de l'école. Pour l'éducation préscolaire, le primaire et le secondaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 42 p.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1985b. *Les règlements d'école : l'autorité en question Document de travail*. Québec : Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1992a. *Le cadre légal et réglementaire des services complémentaires document d'information*. Québec: Ministère de l'Éducation. Direction générale des programmes. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 47 p.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1992b. *Les troubles du comportement : état des connaissances et perspectives d'intervention*: Ministère de l'Éducation. [En ligne]. Accès : <http://www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-pub-ped-2.htm> . (Consulté le 08-12-05).

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1992c. *L'identification des Élèves qui présentent des troubles de comportement et l'évaluation de leurs besoins*. Québec: Ministère de l'Éducation. [En ligne]. Accès : <http://www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-pub-ped-2.htm>. (Consulté le 08-12-05).

- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1996. *Les États généraux de l'éducation. Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires : rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 90 p.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1997. *Énoncé de politique éducative L'école, tout un programme Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*. Québec: Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 151 p.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1998. *Une école d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle. Projet de politique*. Québec: Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, viii, 48 p.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 2000a. *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, x, 561 p.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 2000b. *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire Décret 651-2000, Gazette officielle du Québec du 14 juin 2000 Loi sur l'instruction publique (L.R.Q., c. I-13.3, a. 447, no Décret 651-2000 L.R.Q., c. I-13.3, a. 447* Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 7 p.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 2002. *Vers une pédagogie de l'éducation à la citoyenneté à partir du colloque «vivre ensemble dans un espace commun qu'est l'école »*. Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 2003. *Les nouvelles dispositions de la Loi sur l'instruction publique*. Québec : Ministère de l'Éducation, 11 p.
- Ministère de l'Éducation des loisirs et du sport, Gouvernement du Québec. 2005. *Le renouveau pédagogique Ce qui définit « le changement »*. Québec : Ministère de l'Éducation des loisirs et des sports, Gouvernement du Québec, 10 p.
- Moscovici, Serge. 1961. *La psychanalyse, son image et son public étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Coll. « Bibliothèque de

- psychanalyse et de psychologie clinique ». Paris : Presses universitaires de France, 650 p.
- Moscovici, Serge. 1989. « Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire ». Dans Denise Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales*, 1991, p. 62-86. Paris : Presses universitaires de France.
- Mougniotte, Alain. 1994. *Éduquer à la démocratie*. Coll. « Recherches morales. Positions ». Paris : Cerf, 174 p.
- Muxel, Anne. 2001. *L'expérience politique des jeunes*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 190 p.
- Nations Unies. Assemblée générale. 1948. *Déclaration universelle des droits de l'homme*. New York : Nations Unies Département de l'information.
- Nations Unies. Comité des droits de l'enfant. 1989. *Convention relative au droits de l'enfant documents mimeographiés : distribution générale*. New York : Nations Unies.
- Novak, Joseph Donald et D. Bob Gowin. 1984. *Learning how to learn*, Pbk. Cambridge, Angleterre : Cambridge University Press, xiv, 199 p.
- Nucci, Larry P. 1981. « The development of personal concepts: a domain distinct from moral or societal concepts ». *Child Development*, vol. 52, p. 114-121.
- ONU, 1989. Convention relative aux droits de l'enfant, adoptée par l'assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1989. Oser, Fritz, Manuela Ullrich et Horst Biedermann. 2000. *Jeunesse et citoyenneté : Expériences de participation et compétences individuelles. Analyse de la littérature scientifique et propositions en vue d'une étude empirique à mener dans le cadre du projet Education à la Citoyenneté Démocratique » (ECD) du Conseil de l'Europe*. Berne: Office fédéral de l'éducation et de la science (OFES), 52 p.
- Paicheler, Agnès. 2001. *Droit et justice au collège en banlieue*. Paris : GIP-Mission recherche Droit et Justice, 190 p.
- Paillé, Pierre 1994. « L'analyse par théorisation ancrée ». *Cahiers de recherche sociologique*, 23, p.147-181.

- Paillé, Pierre et Alex Mucchielli. 2003. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Coll. « Collection U ». Paris : A. Colin, 211 p.
- Pain, Jacques. 1992. *Écoles : violence ou pédagogie?* Vigneux, France : Matrice, 245 p.
- Pain, Jacques et Patrick Béranger. 1998. *L'autorité et l'école : fin de système*. Ville École Intégration n° 112 - mars 1998. Paris : CNDP. [En ligne]. Accès : <http://www.cndp.fr/revuevei/beranger.htm>
- Pain, Jacques. 2002. *Violences : La lutte contre la violence « à l'école » ne fait que commencer*. [En ligne]. Accès : <http://www.chez.com/b105/themes/violence/pain.htm>. (Consulté le 06-12-05).
- Pain, Jacques et Alain Vulbeau. 2000. « L'autorisation ou les mouvements de l'autorité ». *Autrement*, no 198, p. 119-137.
- Parent, Mgr Alphonse-Marie. 1963-1966. *Rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la province du Québec*. Québec : Gouvernement du Québec, 3 t. en 5 v.
- Pépin, Yvon. 1994. « Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructive de l'éducation ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XX, no 1, p. 63-85.
- Percheron, Annick. 1991. « Représentation de la loi et de la justice chez les français de 16 à 21 ans ». *Droit et société*, no 19, p. 337-387.
- Piaget, Jean. 1949. « Discours du directeur du Bureau international d'éducation ». *Douzième Conférence internationale de l'instruction publique: procès-verbaux et recommandations*, p. 27-28. Genève : Bureau international d'éducation.
- Piaget, Jean. 1950. « Discours du directeur du Bureau international d'éducation ». *Treizième Conférence internationale de l'instruction publique: procès-verbaux et recommandations*, p. 35-36. Genève : Bureau international d'éducation.
- Piaget, Jean. 1972. *Où va l'éducation*. Coll. « Bibliothèque Médiations 100 ». Paris : Denoël/Gonthier, 133 p.

- Piaget, Jean. 1978. *Le jugement moral chez l'enfant avec le concours de sept collaborateurs*. Coll. « Bibliothèque de philosophie contemporaine ». Paris : Presses universitaires de France, 334 p.
- Piaget, Jean. 1997. « les difficultés psychologiques de l'éducation internationale , Comment faire connaître la société des nations et développer l'esprit de coopération internationale (5ème cours pour le personnel enseignant organisé par le BIE) ». *L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, Constantin Xypas, p. 57-76. Coll. « Exploration interculturelle et science sociale ». Paris : Anthropos.
- Prairat, Eirick et Bernard Andrieu. 2003. *Les valeurs : savoir et éducation à l'école : actes du colloque organisé à l'IUFM de Lorraine, mai 2002*. Coll. « Questions d'éducation et de formation ». Nancy : Presses universitaires de Nancy, 152 p.
- Rey, Alain. 1998. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert, 3 v.
- Rey, Bernard. 2004. *Discipline en classe et autorité de l'enseignant : éléments de réflexion et d'action*. Coll. « Action. La pédagogie dans l'enseignement secondaire ». Bruxelles : De Boeck, 151 p.
- Rocher, Guy et Robert Vandycke. 1986. « Droit pouvoir et domination ». *Sociologie et sociétés* v. 18, no 1, p. 33-46. [En ligne]. Accès : http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/contemporains/rocher_guy/droit_pouvoir_domination/droit_pouvoir_dom_intro.html. (Consulté le 06-12-05).
- Rosenthal, Robert et Lenore Jacobson. 1971. *Pygmalion à l'école l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves* Paris : Casterman, 293 p.
- Rousseau, Jean-Jacques. 1962. *Du contrat social ou Principes du droit politique*. Coll. « Classiques Garnier ». Paris : Garnier, 506 p.
- Rousseau, Jean-Jacques. 1963. *Du contrat social discours sur les sciences et les arts - discours sur l'origine de l'inegalite parmi les hommes*. Coll. « Le monde en 10-18 ,89 90 ». Paris : Union générale d'éditions, 371 p.
- Rousseau, Jean-Jacques. 1964. *Émile ou de l'éducation*. Coll. « Classiques Garnier ». Paris: Garnier, Lvi, 666 p.

- Roy, Louis et Université du Québec à Montréal. Groupe de recherche en épistémologie comparée. 1997. *Pour une interprétation large de la norme fondamentale-transcendantale de Hans Kelsen*. Coll. « Cahiers d'épistémologie no 9708 ». Montréal : Université du Québec à Montréal, Groupe de recherche en épistémologie comparée, 30 p.
- Rueff-Escoubès, Claire, Jean-Francois Moreau et Groupe Desgenettes. 1987. *La démocratie dans l'école une méthode d'expression collective des élèves sur leur vie scolaire*. Coll. « Collection alternatives ». Paris : Syros, 192 p.
- Savoie-Zajc, Lorraine. 1984. « L'entrevue dirigée ». Dans Benoît Gauthier (Dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, xii, 535 p.
- Savoie-Zajc, Lorraine. 2000. « La recherche qualitative / interprétative en éducation ». Dans Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation*, p. 171-199. Sherbrooke : Editions du CRP.
- Schatzman, Lonard et Anslem Strauss. 1973. *Field Research Strategies for Natural Sociology*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, N.J. 149 p.
- Schnapper, Dominique. 1997. « La conception de la nation ». *Cahiers français*, vol. 281.
- Schutz, Alfred. 1987. *Le chercheur et le quotidien phenomenologie des sciences sociales*. Coll. « Sociétés ». Paris: Méridiens Klincksieck, 286 p.
- Selosse, Jacques. 1978. « La délinquance à l'adolescence: appel, essai ou erreur ». *Revue neuropsychiatrique infantile*, no 10-11, p. 503-511.
- Selosse, Jacques. 1990. « Pourquoi la délinquance juvénile dans une perspective développementale? ». Dans *Actes du Colloque Prévention et traitement de la délinquance juvénile. Prévention. Réinsertion*. Athènes : Editions Ant. N. Sakkoulas, 58 p.
- Selosse, Jacques ; Jacques Pain et Loïck M. Villerbu. 1997. *Adolescence, violences et déviances (1952-1995)*. Vigneux, France : Matrice, 490 p.
- Silbey, Susan S. 1991. « Un jeu d'enfant: une analyse culturelle de la conscience juridique des adolescents américains ». *Droit et société*, no 19, p. 243-257.

- Smetana, Judith G. et Bruce Bitz. 1996. « Adolescent's conceptions of teachers' authority and their relations to rule violations in school ». *Child Development*, vol. 67, no 3, p. 1153-1172.
- Smetana, Judith G. et Pamela Asquith. 1994. « Adolescents' and Parents' Conceptions of Parental Authority and Personal Autonomy ». *Child Development*, vol. 65, no 4, p. 1147-1162.
- Sokal, Alan. 2000. « Un débat mal compris ». *Les Cahiers rationalistes*. [En ligne]. Accès : <http://perso.wanadoo.fr/union-rationaliste/Alan.Sokal.html>. (Consulté le 06-12-03).
- Strauss, Anselm L. et Juliet M. Corbin. 1990. *Basics of qualitative research grounded theory procedures and techniques*, Pbk. Newbury Park, Calif. : Sage, 270 p.
- Tochon, François Victor. 1990. « Les cartes de concepts dans la recherche cognitive sur l'apprentissage et l'enseignement ». *Perspectives documentaires en éducation*, no 21, p. 86-105.
- Tomasevski, Katarina, 2001. *Rapport annuel présenté à la Commission des droits de l'homme* (2001) [En ligne]. Accès depuis la page : <http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/FramePage/SReduction%20Fr?OpenDocument&ExpandView>. (Consulté le 06-12-03).
- Torney-Purta, Judith. 1989. « Political cognition and its restructuring in young people ». *Human Development*, no 32, p. 14-23.
- Tozzi, Michel. 2001. *Réfléchir sur la Justice dans une perspective citoyenne*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin, 120 p.
- Truchot, Véronique. 1999. *La parole en tant qu'expression de la vie démocratique à l'école secondaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, 121 p.
- Turiel, Elliot. 1983. *The development of social knowledge morality and convention*. Coll. « Cambridge studies in social and emotional development ». Cambridge, Angleterre : Cambridge University Press, viii, 240 p.
- UNESCO. 1996. *L'éducation un trésor est caché dedans. Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : UNESCO.

- UQAM. 1999. « Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains ». vol. Résolution CE-9511
- Van der Maren, Jean-Marie. 1996. *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2e éd. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 502 p.
- Vasquez-Bronfman, Ana et Isabel Martinez. 1996. *La socialisation à l'école Approche ethnographique*. Paris : Presse universitaire de France, 224 p.
- Verhoeven, Marie. 1997. *Les mutations de l'ordre scolaire régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés*. Coll. « Publications de la Faculté des sciences économiques, sociales et politiques de l'Université catholique de Louvain nouv. sér., no 295 ». Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant, 465, 419 p.
- Verstraete, Michel M. 1999. *La cartographie cognitive : outil pour une démarche d'essence heuristique d'identification des facteurs clés de succès*. Cergy Pontoise: Association internationale de management stratégique, 33 p.
- Ville de Montréal. (2001) Profil socio-économique de l'agglomération de Montréal. [En ligne]. Accès : http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/PES_PUBLICATIONS_FR/PUBLICATIONS/PROFIL_SOCIO_MONTREAL_2001_0.PDF (consulté le 15-02-2004)
- Vygotsky, Lev S. et Jean Piaget. 1985. *Pensée et langage*. Coll. « Terrains ». Paris : Éditions sociales, 419 p.
- Watzlawick, Paul, Anne-Lise Hacker. 1988. *L'invention de la realite comment savons-nous ce que nous croyons savoir? : contributions au constructivisme*. Paris: Éditions du Seuil, 373 p.
- Weber, Max. 1964. *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme suivi d'un autre essai. Trad. de l'all. Par jacques chavy*. Coll. « Recherches en sciences humaines 17 ». Paris : Plon, 321 p.
- Weber, Max. 1995. *Économie et société*. Coll. « Agora ». Paris : Presses pocket, v p.
- Weinstock, D. 2000. « La citoyenneté en mutation ». *Vivre la citoyenneté*, J. Hamel et M. Molgat (dir.) Y. Boivert, p. 15-26. Montréal : Éditions liber.

- Woods, Peter. 1990. *The happiest days? how pupils cope with school*. London : Falmer Press, xii, 247 p.
- Xypas, Constantin. 1997. *Piaget L'éducation morale à l'école de l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*. Paris: Anthropos, 128 p.
- Younès, Carole. 1998. « Séminaires Droits de l'Homme et dialogue interculturel ». *Bulletin de liaison Laboratoire d'anthropologie juridique de Paris*, no 24, p. 1-4.

APPENDICE A

GUIDE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL

ACCUEIL

- Prévoir quelques biscuits et des boissons.
- Me présenter, préciser mon rôle.
- Remercier la personne, en restant sobre.
- Vérifier si le nom de l'interviewé correspond au code.
- Annoncer que je vais vous poser des questions sur la règle pendant environ 45 minutes et que je vais enregistrer et prendre des notes.
- Préciser: « vous êtes tout à fait libre de répondre et pouvez m'interrompre. »
- Insister sur le fait qu'il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse.
- Résumer la dimension déontologique (confidentialité).
- Demander s'il y a des questions avant de commencer l'entretien.
- Vérifier si, après avoir eu ces explications, la personne est toujours d'accord pour être interviewée.

CORPUS

1 -Fonctions des règles

- D'après vous, à quoi servent les règles à l'école?

- À quoi devraient-elles servir?
- Les règles de l'école sont-elles utiles pour apprendre à vivre en société?
- Les règles sont-elles toutes aussi importantes à vos yeux?
- Pour vous, qu'est-ce qu'une bonne règle?

2 - Application des règles

- Les règles sont-elles généralement respectées à l'école?
- Y a-t-il des règles à l'école qui sont moins respectées que d'autres?
- Selon vous, qu'est-ce qui fait que les règles à l'école sont respectées?
- Qu'est-ce qui fait, selon vous, que certaines règles à l'école ne sont pas respectées?
- Qu'est-ce qui fait, selon vous, que des enseignants sont ou non respectés?
- Que se passe-t-il quand les règles ne sont pas respectées à l'école?

3 - Suggestions

- Y a-t-il des règles que vous voudriez changer? Si oui, lesquelles? Pourquoi? Si non, pourquoi?
- Qu'est-ce qui pourrait inciter les élèves à respecter les règles?
- Qu'aimeriez-vous dire aux adultes de l'école?

3 - DÉNOUEMENT

- On arrive à la fin de la rencontre, y a-t-il des choses dont on n'a pas parlé et que vous voudriez me dire?

- Comment avez-vous vécu notre entretien?
- Remercier la personne et lui offrir le recueil de dessins?

APPENDICE B

GUIDE D'ENTRETIEN COLLECTIF

ACCUEIL

- Présenter Geneviève et expliquer son rôle: soutien technique parce que je ne peux pas me concentrer sur ce que vous dites et vérifier le fonctionnement du magnétophone.
- Présenter l'objectif de la rencontre: soumettre les premières analyses à la discussion pour aller plus loin ensemble.
- Expliquer le déroulement: après que chacun ait eu un court temps de parole, je vous dirai ce qui me semble ressortir des entretiens individuels et on en discutera point par point.
- Expliquer les règles de prise de parole (indispensable pour la retranscription): attendre que la personne qui parle ait terminé. Il y a toujours des personnes qui parlent plus que d'autres, alors j'insisterai pour que tout le monde ait son droit de parole.
- Dire que je devrai centrer sur le sujet à la différence des entretiens individuels où je laissais plus de liberté pour aborder d'autres sujets.
- Préciser que je prendrai des notes.
- Rappeler les règles déontologiques de confidentialité : i) « on est entre nous et, ce qui se dit ici doit rester entre nous ». « Vos chevaux sont à vos vrais noms pour que personne ne connaisse votre pseudonyme ». Respect des autres, là
- Demander s'il y a des questions avant de commencer.

DÉROULEMENT

- Pour « reprise de contact »: tour d'horizon: chacun a un droit de parole de 2 minutes, après quoi on reviendra sur les différents points que vous avez abordés. Est-ce que depuis que nous nous sommes rencontrés vous avez repensé à notre entretien.

- Vous m'avez tous dit que les règles sont indispensables : pour le bon fonctionnement de l'école, la sécurité, le respect et pour favoriser l'étude.
- La plupart d'entre vous m'ont dit que certaines règles n'étaient pas « logiques », ou qu'ils ne comprenaient pas leur utilité. Dans ce cas, certains n'en tiennent pas compte, d'autres les respectent, parce que, tant qu'elles existent, elles doivent être respectées ou, parce que ce n'est pas important « ce sont de petites choses ».
- Vous m'avez tous dit que, la plupart du temps, les règles n'étaient pas mises en œuvre, certains pensent qu'il faudrait que les adultes doivent plus sévères, d'autres pensent que ça ne servirait à rien.
- Plusieurs d'entre vous pensent que certaines sanctions sont ne servent à rien (copier le code de vie, par exemple), quelles conséquences pourraient les remplacer?
- À propos de l'application des règles, certains pensent que les règles doivent s'appliquer de façon souple, c'est-à-dire qu'il peut y avoir des exceptions, d'autres, au contraire, pensent que les règles doivent être appliquées à la lettre.
- Certains pensent que les profs doivent respecter les mêmes règles que les élèves; d'autres pensent que les profs ne sont pas obligés de respecter les règles auxquelles sont soumis les élèves.
- Vous m'avez tous dit que les élèves devraient pouvoir « dire leur mot » au sujet des règles mais, certains pensent qu'il revient finalement aux adultes de décider, alors que d'autres pensent que les élèves devraient participer aux décisions.

- Certains pensent que le respect des règles, par crainte d'être sanctionné, n'est pas vraiment du respect.
- À propos de ce qui fait qu'un prof est respectés, certains me disent que c'est quand il est sévère, d'autres disent que les profs les plus respectés sont ceux qui sont « amis » avec les élèves, est-ce qu'on peut en discuter?
- Avant de terminer, est-ce qu'il y a des choses qu'on aurait oublié de dire?

DÉNOUEMENT

- Question sur la façon dont ils ont vécu la collaboration. Est-ce qu'il se sont sentis en confiance? Est-ce que ça leur a apporté quelque chose?

APPENDICE C

CHOIX DU LOGICIEL ATLAS.TI

Les logiciels d'analyse informatisée de données qualitatives, que les Anglo-Saxons ont regroupées sous l'appellation CAQDAS (Acronyme de *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*), sont de plus en plus couramment utilisées en sciences sociales et il en existe plusieurs sur le marché. Miles et Huberman proposent 9 critères pour « Choisir des logiciels informatique pour l'analyse des données qualitatives ». Pour notre part, nous avons tenu compte de plusieurs aspects.

La pertinence pour le type d'analyse : certains logiciels ne traitent que des textes très structurés (or, nous traitons d'entretiens avec des adolescents), certains se concentrent sur la recherche et l'extraction de mots. Par exemple, Alceste qui sert à l'analyse de discours permet de compter la fréquence des mots. N'Vivo offre la possibilité de faire des matrices et semble approprié pour les analyses comparatives. Atlas.ti permet de diviser le texte en segments auxquels on attribue un ou plusieurs codes et, surtout, il laisse une grande marge de manœuvre à l'analyste, ce qui nous amène au critère suivant.

La structure du logiciel doit s'accorder avec notre propre logique. Avec Atlas.ti le codage est laissé aux soins de l'analyste. Cette liberté donne une souplesse, qui permet, selon nous, d'augmenter la finesse de l'analyse parce que cela offre une possibilité de découverte et de surgissement de notions nouvelles capables d'orienter la construction progressive de la théorie.

Les autres critères sont de nature plus technique. La disponibilité du logiciel : si quelqu'un peut vous le prêter vous faites une économie d'environ 500\$. Le soutien de la part de collègues qui le connaissent. Les contraintes techniques : le temps de familiarisation plus ou moins long (cf convivialité), le système d'exploitation, la complexité de l'utilisation.

Les avantages du logiciel Atlas.ti

- Gérer et traiter les données sans perdre de vue le contexte.
- Comparer à l'intérieur d'un même verbatim ou entre plusieurs; situer un extrait dans son contexte, à partir des codes ou à partir du numéro de la ligne
- Regrouper les codes par famille (liens provisoires) par exemple les garçons les filles l'école A, l'école B, ce qui permet de comparer.
- Écrire des annotations et les mettre en lien avec des unités de sens ou ces codes spécifiques.
- Représenter schématiquement les codes (« cartographier ») Cette représentation de la structure du plan de codage se fait sous la forme d'un diagramme causal Les codes peuvent être mis en réseau voir « fonction bon fonctionnement ».

Les limites du logiciel Atlas.ti

Pour des raisons techniques liées à l'interface (Macintosh avec virtual PC), le logiciel est très lent. Atlas.ti ne permet pas de construire des matrices, nous donc du recourir un autre logiciel (Word).

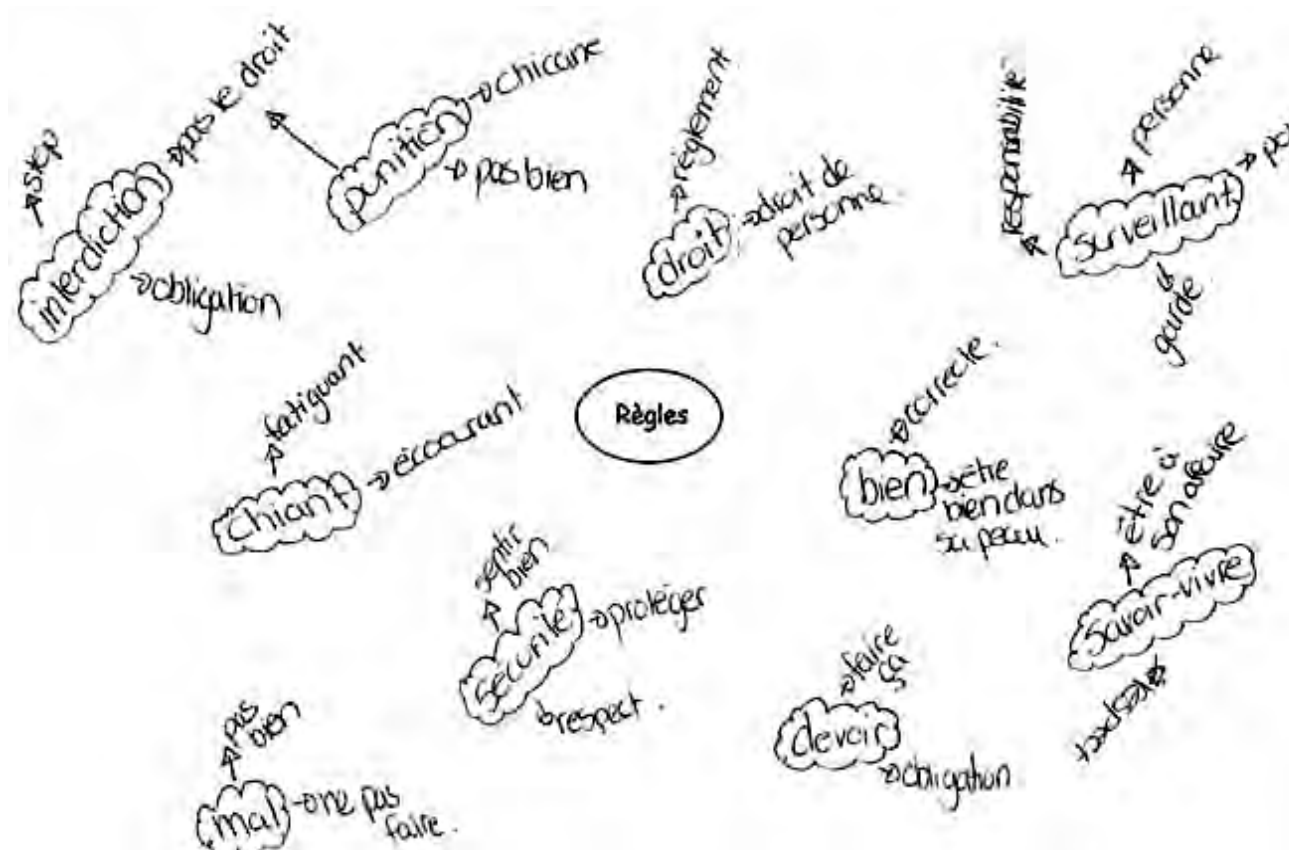
Le recours à un logiciel facilite le travail avec un gros volume de donnée et offre des avantages certains, mais cela ne dispense pas de la réflexion profonde et d'une immersion dans le corpus analysé. Il ne faut pas s'attendre à ce qu'un logiciel fasse l'analyse à la place du chercheur.

APPENDICE D

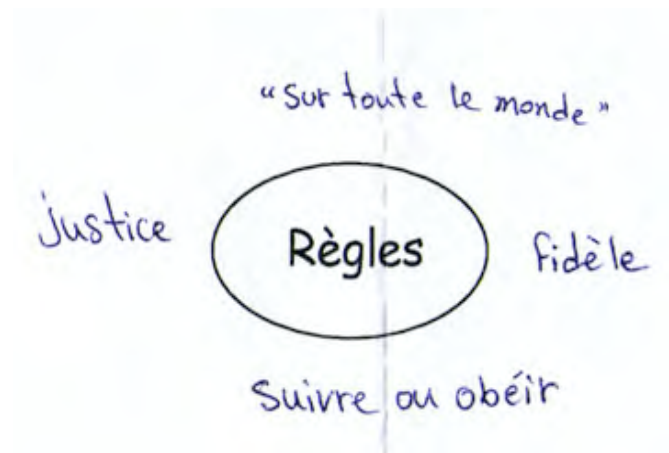
EXEMPLES DE CARTES CONCEPTUELLES



Carte conceptuelle de Minoune



Carte conceptuelle de Cocotte



Carte conceptuelle de Scarface

APPENDICE E

CONTENU DES CARTES CONCEPTUELLES

Les chiffres renvoient au numéro des appels de note indiqués en indice dans le tableau 5 « vue d'ensemble des notions abordées.

5 Les règles sont établies selon les préférences des professeurs

6 Spyro associe « autorité » à « adultes »; « direction »; « brigadier »; « professeur ».

7 « Bien-être : joie sérénité »

8 Lestoil associe le bien-être à la propreté, au calme, au sens (signification) des restrictions.

9 « Être bien dans sa peau » ; « correcte ». Cocotte établit un lien avec la « sécurité » : « se sentir bien » « protégé »

10 « C'est bon d'un sens mais faut pas exagérer ».

11 « Intelligentes » ; « Il y a des règles qui sont bonnes, qui servent à quelque chose et d'autres, mauvaises, qui servent à rien »

12 Lestoil associe le calme 1) au bien-être, 2) à la réussite, aux bons résultats et à la bonne compréhension.

13 Spyro (11) associe « code de vie » à loi et « Charte de droit, devoir, obligation d'étudiant ». « Règlement ».

14 « Mettent des balises (faciles à briser) »

15 « Fait chier » associé au pouvoir adultes.

16 Chiant » ; « fatigant » ; « écœurant »

17 Cocotte associe « droit » à Droits de la personne » et à « règlement »

18 « Sur tout le monde »

19 Spyro associe « Hiérarchie » à « ancien », « nouveau »; « concierge »; « secrétaire »; « directeur »

20 « Institution : calme, respect »

21 « On n'a aucun droit de revendiquer les règles » ; « on n'a pas le droit de dire nos opinions et de faire changer les choses »

22 « Interdiction : pas le droit de faire ça... »

23 « Restriction, pas le droit ». Marie-Toutoune associe également l'interdiction à l'obligation voir la note de bas de page correspondante.

24 Lestoil utilise deux fois le terme de restriction et une fois celui d'interdiction.

25 « Interdiction » ; « stop » ; « pas le droit ». Ailleurs, dans la carte, Cocotte associe « ne pas faire » à « mal » et « pas bien ». « Pas bien » apparaît également associé à « punition »

26 Chico mentionne des extraits de règlement « interdiction des baladeur, interdiction des casquettes, interdiction d'aller aux cases entre deux périodes ». Les reste de sa carte consiste en revendications en lein avec des interdictions : « avoir un fumoir dans l'école » ; « le droit d'avoir son allure personnelle » ; « avoir plus de choix de cours »

27 « Pas de casquette »

28 « Pas de casquette » ; « Ne pas parler en même temps qu'un adulte : prof, directeur » ; « vestimentaire : pas de chemise sans manches, Chemise assez longue, jupe pas courte »

29 « Interdit ».

30 « Mature » ; « Comprendre ».

31 « Mauvaises » ; « Il y a des règles qui sont bonnes [...] et d'autres, mauvaises, qui servent à rien » ; « Il y a des règles qui n'ont pas, d'après moi raison d'exister ».

32 « Enlève du bien-être aux élèves »

33 « Choses à suivre » « Ce qu'on est obligé de faire » « Choses à faire : faire le contraire pour le fun de ne pas suivre les règles »

34 « Obligation ; fais ci, fais ça, ça m'écoeure... ». « Choses à faire » : énervant, frustrant ».

35 Marie-Toutoune associe « obligation » à « restriction », « pas le droit » ; elle associe par ailleurs « devoir » à respect , bien et gentillesse

36 Cocotte utilise 2 fois le terme d'obligation, « devoir », « faire ça »

37 « Avoir la carte de l'école pour faire les examens, pour emprunter des livres » ; « vêtements : chemises assez longues, jupes jusqu'aux genoux »

38 « absences : motiver les absences » ; « faire les devoirs » ; « vouvoyer »

39 « Devoir » ; « Obligation »

40 « Obéir » ; « Devoir » ; « Obligation »

41 « Suivre ou obéir »

42 Lestoil écrit « ordre = règle » ailleurs il associe « règle » à « restriction » et à « interdiction »

43 Donne toujours raison au professeur

44 « Donne toujours raison aux professeurs »

45 « Contrôle de la direction » ; « Pouvoir pour la direction » ; « Donne le droit à la direction de faire ce qu'ils veulent avec nous sans nous demander »

46 « Fait chier. Il faut faire comme eux le veulent et ils en veulent trop, on n'est pas en prison quand même !!! »

47 « Sans le consentement des élèves »

48 « Propreté : garder l'école et la cafétéria propres; mettre les chaises sur les tables les lundis et jeudis; ne pas mettre les déchets par terre ».

49 « Ne pas mettre des déchets par terre »

50 Marie-Toutoune associe le respect à devoir, bien gentillesse.

51 « Respect des autres, des objets »

52 Cocotte associe le respect à « savoir-vivre » et « être à son affaire ».

53 « Respect » ; « Vouvoyer »

54 Spyro associe « Respect » à « politesse » et à « maturité ».

55 Cocotte associe « responsabilité à « surveillant » ; « policier » ; « garde »

56 « Responsable »

57 Lestoil associe la réussite aux « bons résultats » au « calme » et à une « bonne compréhension »

58 « Retenue : plate inutile »

59 « Puniton » Cocotte associe ce terme à « pas bien » ; « chicane » et fait une flèche renvoyant à « pas le droit »

60 « Retenue (arriver en retard, manque de matériel, avoir une mauvaise attitude avec les enseignants et les camarades) » Associé à « code de vie ». « Suspension (au cas où il y aurait une bataille) » ; « Payer des amendes (ne pas causer des problèmes, les dommages causés) »

61 « Suspension : pas de bataille, taxage, insulte » ; « retard entraîne une retenue » ; « avoir en sa possession tout son matériel, sinon retenue »

62 « Puniton »; « copie »; « suspension »

63 « Sécurité »; « des brigadiers »; « ne pas laisser les étrangers venir dans l'école »; « des surveillants ».

64 « Sécurité »; « ne pas laisser les étrangers venir dans l'école »; « garde de sécurité » « carte étudiant ».

65 « Sécurité »; « brigadier »

66 « Sécurité »; « police »; « Professeurs »; « élèves »; « école »; « direction »; « Brigadier ».

67 « Sévère : prof, autorité »

68 « Stupide des fois : pas de camisole, casquette, baladeur, gomme, bandeau. Voyons donc !!! »

69 Spyro associe « Territoire » à « gang »; « infériorité » et « supériorité ».

APPENDICE F

FORMULES DE CONSENTEMENT

(PARENTS)

J'autorise mon enfant.....à participer au projet de recherche suivant mené sous la direction de Gérald Boutin, professeur à l'Université de Québec à Montréal. Je suis au courant de la nature de cette recherche dont le but poursuivi est de façon générale l'avancement de la science dans le domaine de l'éducation: les représentations sociales qu'ont les jeunes vis-à-vis de la place qui leur est faite, à l'école, pour s'exprimer.

La participation de mon enfant impliquera la consignation de ce qu'il dira au cours des rencontres auxquelles il sera présent.

J'accepte que mon enfant participe à cette recherche étant cependant entendu que je pourrai le retirer en tout temps, pour des motifs dont je serai seul juge, sans qu'auqu'un préjudice lui soit causé. Il est expressément entendu que mon enfant pourra de lui-même mettre fin à sa participation, en tout temps et en toute liberté.

Il est convenu que les renseignements contenus dans son dossier pourront être utilisés par les responsables aux seules fins énoncées dans la présente recherche et, à la condition que les éléments qui pourraient être de nature confidentielle ne soient pas divulgués dans le public d'une façon telle que l'on puisse l'identifier.

Signé à Montréal en duplicata, ce.....

(Gérald Boutin, responsable)

Département des sciences de l'éducation

Téléphone: 987-3000 poste 3853

(tuteur, tutrice: prénom, nom)

Adresse:.....

.....

Téléphone:.....

(RÉPONDANT MINEUR)

J'accepte d'apporter volontairement ma collaboration au projet de recherche suivant mené sous la direction de Gérard Boutin, professeur à l'Université de Québec à Montréal. Je suis au courant de la nature de cette recherche dont le but poursuivi est de façon générale l'avancement de la science dans le domaine de l'éducation: les représentations sociales qu'ont les jeunes vis-à-vis de la place qui leur est faite, à l'école, pour s'exprimer.

Ma participation impliquera la consignation de ce que je dirai au cours des rencontres auxquelles je serai présent-te.

J'accepte de participer à cette recherche étant cependant entendu que je pourrai me retirer en tout temps, sans préjudice et pour des motifs dont je serai seul juge.

Il est convenu que les renseignements contenus dans son dossier pourront être utilisés par les responsables aux seules fins énoncées dans la présente recherche et, à la condition que les éléments qui pourraient être de nature confidentielle ne soient pas divulgués dans le public d'une façon telle que l'on puisse m'identifier.

Signé à Montréal en duplicata, ce.....

(responsable)

Département des sciences de l'éducation

Téléphone: 987-3000 poste 3853

(prénom, nom)

Adresse:.....

Téléphone:.....

APPENDICE G

ENTRETIEN LESTOIL

Véronique – Alors, on a à peu près une heure devant nous.

Lestoil – C'est beau.

Véronique - ... il me semble qu'on devrait faire le tour. Et puis aussi une précision c'est que tu es libre de, de répondre ou de ne pas répondre et puis tu peux m'interrompre n'importe quand et puis tu peux t'en aller si tu veux!

Lestoil - (Rires) Parfait.

Véronique - C'est ça et puis d'autre part ça ben ça je vous l'avais déjà dit l'autre jour y'a pas de bonnes réponses ou de mauvaises réponses c'est... Moi je tiens vraiment à savoir donc euh...

Lestoil – (interrompt) C'est l'opinion dans le fond.

Véronique - Tout ce que vous dites, ça m'intéresse.

Lestoil – Parfait.

Véronique – Et puis dernière chose euh. Ben est-ce que tu as des questions d'abord avant de commencer?

Lestoil – Non.

Véronique – Non?

Lestoil – C'est parfait.

Véronique – Et puis tu es toujours d'accord donc on s'est mis d'accord sur la confidentialité, Lestoil.

Lestoil – Oui, oui, oui.

Véronique – Je sais pas si je vais t'appeler Lestoil.

Lestoil – (Rires)

Véronique – Ça dépend de toi! Mais de toute façon dans mon travail ça sera Lestoil. Euh une autre chose aussi c'est que d'ailleurs Niki m'a posé la question, euh vous serez informés des résultats de la recherche.

Lestoil – O.K.

Véronique – J'vous tiendrai au courant sauf que euh ça sera pas déposé avant 1 an, 1 an et demie parce que ça prend, c'est...

Lestoil – Ouais, ouais, c'est quand même assez gros.

Véronique – C'est un gros morceau O.K? C'est un gros morceau là, vous êtes les premiers que j'interview...

Lestoil – O.K. Ça va être envoyé ici ou à la maison?

Véronique – Non. Directement parce que toi tu seras plus ici quand ça sera ...

Lestoil – C'est ça.

Véronique – ... vous serez au Cégep à ce moment-là fait que...

Lestoil – Hé!

Véronique – Loin d’ici! Alors ben écoute c’est ça on va commencer. Je vous ai fait remplir l’autre jour à tous une carte conceptuelle.

Lestoil – Ouais, ouais.

Véronique – Et puis ben évidemment vous n’aviez pas beaucoup de temps, c’était juste des mots, des idées que je vous demandais d’écrire. Alors ben l’idée aujourd’hui c’est de reprendre un peu les éléments que t’as mis dans ta carte...

Lestoil – O.K.

Véronique – ... que tu as écrit dans ta carte conceptuelle et puis de me les expliquer.

Lestoil – O.K.

Véronique – Et puis j’aurais peut-être quelques questions à te poser en plus, de ce que tu vas me dire. Euh donc ben c’est ça en fait en gros. Moi ce qui m’intéresse c’est de mieux comprendre ce que tu as voulu écrire euh sur ta carte conceptuelle. Je ne sais pas par quoi t’avais commencé, qu’est-ce que t’avais mis en...?

Lestoil – J’avais commencé je crois par le calme ou l’ordre.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Mais j’trouve que... Que j’commence pas mal par n’importe quoi ça revient pas mal tout au même.

Véronique – O.K.

Lestoil – Donc euh j’vais commencer par l’ordre. L’ordre y’a les règles aussi.

Véronique – Mmm.

Lestoil – J’pensais que si y’a pas de règles, ça veut dire qu’on fait n’importe quoi, donc en faisant n’importe quoi y’a pas de réussite, y’a pas d’ordre, en voulant dire du calme, y’a pas de respect, y’a... T’sais y’a aucun sens là.

Véronique – Mmm. Mmm.

Lestoil – Pis la deuxième branche ben c’est pour le bien être parce que en n’ayant pas d’ordre, ça veut dire malpropreté.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Ça veut dire t’sais y’a ben des... Comment dire, des... Des branches qui se relient à ça là.

Véronique – Mmm.

Lestoil – J’pourrais t’en parler pendant une demi heure. (Rires)

Véronique – (Rires) Vas-y, vas-y, tu peux, tu peux!

Lestoil – Fait que c’est ça, ça se rattache au bien être. Pis d’après moi le bien être ben c’est la propreté pis le calme.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Parce que si tu peux pas étudier dans le calme pis dans la propreté comme... Là on est en train de se battre à l’école pour que y’ait plus de ménage, que t’sais. Ça se discute beaucoup pour les graffitis, pour les toilettes pour t’sais vraiment tout en général là.

Véronique – Mmm. Et vous en discutez, quand tu dis on en discute euh?

Lestoil – Ben le conseil étudiant en discute, on apporte des idées euh les professeurs en discutent dans leur réunion, la direction est au courant, euh là on va essayer de faire avancer les choses sauf que ça va aller à la discrétion de la direction.

Véronique – Ça va aller à la discrétion de la direction.

Lestoil – Oui. Malheureusement. (rires)

Véronique – Tu euh quand tu dis euh. Tu parlais du conseil étudiant...

Lestoil – Oui.

Véronique – Est-ce que toi tu es sur le conseil étudiant?

Lestoil – Non.

Véronique – Non?

Lestoil – Sauf que j'ai une représentante qui me ... qui me consulte quand même assez bien pis je consulte ma représentante.

Véronique – Et quand tu dis ta représentante, c'est quelqu'un que vous, que t'as élu?

Lestoil – Oui. Y'a quelqu'un dans chaque foyer donc dans chaque groupe y'a une personne qui s'est faite élir.

Véronique – D'accord.

Lestoil – Et puis cette personne-là rapporte les faits que nous les élèves...

Véronique – ... du groupe.

Lestoil – ... du groupe, on pense... pis si jamais on a quelque chose à soumettre, comme la propreté c'est quelque chose que on a été soumettre. Y'a du monde qui

fume en bas, genre pas dehors mais dans l'entrée, ça aussi on l'a soumis au, à la direction. Y'a plein de sujets comme ça, tabous là que...

Véronique – O.K. Mais quand tu disais tout à l'heure euh que finalement t'avais pas l'air de... t'as fait une mimique qui avait l'air de dire que euh tu croyais pas trop que ça allait forcément aboutir aux demandes.

Lestoil – Non parce que je vais vous dire franchement que ça fait un an et demi qu'on a demandé d'avoir des murs vendus pour faire des graffitis mais...

Véronique – O.K.

Lestoil – ... vraiment, à la place de faire des petits graffitis vite, vite parce que t'as peur de te faire prendre, si ils vendraient genre un mur de l'école à faire un graffiti là ils prendraient tout le temps pis ils s'appliqueraient super gros, ça ferait beaucoup plus beau.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Que un petit graffiti vite, vite fait là.

Véronique – Quand tu dis vendu les murs, quand tu dis vendre...

Lestoil – Vendre c'est vraiment attribuer.

Véronique – O.K. D'accord.

Lestoil – Et non payer nécessairement.

Véronique – O.K. D'accord. O.K. O.K.

Lestoil – (Rires)

Véronique – D'accord donc là, que l'école attribue, que la direction soit d'accord...

Lestoil – (interrompt) Attribue des murs!

Véronique – ... attribue des murs pour faire des...

Lestoil – C'est ça pis en même temps ça ferait une école moins blanche.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Parce que je trouve que les murs blancs ça fait hôpital.

Véronique – Mmm. C'est vrai que le cadre, le cadre est très euh...

Lestoil – Le beau cadre blanc!

Véronique – ... est très propre.

Lestoil – Oui. Tandis que le blanc... Les élèves sont moins motivés à venir à l'école quand les murs sont blancs.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Pis ça paraît on a fait un... J'ai demandé à une couple de mes amis là, y'en a qui vont à Saint-Henri...

Véronique – Mmm.

Lestoil – ... pis c'est con mais y'a des barres de couleurs. C'est laid là, y'a une barre orange, une barre rouge, une barre jaune, une barre mauve, une barre bleue, pis au moins ça met de la couleur.

Véronique – Mmm. Mmm. Mmm.

Lestoil – Tandis que nous on rentre à l'école c'est blanc. Ouais t'sais c'est pas... merveilleux là comme école.

Véronique – Mmm. Mmm. Et donc ça ça fait partie des choses que vous demandez, vous?

Lestoil – Oui!

Véronique – Mmm.

Lestoil – Parce que me semble qu'une école peut pas, peut pas être... en pleine réussite, en pleine croissance, quand la propreté est pas là.

Véronique – Mmm.

(MESSAGE INTERCOM)

Véronique – Oui donc euh donc la propreté. Et est-ce que toi alors justement est-ce qu'il y aurait des règles, est-ce que toi tu verrais des règles qui seraient liées directement à la propreté? Ou bien est-ce que ce serait autre chose, est-ce que ce serait des...

Lestoil – Ben c'est plus parce que y'engagent pas, soit qu'ils engagent pas assez de personnel, ou ils coupent dans le personnel, donc en étant juste en partant là, vendre des murs de l'école...

Véronique – Mmm.

Lestoil – ... ça l'enlève des graffitis.

Véronique – Mmm. Mmm.

Lestoil – Donc c'est un gros problème de réglé.

Véronique – Mmm.

Lestoil – À cette heure ce qui est du papier de toilette pour à l'extérieur des toilettes, parce que je sais pas si vous avez remarqué mais le papier de toilette est à l'extérieur de la toilette.

Véronique – Ah non j'suis pas allée, j'ai même pas trouvé les toilettes d'ailleurs, je les ai cherchées. (rires)

Lestoil – (rires) Donc euh le papier de toilette est à l'extérieur. Ça j'trouvais ça bien fait mais gênant.

Véronique – Mmm.

Lestoil – T'sais tu prends une tonne de papier devant tout le monde là, tout le monde te regarde t'sais mais d'un autre sens c'est bon parce que je trouve que le monde font pas attention pis ils prennent du papier, ils le mouillent pis ils le lancent au plafond. C'est vraiment...

Véronique – Mmm.

Lestoil – immature pis ça faudrait quasiment mettre un, un superviseur dans les toilettes pour pas t'sais.

Véronique – Mmm.

Lestoil – (Rire) T'aurais un prof être dans la toilette pis que y'ait aucun déplacement durant la classe.

Véronique – Mmm. Mmm.

Lestoil – Vraiment ça là.

Véronique – Mmm. Mmm.

Lestoil – Sinon ça n’a pas d’allure. C’est beau! (Rires)

Véronique – (Rires) Oui, oui.

Lestoil – C’est fatal là, une école peut pas être respectée ou genre sur dans le classement des écoles. Peut pas avoir, les élèves peuvent pas bien réussir si y’ont pas la propreté.

Véronique – Mmm. Mmm.

Lestoil – Mettons que c’est primordial avoir un bureau propre où c’est que telle affaire, t’sais pas marqué «Allo! c’est quoi ton nom? » t’sais ça a pas de but là.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Moi quand je vois ça je les efface pis c’est that’s it that’s all. On se bat pas avec ça.

Véronique – Mmm.

Lestoil – C’est tout simplement ça là.

Véronique – Mmm. Et donc par rapport à ce que tu as écrit, tu me dis si j’ai bien compris ce que tu me disais, que les règles en fait elles sont nécessaires pour l’ordre...

Lestoil – Oui.

Véronique – ... et qu’elles sont également nécessaires pour le bien-être.

Lestoil – L’ordre et les règles sont avec le bien-être.

Véronique – D’accord.

Lestoil – Ainsi, ainsi que le calme.

Véronique – Ainsi que le calme et la réussite qui vient avec.

Lestoil – C'est ça. Parce que veut, veut pas, le bien-être, faut que tu sois calme, faut que tu puisses te concentrer sur tes travaux, que tu puisses dire, lire un texte tranquille sans entendre euh «Hey! » pis t'sais sans entendre crier dans tes oreilles pis si t'es pas concentré cent pour cent sur un texte si t'entend ta voisine parler avec, en arrière pis que l'autre qui crie comme un perdu qui crie à l'autre en avant pis que le prof crie par dessus. Ça marche pas là.

Véronique – Mmm.

Lestoil – T'sais t'as ben beau vouloir réussir en même temps...

Véronique – Mmm.

Lestoil – ... tu pourras pas.

Véronique – Mmm. Mais est-ce qu'elles sont, alors justement, tu dis il faut qu'il y ait des règles pour ça, pour être capable d'en arriver à une réussite, au calme, etc.

Lestoil – Oui, oui, oui, oui.

Véronique – Mais est-ce que les règles suffisent? Est-ce qu'elles sont respectées les règles, justement?

Lestoil – Non, pis j'veis vous dire ben franchement, les profs devrait faire plus... devrait être plus autoritaire.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Sans revenir à la façon de l’an... des années cinquante avec les sœurs pis les frères, mais quand j’étais au primaire, les professeurs étaient beaucoup plus sévères que ça.

Véronique – O.K.

Lestoil – Pis les règles ça se respectait pis y’avait pas autant de graffitis, y’avait pas autant de dégâts dans les toilettes, y’avait pas de parlage dans la classe. C’était ça, ça, ça sinon tu sors pis t’as pas d’affaire dans la classe.

Véronique – Et quand tu dis qu’ils étaient plus autoritaires, ça ressemblait à quoi leurs façons d’être autoritaires qui faisaient que les règles étaient respectées?

Lestoil – Mais c’est parce que...

Véronique – (Interrompt) Comment ils s’y prenaient?

Lestoil – La manière que les, j’veis vous donner un exemple, mon prof de l’année passée en français...

Véronique – Mmm.

Lestoil – Si tu parlais, elle te sortait. Si t’écoutais pas, elle te faisait venir en récupération. Si... t’avais pas le droit de mâcher de gomme. Si tu mâchais de la gomme t’allais la jeter pis t’as une copie. Si tu faisais pas tes devoirs, appel aux parents. Si tu... t’sais c’est tout ça qui fait au bout de compte que c’est une belle note.

Véronique – Mais là donc toutes ces choses-là, toutes ces règles que tu viens d’énoncer...

Lestoil – Oui.

Véronique – ... pas mâcher de gomme etc, tout ça comment ça s'était passé? Elles étaient écrites ? La prof en question, comment...

Lestoil – Elle le mettait au clair dès le début de l'année.

Véronique – O.K.

Lestoil – Elle faisait une feuille, elle faisait signer la feuille, elle faisait signer la feuille aux parents et puis c'est de même que ça se passait. Dès qu'il y avait une infraction des règles, elle appelais. Ou elle faisait le nécessaire pour la réussite des élèves. Tandis que d'autres profs, ils vont s'en foutre. Ils vont dire dire «Parfait, vous écoutez pas, je m'assis pis ceux qui écoutaient ben vous êtes pénalisés. »

Véronique – Mmm.

Lestoil – On a ben beau nous dire, ceux qui écoutent on a ben beau dire à ceux qui dérangent «Écoute, j'essaie de travailler » pis t'sais. Ils vont dire «Ha! Chouchou pis nan, nan, nan, nan. » pis ils vont continuer genre. C'est pas à l'élève à faire la discipline mais bien au professeur.

Véronique – Mmm. Mmm.

Lestoil – En tout cas moi j'trouve là.

Véronique – Mmm. Mmm.

Lestoil – T'sais pis c'est ça avec le calme pis la sévérité des professeurs ça va amener une plus grande réussite donc le classement de l'école plus haut et puis les règles plus respectées.

Véronique – Mmm. Alors justement tu parles de l'autorité du prof qui fait que c'est important dans le respect des règles, mais les élèves quand ils les respectent pas les

règles, est-ce qu'il y a des, des raisons qui font qu'ils les respectent pas en dehors du fait que le prof euh...

Lestoil – J'vais vous dire, d'après moi c'est une preuve d'immaturité. Une preuve de... que t'es pas capable de te concentrer, de rester assis et puis de, de te dire dans ta morale «C'est moi qui vais couler mon année.» «Si j'fais ça, je vais avoir telle conséquence pis si j'ai telle conséquence ben dans ma vie ça ira pas ben. »

Véronique – Mmm.

Lestoil – Y'en a qui sont pas capables de réfléchir que suite aux conséquences qui va avoir, ça peut en amener des plus grosses.

Véronique – Et tu penses à quelles conséquences par exemple?

Lestoil – Mais comme, regardez, si on met l'exemple du jeune qui coule deux années de suite.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Moi j'me dis c'est deux années de salaire de perdues. Direct parce que tu dis que t'es obligé de les reprendre, c'est deux années de salaire. Pis ceux qui me disent, quand je leur dis ça pis qu'ils me disent «C'pas grave j'vais aller aux adultes » j'trouve pas ça mieux. Parce que les adultes t'auras pas de structure donc tu vas te tanner tu vas foutre ton camps. Tu vas arriver à ton examen tu sauras pas quoi faire. Deuxième des choses, t'as le droit de partir quand tu veux, t'as le droit de faire ce que tu veux dans la classe, t'as pas de cours, le professeur il te donne un cahier pis tu fais le cahier si t'as des questions tu vas voir le prof. Sauf que c'est ben mieux quand c'est structuré. La structure est là. Pis c'est ça qui fait que la réussite des jeunes est plus haute.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Tandis qu’aux adultes, t’as pas de structure, ça t’amène absolument à rien.

Véronique – Mmm. Mmm. Mais finalement quand tu parles de règles, tu me parles de quel type de règle pour le calme etc. parce qu’il y a toutes sortes de règles. Est-ce que tu peux m’en énumérer là des règles, parmi les règles auxquelles tu penses

Lestoil – (Interrompt) Mais comme, comme je te disais, je disais pas le droit de mâcher de gomme.

Véronique – Mmm

Lestoil – Parce qu’il y en a la moitié qui le colle en dessous du bureau. Ça ramène au bien-être, ça ramène à l’ordre.

Véronique – Et à la propreté aussi.

Lestoil – À la propreté. Pas le droit de parler. Ça ramène au calme. À la réussite. Pas le... si tu fais pas tes devoirs, c’est un manque de réussite, t’as des chances de couler. Si tu parles comme oblig... récupération obligatoire. Comme ça, ce que t’as perdu, tu viens le récupérer. C’est toute une chaîne qui se suit. Si tu coupes un maillon, t’es fait.

Véronique – Mmm. Et là justement les règles qui existent là dans l’école.

Lestoil – Euh. Y’existent. Sauf que les professeurs ont de la misère à n’en tenir compte. Comme on n’a pas le droit de mâcher de gomme en classe.

Véronique – Et ça c’est écrit, ça fait partie des règles?

Lestoil – C’est écrit dans le, j’pourrais vous sortir l’agenda et puis vous le montrer directement. Euh. Les profs en laissent manger. Certains profs faut pas généraliser mais la plupart. Euh. Niveau vêtements, pas le droit de bretelles pas le droit de mini-

shorts ou mini-jupes. Ça se fait pas respecter non plus. Euh la clas... ce qui est de la ponctualité, t'arrives en retard t'as aucune conséquence. D'après moi ça joue sur la réussite et puis le calme. Si on est en train de faire un, un oral et puis qu'il y en a un qui arrive en retard d'après moi c'est un manque de respect et puis comme.

Véronique – Mmm. Tu me parles de la tenue vestimentaire parce que ça y'en a plusieurs ben de votre groupe là... c'est quelque chose qui revenait souvent la question de la tenue vestimentaire. Et-ce que toi tu trouves ça légitime euh que qu'il y ait des règles qui touchent la tenue vestimentaire?

Lestoil – Non j'trouve pas ça lé... À un point raisonnable. Je trouve que la règle où c'est que les petites bretelles sont inadmis, j'trouve ça carrément euh...

(DES PERSONNES ENTRENT)

Lestoil – Fait que c'est ça. Là elle m'a fait perdre mon idée avec... Oui, j'trouve ça, j'trouve pas ça primordial parce que j'suis, d'après moi la bretelle, l'épaule d'un sexe opposé excite pas vraiment euh. Parce que c'est ça qu'ils nous donnent comme raison c'est ils disent que ça déconcentre les gars. D'après moi en tout cas ceux qui sont excités par ça y'a un p'tit encore là peut-être secondaire 1, secondaire 2, t'sais mais rendu secondaire 5 là c'est...

Véronique – Mmm.

Lestoil – C'est sûr que tu viens pas à l'école chandail bedaine pis le top qui gros décolleté là...

Véronique – Mmm.

Lestoil – Mais sans mettre euh des grosses règles comme qui... t'sais comme dans l'agenda c'est rendu qu'ils mettent une règle sur les semelles de soulier.

Véronique – Ah oui?

Lestoil – Et oui! C'est euh pas le droit de souliers noirs, de souliers à semelles noires. Parce qu'ils font des marques.

Véronique – Ah oui?

Lestoil – Oui. Donc euh t'as pas le droit aux semelles noires sauf que c'est marqué dans l'agenda sauf qu'ils n'en tiennent pas compte. Encore là combien de profs, combien d'élèves qui ont des souliers noirs?

Véronique – Mmm.

Lestoil – Si vous êtes pour mettre des règles, faut les suivre. Faut les faire respecter.

Véronique – Justement quand on parle de, de, d'application des règles, d'après ce que je comprends c'est qu'en fait bon ben les règles elles sont pas toujours appliquées de la même façon, c'est ce que t'es en train de me dire?

Lestoil – Chaque professeur a ses règles à lui pis il faudrait que l'élève s'y conforme. Tandis que socialement c'est l'école qui a les règles et non les profs.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Donc si le prof, dans le fond si le prof, s'cusez, fait pas respecter les règles de l'école, c't'un manque.

Véronique – Mmm.

Lestoil – C't'un manque de savoir vivre envers l'école.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Puisqu'il travaille pour lui. C'est sa job de faire respecter...

Véronique – Mmm.

Lestoil – ... les règles. Et puis... Dieu sait que les profs ici, c'est pas euh, y'en aurait une couple qu'on aurait à plaindre. (Rires)

Véronique – Qu'on aurait à plaindre...

Lestoil – Oui, oui, oui.

Véronique – ... dans quel sens?

Lestoil – Ben t'sais que vraiment, y'en a qui le font, eux autres on les aurait à plaindre parce que ils font leur job. Ils t'sais sont vraiment stricts pis les élèves genre sont moins familiers avec sauf que ses cours ils réussissent pis il y a pas beaucoup d'échecs. Eux autres sont à plaindre parce que les autres qui se font pas genre respecter, eux autres les profs euh sont tous respectés pis là ils disent «Ah t'es cool toi, t'es pas comme l'autre. » Parce que l'autre fait sa job.

Véronique – Euh...

Lestoil – J'sais pas si tu comprends?

Véronique – Non, justement est-ce que ceux qui sont le sont plus respectés c'est ceux qui...

Lestoil – ... qui font pas suivre les règles de l'école.

Véronique – Qui sont les plus respectés par les élèves?

Lestoil – Eux c'est les plus respectés. Parce qu'ils disent «Ah, t'es hot, tu nous laisse manger de la gomme. » ou euh «tu nous laisse parler » ou t'sais tandis que celui qui, j'trouve ça désolant, celui qui fait sa job... il est comme dénigré des élèves. Y'est comme «Ah, j' veux pas te parler » pis t'sais c'est comme, j'vais dire comme des

élèves, des vaches ou t'sais des expressions vraiment euh dénigrantes pour un prof là. Pis ils comparent donc, ça...

Véronique – Mmm.

Lestoil – J'trouve ça désolant pour certains profs.

Véronique – Donc pour ceux qui font respecter les règles.

Lestoil – Oui.

Véronique – On parle de ceux là qui finalement...

Lestoil – Oui, oui, finalement font leur job pis...

Véronique – ... qui sont...

Lestoil – C'est eux autres qui sont comme maltraités là.

Véronique – Mmm.

Lestoil – C'est carrément ça.

Véronique – Bon, on parlait des règles de tenue vestimentaire etc. Est-ce que pour toi est-ce qu'il y a quand même des règles qui sont plus importantes que d'autres? Et je dirais même des règles indispensables ?

Lestoil – Oui!

Véronique – ... Mais est-ce qu'il y a dans tes règles une forme de hiérarchie? Des plus importantes que d'autres ou euh?

Lestoil – Oui on dirait que, première des choses, pas manger de gomme j'trouve ça, moi ceux qui font des ballounes, (bruit de mastication) des mâ... des brouteux

d'herbe là, comme une vache, ils mâchent la ils mâchent la bouche ouverte là, j'pas capable. Ça c'est et de un pour la propreté et de deux pour le respect des autres. Euh. Pas parler durant les cours, j'trouve ça primordial, ça dérange tout le monde ça... ceux qui veulent réussir sont pas capables parce que l'autre parle ou parce que t'sais?

Véronique – Mmm.

Lestoil – Ou parce que le prof veut plus enseigner parce que l'autre l'a insulté ou... t'sais ça pénalise tout le monde.

Véronique – Ça ça serait vraiment les règles les plus importantes pour toi là.

Lestoil – Oui, oui, oui, vraiment indispensables.

Véronique – O.K.

Lestoil – Avoir son matériel, être ponctuel euh ça c'est des choses que c'est... J'm'en va trav... Un policier qui s'en va travailler pas d'arme à feu ou pas de matraque ou rien là. T'sais juste sa chemise, ses pantalons, ses souliers pis sa casquette. C'est... Qu'est-ce... Pourquoi tu viens travailler t'sais?

Véronique – Mmm.

Lestoil – C'est carrément ça. Et puis euh, qu'est-ce que je pourrais bien dire comme règle...

Véronique – Est-ce qu'il y en a dans les règles que vous avez ici...

Lestoil – O.K.

Véronique – ... que tu trouves euh que tu ne trouves pas indispensables? Qui existent et que tu ne trouves pas utiles?

Lestoil – Les semelles de souliers.

Véronique – Les semelles de souliers.

Lestoil – Ça change à quoi? Ça change quoi qu'on ait des souliers noirs ou blancs?

Véronique – Tu disais que c'est à cause des traces ...

Lestoil – (interrompt) ça laisse des traces sauf que d'un sens t'sais tu passes la vadrouille, ça va partir.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Donc si y'a eu un coupement dans le budget, y'enlèvent des concierges donc tu passes moins souvent la moppe donc accumulation de traces noires.

Véronique – Mmm.

Lestoil – C'est ça qu'ils veulent pas.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Mais pourquoi nous priver, pourquoi on se priverait d'une belle paire de running shoes, excusez l'anglicisme...

Véronique – Non non vas-y.

Lestoil – Mais pourquoi on se priverait de ça parce que eux y'ont un coupement dans le budget.

Véronique – Mmm.

Lestoil – T'sais qu'ils coupent ailleurs là. C'est comme leurs secrétaires là, y'en a quatre à l'école. Y'ont des secrétaires privées pour chacune de la de direction. Y'en a

une qui a pas d'affaire là à quelque part là. On a trois directeurs y'a quatre secrétaires. Ça paraît pas mais ça fait quand même une affaire comme vingt mille par années là. Vingt, trente mille. Parce qu'une secrétaire ça gagne pas juste vingt mille certain. T'sais, ça ferait déjà un budget de moins, une coupure de moins dans le budget ou t'sais.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Faut comprendre là. Euh y'a des, d'autres, les p'tites bretelles. Sans exagérer tu pourrais mettre. T'sais pas le droit d'épaules découvertes ou mais t'sais si, pour vu qu'il y ait une bretelle, ça serait correct. Euh y'a plein ... c'est l'enfer là j'pourrais vous sortir le code de vie pis on en discuterait pendant trois heures j'en suis sûr.

Véronique – Mmm.

Lestoil – (rires) Juste au conseil d'établissement et conseil étudiant, on en parle et puis des fois mon Dieu que ça n'a pas d'allure, va falloir qu'on révise ça pour l'année prochaine.

Véronique – Et ben justement est-ce que vous pouvez amener à faire changer les règles vous, comme étudiants?

Lestoil – On peut amener à suggérer.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Comme plusieurs font, à changer des règles. Sauf que le directeur a déjà le dernier mot. Donc si il trouve ça pour lui primordial entre guillemets, il l'enlève pas.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Pis c'est plate parce que...

Véronique – Mais qui est-ce qui les a décidées ces règles-là là sur l'agenda?

Lestoil – C'est la direction.

Véronique – La direction.

Lestoil – Avec euh le CE.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Donc le CE est composé du comité de parents donc euh je crois une quinzaine de parents, deux élèves, deux professeurs et puis le directeur mais le directeur a aucun droit de vote sur ça. Donc euh le CE discute des règles, en fait part au directeur et le directeur a encore là, le dernier mot à mettre sur les règles de l'école.

Véronique – O.K.

Lestoil – C'est ça qui...

Véronique – Et apparemment y a pas mal de règles qui sont euh que tu comprends pas vraiment en fait c'est ça? Tu comprends pas leur utilité?

Lestoil – Oui c'est exact, c'est... Mais t'sais j'pourrais pas vous dire toutes les règles de même parce que...

Véronique – Mmm.

Lestoil – ... j'vais vous dire ben franchement j'les ai pas lues les règles dans le code de vie.

Véronique – (Rires)

Lestoil – J’perds pas mon temps, j’signe le code de vie et puis euh si j’fais une infraction ben j’en ferai une pis vous me le direz t’sais! Sauf que, j’trouve que pour ceux que je connais y’en a qui sont carrément... Qui atteignent carrément le droit de l’homme là.

Véronique – Mmm. Comme...

Lestoil – T’sais, c’est à peine s’ils te disent pas comment t’habiller, comment qu’ils te disent tes running, comment, t’sais c’est carrément TAC TAC TAC (cogne en même temps sur la table). Au moins laissez... si vous voulez nous dire comment nous habiller là, mettez un uniforme. Sinon là, t’sais dites-nous pas «Ah mais mets pas ça pis mets pas ça pis mets ça pis mets pas ça ». Surtout si vous respectez pas les règles que vous mettez.

Véronique – Quand tu dis ça, tu veux dire que les adultes eux-mêmes ne respectent pas les règles qui, qui sont dans l’agenda, c’est ça que tu dis?

Lestoil – Y’a des professeurs qui ne respectent pas et puis y’en a qui l’appliquent pas. Y’a des élèves qui viennent en camisole, pis encore là t’sais ceux qui font la job qui passent pour les méchants (Cogne sur la table).

Véronique – Ben alors justement quand tu me dis qu’il y a des, des profs qui appliquent les règles, qui sont rigoureux...

Lestoil – Oui.

Véronique – ... pour appliquer les règles. Y’en a d’autres qui ne le font pas mais en même temps tu me dis qu’ils font appliquer des règles que toi tu sembles trouver euh un peu euh...

Lestoil – Barjo. Oui sauf que vu qu'elles sont déjà appliquées t'sais, vu qu'elles sont déjà décidées, pourquoi pas les faire respecter? Au moins pour cette année. Si on réussit à les faire enlever du code de vie, là on va pouvoir dire «Hey, c'était tu barjo hen ça! ». Mais si sont dans le code de vie on n'a pas le choix. On n'a pas le choix de vivre avec même si on dit que c'est carrément stupide ou... on n'a pas le choix parce que dès qu'on enfreint pis qu'il y a un prof qui te voit ou un membre de la direction, soit qu'ils nous avertissent ou soit qu'ils nous disent rien. Mais si vous êtes pas pour le faire respecter, c'te code-là, pourquoi vous vous battez avec les élèves pour qu'ils soient dans le code de vie.

Véronique – Mmm. Mmm.

Lestoil – C'est logique là c'est...

Véronique – Mmm. J'comprends ce que tu...

Lestoil – (Rires)

Véronique – Ce que tu veux dire.

Lestoil – Oui, oui, oui, c'est ... on peut pas, on peut pas chiâler sur quelque chose qu'on ne fait pas respecter d'après moi.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Comme si un prof dit pas «Arrêtez de parler » il peut pas chiâler ben là si j'enseigne plus vous parlez. Si il nous avertit pas, c'est sûr qu'on n'arrêtera pas de parler. Si il nous dit «O.K. là ça suffit on arrête de parler, c'est dans le code de vie. Tac, tac, tac. Parfait vous voulez pas arrêter? Local de retrait. » Le monde vous se... dès que t'en as sorti un ou deux là, le monde vont se revirer ils vont t'écouter. Ça va être calme dans la classe, vous pouvez pas savoir comment. Sauf que dès que vous

mettez pas en marche vos règles, vous êtes foutus, les profs sont foutus! Parce que les élèves sont pas fous. Ils voient quels profs qui font respecter les règles pis quels qui le sont pas. Donc dans certains cours ils vont être stricts, ils vont être calmes et puis dès qu'il sort de cette classe là pour aller en mathématique ou si le prof de mathématique respecte pas les règles, il va aller en mathématique ça va être le free for all. Il va dire lui j'peux m'en permettre, pis l'autre je peux pas là.

Véronique – Le free, excuse-moi...

Lestoil – Le free for all, ça va être l'enfer.

Véronique – O.K.

Lestoil – ... c'est vraiment... ce qui veut dire être le bordel.

Véronique – O.K.

Lestoil – Oui! (Rires) Carrément là.

Véronique – Mmm.

Lestoil – C'est tout à fait ça là en tout cas pour...

Véronique – J'voulais revenir à un truc que tu disais tout à l'heure par rapport au secondaire 1, peut-être ça pouvait être plus dérangeant pour les secondaires 1, les petites bretelles etc.

Lestoil – Oui.

Véronique – Est-ce que, d'après toi, les règles devraient s'appliquer, devraient être les mêmes, pour euh et s'appliquer de la même manière quelque soit l'âge des élèves?

Lestoil – Oui.

Véronique – Mmm.

Lestoil – D'après moi c'est important parce que c'est pas parce que t'as douze ans que t'es pas plus mature qu'en secondaire 5. La maturité joue pas avec l'âge.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Comme y'en a qui sont en 5 que je trouve immature mais carrément, que je vois faire des graffitis pis j'dis mon Dieu, ça c'est en secondaire 5 ça s'en va au Cégep. T'sais tu te dis là tu vas tu faire ça au Cégep t'sais! C'est, c'est quelque chose que secondaire 1 ferait même pas j'en suis sûr. Tandis que des fois tu vois secondaire 1, oui O.K. secondaire 1 t'es un peu révolté, t'arrives, tu dis «Ah, moi j'suis hot j'suis au secondaire » T'sais! (Rires)

Véronique – (Rires)

Lestoil – On va faire... on va en faire baver au prof t'sais on, on va lui en faire arracher là sauf que si le professeur tient le bout de son bâton là, tout va bien aller. Pis les règles devraient être les mêmes au secondaire 3 qu'au secondaire 1, qu'au secondaire 5.

Véronique – Mmm. Mmm. Euh. Alors j'vais juste regarder parce qu'il y a plusieurs choses que je voulais te... Oui quand une règle n'est pas respectée alors...

Lestoil – Mmm.

Véronique – Tu m'as dit qu'elle n'était pas toujours appliquée donc...

Lestoil – Oui, oui, oui.

Véronique – ... des fois ça passe comme ça. Mais qu'est-ce que c'est, qu'est-ce qu'il se passe quand elles sont appliquées?

Lestoil – Ben j’vais prendre l’exemple de mon prof de français de l’années passée.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Comme je vous disais, si y’était pas appliqué, à chaque règle qu’elle mettait, il y avait une conséquence qu’il y avait pour cette règle-là.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Pis c’était (???) avec. C’est comme un chien jappe t’attends une demi heure qu’il fasse u autre mauvais coup, pis tu le frappes. Il va dire O.K. ben c’est pas parce que je jappe qu’il m’a frappé, c’est pour le mauvais coup. T’sais.

Véronique – Mmm. Mmm. Ouais j’comprends...

Lestoil – Si le professeur il met une règle genre t’sais admettons euh euh j’sais pas moi euh, tu parles en classe pis il te fait laver le tableau là, ça l’aura pas grandes influences sur toi. Faut, tu vas te faire écrire, tu lui dit euh j’sais que moi quand mon prof il, quand on parlait, il me donnait une récupération obligatoire en voulant dire t’as parlé, t’as pas été concentré sur ce que j’ai dit, expliqué, tu vas le reprendre.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Y’en a d’autres, comme mon prof d’anglais, tu parles, elle te donne un orale à faire en anglais. Tu veux parler tu vas me parler en anglais pis devant tout le monde.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Après tu vas dire «Ah ben regarde, si je parle je vais avoir telle conséquence ».

Véronique – Donc là ce que t’es en train de dire c’est que les conséquences elles doivent être en fonction...

Lestoil – (interrompt) En lien...

Véronique – ... en lien direct avec la règle.

Lestoil – Oui naturellement.

Véronique – Mmm. Alors justement d'après toi à quoi ça sert la règle?

Lestoil – Ben les règles servent à avoir un climat sain...

Véronique – O.K.

Lestoil – on dirait calme, de...

Véronique – Est-ce que c'est ça que ça sert ou que ça devrait servir?

Lestoil – Ça devrait servir. La règle sert pour l'instant j'veis vous dire ben franchement, de certains profs rien, ça sert à rien.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Y'a certains profs que oui, j'suis d'accord ça sert vraiment à un climat sain, calme, t'étudies, pour étudier, pour travailler, oui. Sauf que y'a pas de juste milieu. C'est carrément à l'opposé. Donc, d'un côté y'a ceux qui le font respecter...

Véronique – Et là donc la fonction dans ce cas-là, c'est ce que tu me disais tout à l'heure, ce que tu as écrit sur ta carte?

Lestoil – C'est ça.

Véronique – Et s'ils ne le font pas alors là?

Lestoil – S'ils le font pas c'est foutu!

Véronique – Mmm. Ça set plus à rien.

Lestoil – C'est ça ça sert plus à rien, c'est, tu vas en faire respecter une mais pas l'autre? L'élève, si tu fais passer une règle moins, plus importante pis tu dis c'est pas grave, admettons qu'il parle pis tu dis ça c'est pas grave, à un moment donné il va venir manger de la gomme dans ta classe pis tu veux pas, là tu vas le chicaner, tu vas venir pour lui en parler, il va dire «Ben écoute t'as rien dit quand je parlais pis ça aussi tu nous l'a dit au début de l'année ». Ça joue aussi contre le professeur.

Véronique – Mmm. Et dans l'agenda, est-ce que les sanctions sont prévues aussi?

Lestoil – Non.

Véronique – Non?

Lestoil – Les sanctions sont en fonctions des professeurs.

Véronique – D'accord. Donc c'est les professeurs qui décident, chacun...

Lestoil – Oui. Comme mon prof d'anglais euh... pour le fait de parler en classe, décide elle de faire parler oralement euh...

Véronique – ... un élève. O.K.

Lestoil – Euh, si admettons il écrit une lettre, elle va lui faire écrire une production écrite... sur euh tel sujet, la forêt boréale ou euh la morale.

Véronique – Mmm. Mmm.

Lestoil – Des sujets qui est pas intéressants pour les élèves, sauf que ils se domptent. Ou si euh tu fais pas tes devoirs, appel aux parents. Y'a des parents qui vont dire «Je m'en fous » Ben en tout cas là elle prend en note, pis elle donne une autre conséquence.

Véronique – O.K.

Lestoil – Elle dit O.K. Ben t'as pas voulu faire ton devoir, c'est une copie.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Sauf que sa copie est originale. Elle fait écrire les mots, une lettre rouge, une lettre jaune, une lettre bleue, une lettre verte, une lettre rouge, une lettre jaune, une lettre bleue, une lettre rouge. Donc l'élève sait que si il fait pas ses devoirs, la copie qu'il va faire va lui prendre peut-être trois heures. Ça dépend du nombre qu'elle donne, si elle donne trente fois euh je promets de faire mes devoirs en mathématique toutes les fois que j'en aurai, s'il faut que t'écrives trente fois ça en lettres rouges en lettres jaunes en lettres vertes en lettres bleues, ça va être long.

Véronique – Mais est-ce que par rapport à ce genre de conséquences tu es d'accord ?

Lestoil – J'suis d'accord. Oui.

Véronique – ... des conséquences comme celles-là? Mmm.

Lestoil – Oui. Parce que plus que les conséquences sont fortes, plus que les élèves vont réagir dans, vont dire «O.K. Ça me tente, j'ai pas aimé ça la première fois je le ferai plus. » C'est ça qui va arriver je le sais je veux pas le refaire.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Tandis que si tu donnes des p'tites pénalités ou euh ah je vais t'enlever cinq points sur ton bulletin, l'élève va dire «Écoute, t'as ben beau me couler » t'sais c'est...

Véronique – Mmm.

Lestoil – Pas parce que t'enlèves cinq points sur le bulletin que il va prendre conscience qu'il va couler, t'sais.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Y'a des élèves qui pensent pas du tout à ça là.

Véronique – Donc pour toi en fait les règles, il faut, il faut vraiment des conséquences et que ces conséquences soient appliquées et que c'est seulement par ces moyens là...

Lestoil – Oui. En lien... Très important. Comme je disais mon prof euh c'est mon prof, le prof de... d'histoire elle fait laver le tableau. Aucun rapport que t'sais si tu fais pas es devoirs tu vas laver le tableau. Ouin, pis. Le tableau j'vais le laver, je lave la télé chez nous, j'lave t'sais le bain... Comme t'sais?

Véronique – Mmm. Mmm.

Lestoil – C'est pas une grosse pénalité comme je dis là.

Véronique – Mmm.

Lestoil – C'est ça qui est dommage.

Véronique – O.K.

Lestoil – Pis il faut que le prof ait un contrôle.

Véronique – Qu'il ait le contrôle tu veux dire?

Lestoil – Oui. Le contrôle faut qu'il sache comment se faire respecter et qu'il ait le contrôle sur sa classe. Si il dit «C'est assez», c'est assez. Tout le monde va arrêter de parler pis (??).

Véronique – Mmm.

Lestoil – Pas à c'est assez, ils vont arrêter de parler ils vont se revirer «Ouah, ouah, ouah, ouah ». Comme je vous disais, avoir le contrôle c'est pas dur. Si vous voulez pas arrêter de parler je vais en envoyer trois, autre qu retrait, les autres vont se taire.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Ou juste le fait de faire venir un membre de la direction pendant un cours. Les élèves ont peur que la direction revienne dans le cours. Et puis vienne remettre les notes puisqu'ils ont pas écouté. Si la direction revient mettre les notes et puis qu'ils voient qu'il y a trop de 46, lui impose ses règles. Ou que lui décide de venir à chaque cours.

Véronique – Là, tu parles du membre de la direction là ?

Lestoil – La direction oui, oui, oui.

Véronique – Et ça s'est produit déjà?

Lestoil – Oui. Pis en secondaire 5 je vous dirais.

Véronique – Mmm.

Lestoil – J'en revenais pas de voir que le secondaire 5 était pas plus mature que ça. Mais oui ça s'est déjà produit.

Véronique – Mmm.

Lestoil – (Rires)

Véronique – Euh. Je regarde un petit peu parce que tu m'as dit déjà des choses que j'avais noté là donc j'aurai pas besoin de te les demander faut juste que je fasse euh...

Lestoil – Ah c'est beau allez-y.

Véronique – euh... Profites-en pour boire un coup (rire). Euh... Donc pour toi tu ne sembles pas avoir de difficulté à les respecter les règles, hein?

Lestoil – Non, J'ai pas de problème avec ça parce que j'ai été élevé dans un climat sévère et puis respectueux. Y'a quelque chose qui t'est interdit? Tu le suis pas, c'est ça qui va t'arriver. Mes parents étaient de même, ils m'ont jamais battu pis ça c'est (rires) y'étaient stricts, sauf que sans plus ni moins. Mes professeurs au primaire : extrêmement stricts. J'ai pogné des professeurs peut-être qui avaient enseigné dans les années soixante donc euh c'était tu parles pas tu fais pas ça tu fais pas ça euh y'a même un prof qui se sert de sa règle, sans frapper les élèves il frappe sur le bureau.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Ça le défoule!

Véronique – (Rires)

Lestoil – Pis c'est en secondaire 5 là...

Véronique – Mmm.

Lestoil –Pis... j'trouve ça merveilleux. Parce qu'il y a pas un élève de couché ou la main dans la face pis t'sais la babine qui remonte jusque t'sais! (Rires)

Véronique – (Rires) Mmm. Mmm.

Lestoil – J'trouve ça merveilleux le monde est attentif à son cours, même si le cours des fois peut donner mal à la tête ou...

Véronique – C'est dans quelle matière?

Lestoil – Mathématiques.

Véronique – En math, celui qui tape sa règle là sur le...

Lestoil – Oui, sur le bureau. Il peut être tellement plate le prof, sauf que le monde est tellement est tellement comme en admiration c'est comme sont tous réveillés parce que c'est le seul prof qui est capable de mettre ses culottes pis de dire «Là c'est assez y'en n'a pas un qui dort dans mon cours »

Véronique – Mmm

Lestoil – «Si vous voulez dormir c'est chez vous, pas dans mon cours ». C'est le seul pratiquement. Fait que le monde sont tous là pis ils le regardent pis même si le cours est archi plate ils vont l'écouter avec attention...

Véronique – Attention.

Lestoil – ... pis ils vont le suivre. Pis veux ,veux pas t'as pas le choix de comprendre quand tu suis de même.

Véronique – Mmm. Mmm.

Lestoil – C'est... c'est fous là, y'en n'a pas un qui parle, y'en n'a pas un qui se couche, y'en n'a.. t'sais c'est.

Véronique – Est-ce que ça arrive tu veux dire qui s'avachissent sur la table là?

Lestoil – Ah oui ou... ouais ou genre de même là... Avec la babine! Ouais, ouais, la babine euh y'en a carrément qui dorment dans les cours. Y'en a que... genre au... à l'extrême j'en ai vu un se coucher sur son bureau. (Rires)

Véronique – Effectivement...

Lestoil – C'est... c'est vraiment à l'extrême mais c'est déjà arrivé.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Et puis le prof a rien dit.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Donc, d'u sens les 28 élèves se seraient couchés, y'aurait rien fait pratiquement. Si c'est un pour un c'est bon pour les autres. C'est une loi phénoménale, là.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Tu peux pas dire oui toi vas boire de l'eau non toi j'veux pas j't'aime pas la face ou...

Véronique – Mmm. Mmm. Ben justement là tu dis en fonction des personnes... est-ce que les profs justement appliquent de la même manière les sanctions à tous les élèves ou s'il y a des élèves qui n'on pas les mêmes euh...

Lestoil – (Interrompt) Non, non. Y'a certains profs, ceux qui font respecter les règles habituellement, agissent de même avec tout le monde. Sont égaux. Sauf que ceux qui respectent pas les, les, les règles, habituellement y'ont plus de favoritisme. Soit penchant vers les meilleures notes, ou soit penchant par les filles.

Véronique – Ah oui?

Lestoil – Tout dépendamment si c'est un prof féminin, on dirait que c'est plus penché vers les gars. Parce, par compétition ou...

Véronique – Tu veux dire qu'elles sont plus sévères ou moins sévères?

Lestoil – Oui, sont plus sévères...

Véronique – Plus sévères?

Lestoil – ... avec les filles puis que c'est une fille elle.

Véronique – Ah O.K. Elles sont plus exigeantes avec les filles...

Lestoil – Oui.

Véronique – ... qu'avec les garçons les femmes?

Lestoil – Oui.

Véronique – Ah ouais?

Lestoil – Tandis que les hommes sont plus exigeants envers les garçons...

Véronique – Ah ouais?

Lestoil – ... que envers les filles.

Véronique – Ah...

Lestoil – Ils vont laisser plus... comment que je pourrais dire. Mon prof de bio va laisser plus de chances à un gars qu'à une fille. Si elle voit que la fille est couchée, elle va dire «Ouais, on se lève s'il vous plaît! » Mais si elle voit qu'un gars est couché mais c'est pas complètement, t'sais juste genre de même, elle va le laisser faire.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Elle va laisser passer. Sauf que si c'est une fille on dirait que par instinct féminin, compétition ou j'sais pas quoi, on dirait que elle va comme aller chercher la fille, pis elle va lui dire «Non, tu te couche pas.»

Véronique – Mmm. Mmm.

Lestoil – C'est...

Véronique – Ah c'est curieux oui, j'avais jamais observé ça.

Lestoil – Moi j'ai regardé parce que mes, y'a beaucoup de profs qui sont de même. Puisqu'il y a pas beaucoup de profs qui font respecter les règlements, y'a beaucoup de profs qui sont plus en faveur des gars ou...

Véronique – Mmm.

Lestoil – un prof qui est sexiste, va être plus avec les gars pis t'sais «Ah, c'est pas grave les filles. » elles resteront assise sur le banc pis, t'sais en éducation physique «Écoute t'es pas contente reste sur le banc.» J'en ai déjà vu des profs de même. Comme y'en a qui sont sexistes contre leur propre sexe.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Y'a un autre prof d'éduc. que j'ai eu par contre que lui, c'était contre les gars. Donc euh «Ah, c'est pas grave. Les filles euh à quoi ça vous tente de jouer on fait de la corde à danser c'est beau. » Les gars avaient ben beau faire ce qu'ils voulaient, ils jouaient pas au basket, il jouait pas au hockey t'sais c'était vraiment concentré sur les filles.

Véronique – Mmm. Mmm. Mmm.

Lestoil – C'était p'tête parce que ce prof là y'est pas sexiste. D'après moi j'veux dire y'en a, y'a beaucoup de gars qui trouvent qu'il est sexiste mais d'après moi c'est qu'il voulait faire l'équilibre plus que... Durant cinq ans, on joue au basket, on joue au hockey, on joue au volleyball, on joue à des sports de gars vraiment pratiquement là. T'sais y'a pas beaucoup de filles qui veut jouer avec les gars au hockey parce qu'ils se plaquent. Au basket c'est pareil. T'sais au volleyball c'est «Ah non pogne là pas

j'veais la pogner j'suis le meilleur! » T'sais, tandis que lui il voulait faire une année, des sports de filles : natation... pas simplement filles sauf que les gars aiment pas ça. Natation, corde à danser, euh gymnastique euh des affaires de même là. Sauf que pendant une année les filles ont participé pis ont eu des meilleures notes que les gars en éducation physique.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Habituellement la moyenne des filles c'est 70 – 80. Les gars 90 et plus. Pis là c'était le contraire!

Véronique – Ah oui.

Lestoil – Donc ça jouait sur l'équilibre. Ça dépend toujours de ce qu'on fait.

Véronique – Mmm. Mmm.

Lestoil – Donc d'après moi ce prof là a voulu faire l'équilibre. Sauf que pour d'autres ils trouvent ça euh scandaleux. Ça se peut pas qu'un prof veuille pas jouer au hockey ou t'sais...

Véronique – Mmm. Mmm.

Lestoil – C'est tout simplement...

Véronique – Mmm. Si je te demandais par exemple qu'est-ce que ce serait pour toi une bonne règle ? On a parlé des règles que tu trouves stupides...

Lestoil – Oui!

Véronique – On a parlé bon tu m'as parlé des règles qui sont fondamentales pour toi comme le fait de ne pas parler, comme le fait de pas mâcher de gomme, etc.

Lestoil – Oui, oui, oui, oui.

Véronique – Qu'est-ce qui définirait, qu'est-ce qui ferait, d'après toi, qu'une règle, elle a de la valeur? Elle est bonne.

Lestoil – La meilleure valeur d'une règle c'est d'amener le calme, le respect et l'esprit sain dans une classe. Où s'est que le prof peut enseigner sans se faire couper.

Véronique – Mmm. Et si on sort de la classe, parce que y'a ce qui se passe dans la classe...

Lestoil – Oui.

Véronique – ... mais la vie dans l'école c'est pas uniquement ce qui se passe dans les classes, vous avez quand même des, vous changez de classes...

Lestoil – Oui, oui, oui, oui.

Véronique – ... vous avez quand même euh...

Lestoil – Ça une autre règle c'est vraiment le respect. Faut que la règle entoure le respect dans l'école. Moi un secondaire 5, j'en vois fréquemment cette année, là je travaille avec eux pis je trouve ça que ça a pas d'allure, qu'ils bousculent les petits de secondaire 1. Pis les petits de secondaire 1 y'ont peur parce qu'ils mesurent peut-être 5 pieds l'autre fait 6 pieds 10 t'sais, c'est normal qu'il ait peur. Donc le jeune s'excuse, sauf que d'un sens c'est pas lui. C'est comme la femme battue qui dit ben c'est de ma faute, j'l'ai provoqué ou t'sais?

Véronique – Mmm. Mmm.

Lestoil – C'est d'après moi tu peux pas, faut que tu sois capable de respecter avec ceux que tu vive, avec ceux que tu vis. Tu peux pas faire sentir coupable quelqu'un.

Même si tu la connais pas. Ça se fait pas. Il faut, une règle fondamentale c'est ça c'est le respect.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Pas de respect on oublie tout ce qui s'est construit, on oublie le calme, on oublie la sérénité, on oublie le bien-être, on oublie la réussite, on oublie l'ordre, on oublie tout tout tout tout tout.

Véronique – Mmm.

Lestoil – C'est... Pour dans une école c'est ça. Une classe c'est pas si pire c'est trente. Tu t'entends pas avec tu t'en vas t'asseoir dans le fond de la classe pis that's it.

Véronique – Mmm.

Lestoil – T'sais?

Véronique – Ah oui oui, je comprends.

Lestoil – Sauf que c'est le respect qu'il faut qui entoure tout dans, dans une école c'est le respect.

Véronique – C'est le respect qui devrait, qui devrait primer en fait.

Lestoil – Oui, oui.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Pis pourtant y'en n'a pas de règles de même.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Y'a des...

Véronique – Y’a pas de règles tu dis qui, qui, qui soient euh...

Lestoil – (Interrompt) Y’a pas de règles de respect en tant que dans l’école. Y’a une règle qui s’appelle, qui se nomme comme ça euh je respecte le matériel, le professeur et les autres. Sauf que c’est dans une classe que les profs le font respecter.

Véronique – O.K. C’est la mise en... on revient finalement à l’application, à la...

Lestoil – Le prof qui voit un jeune se faire bousculer pis il va voir s’excuser, dira rien. Pis pourtant je trouve ça carrément illogique qu’un prof intervienne pas dans ces situations là.

Véronique – Mmm. Mmm.

Lestoil – Pis quelqu’un qui va se faire dire euh «Ah ton exposé était poche » même si c’est vrai, le prof va sortir la personne! Ça devrait...

Véronique – (Interrompt) Quand tu dis que l’exposé était poche tu parles de l’exposé du prof?

Lestoil – Oui.

Véronique – Mmm. Mmm.

Lestoil – Pis pourtant, ça devrait pas. Il sort l’élève parce que y’a pas été respectueux envers lui. Le reste là le prof, il s’en contrefout. Il s’en moque! Il... y’en a rien à faire là.

Véronique – Que l’élève n’apprécie pas son exposé tu veux dire?

Lestoil – Oui, si l’exposé de l’élève est moche..

Véronique – Ah tu parles de l’exposé de l’élève?

Lestoil – Non mais le prof si O.K. l'élève est irrespectueux envers le prof.

Véronique – O.K.

Lestoil – Le prof va le sortir parce qu'il a été irrespectueux envers lui. Sauf que si deux élèves sont irrespectueux, il respecte... en tout cas s'ils se respectent pas, il s'en fout.

Véronique – Si eux deux ne se respectent pas les deux élèves, entre eux tu veux dire?

Lestoil – Ouais il va s'en foutre!

Véronique – Ah! D'accord O.K. j'ai viens de comprendre, je viens de comprendre. Ce que t'es en train de me dire c'est que le prof lui il va réagir s'il considère qu'un élève lui manque de respect...

Lestoil – Oui.

Véronique – Mais par contre il ne réagira pas s'il voit deux élèves ...

Lestoil – Deux élèves... (Rires)

Véronique – ... qui se manquent de respect. C'est ça que tu me dis?

Lestoil – C'est ça!

Véronique – O.K.

Lestoil – C'est carrément ça là! C'est pas parce que c'est pas toi qui est dans le, qui manque de respect. C'est une personne, un être vivant autant...

Véronique – Mmm. Mmm. Mmm.

Lestoil – C'est... Y'a des profs qui sont vraiment illogiques qui... je les cherche même pas à comprendre fait que...

Véronique – Mmm.

Lestoil – C'est de même là.

Véronique – Mmm.

Lestoil – J'trouve ça dommage.

Véronique – Mmm. Mmm. Mmm. Ben écoute c'est très intéressant tout ce que tu me dis là! (Rires)

Lestoil – (Rires)

Véronique – J'vois d'ailleurs qu'on a presque, on est passés à travers toutes les questions que j'avais l'intention de te poser sans même que j'aie eu besoin de te les poser!

Lestoil – (Rires)

Véronique – C'est formidable! Euh, y'a une question quand même que j'aimerais te poser...

Lestoil – Parfait.

Véronique – Est-ce que toi personnellement t'as déjà eu des problèmes de discipline, des problèmes justement de respect des règles dans, dans ta scolarité on va dire.

Lestoil – J'en ai eu mais j'vous dirais ben franchement, j'ai eu le soutien de la direction pis de mes parents puis que le prof m'avait manqué de respect.

Véronique – O.K.

Lestoil – Moi j’avais donc manqué de respect au prof.

Véronique – C’était en quelle année ça, tu te souviens non?

Lestoil – Secondaire 2 ou 1. Dans les premières années au secondaire.

Véronique – O.K. Tu peux me raconter ce qui s’était passé?

Lestoil – Le professeur... Écoute j’avais une, j’avais une maladie pis il fallait que j’aille aux toilettes t’sais j’pouvais pas me retenir c’est...

Véronique – O.K.

Lestoil – ...et puis le professeur m’a dit «Non. Tu sors pas de la classe (???) ». Pis j’avais mon papier médical, j’avais mon papier de mes parents, j’avais le mot de la direction dans mon agenda, comme quoi que fallait que j’aille aux toilettes. Sauf que pour lui, c’était dans un examen pis il voulait pas. J’ai dit «Ben regarde, fourre-toi le Bip! Où c’est que je pense ton examen, moi je m’en vais ». J’suis sorti il me dit si tu traverses la porte, tu rentres plus. J’ai dit «De toute manière j’aurais même pas voulu rentrer dans ton cours, ça vaut même pas la peine.» Pis je suis sorti. T’sais c’est tout ce que j’ai fait j’pense que... c’est vraiment le prof qui m’a, qui dans le fond, soit qu’il voulait, qui avait peur que j’aille tricher ou j’sais pas quoi mais d’un autre sens, un élève qui a un billet médical, un billet de la direction pis un billet des parents, c’est pas de la frime...

Véronique – Mmm. Mmm.

Lestoil – T’sais c’est logique là.

Véronique – Mmm. Mmm.

Lestoil – C’est tout ce que je me rappelle, non. En sixième année, un autre problème.

Véronique – Primaire ça.

Lestoil – Oui. Mon professeur sifflait après moi pis j'me suis reviré j'ai dit «J'suis pas un chien ». J'ai dit «Ça oublie ça j'suis pas un chien pis tu me siffleras pas après.
» Pis il m'a sorti de la classe. Fait que...

Véronique – Mmm.

Lestoil – C'est à peu près les seuls troubles que j'ai eus, à part de ça tous mes profs que j'ai eus m'ont toujours donné des compliments ou des bonnes notes euh...

Véronique – Mmm.

Lestoil – ... pour le respect pis vraiment ça.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Donc euh...

Véronique – Donc t'as pas eu vraiment à te frotter à ...

Lestoil – Non.

Véronique – ... à des gros problèmes de discipline...

Lestoil – Non, non, non.

Véronique – ... comme ça arrive à d'autres!

Lestoil – Non! (Rires)

Véronique – Pis l'autre question aussi que j'ai envie de te poser parce que ça m'intéresse beaucoup de le savoir c'est qu'est-ce qui fait que tu as accepté de collaborer à cette recherche?

Lestoil – J’trouve ça important que quelqu’un s’intéresse aux règles des écoles. Peut-être que en faisant une recherche, que les élèves participent et puis qu’ils donnent leur opinion, même si les élèves sont pas nommés (???), juste le fait j’pense que dès que vous allez m’envoyer les résultats là, j’pense que je vais les envoyer à la direction ici.

Véronique – Mmm.

Lestoil – J’vais les poster, y’aura pas de nom, y’aura rien dessus donc ça me dérange pas. Mais au moins j’vais pouvoir faire, si ça peut aider les élèves de l’école, ça va être déjà un pas. De gagner contre la direction. Dire «Regarde là » les élèves on, pis c’est pas juste dans notre école là. C’est ça qui se passe, pis c’est partout.

Véronique – Alors justement, si je te disais «Écoute voilà euh je vais transmettre là directement, anonymement » Qu’est-ce que t’aurais à dire toi à la direction, qu’est-ce que tu demanderais? Bon à part le, tu m’as déjà parlé de l’environnement, de la propreté, etc...

Lestoil – Oui, oui, oui.

Véronique – Qu’est-ce que tu aurais à, qu’est-ce que t’aurais à dire, à demander là?

Lestoil – Écoutez plus les élèves. C’est primordial. Les élèves, c’est eux qui les font vivre, d’un sens. Sans élèves là, sont pas là. Pis j’trouve que ils portent pas assez attention aux élèves. C’est comme si c’est un chien pis tu le nourris pas pendant deux semaines, tu le nourris à toutes les deux semaines. C’est comme, pourquoi t’es là, pourquoi tu, il porte pas, pourquoi tu lui donnes pas d’affection? Pourquoi tu l’écoutes... ben là c’est un chien, tu l’écoutes pas sauf que t’sais tu le flattes, oui t’es beau pis t’sais, tu joues avec, tu lui apporte de l’attention.

Véronique – Mmm. Et donc qu’est ce que tu attendrais, qu’est-ce qui se ferait, dans l’idéal là...

Lestoil – À ce que la direction participe plus au consentement des élèves. À ce que les directeurs soient plus ouverts. Comme note directeur Monsieur XXX j’sais pas si vous l’avez rencontré?

Véronique – Non.

Lestoil – Y’est jamais ici. Jamais, jamais, jamais, c’est ses adjoints qui font la job, c’est sûr tous les profs me le disent. Y’est jamais là, des fois il passe un avant midi euh des fois c’est toute la journée pis il nous avertit pas t’sais. Il devrait vraiment nous laisser une note : «Chers élèves, je sui parit en réunion, veuillez aller au directeur adjoint ». Ou t’sais, vraiment porter attention aux élèves.

Véronique – Porter attention, c’est ça...

Lestoil – Oui! Faire attention à... C’est comme si je pourrais dire, des bijoux. T’sais tu y fait attention, t’es soignes, t’es laves, tu...

Véronique – Mmm.

Lestoil – ... t’sais, vraiment là. T’es laisseras pas tout seuls pis fuck off t’sais.

Véronique – Mmm.

Lestoil – C’est vraiment, y porter attention dire O.K. ça, ça, ça, ça, ça, nous écouter.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Écoute ça tu trouves que c’est pas bon, O.K. j’veis faire mon possible pour t’sais. Pis faire des compromis. Ça fait un an et demi qu’on attend après des murs pour faire des...

Véronique – À la quoi tu dis?

Lestoil – Des murs à vendre.

Véronique – Ah oui, oui des murs à vendre...

Lestoil – Ça fait un an et demi qu'on attend après, qu'il nous dit «Oui, ça va arriver, ça va arriver ». C'est jamais arrivé. Qu'est-ce, là qu'est-ce qu'il nous remet sous le nez cette année? Y'a plein de graffitis. On vous avait avertit là. T'sais on a avertit comme quoi qu'il nous fallait des murs. Que, pis c'est pas la première fois qu'il aurait fait ça. Avant ce directeur là, je vous amènerai voir un graffiti, y'a un beau dessin sur le mur euh dans l'escalier du 3. Pis ça a été supervisé par un professeur. Pis ça a été fait par des élèves.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Sauf que c'est beau. Pis c'est pas parce que, ça a empêché les graffiteurs de graffiter.

(CHANGEMENT DE CÔTÉ)

Lestoil – ... (???) fuck off, on coule on passe à un autre message. L'autre message tu coules? C'est plus bon, on passe à un autre. Encourager aussi, ça c'est une autre affaire que, j'me suis jamais fait encouragé de ma vie par un membre de la direction. Jamais, jamais, jamais, jamais...

Véronique – Mmm. Donc plus d'attention, plus d'écoute, plus d'encouragements.

Lestoil – Oui. Pis pourtant à chaque fois qu'on fait quelque chose de mauvais, sont là pour nous le faire remarquer. Mais un prof qui m'a dit, un prof qui a été influent sur ma vie c'est XXX pis il m'a toujours dit avec un compliment négatif, faut qu'il en viennent trois positifs. Donc, si le prof pense ça, la direction aussi devrait penser ça.

Véronique – Mmm.

Lestoil – C'est...

Véronique – Mmm.

Lestoil – C'est de même.

Véronique – En fait ce que tu es en train de dire c'est que les relations que vous avez avec la direction, vous ne vous voyez quasiment jamais c'est seulement quand il y a des problèmes.

Lestoil – Oui!

Véronique – Mmm.

Lestoil – C'est jamais, seulement. C'est pas quasiment c'est toujours quand il y a des problèmes.

Véronique – Mmm. Mmm.

Lestoil – Jamais ils vont venir en classe dire «Ah, félicitations vous avez une bonne moyenne, vous avez 96 de moyenne en histoire.» Jamais. Si on a 45 là ils vont venir «Ben écoutez vous avez une moyenne de 45 va falloir reprendre »

Véronique – Ça c'est pour la classe, individuellement, ou ils viennent vous le dire en classe, devant tout le monde?

Lestoil – Ou, oui mais c'est la moyenne du groupe.

Véronique – O.K. O.K. O.K.

Lestoil – Quand la moyenne du groupe est pas belle...

Véronique – O.K. O.K. O.K.

Lestoil – ... là ils viennent nous le dire.

Véronique – O.K. D'accord.

Lestoil – T'sais c'est...

Véronique – Ouais, ouais, ouais.

Lestoil – Tout ce que j'aurais voulu c'est de l'attention, de l'écoute pis des compliments.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Encourager les élèves là, ça se fait pas tout seul. Pis les élèves peuvent pas s'encourager tout seuls.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Les élèves voient un gros trou noir, ils verront pas des nuages ou t'sais. Ils vont juste voir le trou noir.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Tu dis euh moi j'ai eu un prof qui m'encourageait comme je te disais...

Véronique – Mmm.

Lestoil – ...et j'coulais en anglais l'année passée.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Il me disait «Oui mais regarde, t'as 90 en histoire. T'sais c'est bon là, tu passes histoire! Anglais t'as plus de difficultés si tu travailles plus tu vas réussir! Mais histoire t'as de la facilité Regarde telle matière, t'as 80 en plus ».

Véronique – Mmm.

Lestoil – Pis là il disait «Y'a juste anglais que tu coules! » Il dit «C'est juste parce que t'as plus de difficultés euh d'apprentissage en anglais! »

Véronique – Mmm.

Lestoil – Il dit «C'est normal. On peut pas tout être bons dans la vie.» Fait que déjà là ça m'a encouragé.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Pis il m'a donné trois arguments positifs sur un négatif.

Véronique – Mmm. Mmm.

Lestoil – Tout revient à ça aussi là.

Véronique – Mmm. Mmm. Mmm.

Lestoil – C'est...J'trouve ça super gros important, c'est...

Véronique – Mmm.

Lestoil – ... primordial l'encouragement des élèves.

Véronique – Mmm. Mmm.

Lestoil – Un élève qui n'est pas encouragé, qui est démotivé, va avoir des moins bonnes notes. Pis si tous les élèves de la classe sont démotivés, va avoir une mauvaise note, pis là le prof va être découragé, parce qu'ils auront pas des bonnes notes il va penser première... j'en ai déjà eu des profs qui pensaient que c'était lui qui enseignait mal pis que y'était pas dans sa profession pis que... J'en ai vu de toutes sortes. Pis la direction elle faisait rien.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Pis pourtant, y’a fallu que les élèves encouragent le prof...

Véronique – Ah oui!

Lestoil – ... pour que le prof nous encourage!

Véronique – Oui!

Lestoil – T’sais c’est... C’est de même là...

Véronique – Mmm. Mmm.

Lestoil – on ne peut pas, on peut pas réajuster rien...

Véronique – Mmm. Mmm. Mmm! Bien intéressant ce que tu me dis là. Écoute, je ne sais pas je n’ai pas l’heure, mais je pense qu’on a à peu près fait le tour là. Dis-moi si tu as encore des choses que tu penses importantes de dire là euh...

Lestoil – Mmm. Non, j’pense qu’on a vraiment fait le tour de toutes les questions.
(Rires)

Véronique – O.K.! Et puis ben, j’en ai encore deux quand même, deux très rapides...

Lestoil – c’est beau.

Véronique – ... Ça c’est des questions que je pose toujours à la fin d’un entretien. Comment t’as vécu l’entretien, comment tu t’es senti...

Lestoil – (Interrompt) Moi j’m suis senti très à l’aise pis euh je trouve que la manière que tu as posé les questions c’était super bien, c’était pas trop agressant, c’était pas t’sais, direct pis réponse, question, réponse, question...

Véronique – Mmm. Mmm.

Lestoil – Tu revenais sur ce que je disais pis t'étais attentive fait que j'ai trouvé ça vraiment super, j'me suis senti super relax.

Véronique – Ah ben génial. Et puis ben tu vas repartir avec quoi justement? Qu'est-ce qui va te rester de... quand tu vas sortir de cette pièce là ?

Lestoil – Ben dans le fond je vais partir avec le sentiment d'avoir genre été écouté pour une fois dans ma vie...

Véronique – (Rires)

Lestoil – ... sur les règlements de l'école parce que comme je disais tantôt on n'est vraiment consultés et puis euh on n'a vraiment pas rien à dire là.

Véronique – Mmm.

Lestoil – Mais vraiment écouté pis je trouve ça bien que une personne ait pensé de faire une recherche là-dessus. Pour dire regarde, telle, les élèves là...

Véronique – Mmm.

Lestoil – Y'a ça qu'ils aiment pas, y'a ça. Ça tu vois que ils aiment plus ça, il faudrait que les profs soient plus sévères ou t'sais? Pour trouver enfin le juste milieu.

Véronique – Mmm. Mmm.

Lestoil – Sinon, on arrive, on n'aurait jamais abouti à rien.

Véronique – Mmm. Ben écoute je te remercie mille fois.