

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication**

Commission Doctorale du Domaine Sciences Politiques et Sociales

**La socialisation morale à l'école
Médiation par les établissements et
expériences des élèves**

Evelyne Jadot

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en Sciences Politiques et
Sociales de l'Université catholique de Louvain

Membres du Jury

Président : Prof. Xavier Dumay (UCLouvain)

Promoteurs : Prof. Hugues Draelants (UCLouvain)

Prof. Marie Verhoeven (UCLouvain)

Autres Membres du Jury :

Prof. Abraham Franssen (UCLouvain Saint-Louis Bruxelles)

Prof. Jean-Paul Payet (Université de Genève)

Prof. Anne Barrère (Université Paris Cité)

Année académique 2023-2024

La socialisation morale à l'école

Médiation par les établissements et expériences des élèves

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en
Sciences Politiques et Sociales à l'Université catholique de Louvain

Septembre 2024

Par

Evelyne Jadot

La recherche réalisée dans le cadre de ce doctorat a bénéficié des financements du FNRS dans le cadre d'une bourse « FRESH ». Elle s'inscrit dans le projet de recherche « Faire société dans un monde incertain : quel rôle pour l'école ? », qui a bénéficié d'un financement du programme d'Action Concertée de Recherche (ARC) de la Communauté française de Belgique.

Remerciements

Cette thèse est l'aboutissement d'un long processus, qui n'aurait pu aboutir sans le support de nombreuses personnes.

Mes premiers remerciements vont à mes promoteurs, Marie et Hugues, pour leur accompagnement inestimable durant ces nombreuses années. Un accompagnement qui fut précieux tant sur le plan scientifique, que sur celui du soutien lors des moments de doutes et de découragement qui jalonnent presque inévitablement un parcours doctoral. Merci pour toute cette richesse, nos échanges stimulants et vos apports qui ont nourri considérablement cette thèse ; merci pour votre présence toujours fidèle et vos encouragements aux différentes étapes de mon parcours.

Je remercie également chaleureusement les membres du comité d'accompagnement, Abraham Franssen et Jean-Paul Payet. Leur regard extérieur et leurs avis éclairés ont permis de faire avancer la thèse à plusieurs moments clés du parcours, et d'encourager sa finalisation. Merci enfin à Anne Barrère et à Xavier Dumay d'avoir accepté de rejoindre le jury de thèse, pour le temps consacré à la relecture de ce travail et leurs retours qui permettront de nourrir la discussion dessus.

Cette thèse s'inscrit dans une histoire plus longue, merci tout particulièrement à Marie pour l'ouverture au monde de la recherche. Si mon parcours se poursuit aujourd'hui hors du milieu académique, je suis particulièrement reconnaissante de l'avoir entamé au Girsef, un environnement inégalé pour être socialisée à la recherche, riche sur le plan intellectuel et humain, où j'ai rencontré de formidables chercheurs (depuis mon arrivée en 2016 jusqu'à la nouvelle génération qui prend aujourd'hui le relais). Merci à toute l'équipe pour ces moments de partage autour de nos recherches, de débats sur l'actualité, mais aussi de parties de tims up endiablées et de virées au marché de Noël.

Un merci tout particulier à la fabuleuse team de l'époque, Alice, Lisa, Fanu, Joseph, Robin et Vivien ; compagnons de thèse et amis précieux dans les moments de joie comme dans les épreuves. Depuis nos rendez-vous à la machine à café ou sur les marches devant notre escalier, aux skribbl.io en ligne pendant le confinement, jusqu'aux barbecues dans les contrées lointaines où l'idée des semaines d'écriture a germé, merci pour tous ces moments partagés !

Merci aussi à l'équipe du projet ARC – Eric Mangez, Mathieu Bouhon, Branka Cattonar, Bernard Delvaux, Lisa Devos, Hugues Draelants, Xavier Dumay, Vivien Gain, Dzifanu Tay, Pieter Vanden Broeck et Marie Verhoeven. Cette thèse doit beaucoup aux échanges et au travail collectif menés autour de ce projet.

Merci à lacchos, pour le soutien apporté aux doctorants de l'Institut, et tout particulièrement pour l'organisation des semaines d'écriture, qui furent très salutaires à la fin de mon parcours doctoral. Merci aux doctorants avec qui ces semaines ont été partagées, à Wasseiges ou à l'Abbaye de Brialmont. Enfin, merci à Dominique et Caryse pour leur soutien au niveau administratif.

Cette thèse n'aurait pas de consistance sans le terrain que j'ai pu mener. Merci infiniment aux 41 écoles qui m'ont ouvert leur porte pour faire passer le questionnaire, et aux très nombreux élèves qui ne se sont pas découragés face à la longueur de celui-ci ; un merci plus spécifique aux trois écoles qui ont accepté de prolonger l'enquête lors de la phase qualitative, et aux 26 élèves que

j'ai eu la chance de rencontrer lors de celle-ci. Merci aussi aux écoles et à l'ASBL les Petits Débrouillards ainsi qu'à tous les jeunes qui ont participé aux prétests. Merci aux nombreux jobistes qui ont permis cette opération d'ampleur. Enfin, merci tout particulièrement à Alexandra pour son appui précieux lors de son stage au Girsef ; les outils construits pour les focus groups doivent beaucoup à sa créativité.

Je souhaite également remercier mes collègues de l'OEJAJ, Anne-Marie, François, Julie, Salima, Merry, Eleanor et Emna. Finaliser une thèse en commençant une nouvelle fonction ne fut pas une mince affaire, merci pour le temps que j'ai pu y consacrer, votre patience, vos encouragements et tout le soutien apporté.

Si cette thèse a pu voir le jour, c'est aussi grâce à l'entourage de mes proches, à qui je souhaite exprimer toute ma reconnaissance.

Merci à ma belle-famille et au groupe « des vieux de la vieille ». Il n'est pas toujours facile d'expliquer l'expérience du doctorat, mais leur soutien a été constant, et leur joie de vivre communicative.

Merci à Chloé T., Sarah, Laudine, Elise, Marion, Chloé B., Diane, Ysé, et Mathieu ; pour nos discussions sans fin sur la société et l'école, mais surtout pour la joie de votre amitié. Il est parfois difficile de sortir la tête du clavier ou des livres, merci pour tous ces moments passés ensemble, en soirées ou en vacances, en ballade ou en terrasse, me permettant de retrouver un nouveau souffle.

Merci aussi à mes parents et à Cécile, pilier familial auquel j'ai pu me raccrocher toutes ces années. Merci de m'avoir transmis la curiosité de comprendre ce qui m'entoure, la rigueur de l'analyse et la ténacité – certes parfois un peu malade. Merci d'avoir pu toujours compter sur votre accueil et votre soutien sans faille.

Merci bien sûr à Romain, qui depuis le début de cette thèse a vécu au plus près les montagnes russes du parcours doctoral. Merci pour ta patience et ton support inconditionnel, même dans les moments où je m'obstinais à toujours en faire plus ; merci pour ton courage ces dernières années, dans une période où nos vies professionnelles mutuelles étaient particulièrement chargées ; merci enfin de remplir notre quotidien de complicité partagée, de rires, de rêves et de projets.

Table des matières

<i>Introduction générale - La socialisation morale à l'école : un objet à reconstruire</i>	9
Le rôle de l'école dans la socialisation morale des jeunes générations.....	9
Inscription dans la littérature et apports de la thèse pour l'étude de la socialisation morale	13
Problématique, questions et hypothèses de recherche	15
Plan de la thèse	17
 <i>Partie 1. Du contexte de seconde modernité au quasi-marché scolaire : apports croisés pour construire la problématique de recherche</i>	21
Introduction	23
Chapitre 1 – L'école et la socialisation morale : appréhender les transformations du contexte de première modernité à la seconde modernité	25
1.1 « Première modernité » : la socialisation comme matrice d'intégration sociale et politique.....	25
1.2 « Seconde modernité » : la socialisation dans un contexte de pluralisme axiologique... 30	
1.3 Poser l'hypothèse d'arbitrages à l'échelon local ; étudier comment la diversité des modèles normatifs s'incarne dans les pratiques.....	43
Chapitre 2 – La socialisation à l'école dans le contexte de seconde modernité	45
2.1 La crise du programme institutionnel, la montée de repères normatifs de la seconde modernité et le bousculement de la forme scolaire	45
2.2 Différents modèles de justice scolaire	51
2.3 Un renouvellement de l'attention à la question de la socialisation à l'école	53
2.4 L'établissement scolaire comme espace de socialisation morale.....	64
2.5 Étudier les arbitrages opérés par les établissements scolaires, les effets moraux de la socialisation à l'école, et l'expérience des élèves	72
Chapitre 3 – L'importance de l'établissement dans le système éducatif belge francophone 75	
3.1 Évolutions dans le mode de régulation du système éducatif belge : du compromis de coexistence à l'affaiblissement de l'étanchéité entre mondes.....	75
3.2 La structuration du système éducatif en « quasi-marché scolaire ».....	86
3.3 Étudier les effets du quasi-marché scolaire belge en matière de socialisation morale : segmentation et fragmentation	91
Conclusion – Établissements et élèves : un double objet de recherche et un double questionnement	93

Partie 2. Volet empirique quantitatif de la thèse	101
Introduction : objectifs et plan du volet	103
Chapitre 1 : Méthodologie	107
1.1 Présentation de l'échantillon	107
1.2 Construction des outils	113
1.3 De la passation du questionnaire aux analyses SPSS	126
Chapitre 2 : Analyses descriptives	129
2.1 Volet1 : scolarité	129
2.2 Volet2 : sphères de socialisation des élèves & construction de l'opinion	139
2.3 Volet3 : conceptions et manières d'être à soi, aux autres et au monde	143
2.4 Volet4 : perception et projection dans le futur	146
Conclusion : entre tendances partagées et expériences, conceptions contrastées	150
Chapitre 3 : Analyse des différences entre écoles	155
3.1 Volet1 : scolarité	155
3.2 Volet2 : sphères de socialisation des élèves & construction de l'opinion	165
3.3 Volet3 : conceptions et manières d'être à soi, aux autres et au monde	168
3.4 Volet4 : perception et projection dans le futur	171
Retour aux questions et hypothèses de recherche	173
Chapitre 4 : Segmentation ou fragmentation ?	181
4.1 Modèle et prolongements pour l'hypothèse d'environnements de socialisation différenciés	182
4.2 Modèle et prolongements pour la question des effets moraux	187
Conclusion et discussion du volet quantitatif	193
Les établissements comme espaces de socialisation morale : quels arbitrages vis-à-vis de la diversité des principes et modèles normatifs ?	193
Conceptions et représentations des élèves : quelle expérience du pluralisme et quelles dispositions morales ?	200
 Partie 3. Volet empirique qualitatif de la thèse	 209
Introduction : objectifs et plan du volet	211
Chapitre 1 – Méthodologie	213
1.1 Sélection des établissements, entrée sur le terrain et constitution des groupes d'élèves	213
1.2 Construction des canevas de focus groups	223
1.3 Réalisation du terrain	227
Chapitre 2 – L'école « Peter Pan »	233
Contextualisation et fil de l'analyse	233

2.1 La socialisation au travers des apprentissages.....	236
2.2 La socialisation au travers de la régulation de l'ordre scolaire	265
Conclusion	273
Chapitre 3 – L'école « Sheldon »	285
Contextualisation et fil de l'analyse	285
3.1 La socialisation au travers des apprentissages.....	288
3.2 La socialisation au travers de la régulation de l'ordre scolaire	325
Conclusion	340
Chapitre 4 – L'école « Elsa »	353
Contextualisation et fil de l'analyse	353
4.1 La socialisation au travers des apprentissages.....	358
4.2 La socialisation par les relations sociales	369
4.3 La socialisation au travers de la régulation de l'ordre scolaire	379
Conclusion	392
Conclusion et discussion du volet qualitatif	401
Les établissements scolaires comme espaces de socialisation différenciés	401
Les établissements, espaces de prise en charge ou de « réduction » de la complexité normative ?	403
Des effets de socialisation morale.....	407
 Conclusion et discussion générale de la thèse	 411
Retour sur le fil de la thèse et apports vis-à-vis de la littérature	411
Enseignements de la thèse	415
 Bibliographie.....	 433
 Annexes.....	 445
Tableau récapitulatif du questionnaire	447
Questionnaire adressé aux élèves.....	452
Outputs SPSS pour les analyses en composantes principales.....	477
Outputs SPSS pour les modèles exploratoires du chapitre 4	479

Introduction générale - La socialisation morale à l'école : un objet à reconstruire

Le rôle de l'école dans la socialisation morale des jeunes générations

Jusqu'à leur majorité, les élèves passent environ 20% du temps de leur vie éveillée à l'école. Si cette dernière n'est donc pas leur principal ou seul espace de vie, elle occupe toutefois une place importante dans leur quotidien. Qu'y vivent les élèves ? Qu'acquièrent-ils, que développent-ils au cours de ces nombreuses heures passées en cours ou en récréation ?

Certes, les apprentissages cognitifs rythment le temps scolaire ; l'école vise à transmettre des savoirs, de même que des compétences préparant les élèves à s'insérer socialement et professionnellement. Mais l'école est également un lieu de vie important où l'élève construit son individualité et est préparé à intégrer le collectif, à vivre en société. Elle contribue à la formation du sujet, aux rapports que le jeune développe à lui-même, aux autres et à la société. Autrement dit, l'école participe à ce que la sociologie a thématiqué sous le concept de « socialisation », celle-ci désignant « le double mouvement par lequel une société se dote d'acteurs capables d'assurer son intégration, et d'individus, de sujets, susceptibles de produire une action autonome » (Dubet & Martuccelli, 1996b, p. 511). Cette attention à l'école comme instance de socialisation constitue le point de départ de cette thèse, la socialisation scolaire pouvant être globalement définie comme le « processus d'acquisition de manières d'agir et de penser dans les interactions de l'individu avec l'environnement humain et matériel de l'école » (Danic, 2017, p. 794).

Concept central en sociologie, des perspectives distinctes se confrontent dans la littérature pour étudier la socialisation, marquées par la tension au cœur de cette notion, entre intériorisation normative et culturelle et distanciation critique (Dubet & Martuccelli, 1996b). Comme nous le développerons dans la première partie de la thèse, notre approche vise à articuler les apports de ces différents courants théoriques afin d'étudier non seulement l'impact que l'école peut avoir sur les élèves, dans la filiation des approches mettant l'accent sur la dimension d'intériorisation (Darmon, 2016), mais aussi la distance critique que ceux-ci peuvent avoir vis-à-vis de l'action de l'école, dans la filiation des théories de l'acteur réflexif et critique (Dubet & Martuccelli, 1996a).

En portant une attention plus particulière aux dimensions axiologique (le rapport aux valeurs), normative (le rapport à la norme) et politique (l'inscription comme citoyen dans le collectif, l'agentivité et les conceptions relatives au « faire société »), c'est plus précisément la socialisation morale (à l'école) qui est au cœur de cette thèse. En effet, de façon intentionnelle ou non, l'école transmet des valeurs et des normes, participe à la formation du citoyen et à la construction de l'agentivité, véhicule certaines conceptions du « faire société ». Comme nous le développerons plus loin, la question de la socialisation ou de l'éducation morale¹ a été au cœur de l'attention des

¹ Nous précisons plus loin la distinction qu'il convient d'opérer entre ces deux notions : l'éducation morale (telle que pensée par Durkheim) et la socialisation morale.

premiers travaux sociologiques sur l'éducation (Durkheim, 1925), mais elle a ensuite été relativement « délaissée par les chercheurs qui se sont surtout concentrés sur les performances des systèmes éducatifs, les compétences des élèves ou l'adéquation entre l'école et le marché du travail » (Mangez et al., 2017, p. 2). Or, depuis les premiers travaux fondateurs de Durkheim, des transformations importantes sont intervenues sur ces dimensions.

À la suite de Mangez et al, commençons par rappeler la distinction entre « normes » et « valeurs ». Les normes renvoient à des prescriptions (prennent la forme d'injonctions et d'interdictions pratiques), se situent du côté de l'action et comprennent une dimension contraignante (leur transgression étant assortie de sanctions, ne fût-ce que symboliques) ; elles renvoient à des attentes partagées sur les attitudes et comportements à adopter, sur ce qu'il convient de faire dans une situation ou une autre. Les valeurs se situent du côté des représentations et renvoient à un but, à une fin. Alors que les normes réduisent la complexité (l'éventail des comportements possibles), les valeurs l'étendent : « au nom de la liberté, de l'égalité, de l'efficacité ou de l'épanouissement par exemple, on peut imaginer et justifier des comportements multiples, éventuellement nouveaux, en rupture avec les attendus normatifs » (Mangez et al., 2023c, p. 13). Pour résumer, et en suivant De Munck, les normes sont des prescriptions de conduite prenant la forme « si les conditions x sont données, faites y », alors que les valeurs sont des « compressions sémantiques des actes de (dé)évaluation » prenant la forme « dans les conditions x, il est bon de viser y » (De Munck, 2016).

Concernant les transformations sur ces dimensions, elles s'inscrivent dans le contexte du passage de la première modernité à la seconde modernité, qui a été documenté par de nombreux travaux (Beck, 1992; Giddens, 1994; Luhmann, 2012). Sur les dimensions axiologique et normative, ce qui est mis en évidence par une série de travaux, c'est la pluralisation des valeurs et un relatif estompement des normes (Dubet, 2002). Pour ces travaux, ceci ne signifie pas l'absence de normes, mais plutôt une transformation du rapport à celles-ci. Alors que la relation entre normes et valeurs a longtemps été considérée comme non problématique dans les sociétés prémodernes, la pluralisation des valeurs semble contribuer – selon ces travaux – à rendre le rapport aux normes plus distancié, réflexif. En effet, dans un contexte marqué par le pluralisme axiologique, les valeurs sous-tendant les règles et les normes ont tendance à être davantage perçues comme une orientation possible parmi d'autres ; elles peuvent être discutées en s'appuyant sur d'autres valeurs, ce qui renvoie à un processus de problématisation des normes (De Munck & Verhoeven, 1997). Enfin, sur la dimension politique, dans un monde globalisé, dans des sociétés marquées par la diversité des cultures et des valeurs, la question des orientations justes de l'action et des fondements du faire société se pose de manière plus aiguë (Lukes, 2015), et la question de l'espace politique de référence se pose également (entre espace national et son dépassement). Par ailleurs, le modèle normatif de la participation prend une importance croissante, dans la sphère politique et au-delà ; faisant de la participation des enfants l'un de ses piliers centraux, la Convention internationale des droits de l'enfant (adopté par l'Assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1989) en est une illustration (observation générale n°12 du Comité des droits de l'enfant, 2009).

Nous reviendrons sur ces évolutions dans la partie de cadrage théorique, et nous nuancerons également ces constats posés à un niveau global (macrosociologique, comme tendances

transversales à la société) pour montrer qu'elles affectent différemment les acteurs sociaux. Ce qui est important à souligner à ce stade, ce sont les grandes hypothèses que ces travaux amènent à poser – celles de la pluralité axiologique et de la complexité normative –, qui sont à la base du projet collectif dans lequel s'inscrit cette thèse (Mangez et al., 2017, 2023b), et qui invitent à (re)poser la question du lien social et de l'intégration sociale, et de la façon dont l'école endosse son rôle de socialisation morale dans ce contexte.

L'objectif de cette thèse consiste ainsi à examiner l'évolution de la socialisation à l'école à l'aune de ces grandes hypothèses (pluralité axiologique, complexité normative) ; à étudier comment la socialisation morale se recompose de manière effective au sein des établissements, à analyser comment elle opère concrètement. Parallèlement, elle vise à contribuer à définir la socialisation morale – comme processus au cours duquel le jeune intègre et se situe réflexivement² par rapport à des principes de sens et d'action qui participent à la construction de son identité, mais aussi de son rapport à l'autre et à la société, avec une attention aux effets moraux de celle-ci sur trois dimensions : la dimension axiologique, la dimension normative et la dimension politique –, à construire cet objet de recherche et à l'opérationnaliser à travers une double démarche empirique (d'enquête par questionnaire et de focus groups) menée auprès d'élèves de l'enseignement belge francophone.

Un intérêt renouvelé de l'action publique pour la fonction socialisatrice de l'école

Sans que cela soit thématisé comme tel par les acteurs eux-mêmes, on observe un intérêt renouvelé au niveau de l'action publique pour la fonction socialisatrice de l'école.

Le rôle de l'école dans la formation des citoyens (dimension politique de la socialisation morale) est ainsi particulièrement visible dans les grands textes internationaux qui prescrivent l'horizon à poursuivre pour les systèmes éducatifs (UNESCO, OCDE), et se traduit dans l'appareil législatif de nombreux pays. En Belgique, cette mission est formalisée en 1997 dans le décret « missions » qui précise qu'un des rôles de l'école est de « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures »³. D'autres mesures ont renforcé cette mission au fil des années, avec le décret de 2007 visant l'éducation à la citoyenneté active et responsable, et le développement en 2017 d'un enseignement commun à la philosophie et à la citoyenneté⁴.

Cet appel ou cette injonction politique est souvent associé à un triple enjeu : (1) un enjeu politique, revivifier nos démocraties ; (2) un enjeu culturel, apprendre à vivre dans un monde

² Comme souligné plus haut, l'attention à cette tension constitutive de la socialisation – entre intériorisation normative et distanciation critique – sera au cœur de notre analyse.

³ Décret du 14 juillet 1997 portant sur « les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre ». Cette mission est réaffirmée dans le « Code de l'enseignement » (2019), qui reprend ainsi textuellement cette mission dans son article 1.4.1-1.3°, et précise « la nécessité de l'acquisition de connaissances constitutives d'une culture commune, de clés de compréhension et d'actions sur le monde, d'aptitudes et de savoir-être citoyens » (article 1.4.1-2.)

⁴ Cet enseignement prend différentes formes selon les écoles (dans certaines, il est mis en œuvre dans le cadre d'un cours spécifique d'une à deux heures hebdomadaire(s), dans d'autres il est mis en œuvre de manière transversale aux différents cours). Toutefois, l'ensemble des écoles partagent un référentiel commun pour cet enseignement.

marqué par la diversité, un monde culturellement et normativement pluriel ; (3) un enjeu de cohésion sociale, équiper les élèves à vivre-ensemble, à tisser du lien social, dans un contexte où la cohésion sociale apparaît menacée ou du moins n'est plus donnée.

Outre cet intérêt à la formation des citoyens, l'école est également de plus en plus perçue ou pensée comme un lieu non seulement d'apprentissage, mais aussi comme un espace de relations sociales, un « lieu de vie » et d'expérimentation sociale. Les dimensions relationnelles et expérientielles de l'école deviennent ainsi de plus en plus un objet d'action publique. En Belgique, on peut par exemple souligner les récentes législations et mesures prises concernant le climat scolaire et la lutte contre le harcèlement (décret de 2023 relatif à « l'amélioration du climat scolaire et à la prévention du harcèlement et du cyberharcèlement scolaires »).

Si le rôle de l'école dans la socialisation morale des élèves revient ainsi régulièrement sur le devant de la scène, que ce soit au niveau de l'action publique, dans la sphère médiatique ou dans les débats publics, de nombreuses interrogations se posent sur la manière dont l'école doit endosser cette fonction (et sur la place à y accorder). Nous montrerons ainsi dans la première partie de la thèse que différents modèles normatifs coexistent, que les injonctions adressées aux directions et équipes éducatives restent régulièrement ouvertes, devant être appropriées sur le terrain des établissements. L'un des objectifs de cette thèse est ainsi d'aller voir concrètement, au plus près des réalités scolaires, comment s'incarne la socialisation morale, de quelle manière est-ce qu'elle s'exerce.

Participer au renouvellement de la recherche sur la fonction socialisatrice de l'école

Que nous apprend la recherche sur le rôle de l'école en matière de socialisation morale des jeunes générations ? Si les travaux en sociologie de l'éducation explorent largement la question des performances cognitives, observe-t-on également un intérêt (renouvelé) sur ce sujet ?

C'est Emile Durkheim qui, le premier, a mis en évidence comment la socialisation scolaire en tant que telle est aussi et peut-être avant tout une éducation morale (Durkheim, 1925). Pour Durkheim, cette éducation morale est au fondement du lien social. C'est l'attitude d'esprit qu'une société donnée, à une époque donnée, transmet à ses membres, notamment à travers son système éducatif, et qu'il estime nécessaire au fonctionnement de cette société. L'éducation morale, pour Durkheim, est ce qui permet à une société d'exister en tant que telle en ce qu'elle facilite l'intégration sociale des individus et régule leur conduite (Paugam, 2012, préface à *L'éducation morale*). Durkheim définit ainsi la socialisation morale davantage par sa fonction sociale que par un contenu précis.

Branche de la sociologie ouverte par Durkheim, et comme nous l'avons souligné plus haut, le questionnement sur le rôle de l'école dans la socialisation (morale) des élèves a toutefois ensuite été relativement délaissé par la sociologie de l'éducation qui s'est davantage concentrée sur l'étude de la fonction de sélection de l'école liée à la question des inégalités, ainsi que sur l'étude des performances des systèmes éducatifs. Les travaux qui ont continué de s'intéresser à la fonction de socialisation de l'école ont montré la crise du programme socialisateur de l'école moderne (crise du programme institutionnel) (Dubet, 2002). Depuis la seconde moitié du 20^e siècle, l'école apparaît traversée par des interrogations sur son rôle socialisateur et sur la manière

de l'incarner. Ces évolutions, dont a rendu compte la littérature et que nous développerons dans la partie théorique de la thèse, ne doivent toutefois pas conduire à considérer que l'école ne serait plus un lieu de socialisation, mais elles invitent à renouveler le regard porté à cet objet de recherche.

À cet égard, on observe plus récemment dans le champ de la recherche un intérêt renouvelé pour ces questions (Chauvigné et al., 2018; Derouet, 2018; Petitat, 2003), avec le développement de travaux sur les dimensions relationnelles de la vie scolaire, sur la transmission des valeurs à l'école (Douniès, 2018; Martin, 2009; Ménard, 2017; Pourtois, 2022; Prairat, 2019; Vandamme, 2013), sur l'éducation à la citoyenneté et la socialisation politique (Boughaba et al., 2018; Bozec, 2018; Chauvigné et al., 2023; Lignier & Pagis, 2017; Rouyer et al., 2020; Verhoeven & Jadot, 2018; Westheimer & Kahne, 2004) ... Cette thèse s'inscrit ainsi dans ce mouvement qui renoue avec la question de la socialisation morale à l'école (ces travaux étant régulièrement plutôt consacrés à l'une des trois dimensions que l'on propose d'étudier ensemble), posée par le père de la sociologie française, mais repensée en tenant compte du contexte contemporain et des transformations que la société a connues depuis les travaux de Durkheim.

Inscription dans la littérature et apports de la thèse pour l'étude de la socialisation morale

La pensée de Durkheim sur la question de l'éducation morale est doublement située : dans l'espace et dans le temps. Elle s'inscrit dans le cadre national français, or la Belgique a une histoire singulière, marquée depuis ses débuts par plusieurs lignes de fractures au sein de la société, qui l'éloignent du modèle d'intégration français. Par ailleurs, la pensée de Durkheim s'est forgée au 19^e siècle, elle est donc historiquement datée et requiert une actualisation pour tenir compte du passage de la première à la seconde modernité. Par rapport aux travaux de Durkheim, et à la suite d'autres travaux de recherche, cette thèse opère ainsi un certain nombre de déplacements pour étudier la question de la socialisation morale.

- *De l'éducation morale à la socialisation morale*

À notre époque, dans nos sociétés plurielles et multiculturelles, tout projet idéologique explicite tend à devenir illégitime. S'il est donc difficile de parler d'éducation morale *stricto sensu* (pour l'ensemble du système éducatif du moins⁵), au sens où l'entend Durkheim, c'est-à-dire comme une socialisation méthodique (et explicite), la socialisation morale persiste néanmoins, car l'expérience scolaire reste une expérience socialisatrice majeure. Comme souligné plus haut, la déstabilisation du programme institutionnel de l'école moderne ne signifie pas l'absence de socialisation. Une socialisation, implicite ou explicite, a nécessairement lieu à l'école compte tenu du temps considérable que les générations actuelles passent sur les bancs de l'école⁶. Plus

⁵ En effet, à l'échelon plus local, on observe le développement d'écoles avec des projets d'éducation morale explicites et assumés, voire revendiqués (comme réponse ou réaction à ce contexte de pluralité).

⁶ L'espérance de scolarisation pour un enfant âgé de 5 ans dans un pays comme la Belgique atteignait déjà 18 ans en 1995, elle atteint aujourd'hui près de 20 ans.

généralement, la « forme scolaire » (Vincent, 1994) en tant que telle, par l'organisation et les modes de fonctionnement qui l'accompagnent, le cadre collectif de vie qui va avec, la discipline qu'elle suppose, ainsi que les activités d'évaluation auxquelles elle soumet constamment les élèves, comporte des effets socialisateurs. Il en va de même pour les « formes alternatives » qui se développent de plus en plus (Verhoeven, 2015). Il reste toutefois à étudier comment cette socialisation s'incarne dans le quotidien des établissements scolaires, en considérant ce qui intentionnel et ce qui ne l'est pas, ce qui se passe dans les cours mais aussi dans la sociabilité entre pairs, etc. L'un des objectifs de cette thèse est ainsi de contribuer à construire et opérationnaliser le concept de socialisation morale, pour souligner comment elle s'exerce concrètement, à travers quels leviers et mécanismes, que nous modéliserons dans la première partie.

- *Socialisation morale et lien social*

Nous ne reprenons pas à notre compte l'idée durkheimienne selon laquelle l'intégration sociale requiert nécessairement des valeurs partagées. Dans un contexte de globalisation, de pluralisation des valeurs et des définitions culturelles du bien commun, où plusieurs conceptions relatives au « faire société » coexistent, nous nous sommes dès lors plutôt intéressée à la question d'étudier dans quelle mesure ce contexte social semble affecter les jeunes et leurs conceptions, ainsi que la question de l'incertitude chez ceux-ci : comment les élèves réagissent-ils à la diversité des valeurs ? Comment construisent-ils leurs opinions ? Apparaissent-ils incertains, « perdus » ou, au contraire, empreints de convictions fermes ? Perçoivent-ils la diversité axiologique, mais aussi culturelle comme une difficulté ou plutôt comme une opportunité pour « faire société » ?

- *La question des médiations ou le rôle des établissements scolaires*

Un élève ne fait pas l'expérience de l'école en général, mais d'une ou de plusieurs écoles en particulier. La fonction de socialisation qui incombe à l'institution scolaire repose ainsi en pratique sur des établissements situés que nous analyserons en tant qu'espaces singuliers de socialisation, susceptibles de produire des effets différenciés en matière de rapport aux valeurs, aux normes et à l'inscription dans l'espace politique. Ce niveau intermédiaire est d'autant plus important à considérer dans le contexte spécifique de la Fédération Wallonie-Bruxelles, connue pour son quasi-marché scolaire, sa structuration hiérarchique et inégalitaire, marquée par l'existence d'une forte ségrégation des publics entre établissements (Verhoeven & Dupriez, 2023) et de « niches éducatives » (Dupriez & Wattiez, 2016), et dont « l'effet établissement » en matière de résultats scolaires a été largement souligné (Danhier et al., 2014; Danhier & Jacobs, 2017; Dumay & Dupriez, 2014; Dupriez & Dumay, 2005; Dupriez & Vandenberghe, 2004; Lafontaine & Blondin, 2004; Monseur & Lafontaine, 2009, 2012).

- *Les élèves comme acteurs réflexifs et empreints de l'action socialisatrice de l'école*

Un dernier déplacement, qui tient compte des évolutions théoriques intervenues dans les recherches sur la socialisation, concerne la « conception » de l'élève. De la sociologie de l'expérience, développée par Dubet et Martuccelli (Dubet & Martuccelli, 1996a), nous retenons l'idée que l'individu ne se borne pas à intérioriser des rôles sociaux, mais qu'il doit construire, en situation et par prise de distance réflexive vis-à-vis de soi, le sens de son expérience. Selon Dubet et Martuccelli, étudier la socialisation revient à analyser la manière dont l'individu, par ses

expériences, articule diverses logiques pour se construire comme individu autonome et capable d'agir dans un monde pluriel dont le sens n'est plus donné d'emblée.

Tout en s'inscrivant dans la lignée de ces théories de l'acteur réflexif et critique, cette thèse s'ancre toutefois également dans la filiation des approches plus classiques mettant l'accent sur la dimension d'intériorisation et d'intégration de la socialisation (Darmon, 2016). Autrement dit, et comme souligné plus haut, elle ambitionne d'articuler ces deux perspectives concurrentes afin de tirer parti de leurs apports respectifs. Notre conception de l'individu est donc double : à la fois marqué par le social (et pas toujours conscient de cette influence), mais tout autant capable de distanciation critique. Nous développerons ce double ancrage épistémologique dans la première partie de la thèse.

Problématique, questions et hypothèses de recherche

Dans la littérature francophone, et comme souligné plus haut, le rôle socialisateur de l'école a d'abord été appréhendé sous l'angle de l'intériorisation normative et culturelle, comme un processus de fabrication de personnages sociaux, servant l'intégration sociale et politique (Durkheim, 1925) dans un contexte (la première modernité) où l'école était couplée à d'autres institutions qui lui fournissaient des repères, les principes au fondement des sociétés modernes structurant le projet scolaire et définissant le type d'homme que l'école devait promouvoir (Dubet, 2002). L'école a ainsi été pensée comme institution et dispositif spécifique de socialisation des jeunes générations, adossée à une matrice particulière de socialisation, le concept de forme scolaire rendant compte de la manière dont celle-ci se traduit dans un mode concret d'organisation du temps et de l'espace, dans un certain rapport aux savoirs, ainsi que dans des registres d'interactions et des modalités spécifiques de régulation de l'ordre scolaire (Vincent, 1994).

Avec le passage de ce contexte de première modernité à la modernité avancée, la littérature a rendu compte de plusieurs basculements, rappelés dans le premier point de cette introduction générale et soulignant la perte de stabilité et la crise des repères. À l'égard du contexte scolaire (et vis-à-vis d'autres champs de la vie sociale), Dubet a posé la thèse du déclin du programme institutionnel (c'est-à-dire la perte d'évidence des repères qui avaient structuré le programme socialisateur de l'école de la première modernité) (Dubet, 2002). Dans le contexte belge, et comme nous le développerons dans la première partie de la thèse, la thèse du déclin de l'institution se manifeste différemment, mais renvoie également à un affaiblissement des repères traditionnels. Bien que se maintenant relativement stable dans le temps (voir s'étendant), la forme scolaire se voit concurrencée par les repères normatifs de la seconde modernité (Delvaux et al., 2015). Globalement, le contexte scolaire contemporain a pu être caractérisé par la coexistence de différents « mondes scolaires » (c'est-à-dire de manières de définir ce qu'il est juste et bon de faire en éducation) (Derouet, 1992). Dans ce contexte, d'autres approches théoriques prennent de l'ampleur et concurrencent la vision classique de la socialisation, en insistant sur la dimension de distanciation critique dans le processus de socialisation, l'appréhendant sous l'angle du travail ou de la construction d'expérience (Dubet & Martuccelli, 1996a).

Dans la continuité du projet collectif dans lequel elle s'inscrit (Mangez et al., 2017), notre thèse part de grandes hypothèses que ces éléments amènent à poser – la pluralité axiologique et la complexité normative, c'est-à-dire l'exposition des acteurs scolaires à une diversité de possibles, de principes, de modèles normatifs, vis-à-vis desquels des choix doivent être opérés – pour en étudier les conséquences à l'échelon local, celui des établissements et des élèves. Comme souligné plus haut, l'objectif de cette thèse consiste à aller voir empiriquement, sur le terrain des écoles, comment ces évolutions s'actualisent, prennent sens.

Pour cela, nos questions de recherche portent d'une part sur les établissements scolaires, et d'autre part sur les élèves. Il s'agira d'étudier ce que ces acteurs font du pluralisme, mais aussi ce que ces réactions au pluralisme « font » aux établissements et aux élèves : si ceux-ci semblent partager des tendances communes, ou s'ils se différencient entre eux (dans leur réponse au pluralisme).

Plus précisément, concernant les établissements scolaires, notre questionnement vise à étudier – à partir du point de vue ou de la perspective des élèves – les arbitrages que ceux-ci opèrent vis-à-vis de la diversité des possibles; et à analyser en quoi ces orientations et pratiques apparaissent porteuses de normes et de valeurs, contribuent à l'agentivité des élèves ou à leurs conceptions du faire société, autrement dit de quelle manière est qu'elles participent à leur socialisation morale. Vis-à-vis de ce questionnement, deux hypothèses seront traitées. Une première hypothèse est celle de la réduction de l'incertitude à l'échelon local, que les arbitrages opérés par les établissements réduisent la complexité à laquelle les acteurs (en particulier les élèves) sont confrontés. La deuxième hypothèse est celle d'arbitrages différenciés, autrement dit l'hypothèse de l'existence, au sein du système éducatif, d'espaces de socialisation différenciés.

À cet égard, et comme nous le développerons dans le cadrage théorique (à partir des apports de la littérature sur les établissements scolaires et le développement d'identités organisationnelles) (Draelants & Dumay, 2016; Dupriez & Wattiez, 2016), la variabilité des arbitrages sera analysée en tenant compte de deux aspects : (a) l'identité catégorielle, renvoyant à l'inscription de l'établissement dans son environnement, ses caractéristiques structurelles, son positionnement sur le quasi-marché scolaire ; (b) son identité singulière (l'identité d'un établissement ne se réduisant pas à ses appartenances catégorielles, mais étant également dépendante non seulement de son histoire et de la culture héritée, mais aussi de choix stratégiques, de positionnements opérés ...). Avec un objet différent de ce qui est habituellement traité dans ces travaux, cette thèse entend ainsi contribuer à la littérature qui s'intéresse aux contextes locaux et effets des établissements scolaires. Largement étudiée sur la question des performances scolaires (avec la démonstration du rôle de l'école dans la reproduction des inégalités sociales), il s'agira ici d'étudier les conséquences sur la socialisation morale.

À propos des élèves, notre questionnement vise à analyser comment ils se situent, comment ils évaluent les arbitrages opérés par leur établissement, mais aussi comment ils semblent affectés par l'action socialisatrice de leur école. Ainsi, en plus d'étudier comment la pluralité des cadres de référence s'actualise au sein des établissements scolaires et comment les élèves se rapportent à leur expérience, notre thèse cherchera à étudier les « effets moraux » que la socialisation dans ces espaces semble contribuer à générer. Notre analyse visera ainsi à rendre compte de « dispositions » observées chez les élèves, sur les trois dimensions de la socialisation morale – le

rapport aux valeurs (dimension axiologique), le rapport à la norme (dimension normative), l'agentivité et les conceptions relatives au faire société (dimension politique). Nous définirons le concept de disposition dans la première partie de la thèse, et y clarifierons l'approche épistémologique de la socialisation sur laquelle il repose.

Précisons d'emblée que nous ne pourrons pas répondre à la question de la causalité ou du poids (relatif) de l'école dans le développement de ces dispositions. Ce que nous pourrons par contre observer, c'est si les élèves scolarisés dans une même école semblent partager certaines dispositions en commun, ce qui constituera déjà un résultat important, si cela se vérifie. En effet, cela soulignerait la présence d'espaces de socialisation morale différenciés dans le sens où, d'une école à une autre, on observe certaines différences dans les représentations et conceptions exprimées par les élèves. La notion d'effet est ainsi à entendre au sens de « différences entre écoles » et non de lien causal. Soulignons également que si dans l'analyse des dispositions des élèves, nous chercherons donc à analyser si l'on peut observer des différences entre écoles, nous serons toutefois également attentive aux tendances partagées, qui témoigneraient de certaines conceptions et représentations majoritairement partagées dans cette génération sur le « faire société en contexte de pluralisme ».

Pour répondre à ces différentes questions et hypothèses de recherche, nous articulerons les apports de différents ancrages théoriques. Nous avons en effet besoin des théories de l'acteur réflexif et critique pour étudier la manière dont les établissements et les élèves eux-mêmes gèrent le pluralisme, ce qu'ils en font. Mais pour la question des effets moraux, c'est grâce aux apports des approches plus dispositionnalistes et de la littérature sur l'effet établissement que nous pourrons l'appréhender. Dans la continuité de ce double questionnement et ce double ancrage théorique, une double démarche empirique a été menée auprès d'élèves en fin de parcours scolaire (6^e secondaire), articulant un volet quantitatif et un volet qualitatif d'enquête. Ces deux approches se complètent, dans leurs apports et limites réciproques, pour répondre à ces différentes questions et hypothèses de recherche. Globalement, et comme nous le développons ci-dessous dans la présentation du plan de la thèse, les différents éléments de la problématique de recherche seront étudiés dans ces deux volets empiriques, même si certains aspects seront plus particulièrement développés dans l'un ou dans l'autre volet.

Plan de la thèse

1^{re} partie : articuler différents apports théoriques pour poser les questions et hypothèses de recherche

La première partie de cette thèse, consacrée au cadrage théorique et à la problématisation, est constituée de trois chapitres articulant différents niveaux de lecture du monde social pour approcher et préciser notre questionnement. Nous clôturerons cette première partie en précisant la problématique de recherche annoncée ci-dessus.

Le premier chapitre présentera les travaux de Durkheim afin de préciser comment le rôle de l'école en matière de socialisation morale a été conceptualisé et pensé dans le cadre de la première modernité (Durkheim, 1925). Nous y présenterons également les concepts de « programme institutionnel » (Dubet, 2002) et de « forme scolaire » (Vincent, 1994), développés

plus tardivement, mais permettant de caractériser le mode de socialisation prédominant alors. Nous reviendrons enfin sur les travaux ayant étudié, à partir d'une perspective macro, les transformations relatives au passage de la première modernité à la seconde modernité (Beck, 1992; Dubet & Martuccelli, 1998; Ehrenberg, 1995; Giddens, 1994; Luhmann, 2012; Lyotard, 1979). Nous montrerons à cet égard une évolution dans les paradigmes sociologiques, avec le développement de travaux proposant une autre perspective pour approcher la question de la socialisation (Dubet, 2009; Dubet & Martuccelli, 1996b; Verhoeven, 1997a).

Dans le deuxième chapitre, nous reviendrons sur les travaux ayant étudié les conséquences de ces transformations dans le champ scolaire. Nous présenterons ainsi les travaux de Dubet sur la thèse du déclin du programme socialisateur de l'école moderne (Dubet, 2002), ainsi que d'autres recherches analysant l'évolution des missions de l'école (Grootaers, 2014) ainsi que la montée de repères normatifs de la seconde modernité, soulignant notamment les évolutions en matière de rapport à la norme et à l'autorité (Verhoeven, 1997b). Nous montrerons globalement que ce qui apparaît caractériser le contexte contemporain, c'est la coexistence de différents « mondes scolaires » (Derouet, 1992). Comme nous le soulignerons, il en ressort une nécessité d'opérer des arbitrages, de réduire la complexité (c'est-à-dire l'exposition à cette diversité de possibles), à différents niveaux. Nous rappellerons ainsi plusieurs travaux qui se sont intéressés à l'échelon individuel, aux recompositions du travail enseignant (Payet, 2012; Tay, 2023) et à l'expérience des élèves (Barrère, 2013; Dubet & Martuccelli, 1996a). Et nous terminerons ce chapitre par la présentation de la littérature mettant en exergue le rôle propre des établissements scolaires (et leurs effets) (Dumay, 2004), soulignant l'intérêt de les considérer comme objets d'étude. Nous y développerons une grille de lecture permettant d'analyser les différents mécanismes par lesquels s'exerce la socialisation à l'école.

Enfin, le troisième chapitre sera dédié à la présentation de travaux portant plus spécifiquement sur le système scolaire belge francophone. Il s'agira d'y souligner l'importance de l'échelon établissement dans ce contexte. Nous développerons d'une part les évolutions dans le mode de régulation (Draelants et al., 2011; Verhoeven et al., 2021) pour préciser comme la thèse du déclin du programme institutionnel prend sens dans ce contexte d'étude, en y montrant également une déstabilisation des repères et la montée de modes de régulation « post-bureaucratiques ». Et nous reviendrons d'autre part sur les travaux relatifs à la « fragmentation » du système éducatif belge, son organisation en « quasi-marché scolaire », lesquels ont souligné l'existence de différences importantes entre établissements ainsi que les enjeux de positionnement et de distinction rencontrés par ceux-ci (Draelants & Dumay, 2011, 2016).

Deuxième partie: présentation et résultats du volet empirique quantitatif

La deuxième partie de la thèse est consacrée au traitement du volet empirique quantitatif. Celui-ci a été construit à partir d'une enquête par questionnaire menée dans 41 établissements scolaires, auprès de 1421 élèves de 6^e secondaire durant l'année scolaire 2018-2019. Nous commencerons par un chapitre méthodologique détaillant comment le questionnement a été traduit et mené dans cette opération empirique, et présentant l'échantillon considéré dans nos analyses. Le questionnaire sera donc présenté dans ce premier chapitre, mais annonçons déjà que les données recueillies nous donnent des informations relatives : (1) aux objectifs poursuivis par les établissements et à leurs pratiques (pédagogiques et de régulation de l'ordre scolaire) (tels que rapportés par les élèves); ce que nous utiliserons pour analyser la question des arbitrages et

l'hypothèse d'espaces de socialisation différenciés ; (2) aux attentes des élèves (vis-à-vis de l'école), à leurs représentations à l'égard du futur, la construction de leurs opinions, leur rapport au pluralisme des valeurs, leur sentiment de capacité d'action, leur adhésion à différents modes de régulation et de prise de décisions... ; ce que nous utiliserons pour étudier la question de la confrontation des élèves au pluralisme et ce qu'ils en font, comment ils le gèrent, ainsi que la question des effets moraux.

Ces différentes données présentent certaines limites inhérentes à toute approche quantitative (dimension déclarative du discours, réponses « formatées », items relativement généraux ou constructions de scénarios fictifs), auxquelles le volet qualitatif permettra d'apporter plus de profondeur compréhensive et plus de nuances. Toutefois, elles présentent l'avantage d'avoir été mesurées à large échelle, permettant une généralisation des résultats à l'échelle de la population (c'est-à-dire du système éducatif secondaire belge francophone).

Ainsi, par l'analyse de la variabilité inter-écoles sur les dimensions investiguées (dans les chapitres 3 et 4 de cette partie de la thèse), ce volet est particulièrement important pour répondre à notre questionnement sur les effets moraux ainsi qu'à notre hypothèse de différenciation des établissements scolaires en tant qu'espaces de socialisation morale. Par ailleurs, le deuxième chapitre de cette partie, présentant les analyses descriptives, apportera également des résultats importants pour d'autres dimensions du questionnement. L'analyse descriptive des données sur les variables relatives aux établissements nous fournira ainsi des premiers éléments permettant d'étudier les arbitrages opérés par ceux-ci, ce que nous approfondirons dans le volet qualitatif. Enfin, l'analyse descriptive des données relatives aux élèves est aussi particulièrement intéressante pour étudier les tendances partagées ou au contraire plus divergentes dans la façon dont le contexte social (caractérisé, à un niveau macrosociologique, par le pluralisme et l'incertitude à l'égard du futur) semble affecter la jeune génération sur les dimensions investiguées. L'analyse de ces représentations sera également approfondie à travers le volet qualitatif.

Troisième partie: présentation et résultats du volet empirique qualitatif

La troisième partie de la thèse est consacrée au deuxième volet empirique et articulée autour de quatre chapitres : un premier chapitre méthodologique, et un chapitre par école. Ce deuxième volet empirique de la thèse, avec une démarche qualitative, a en effet été mené dans trois établissements durant l'année scolaire 2019-2020, avec la réalisation de plusieurs séances de focus groups. Une partie de ces séances a eu lieu en présentiel (avant la fermeture des écoles relative à la crise du covid), et une autre partie en ligne, durant le premier confinement. Un même groupe d'élèves a été rencontré dans les trois écoles à plusieurs reprises (entre trois et six séances selon les établissements).

Organisées autour de la présentation de leur établissement et des trois dimensions de la socialisation morale, ces séances de focus groups ont permis de recueillir un riche matériau comportant des données non seulement « descriptives » sur l'expérience des élèves au sein de leur établissement, mais aussi « réflexives » (sur la manière dont les élèves se situent et évaluent cette expérience vécue). Si ces données conservent une dimension déclarative (n'ayant pas fait d'observation), elles sont plus ancrées, plus développées et plus nuancées que les données

quantitatives, grâce à ce type de démarche qui laisse une parole plus libre aux élèves, mais aussi plus approfondie et plus réflexive (de par les relances de l'enquêteur et le dialogue entre élèves). En leur donnant la parole, ce volet a été l'occasion de saisir comment les élèves donnent sens à leur expérience, et d'aller plus loin que le volet quantitatif en entrant davantage dans le concret des situations vécues et dans la compréhension des significations données à certaines dimensions ou notions générales.

Les données recueillies permettront ainsi d'approfondir l'analyse des arbitrages opérés par les établissements, en étudiant plus finement comment ces arbitrages s'agencent et se configurent, dans chacune des trois écoles, pour former un espace singulier de socialisation. Nous considérerons ainsi les élèves comme « informateurs privilégiés » à propos du cadre de socialisation que constitue leur école. Il s'agira par ailleurs d'étudier en quoi les orientations et pratiques différenciées entre établissements apparaissent porteuses de normes et de valeurs, contribuent à l'agentivité des élèves ou à leurs conceptions du faire société, autrement dit de quelle manière est qu'elles participent à leur socialisation morale. Tout en étudiant les différences entre écoles, nous prêterons toutefois également attention aux logiques et dynamiques partagées, qui semblent caractériser la socialisation à l'école dans le contexte scolaire contemporain.

L'attention aux élèves nous conduira aussi à analyser comment ceux-ci interprètent et évaluent (normativement) ces agencements, les orientations prises par leur établissement et les logiques socialisatrices à l'œuvre. Ainsi, le point de vue des élèves ne sera pas seulement sollicité en tant qu'informateurs d'un contexte de socialisation, mais aussi comme acteurs réflexifs au sein de ces espaces, en portant attention à leurs attentes et à la manière dont ils donnent sens à leur expérience. Ces différents éléments nous permettront de répondre à notre hypothèse relative à la réduction de la complexité normative par les établissements, c'est-à-dire si les orientations prises apparaissent (effectivement ou non) réduire la complexité de l'expérience.

La question des effets moraux sera enfin également étudiée dans ce deuxième volet empirique. D'une part, nous avons pu déceler certaines dispositions morales chez les élèves rencontrés (à travers ce que les élèves ont explicitement exprimé avoir développé, à travers des effets identifiables dans le discours tenu par les élèves même s'ils ne sont pas perçus comme tels par eux-mêmes, ainsi qu'à travers l'activation, lors des séances de focus groups, de certaines de ces dispositions). D'autre part, ce volet nous permettra d'aller plus loin dans l'investigation des leviers ou mécanismes par lesquels s'exerce la socialisation morale à l'école. Dans le volet quantitatif, notre analyse se limitera en effet à certains types d'effets (principalement les effets relatifs à l'offre institutionnelle, au positionnement de l'établissement dans le quasi-marché scolaire). Dans le volet qualitatif, nous étudierons plus largement comment l'ensemble de l'expérience (en ce compris des dimensions telles que la sociabilité entre pairs) comporte des effets socialisateurs.

Conclusion et discussion générale de la thèse

Enfin, la dernière partie de la thèse reviendra sur les conclusions et la discussion générale des résultats. Précisons toutefois que nous terminerons également chacune des deux grandes parties empiriques avec des éléments de discussion propres. Il s'agira donc, dans cette dernière partie, de tisser le lien entre les résultats du volet quantitatif et ceux du volet qualitatif.

Partie 1.

Du contexte de seconde modernité au quasi-marché scolaire :
apports croisés pour construire la problématique de recherche

INTRODUCTION

Dans cette première partie de la thèse, nous présenterons les jalons théoriques qui sont sous-jacents à notre questionnement. Le point de départ est celui du projet collectif dans lequel s'inscrit notre thèse, à savoir l'interrogation sur le rôle de l'école en matière de socialisation morale, dans un contexte de modernité avancée (Mangez et al., 2017, 2023c). Pour développer notre problématique de recherche, et comme annoncé dans l'introduction générale de la thèse (présentant plus amplement le plan de cette partie), nous articulerons les apports de différents pans de la littérature, en mobilisant des travaux s'inscrivant dans différents courants et différents niveaux de lecture du monde social.

Dans le premier chapitre, nous partirons des travaux de Durkheim sur l'éducation morale (dans le contexte de première modernité) ; et nous rappellerons le diagnostic de pluralisme axiologique et de complexité normative croissante, posé par les travaux étudiant les transformations de la modernité (à un niveau macrosociologique), ce qui invite à repenser la question de la socialisation morale à l'école.

Nous présenterons ensuite dans le deuxième chapitre les travaux documentant l'impact de ces transformations sur l'école et son rôle en matière de socialisation morale (toujours dans une perspective macro), mais aussi ceux étudiant (à un niveau plus micro) comment ces évolutions ont affecté les organisations et les acteurs scolaires, invitant à dépasser les constats généraux pour analyser comment ces évolutions s'imbriquent dans des contextes locaux d'actualisation potentiellement différenciés ; et en développant un pan de la littérature qui s'est intéressé de plus près à l'échelon de l'établissement scolaire pour le prendre comme objet d'étude.

Dans le troisième chapitre, nous terminerons avec un niveau de lecture meso et institutionnel rendant compte d'éléments d'organisation et de régulation du système éducatif belge francophone, pour y montrer que les constats posés dans les premiers chapitres s'appliquent également (voire se voient renforcés) dans notre contexte d'étude.

Dans la conclusion, l'articulation de ces différents apports nous conduira à prendre l'établissement scolaire (en tant qu'espace de socialisation morale) ainsi que l'expérience des élèves comme point de départ pour interroger la socialisation morale à l'école, et à développer sur cette base nos questions et hypothèses de recherche.

Rappelons que pour approcher nos questions et hypothèses de recherche, nous aurons besoin d'articuler l'apport de travaux s'inscrivant dans différentes approches théoriques de la socialisation. Dans le premier chapitre, nous rendrons ainsi également compte de l'évolution des théories sur la socialisation, et nous préciserons notre inscription dans ces différents courants (ceux qui insistent sur le travail de distanciation réflexive des acteurs dans l'étude de la socialisation, et ceux qui insistent sur la dimension d'intériorisation et le développement de dispositions).

CHAPITRE 1 – L'ÉCOLE ET LA SOCIALISATION MORALE : APPRÉHENDER LES TRANSFORMATIONS DU CONTEXTE DE PREMIÈRE MODERNITÉ À LA SECONDE MODERNITÉ

Ce premier chapitre vise à poser les balises théoriques « macro-sociales » sous-jacentes à notre questionnement. Pour étudier le rôle de l'école dans la socialisation morale des élèves, il convient en effet de commencer par rappeler comment cet objet a été pensé dans le contexte de la 1^{re} modernité, afin de souligner ensuite les basculements qui invitent à (ré)interroger cette question aujourd'hui. Dans une première section, nous reviendrons ainsi sur la pensée fondatrice de Durkheim, sur la fonction socialisatrice de l'école (comme institution sociale contribuant à l'intégration de la société), ainsi que sur le concept de forme scolaire qui permet de rendre compte de la matrice de socialisation de l'école de la première modernité. Dans une seconde section, nous rappellerons ensuite les apports de travaux classiques en sociologie qui ont cherché à saisir et rendre compte d'évolutions globales, de transformations de fond qui affecteraient l'ensemble de la société. Si ces travaux ont un point de vue surplombant qui tend à masquer certaines dimensions de l'analyse (comme les conflictualités du social, la question du pouvoir, des inégalités, les régulations intermédiaires...), ils permettent de mettre en avant des enjeux qui, appliqués au champ scolaire (ce que nous développerons au chapitre 2), constituent l'un des soubassements de nos hypothèses de recherche. Nous y reviendrons en conclusion du chapitre.

Par la présentation de ces travaux, ce chapitre permettra également de souligner l'évolution des paradigmes en sociologie, le renouvellement du regard sociologique sur la socialisation. En effet, à partir de la seconde moitié du 20^e siècle, d'autres approches du monde social prennent de l'ampleur et viennent concurrencer l'approche « structuro-fonctionnaliste » qui prédominait jusqu'alors, et qui appréhendait la socialisation essentiellement sous l'angle de l'intériorisation. Ces autres approches portent une attention accrue aux acteurs sociaux, au sens qu'ils donnent à leurs actions, et insistent ainsi davantage sur la dimension de distanciation critique dans le processus de socialisation. Nous terminerons ce chapitre en développant notre positionnement, qui vise à articuler les apports de ces différentes approches, plutôt qu'à nous situer dans l'une d'entre elles.

1.1 « Première modernité » : la socialisation comme matrice d'intégration sociale et politique

Les premiers penseurs de la sociologie ont interrogé, dans leur contexte, l'avènement de la modernité. Au-delà des différences dans leurs approches et interprétations de la société, la plupart d'entre eux se rejoignent sur la perception d'un basculement, l'effacement progressif d'une société fondée sur un point de référence externe (extrasociétal) vers une société où la définition de l'ordre social et de l'avenir est entre les mains de la société elle-même (Tröhler, 2016). Ce passage est dès lors caractérisé par de nombreux auteurs par une perte d'unité. Comme le résumait Mangez et al., « que l'on pense au désencastrement de l'économie capitaliste chez Marx, aux sphères de valeur chez Weber, à la division du travail chez Durkheim, à l'autonomisation des formes culturelles chez Simmel, il s'agit toujours d'un monde qui se désunit, qui se multiplie, un monde de plus en plus contingent, qui admet de multiples autodescriptions concurrentes ; un

monde désormais « privé de totalité » (Martuccelli, 2017, p. 29) qui développe une série de rapports fonctionnels aux choses » (Mangez et al., 2023b, p. 8).

Autrement dit, ce que mettent en avant ces travaux, c'est une différenciation progressive, qui concerne non seulement les domaines d'activités (différenciation fonctionnelle), mais également les perspectives et valeurs de référence, les principes à partir desquels les acteurs évaluent et guident leurs actions (Weber ; Boltanski & Thévenot, 1991). Ce basculement vers une différenciation des sphères d'activités et des perspectives axiologiques a toutefois été progressif, et on peut distinguer, à la suite de plusieurs auteurs, plusieurs temps dans la modernité (Beck, 1992; Giddens, 1994; Luhmann & Rasch, 2002).

Dans un premier temps, caractérisé par plusieurs travaux comme « première modernité » ou « modernité simple », le « monde moderne est demeuré relativement traditionnel » (Mangez et al., 2023b, p. 9), c'est-à-dire fortement articulé autour de plusieurs institutions centrales qui pouvaient s'appuyer sur un projet de société partagé. C'est du moins ce que développe tout un pan de la littérature sur laquelle nous nous appuyons pour construire notre questionnement. Nous reviendrons dans cette section sur ce premier temps de la modernité (1.1.1), afin de développer le rôle central que ces travaux attribuent à l'école dans ce contexte (1.1.2) et la manière dont la socialisation a été approchée pour en rendre compte (1.1.3). Ceci nous permettra de mettre en exergue, dans la prochaine section (1.2), les transformations mises en avant pour caractériser le passage à la seconde modernité.

1.1.1 Le rôle des institutions sociales pour « faire société », le « programme institutionnel » de l'école moderne

L'école au service de l'intégration sociale et politique des sociétés modernes

Étudiant les transformations que connaît son époque avec l'avènement de la modernité et la construction des États-nations, Durkheim s'interroge sur ce qui fonde le « faire société » eu égard au déclin des principes transcendants qui structuraient les sociétés traditionnelles. Il souligne à cet égard le rôle des institutions sociales dans la transmission des principes normatifs (égalité, justice, progrès, émancipation par la raison...) que les sociétés modernes se donnent et qui font tenir la société ensemble, l'école occupant à cet égard une place centrale. Mettant ainsi en exergue la socialisation qui s'opère à l'école et qui contribue à l'éducation morale des jeunes générations par la transmission de normes et valeurs communes, Durkheim analyse celle-ci comme servant l'intégration sociale et politique des sociétés modernes (Durkheim, 1925). Comme le souligne Dubet, qui repart des analyses durkheimiennes, « pour faire *la société*, il fallait bien que s'implantent des croyances et des valeurs partagées par tous au-delà de la diversité des conditions sociales et des croyances religieuses devenues privées » (Dubet, 2009, p. 89).

D'autres travaux, qui avec le recul distinguent différents temps dans la modernité (Beck, 1992; Giddens, 1994; Luhmann & Rasch, 2002), s'accordent pour souligner le caractère relativement intégré de la première modernité étudiée par Durkheim. Ils relèvent que celle-ci se caractérise par un couplage des différents systèmes fonctionnels de la société autour d'un projet et d'un récit commun, celui du progrès et de la Nation, le récit de la promesse d'une société d'égaux (chacun appartenant de plein droit à l'État-nation), laquelle suppose l'inclusion de tout le monde, la constitution d'une communauté unie.

De nombreux travaux (dont ceux de Bourdieu) ont pu critiquer par la suite l'échec de cette promesse. Mais dans le contexte de Durkheim, où se pose l'enjeu d'intégration des États-nations, l'éducation prend une forme spécifique (la « forme scolaire ») et joue un rôle central. Ainsi, selon Koselleck, la fonction de la forme scolaire est de rendre possible la rencontre entre l'État et le peuple, autrement dit de rendre possible l'idée de Nation (Koselleck, 2004). De son côté, Dubet élabore le concept de « programme institutionnel » pour rendre compte du mode d'intégration caractéristique de ce contexte de première modernité (et pour analyser, en contraste, les transformations qu'il observe) : « comme une forme de socialisation qui consiste à faire intérioriser par l'ensemble de la population (nationale) un ensemble cohérent et homogène de normes et de principes, une sorte de « tiers culturel indépendant et supérieur aux protagonistes » » (Mangez et al., 2023b, p. 10; Dubet, 2002, p. 379).

Dubet souligne ainsi, en se référant au contexte de première modernité, que l'école est chargée « d'instituer un type d'acteur et de sujet social, de produire un ordre symbolique et une forme particulière de subjectivité, d'engendrer une culture et une société » (Dubet, 2017, p. 503). Autrement dit, et dans la filiation des travaux de Durkheim, il relève que la création de l'école moderne a été pensée comme institution⁷ et dispositif spécifique de socialisation des jeunes générations, les principes normatifs au fondement des sociétés modernes structurant le projet scolaire et définissant le « type d'homme » que l'école devait promouvoir (un individu discipliné, instruit, rationnel...) (Dubet, 2002).

Le programme institutionnel de l'école moderne

La généralisation de l'école publique et le développement de la forme scolaire (sur laquelle nous reviendrons dans le prochain point) se comprennent ainsi dans le contexte de création des États-nations. Elles sont décrites, par un pan de la littérature, comme étant mises au service du projet de socialisation de l'école moderne ou « programme institutionnel ». Ce programme vise l'intégration sociale des jeunes générations dans *la société* (espace vécu comme universel) et donc l'intégration de la Nation par la constitution d'un lien civique transcendant les appartenances locales, ainsi que le développement de l'autonomie de l'individu, avec comme principe central l'arrachement : accompagner l'enfant vers l'universel par la mise à distance du monde social et la transmission de principes « hors du monde », « sacrés » (Dubet, 2009; Durkheim, 1938)⁸. L'intégration des disciplines scolaires était en effet perçue comme devant permettre l'exercice systématique de la raison, et la soumission à la discipline devait conduire à intérioriser et

⁷ Le concept d'institution est ici à entendre au sens de Dubet : « comme le dispositif pratique et symbolique dont la finalité est de produire l'acteur et, plus encore, le sujet de *la société*. L'institution est alors une organisation sociale et une grammaire symbolique arrachant les individus au flux de la vie quotidienne pour les élever vers *la société*. Dans une filiation empruntant à Durkheim, à Parsons et, dans une certaine mesure, à la sociologie weberienne des religions, je proposerai cette définition de l'institution dans laquelle c'est le verbe instituer qui fait la différence : les institutions sont les organisations qui travaillent sur autrui pour l'instituer comme le sujet de la société de manière volontaire et programmée » (Dubet, 2009, p. 86-87).

⁸ Notons que ce modèle s'inscrit dans la continuité du modèle religieux, visant la transmission de valeurs (perçues comme) universelles et la formation du sujet, via une « conversion » du sujet (Dubet, 2009) ; autrement dit, et comme le souligne Durkheim lui-même, il y a une sécularisation du modèle, mais le principe reste identique : « Notre conception du but s'est sécularisée (...), mais le schéma abstrait du processus éducatif n'a pas varié » ; « pour nous aussi, l'Ecole, à tous les degrés, doit être un milieu moralement uni, qui enveloppe de près l'enfant et qui agira sur sa nature tout entière » (Dubet, 2009, p. 87; Durkheim, 1938, p. 30,37).

incorporer les normes compatibles avec la responsabilité citoyenne. Autrement dit, l'idée derrière est que « parce qu'elle [l'école] incarne des valeurs universelles et parce qu'elle est un sanctuaire (...) l'obéissance [à des règles rationnelles et objectives] débouche sur l'autonomie morale et intellectuelle de l'élève » (Dubet, 2017, p. 504).

Comme le résumait Mangez et al., le concept de programme institutionnel de Dubet rend ainsi non seulement compte d'un certain mode de socialisation (de « travail sur autrui »), mais également, et plus fondamentalement, d'un certain type de société : « une société moralement « unifiée », partageant un ensemble « homogène » et cohérent de normes », autrement dit une « entité normativement intégrée et territorialement délimitée (généralement à l'échelle de l'État-nation), le programme institutionnel ayant pour fonction d'assurer l'intériorisation de ce cadre normatif par l'ensemble de la population » (Mangez et al., 2023b, p. 11).

1.1.2 La forme scolaire comme matrice de socialisation

Comme nous l'avons développé ci-dessus et comme le souligne Verhoeven (Verhoeven, 2015), le déploiement de l'école moderne s'accompagne donc d'une « matrice » ou forme particulière de socialisation, visant à intégrer les jeunes générations dans un espace social culturel intégré (la Nation) et qui repose sur des principes normatifs peu questionnés (l'égalité, la justice, le progrès, l'émancipation par la raison). Elle ajoute que ce que montre le concept de « forme scolaire » (Vincent, 1994), que nous développons dans ce point⁹, c'est que cette matrice de socialisation se traduit dans un mode concret d'organisation du temps et de l'espace, dans un certain rapport aux savoirs, ainsi que dans des registres d'interactions et des modalités spécifiques de régulation de l'ordre scolaire.

Forme spécifique de la relation d'apprentissage apparue autour du 17^e siècle dans le sillage d'innovations technologiques (dont la diffusion de l'imprimerie) et de transformations culturelles (« l'invention de l'enfance » comme âge de la vie spécifique et comme être à protéger et à élever), la « forme scolaire » (Vincent, 1994) se généralisera et se diffusera à partir du 19^e siècle. Elle peut être caractérisée par différents « rapports à ... » (le rapport à l'espace, le rapport au temps, le rapport entre l'enseignant et l'élève, le rapport au pouvoir, le rapport aux savoirs), qui permettent d'explicitier le mode de socialisation propre à cette forme.

Vis-à-vis du rapport à l'espace, la forme scolaire se caractérise comme un espace clos, isolé du monde extérieur, et standardisé. La figure du « sanctuaire » rend compte du rapport à l'espace extérieur. L'espace intérieur est quant à lui « quadrillé » en « classes » isolées dont le mobilier est également standardisé. À propos du rapport au temps, le temps scolaire est strictement réglé et codifié, défini à l'avance et organisé en horaires, cycles et séquences d'apprentissage. Concernant le rapport entre l'enseignant et l'élève, la forme scolaire institue une relation sociale inédite. L'enseignant, le maître, transmet de manière verticale les savoirs de sa discipline et les valeurs de la modernité, à un groupe d'enfants du même âge. À propos du rapport au pouvoir, la domination rationnelle-légale, reposant sur l'obéissance à des règles impersonnelles et objectivées, prévaut. Enfin, concernant le rapport aux savoirs, ceux-ci sont décontextualisés, s'enseignent et s'apprennent selon certaines règles prédéfinies. Les savoirs scolaires se caractérisent ainsi par leur

⁹ Les deux paragraphes qui suivent sont repris au rapport d'une précédente recherche à laquelle nous avons collaboré (Jadot et al., 2017).

systématisation, formalisation, objectivation et codification au sein de disciplines. On parle aussi du « rapport scriptural-scolaire » aux savoirs, un rapport réflexif aux objets, au monde et au langage.

Concernant ces différentes dimensions, on observe donc une codification et une formalisation importantes, un ensemble de normes et de règles impersonnelles définissant la relation pédagogique, les rôles et les comportements attendus. L'éducation se présente aussi comme un champ autonome, séparé des autres activités. Cette coupure vis-à-vis de l'extérieur (et la figure du sanctuaire) est constitutive de la forme scolaire et caractéristique de l'institution scolaire ; elle devait en effet permettre de mettre à distance le monde social, les intérêts et les passions, afin « [d'] accompagner l'enfant vers l'universel (...) en inculquant les valeurs du monde qui doit être, contre les évidences du monde qui est » (Derouet, 2003, p. 70). Elle renvoie non seulement au rapport à l'espace, mais aussi au rapport aux savoirs (et hiérarchies scolaires), ainsi qu'à la conception de l'élève : « plus on s'identifie aux savoirs les plus abstraits, plus on est en haut, plus on est proche des savoirs pratiques, moins on est digne (...). Par cette hiérarchie, le sanctuaire distingue le sujet social universel de l'individu trivial et profane (...) l'école républicaine distinguant radicalement l'élève de l'enfant » (Dubet, 2009, p. 91- 92).

Caractérisant le modèle normatif sous-jacent à la forme scolaire (de « formel-substantiel »), Verhoeven souligne encore que celui-ci se marque par un rapport substantiel aux valeurs et par un haut degré de confiance dans la capacité de ce dispositif à incarner ces principes supérieurs, induisant à la fois à un rapport vertical et formaliste aux normes, une faible disposition au questionnement des normes et rôles sociaux, ainsi que par la prédominance d'une conception hiérarchique de l'autorité renvoyant à une légitimité rationnelle-légale (Verhoeven, 1997c).

1.1.3 La socialisation comme intériorisation normative et culturelle

Dans ce cadre, la socialisation a été appréhendée sous l'angle de l'intériorisation normative et culturelle, comme un processus de fabrication de personnages sociaux, transformant les individus singuliers en acteurs sociaux. Cette perspective renvoie à la figure « moderne » de l'individu, lequel, « au-delà de ses marges plus ou moins grandes d'autonomie, est défini par l'intériorisation de normes et de dispositions communes à la société ou à une classe sociale » (Dubet & Martuccelli, 1996b, p. 511). Autrement dit, dans cette perspective, chacun apprend à connaître son « rôle » et à s'y conformer. Comme le souligne Verhoeven, ces travaux classiques reposent sur une perception de l'action et de l'identité sociales à un niveau « conventionnel » (l'intériorisation par l'individu du point de vue du système), un « agir conventionnel conforme aux normes » (Verhoeven, 1997a, p. 56).

Il faut encore noter que cette approche de la socialisation (de type « structuro-fonctionnaliste ») comprend différents courants, une version enchantée où, comme souligné dans le point précédent, la socialisation est perçue comme menant à l'exercice de l'autonomie (Durkheim, 1922), mais aussi une version critique où la socialisation est conçue comme vectrice de la reproduction sociale (Bourdieu & Passeron, 1970).

Dans la conception de Durkheim, ce qui est encore important à pointer, c'est que la socialisation apparaît comme une forme de modération du désir. Comme le souligne Dubet pour rendre compte des travaux de Durkheim, par l'intériorisation des règles et valeurs universelles, l'individu

développe une forme d'autodiscipline où il devient son propre maître, le contrôle social interne se substituant au contrôle par les autres (Dubet, 2009, p. 92). Autrement dit, « autonomie de la raison » et « obéissance due aux valeurs sacrées » sont à considérer conjointement, la socialisation et l'institution scolaire ayant « pour objectif de transformer des valeurs et des principes universels en subjectivité et en personnalités afin de fabriquer les sujets de *la société*, et d'établir la correspondance la plus étroite entre l'individu et *la société* » (Dubet, 2009, p. 87- 88). Enfin, notons que ce qui caractérise également la conception de la socialisation chez Durkheim, c'est la dimension intégrée et indiscutable : le contenu ou les principes du programme de socialisation apparaissent clairs, appuyés sur (et visant) une culture commune, « évidents », et dont on ne discute dès lors guère.

1.2 « Seconde modernité » : la socialisation dans un contexte de pluralisme axiologique

Le détour par le contexte de première modernité nous permet de présenter dans cette seconde section ce que tout un pan de la littérature sociologique contemporaine a développé pour rendre compte du passage à la seconde modernité (1.2.1). Comme nous le développerons, nous retenons de ces travaux le constat qu'ils posent d'une pluralisation axiologique et d'une complexité normative croissante. À cet égard, dans un second point, nous reviendrons sur certaines transformations relatives aux valeurs, aux normes et au politique dans la seconde modernité (1.2.2). Nous soulignerons ensuite dans un troisième point comment ces travaux s'inscrivent dans un renouvellement du regard sociologique sur la socialisation (1.2.3). Nous n'entrerons pas encore dans les recherches portant plus spécifiquement sur l'impact de ces transformations dans l'étude de la socialisation à l'école, afin de le déployer plus amplement au prochain chapitre. Mais nous précisons la manière dont nous approcherons la socialisation, en soulignant un double ancrage théorique (1.2.4).

1.2.1 Découplages et montée de la complexité normative

Nous l'avons développé dans la section précédente, les travaux sur lesquels nous nous appuyons pour construire notre questionnement soulignent que si la création de l'école moderne visait à servir l'intégration sociale et politique de la société, les acteurs scolaires pouvaient s'appuyer sur une série « d'évidences partagées » (à propos des rôles de chacun, des valeurs à transmettre, etc.), l'école étant couplée dans le contexte de première modernité à une structure sociale, à un système politique, à un système économique, à un système juridique, à une culture, à des modes de vie établis et à une certaine conception du vivre-ensemble (Dubet, 2002).

Cela ne signifie pas qu'il n'y avait aucune critique de ces principes et du programme de socialisation de l'école moderne, ou qu'il n'existait pas d'autres conceptions du faire société et de l'éducation des enfants. D'autres grilles de lecture du social ont pu également mettre en avant les inégalités persistantes au-delà du récit et de la promesse d'une société d'égaux. Si nous avons toutefois choisi de nous référer à ce pan de la littérature, c'est parce que malgré ces dimensions de l'analyse qu'il laisse de côté, il permet de souligner certaines évolutions macro-sociales sur lesquelles nous nous appuyons pour construire nos hypothèses de recherche. Transposées au champ scolaire (comme nous le développerons dans le prochain chapitre), ces évolutions ont trait

à la montée progressive de discours concurrents sur l'école, à l'exposition croissante des acteurs scolaires à des principes concurrents mais ayant chacun leur légitimité propre, à la nécessité d'opérer certains arbitrages vis-à-vis de ces diverses orientations possibles.

En effet, ces travaux insistent sur la perte de stabilité et la crise des repères de la première modernité comme grille de lecture pour caractériser le passage de la première modernité au second temps de la modernité – « la seconde modernité »¹⁰.

Lyotard avance ainsi la thèse du recul des récits fondateurs de la modernité et notamment le récit des Lumières (reposant sur la science et la raison), celui du progrès, ces récits ayant été mis à mal au cours du 20^e siècle (grande violence du 20^e siècle, crise climatique...), provoquant un « désenchantement » du monde et un pluralisme croissant (Lyotard, 1979). Dans le cadre scolaire, le projet fédérateur construit autour du récit des Lumières, c'est-à-dire le projet d'émancipation par les savoirs rationnels, s'il reste toujours bien présent, apparaît davantage interrogé que par le passé.

D'autres auteurs posent la thèse de l'autonomisation progressive des différents systèmes fonctionnels (Luhmann, 2012). Dubet et Martuccelli parlent quant à eux de « dissociation croissante » des différentes sphères que la société moderne s'était efforcée d'intégrer (un marché, une culture, des institutions, un système politique) (Dubet & Martuccelli, 1998). Koselleck montre ainsi que le projet de l'État-nation n'a été qu'un arrangement temporaire. Progressivement, chaque système fonctionnel tend à se globaliser, l'État-nation en perd la maîtrise et l'intégration. Autrement dit, pour ces auteurs, alors que l'école disposait de repères normatifs stables jusqu'à la deuxième moitié du 20^e siècle parce qu'elle était couplée à d'autres institutions (non éducatives) qui lui fournissaient ces repères, elle doit aujourd'hui reconstruire ses propres normes, au risque de se tourner vers ses propres processus et outputs, dans un mode de régulation autoréférentiel.

Pour Giddens, enfin, ce qui caractérise principalement la seconde modernité, c'est l'exacerbation de la réflexivité, qui rend sans cesse possible la remise en cause de nos pratiques (Giddens, 1994).

Plus globalement, la littérature sur laquelle nous nous appuyons rend donc compte de conséquences similaires dans différents champs de la vie sociale (que ce soit l'école, la famille, la religion, la science...) : la différenciation des domaines d'activités, la pluralisation des valeurs, une culture plus fragmentée, multiple et déterritorialisée, et plus globalement le fait que la société pose sur elle-même un regard réflexif plus étendu, sur son avenir supposé (le progrès) et sur ses traditions; ces différents éléments conduisant in fine au développement d'une certaine complexité normative¹¹ (Mangez et al., 2023b).

¹⁰ Différentes notions rendent compte de ce passage dans la littérature : seconde modernité, modernité avancée, post-modernité, société postindustrielle, modernité liquide ... Il existe par ailleurs des désaccords entre ces différentes approches sur la nature des transformations à l'œuvre (certaines soulignant un changement d'époque, d'autres un approfondissement de la modernité). Dans le cadre de cette thèse, nous n'entrerons pas dans ces débats théoriques, mais nous retenons de ces différentes approches la montée d'un pluralisme axiologique et d'une perte de repères, et nous nous situons, à la suite du projet dans lequel s'inscrit cette thèse, dans l'interprétation de l'approfondissement du mouvement de fond de la modernité.

¹¹ À la suite de Mangez et al, on peut définir la complexité comme « un « excès des possibilités » (manque de certitudes), non pas que tout serait possible, loin de là, mais bien au sens où ce qu'il convient de faire ne

Le projet dans lequel s'inscrit cette thèse part ainsi de ces constats ainsi que du postulat d'une double source d'incertitude, caractéristique de la seconde modernité (Mangez et al., 2017): une incertitude relative au futur – une transformation du rapport à l'avenir, la perception que l'on puisse contrôler et décider de l'avenir commençant à s'affaiblir, l'avenir étant de plus en plus perçu comme incertain (Beck, 1992; Koselleck, 2004; Rosa, 2010) –, et une incertitude relative au pluralisme axiologique (à l'empilement des valeurs et des références auxquelles se référer).

Ces deux sources d'incertitude renvoient plus globalement à des doutes sur les normes, c'est-à-dire sur ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire, sur les comportements à adopter dans telle ou telle situation. Ceci ne signifie pas l'absence de normes (ou l'idée que l'on n'aurait plus besoin de normes), mais plutôt l'existence d'une pluralité non hiérarchisée de normes. Des orientations continuent d'être données, mais d'une part ces orientations ont perdu de leur évidence, elles doivent être justifiées, et d'autre part, elles sont régulièrement multiples et en tension les unes avec les autres¹².

Ainsi, et comme le pose l'hypothèse au départ du projet dans lequel s'inscrit cette thèse, des choix doivent être opérés, des normes doivent être réaffirmées, des « univers de sens raisonnables doivent être reconstruits » (Mangez et al., 2017, p. 6), ce qui ne se fait pas seulement au niveau étatique, mais également à un niveau supra-étatique (déterritorialisé), ou au contraire à l'échelon plus local. Certains auteurs insistent également sur la tâche individuelle de (re)construction du sens et de gestion de ces incertitudes (Ehrenberg, 1995). Dans ce contexte, le rôle de l'école en matière de socialisation se trouve bousculé. Nous montrerons au prochain chapitre comment la littérature rend compte des conséquences de ce passage sur le monde scolaire.

1.2.2 Valeurs, normes et politique dans la seconde modernité

Ce que nous avons développé dans le point précédent permet de mettre en avant que le contexte de seconde modernité peut être caractérisé, globalement, par un « accroissement de la complexité », résultat de deux processus parallèles qui s'amplifient mutuellement, (a) celui de la généralisation et de la pluralisation des valeurs – ce 1^{er} processus soulignant « qu'une série de principes abstraits (par exemple, la liberté, l'égalité, l'efficacité, l'épanouissement, la bienveillance, l'esprit critique, etc.) sont mobilisés et valorisés dans un nombre croissant de contextes et de situations » – et (b) celui du relatif estompement des normes – c'est-à-dire un « affaiblissement des attentes partagées (Verhoeven, 1997b, 1997c, 2012) quant aux comportements à mettre en œuvre dans telle ou telle situation » (Mangez et al., 2023c, p. 186; De Munck, 2016).

Dans ce point, nous déploierons un peu plus certaines transformations et enjeux relatifs aux trois dimensions de la socialisation morale – la dimension axiologique, la dimension normative et la

va pas de soi : la complexité émerge lorsque nous ne disposons pas, ou plus, de réponse partagée. La notion de complexité ne doit donc pas s'entendre comme le reflet d'expériences individuelles, mais comme un phénomène strictement et fondamentalement social : c'est en tant que système social global que nous faisons face à la complexité. Cela n'empêche en rien certains individus [ou organisations] d'être pétris de certitudes » (Mangez et al., 2023c, p. 186).

¹² Nous développerons plus amplement cette idée par rapport aux missions de l'école dans le 3^e chapitre.

dimension politique. Au vu de la portée des évolutions que cela peut recouvrir, nous nous limiterons à certains éléments qui feront l'objet d'une attention dans la suite de nos analyses.

Si le développement de ces différents points nous conduira à préciser certaines transformations macro-sociales annoncées dans le point précédent, il s'agira également d'apporter certaines nuances et d'autres grilles de lectures qui mettent en avant la question des inégalités de pouvoir vis-à-vis de ces nouveaux principes et exigences normatives. En effet, si ces évolutions ont pu être décrites comme tendances transversales à la société, une série de travaux montrent qu'elles affectent différemment les acteurs sociaux, notamment selon leur position sociale.

Montée des incertitudes et pluralité d'orientations axiologiques

Concernant la dimension axiologique, de nombreux travaux insistent sur la perte « d'unité » (ou d'articulation) des principes axiologiques, mettant en exergue la tension entre ceux-ci. Autrement dit, et comme le souligne Dubet, même si on peut continuer à adhérer à différents principes, il devient difficile de continuer à croire qu'il est possible de les poursuivre simultanément (Dubet, 2009, p. 95). Non seulement les principes auxquels se réfèrent les individus se multiplient (étant donné la pluralité des définitions du juste et du bien), mais ces principes peuvent entrer en concurrence, des arbitrages devant dès lors être posés: « nous ne pouvons plus nous accorder sur des principes de justice homogènes et cohérents ; nous ne pouvons agir que dans des compromis et d'inépuisables critiques » (Dubet, 2009, p. 95). Le courant des « économies de la grandeur » et les travaux de Boltanski et Thévenot ont plus particulièrement développé cette idée, en mettant en exergue différents « principes de justice » à partir desquels les acteurs orientent leurs actions, s'intéressant aux « justifications » mobilisées par ceux-ci (Boltanski & Thévenot, 1991). Ces travaux reposent ainsi sur une conception de l'individu confronté à des exigences accrues de justification et de réflexivité concernant les orientations de son action, et dont les capacités de distanciation critique sont dès lors analysées.

Vers un modèle normatif « rationnel-négocié » et une symétrisation des rapports sociaux

L'attention à la réflexivité des acteurs et aux attentes de justification se trouve également au cœur de l'analyse que font Verhoeven et de Munck des mutations dans le rapport à la norme, et leur hypothèse de l'émergence d'un modèle normatif « rationnel-négocié », centré autour de la « raison procédurale » (la rationalité ne pouvant se définir a priori, elle se construit dans l'interaction et la discussion), et se caractérisant par « [l']hybridation, [l']interaction, [la] contextualisation, [l']horizontalisation des contrôles » (De Munck & Verhoeven, 1997, p. 271).

Nous reviendrons dans le prochain chapitre sur la manière dont ce modèle se traduit au niveau scolaire. Soulignons toutefois qu'à côté des travaux faisant l'hypothèse d'une montée de modes de régulation post-conventionnels, d'autres ont insisté et mis en avant le poids des situations dans le jugement moral (Digneffe, 1986). Par ailleurs, les travaux de Verhoeven ont également montré que parallèlement aux modes de régulation post-conventionnels, d'autres réponses, plus normatives et substantialistes, se développent également en réaction au pluralisme. Autrement dit, face à la nécessité d'opérer des choix et de reconstruire des cadres normatifs, si certains de ces choix peuvent s'appuyer sur un modèle de type « post-conventionnel », d'autres s'ancrent dans des modèles plus conventionnels, formalistes (Verhoeven, 2012).

Parallèlement, mettant au centre de leur contribution l'attention au mouvement de symétrisation des rapports sociaux – c'est-à-dire « le fait qu'il apparaît de moins en moins légitime d'en appeler à des acteurs publics tout-puissants et à une obéissance a priori des citoyens-usagers, au nom d'un monopole de la définition du bien commun et des problèmes publics »¹³ (Purenne, 2015, p. 19) –, Payet, Purenne et al soulignent l'importance de ne pas considérer ce mouvement comme un processus univoque, linéaire et unilatéral, mais plutôt comme un processus complexe, traversé par des ambivalences et ambiguïtés, des dynamiques asymétriques continuant de se maintenir (Payet & Purenne, 2015).

Pour résumer ces éléments relatifs aux transformations du rapport à la norme et à l'autorité (dimension normative), les travaux développés ci-dessus invitent à considérer la coexistence de plusieurs modèles normatifs plutôt que le remplacement d'un modèle par un autre, et à étudier le mouvement de recomposition des symétries et asymétries, à appréhender la coexistence de ces logiques.

Un autre point d'attention relevé a trait aux différentes lectures qui peuvent être faites de la montée de modèles normatifs plus symétriques et horizontalisés. En effet, et comme le soulignent Payet, Purenne et al, deux visions s'opposent pour interpréter ce mouvement : comme nouveau mode de gouvernement par la mobilisation de soi, servant les visées néolibérales et contribuant à reproduire les logiques de domination (tout le monde n'étant pas équipé de la même manière pour endosser ces nouvelles normes) *versus* comme tournant capacitaire permettant un nouveau souffle à la quête d'égalisation des conditions (Payet & Purenne, 2015). Ces auteurs invitent dès lors à dépasser ce débat pour étudier l'usage et le sens des pratiques, la symétrisation pouvant autant s'inscrire dans une dynamique démocratique que servir une logique de contrôle et d'assujettissement (Payet, 2015, p. 269).

Enfin, deux derniers éléments apparaissent importants à relever concernant ce mouvement. D'une part, la symétrisation des rapports d'autorité et entre institutions et individus ne doit pas être perçue comme un affaiblissement du pouvoir des institutions, mais davantage comme une transformation ou le passage « du « travail sur autrui » (Dubet, 2002) au « travail avec autrui » (Astier, 2009) » (Payet, 2015). D'autre part, il convient également de ne pas considérer le mouvement de symétrisation comme « une extension uniforme de l'espace concerné par une plus grande symétrie » mais plutôt comme « une recomposition et un déplacement de la frontière entre segments asymétriques et segments symétriques de l'action institutionnelle » (Payet, 2015, p. 269).

Entre quête d'universel et reconnaissance des particularismes

Sur la dimension politique, le pluralisme des valeurs soulève la question de l'accord sur les orientations « justes » de l'action et la tension entre quête d'universel et reconnaissance des particularismes. Avons-nous besoin, pour faire société, de partager en commun certaines valeurs ? Comment allier la construction d'un projet de société commun et la reconnaissance des particularismes ?

¹³ La notion de symétrisation désignant globalement le processus de reconfiguration des rapports sociaux, elle renvoie à différents registres : « à une transformation des dominations professionnelles, à une extension du cercle des égaux, à une perspective d'interchangeabilité des places, à des formes de participation politique plus actives, et enfin à un idéal d'inclusion » (Purenne, 2015, p. 19; Demailly, 2015).

Nous montrerons au prochain chapitre que ces questions se posent dans le cadre scolaire, renvoyant aux interrogations de nombreux acteurs scolaires sur la manière d'endosser leur mandat d'éducation morale et citoyenne. À un niveau plus général, on peut distinguer deux positions extrêmes sur ces questions, la posture « absolutiste » et la posture « relativiste ».

Prenant une troisième voie, Lukes propose une position combinant « universalisme » et « pluralisme » : « il existe de nombreuses « meilleures manières de vivre » (...) Mais la reconnaître n'exclut nullement de faire des jugements moraux et d'accepter à la fois l'autorité des standards moraux et la réalité des désaccords moraux. (...) on peut réunir ces deux intuitions, que ce soit en suivant Kant et en cherchant si une pratique peut être justifiée envers toutes les personnes affectées, ou en suivant Aristote et en se demandant si cette pratique place certaines personnes en dessous du seuil minimal d'une ou de plusieurs capacités humaines centrales » (Lukes, 2015, p. 252- 253). Ainsi, il renvoie d'une part aux travaux de Scanlon et Habermas, qui voient dans la discussion (et les règles de la discussion) une base universelle « permettant de défendre certaines normes qui gouvernent les pratiques sociales et d'en condamner d'autres » (ibidem, p220)¹⁴ ; et d'autre part à l'approche des capacités, développée par Nussbaum et Sen (Nussbaum, 2008), qui identifie dix capacités d'importance centrale qui auraient un caractère universel tout en permettant une interprétation au niveau local de celles-ci.

Montée d'une logique participative

À un niveau politique, le mouvement de symétrisation des rapports sociaux (dont on a rendu compte plus haut) se marque par des formes de participation politique plus active (Payet & Purenne, 2015). Plus globalement, le modèle normatif de la participation – au sens de la prise en considération de l'avis des personnes (citoyens, travailleurs, enfants, élèves...) aux décisions qui les concernent – semble prendre de l'ampleur et intégrer différentes sphères (l'espace public et citoyen, mais aussi l'entreprise, l'école, la famille ...).

Concernant les enfants, on peut plus particulièrement souligner l'impact de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE), dont trois éléments clés « reconfigurent le paysage institutionnel autour de l'enfant » : 1) le principe de « l'intérêt supérieur de l'enfant », lequel ne doit pas « être confondu avec la seule volonté de l'enfant, [mais] implique, selon Dekeuwer-Defossez (Dekeuwer-Defossez, 1991), un renversement de perspective important : il signifie que la situation de l'enfant doit être envisagée du point de vue de l'enfant intéressé » ; 2) « avec la CIDE, l'« autorité parentale » devient la « responsabilité parentale » pour faire valoir le fait que celle-ci prend bien sa source dans l'intérêt de l'enfant » ; 3) en plus de renforcer les droits créances, « les droits libertés prennent aussi de plus en plus d'envergure (comme le droit d'exprimer son opinion, le droit d'association, le droit de participation...) » (Becquemin & Robin, 2015, p. 68)

Le droit à la participation des enfants, reconnu à l'article 12 de la CIDE, constitue par ailleurs l'un des piliers fondateurs de celle-ci (les autres droits devant être lus en regard de ce principe). Il souligne que l'enfant doit pouvoir s'exprimer et être entendu sur toute question qui l'intéresse, et il se matérialise par l'association des enfants aux décisions qui les concernent. Cette

¹⁴ Scanlon et Habermas se distinguent quant à savoir si la discussion « qui permet de décider du caractère justifié ou non d'une pratique sociale doit être réelle ou hypothétique » ((Lukes, 2015, p. 221): principe discursif vs raisonnements hypothétiques).

participation peut toutefois prendre différentes formes et renvoyer à différents « niveaux de participation » : de la consultation à la co-gestion (co-construction), voire à l'autogestion. L'échelle de la participation (schématisée ci-dessous) rend compte de ces différents niveaux¹⁵ (Hart, 1992).

+	Autogestion	Les enfants et les jeunes assument l'entière responsabilité d'un projet ou de l'encadrement d'un groupe (expérimentation et inventivité sociale).
	Cogestion	Corresponsabilité
		Codécision
		Coréalisation
		Concertation
		Consultation
		Information
-	Présence	Les enfants les jeunes sont invités mais sans être pris en considération.
	Absence	Les enfants et les jeunes ne sont pas invités.

Echelle de la participation élaborée par Roger Hart, revisitée en décembre 2011 par Frédéric Cerchia et Pierre Corajoud (tiré de participation/implication des élèves dans des projets de promotion de la santé). Référence : R.Hart « Monter l'échelle de la participation », les enfants d'abord, UNICEF, 1992

1.2.3 La socialisation comme distanciation

Nous l'avons montré dans le point précédent, le contexte de seconde modernité impacte et soulève plusieurs interrogations relatives aux trois dimensions qui nous intéressent, la dimension axiologique, la dimension normative et la dimension politique. Dans le prochain chapitre, nous développerons comment le rôle de l'école en matière de socialisation et la manière de l'incarner s'en trouvent affectés. Avant cela, revenons dans ce point sur les répercussions de ce contexte sur le travail sociologique et la manière d'approcher (globalement) la socialisation.

En effet, alors que la sociologie était relativement intégrée (du moins dans ses travaux « dominants ») autour d'une définition commune de la société industrielle (Dubet, 2007), la majorité des travaux classiques proposant une vision structurelle du monde social, à partir de la seconde moitié du 20^e siècle, elle donne lieu à différentes approches concurrentes du monde social, différents paradigmes. Alors que la sociologie classique reposait sur le postulat d'homologie entre l'acteur et le système (Dubet & Martuccelli, 1996b), celui-ci est remis en question et d'autres perspectives sociologiques se développent (ou prennent de l'ampleur). On observe par exemple une attention accrue aux acteurs sociaux, au sens qu'ils donnent à leurs actions et à la construction d'ordres locaux par ceux-ci.

¹⁵ Notons que les deux premiers niveaux relèvent de la non-participation, et que le niveau de l'information, tout en étant important (car soulignant l'importance de l'information pour exercer le droit à la participation, de même que l'importance d'adapter l'information aux enfants), doit être dépassé pour atteindre la définition de la participation au sens de la CIDE (c'est-à-dire tenir compte de l'avis des enfants sur les décisions et sujets qui les concernent). Analytiquement, le niveau de l'information est également important à distinguer, la mise en place de structures participatives se limitant parfois, dans les faits, à une fonction d'information.

Ainsi, comme le relève Dubet, malgré la diversité des approches sociologiques prévalant à l'aube des années 1990, une tendance générale se dessine, celle du « retour de l'acteur » : « tout concourt à déplacer la sociologie vers les acteurs, leurs compromis, leurs justifications, leurs diverses constructions de la réalité » (Dubet, 2007, p. 48). La sociologie de l'éducation qui était majoritairement, jusqu'à la fin des années 1980, une sociologie « sans acteurs » et surtout « sans élèves », s'inscrit également dans ce tournant plus général qui accorde une attention accrue aux acteurs sociaux. Le point de vue des élèves commence ainsi à être de plus en plus considéré par les chercheurs.

Dans ce contexte, les travaux sur la socialisation s'éloignent progressivement des approches fonctionnalistes, centrées essentiellement sur la dimension de l'intériorisation normative et culturelle, et s'ancrent dans d'autres approches théoriques en pleine expansion. Celles-ci insistent davantage sur un autre volet de la socialisation, à savoir la dimension de la distanciation critique : « la socialisation désigne le double mouvement par lequel une société se dote d'acteurs capables d'assurer son intégration, et d'individus, de sujets, susceptibles de produire une action autonome » (Dubet & Martuccelli, 1996b, p. 511). Pour ces approches, et comme développé plus haut, la seconde modernité se caractérise en effet par « une désarticulation des logiques », est « marquée par l'impossibilité de définir précisément des rôles », « la distanciation résultant de l'exposition de l'individu à un ensemble hétérogène de logiques d'action » (Dubet & Martuccelli, 1996b, p. 519).

Elles reposent donc sur la figure « post-moderne » de l'individu, parfois appréhendé comme « incertain » (Ehrenberg, 1995), contraint – comme le montrent certains travaux (Dubet, 1994) – « d'articuler les différentes dimensions de l'action et de construire une expérience » (Dubet & Martuccelli, 1996b, p. 519- 520), et se référant – comme le montrent d'autres travaux (Boltanski & Thévenot, 1991) – à divers principes de justice. Parallèlement, elles renvoient à un mode post-conventionnel de l'identité, de l'agir et du rapport au monde de l'individu, reposant donc sur un « rapport désacralisé à la norme et à la règle »¹⁶ (Verhoeven, 1997a, p. 59), dont Habermas distingue deux niveaux : le niveau des « principes éthiques ultimes, prééminents aux conventions d'une société donnée », et le niveau des « principes formels », qui ne renvoient plus à des principes substantiels, mais à des principes formels garantissant la légitimité des normes par leur mise en discussion (Verhoeven, 1997a, p. 59).

Plus globalement, ce qui est mis en avant par ces différents travaux, c'est le rapport réflexif et distancié au monde des individus. Comme le souligne Verhoeven, quatre facteurs favorisent l'adoption de ce rapport réflexif : 1) l'exposition à une pluralité de logiques d'action ; 2) la confrontation à l'hétérogénéité culturelle ou sociale, qui entraîne la rupture des évidences et qui mène à la problématisation et à la procéduralisation ; 3) la diffusion des apports analytiques des sciences sociales ; 4) l'exposition à des situations de crise et de rupture des évidences (Verhoeven, 1997a, p. 67- 68).

L'attention des sociologues se portant sur la réflexivité des acteurs, la socialisation est alors perçue par certains sous l'angle du « travail » : elle « consiste moins à s'identifier à des rôles renvoyant à des valeurs qu'à se forger soi-même par une construction continue de relations et d'expériences

¹⁶ En comparaison au rapport conventionnel qui prédomine dans la vision classique de la socialisation, où la norme est objectivée et admise sans distance.

(...) [elle] est moins une programmation précoce qu'un travail continu. C'est une construction par autrui et par soi-même, une négociation des identités et des biographies d'autant plus active que les rôles se multiplient, que les biographies sont instables et que les identités se superposent » (Dubar, 1991; Dubet, 2009, p. 103).

Parallèlement, elle a pu être approchée également comme « autoconstruction sociale de l'identité » (Verhoeven, 1997a), c'est-à-dire comme « *processus interactionnel* où il y a *constitution simultanée de l'identité sociale et du monde social* », ce processus étant continu, jamais achevé, les catégories construites étant sans cesse questionnables et remodelables dans des expériences nouvelles ; la socialisation n'étant dès lors plus conçue comme l'intériorisation de contenus conventionnels ou substantiels, mais comme « une construction (interactionnelle) de formes servant de cadres d'appréhension de la réalité et de soi », le sujet ayant un rôle actif dans ce processus « puisqu'il travaille sans cesse ses cadres d'appréhension du monde et de soi, tout au long de ses expériences » (Verhoeven, 1997a, p. 64- 65).

Autrement dit, la socialisation se laisse de moins en moins appréhender comme l'intériorisation passive de normes et le façonnement de personnages sociaux, pour s'apparenter davantage à un processus dynamique de construction de dispositions complexes, permettant à l'individu de se révéler à lui-même (dimension maïeutique) tout en se constituant comme un pôle autonome, capable de s'orienter et d'agir dans des contextes sociaux marqués par l'incertitude (Dubet, 2009; Verhoeven, 1997a). S'il ne s'agit pas de mettre de côté l'intériorisation (le niveau conventionnel étant à cet égard perçu comme un préalable pour accéder à une posture réflexive), une focalisation plus forte est mise sur cette dimension réflexive. Dans ce cadre, la socialisation est décrite comme étant plus « exigeante », pour le socialisateur et le socialisé, dans la mesure où elle est affaire de construction et de mobilisation, le sens n'étant plus donné d'en haut: « les uns et les autres sont tenus de se mobiliser subjectivement quand leurs rôles ne sont plus directement associés à des valeurs et à des principes indiscutables » (Dubet, 2009, p. 102) ; ce qui peut générer certaines épreuves, voire certaines souffrances.

1.2.4 Articuler la dimension d'intériorisation normative et la dimension de distanciation critique

Le travail du sujet dans l'appropriation des dispositions ; les limites aux capacités critiques du sujet

Nous avons développé dans le point précédent que les approches théoriques mettant l'accent sur le travail critique des acteurs (dans le processus de socialisation) prennent de l'ampleur. Toutefois, parallèlement à ces recherches, d'autres travaux s'intéressant à la socialisation des jeunes générations continuent de s'inscrire dans la filiation des approches classiques, mettant l'accent sur la dimension d'intériorisation et d'intégration de la socialisation (Darmon, 2016), dans une perspective dite « dispositionnaliste ». Il existe des conflits de paradigme entre ces deux types d'approches, ces courants s'opposant sur la perception de l'individu : un individu « déterminé » d'une part, même si la pluralité des socialisations conduit à des influences multiples, et donc une multi-détermination (Lahire, 1998) ; un individu « critique » et distant d'autre part, perçu comme acteur de son processus de socialisation. Il nous semble toutefois intéressant de tenter de les articuler afin de tirer parti de leurs apports respectifs. Il s'agit par ailleurs également d'éviter une lecture trop caricaturale de ces perspectives.

Ainsi, d'une part, concernant les approches insistant sur l'intériorisation, la fabrique de dispositions à travers le processus de socialisation n'apparaît pas automatique ou mécanique, mais suppose un travail d'appropriation et d'intériorisation de la part du socialisé, ne considérant donc pas le jeune simplement comme un « objet passif » de sa socialisation. Plusieurs auteurs ont ainsi souligné la complexité des mécanismes socialisateurs (Depoilly & Kakpo, 2019), ainsi que le rôle « actif » du socialisé (rejetant toutefois la définition de l'enfant comme « acteur de sa socialisation ») : « au sens où c'est effectivement dans une rencontre entre l'activité des socialisateurs et des socialisés que s'élabore la socialisation. Cette activité est notamment visible lorsque l'enfant fait précocement face à des socialisateurs multiples, dont il doit distinguer, comprendre et hiérarchiser les injonctions explicites ou latentes » (Darmon, 2016, p. 48).

D'autre part, Verhoeven souligne que la conception d'un sujet critique et réflexif ne doit pas occulter le fait que ces capacités post-conventionnelles ne s'exercent pas en permanence. À la suite de Dubet, elle relève que la vie sociale est plurielle et « l'action sociale éclatée en trois niveaux », les deux premiers (qui concernent la majorité des situations sociales) renvoyant à un mode de fonctionnement conventionnel, et le troisième à un mode post-conventionnel : 1) « *le niveau de l'organisation ou de l'intégration*, qui est aussi celui d'une socialisation pensée en termes d'intériorisation de normes et de rôle », le niveau « *de l'action régulée par les normes* » ; 2) « *le niveau institutionnel ou de la stratégie*, où les normes acquises au premier niveau sont investies dans le jeu social (...) [où la] socialisation se définit davantage comme apprentissage stratégique des règles de la compétition et de la capacité de les mettre en œuvre dans les différents domaines où la société s'apparente à un marché » ; 3) « *le niveau de l'historicité* » où l'acteur adopte une posture réflexive, un point de vue distancié permettant de proposer ses propres projets (Verhoeven, 1997a, p. 57- 58; Dubet, 1990).

L'auteure ajoute par ailleurs qu'il est nécessaire d'éviter l'écueil de *l'illusion de la toute-puissance des capacités critiques de l'acteur*, en tenant compte des limites de celle-ci, soulignant notamment « la distribution inégale des ressources critiques nécessaires à l'accès à un tel travail », mais aussi l'importance de considérer la dimension « contextuelle » du mode de fonctionnement de la vie sociale : « Il s'agit donc bel et bien d'élargir la notion de postconventionnel elle-même. Il existe tout un « amont » (le poids des expériences vécues) et un « aval » (les conséquences futures) des principes rationnels, et c'est peut-être davantage là que se joue la vie sociale, dont le fonctionnement n'est pas seulement formel et abstrait mais aussi contextuel, mettant en jeu non seulement la rationalité de l'individu et ses capacités critiques formelles, mais aussi sa sollicitude et sa conscience des conséquences pratiques de ses actes » (Verhoeven, 1997a, p. 72- 73).

Un sujet réflexif et marqué par le social : une approche de la socialisation inscrite dans un double ancrage théorique

Vis-à-vis des différentes perspectives et approches théoriques de la socialisation, et plus particulièrement la tension entre les approches mettant l'accent sur l'intériorisation et celles insistant sur la distanciation, il nous apparaît opportun de les considérer comme complémentaires. Les apports croisés de ces approches nous semblent en effet féconds à articuler, ce qui sera d'ailleurs nécessaire pour répondre à nos différentes questions de recherche. Notre conception de l'individu est donc double : à la fois marqué par le social (et pas toujours conscient de cette influence), mais tout autant capable de distanciation critique.

Concernant notre ancrage dans les théories de l'acteur réflexif et critique, nous nous situons dans la lignée de travaux s'inspirant du courant des « économies de la grandeur », étudiant les principes de justification mobilisés par les acteurs sociaux dans leur évaluation des situations sociales. À propos de notre inscription dans les théories plus dispositionnalistes, la synthèse réalisée dans le manuel de Darmon (Darmon, 2016) nous permet de revenir sur les apports et points d'attention de ces travaux dans l'étude du processus de socialisation, que nous résumons dans le point ci-dessous.

La socialisation comme processus continu et pluriel

Définissant la socialisation comme la « façon dont la société forme et transforme les individus », le travail du sociologue est dès lors, selon Darmon, d'étudier et d'analyser le fonctionnement des processus de socialisation (« comment la socialisation s'opère-t-elle »), les agents ou instances de socialisation (« qui » ou « qu'est-ce qui » socialise), et les effets ou produits de ces processus (« qu'est-ce qui est intériorisé par l'individu socialisé »). Globalement, ces différentes dimensions de l'analyse se caractérisent par leur caractère « pluriel ».

La multiplicité des instances de socialisation, articulation synchronique et diachronique

Ainsi, il est important de commencer par rappeler que la socialisation constitue un processus s'inscrivant dans une multiplicité d'instances ou d'espaces. Pour approcher globalement (et dans son ensemble) la socialisation d'un individu, il apparaît donc essentiel de tenir compte d'une double articulation : une articulation « synchronique » – qui considère l'existence d'une pluralité d'instances à un moment donné du temps, et qui étudie l'articulation entre ces différentes instances¹⁷ (Darmon, 2016, p. 9) –, et une « articulation diachronique » – qui cherche à « comprendre la conjugaison temporelle de socialisations diverses et successives » (Darmon, 2016, p. 9).

Même si notre approche nous éloigne de ce questionnement, en étant centrée davantage sur l'établissement scolaire comme espace de socialisation (davantage que sur le processus ou parcours de socialisation du jeune), il est important de souligner que cette double dimension de l'articulation invite à poser la question des « modalités individuelles de conciliation des produits des processus de socialisation », du « travail de mise en cohérence biographique opéré par l'individu » (Darmon, 2016, p. 114; Voegtli, 2004). N'ayant pu approcher ce questionnement dans la thèse, ces éléments nous conduiront à mettre en avant les limites de nos résultats et à ouvrir les perspectives de recherches. Nous veillerons toutefois à resituer nos observations et nos résultats dans ce processus, en ne perdant pas de vue la double articulation (synchronique & diachronique) du processus de socialisation, en considérant la socialisation comme un phénomène complexe et non linéaire.

La multiplicité des « mécanismes » ou « leviers » de la socialisation

En plus de la multiplicité des instances de socialisation, il faut également souligner la diversité des modalités ou mécanismes intervenant lors des processus de socialisation. Comme le souligne Darmon, les instances de socialisation peuvent agir « sous la forme de personnes physiques, de

¹⁷ Concernant la socialisation scolaire, certains auteurs étudient ainsi l'articulation avec d'autres instances telles que la socialisation familiale (Kellerhals & Montandon, 1991; Lahire, 1995) ou la socialisation non institutionnelle (Barrère, 2011; Octobre et al., 2010).

normes orales ou écrites, de conditions matérielles d'existence, ou encore d'usages prescrits des objets ou des espaces » (Darmon, 2016, p. 101). Ainsi, la socialisation peut être, à certains moments, intentionnelle et explicite, mais également, à d'autres moments, non intentionnelle et implicite. Elle peut s'opérer par inculcation (socialisation manifeste) ou par imprégnation (socialisation latente) (Draelants, 2019).

Par ailleurs, l'action des enfants (et des jeunes) fait également partie intégrante du processus de socialisation. Comme le souligne Danic à propos de la socialisation à l'école, « leur action dans la socialisation scolaire s'observe clairement dans les temps et les lieux qu'ils peuvent s'approprier tels que la récréation, la coupure du déjeuner, et de façon plus cachée durant les cours. Toute une vie parallèle au cours se mène entre élèves par échanges verbaux, gestuels, circulation d'objets, de mots (...) Loin d'être passifs, les élèves coconstruisent les situations scolaires, en les acceptant, en les modifiant par la négociation, ou en les contestant » (Danic, 2017, p. 795). Danic insiste ainsi également sur la pluralité des mécanismes de socialisation (scolaire) et l'importance de considérer non seulement les interactions entre individus, mais également avec les dispositifs matériels : « La socialisation englobe les apprentissages explicites et implicites, et renvoie donc tant aux situations pédagogiques qu'aux relations moins formelles entre élèves et personnel, et entre élèves et dispositifs matériels » (Danic, 2017, p. 794- 795).

Les éléments développés ci-dessus nous conduisent à considérer, pour l'étude de la socialisation à l'école, que celle-ci se déroule à travers une diversité de mécanismes, qui peuvent être conscients ou non, intentionnels ou non, articulés entre eux ou non. Il s'agit également de porter attention à ce qui se passe non seulement au niveau de « l'enseignement » (du « cours »), mais aussi de le dépasser pour inclure la dimension de la régulation de l'ordre scolaire et de la gestion de l'établissement, d'autres activités périphériques aux cours, et plus globalement toute la dimension relationnelle, que ce soit entre élèves et membres de l'équipe éducative, mais aussi entre élèves, la socialisation entre pairs étant l'un des éléments constitutifs du processus socialisateur. Enfin, il est important de tenir compte du contexte élargi, notamment de l'inscription de l'établissement dans son environnement. Pour résumer et en nous référant à la distinction que fait Durkheim entre socialisation et éducation (l'éducation consistant en une socialisation méthodique, avec une intentionnalité), notre attention se portera sur ces deux pôles, en dépassant le côté intentionnel sans le négliger pour autant, en dépassant ce qui est affiché pour aller voir ce qui est concrètement vécu.

Les produits de la socialisation

Concernant l'étude des « produits » de la socialisation, Darmon souligne que cela consiste à s'intéresser aux « dispositions » – « c'est-à-dire les façons d'être, de faire et de voir le monde, les inclinations à agir de telle ou telle manière ou à ressentir telle ou telle chose » (Darmon, 2016, p. 20) – que les instances socialisatrices contribuent à façonner, renforcer ou développer. Ces produits pouvant recouvrir différentes dimensions, rappelons que nous nous intéresserons plus spécifiquement aux « effets » ou « dispositions morales » (c'est-à-dire sur les dimensions axiologique, normative et politique).

Le processus de socialisation étant continu (composé d'une diversité d'instances socialisatrices intervenant conjointement et/ou successivement), il convient de distinguer les socialisations de « conversion » des socialisations de « renforcement » ou de « confirmation » (selon le degré de

continuité ou de rupture avec les dispositions développées antérieurement) (Darmon, 2016, p. 115). À cet égard, l'auteure souligne qu'il « n'y a pas de relation nécessaire entre un type d'institution et un type de socialisation », les effets de la socialisation résultant de la « rencontre entre l'institution et les produits des socialisations antérieures déposées dans l'individu » (Darmon, 2016, p. 117). Autrement dit, pour l'étude de la socialisation à l'école, il s'agit de prêter attention à la continuité et/ou à la rupture des dispositions que l'école transmet ou cherche à transmettre avec ce que l'élève a développé précédemment, que ce soit au sein de sa socialisation familiale, mais aussi dans son parcours scolaire antérieur (ou dans d'autres instances).

Pour résumer, plusieurs dimensions sont à considérer dans l'étude de l'effet socialisateur : 1) ne pas considérer uniquement les buts explicites; 2) considérer les divergences internes ; 3) considérer les phénomènes collectifs¹⁸ ; 4) considérer les structures sociales dans lesquelles l'instance est insérée ; 5) considérer la « façon dont ces influences socialisatrices rencontrent, chez les individus, des propensions facilitant plus ou moins leur transformation » (Becker, 1970; Darmon, 2016, p. 103).

¹⁸ Comme le souligne Darmon, « le matériau humain sur lequel opère l'institution ne réagit pas à son action comme des individus isolés, mais bien comme un groupe organisé d'individus » (Darmon, 2016, p. 103)

1.3 Poser l'hypothèse d'arbitrages à l'échelon local ; étudier comment la diversité des modèles normatifs s'incarne dans les pratiques

Que retenons-nous de ce premier chapitre ?

Globalement, les transformations dont nous avons rendu compte dans la seconde section invitent à renouer avec la question de la socialisation morale à l'école, ces évolutions (globalisation, pluralisme axiologique, complexité normative) bousculant la situation de relative « stabilité normative » sur laquelle reposait la pensée du Durkheim. Il ne s'agit pas de poser l'hypothèse de l'absence de normativité (qu'il n'y aurait plus ou que l'on n'aurait plus besoin de normes), mais celle de la « reconstruction normative » : si des orientations continuent d'être données, d'une part elles ont perdu de leur évidence et doivent être justifiées, et d'autre part, elles sont régulièrement multiples et en tension les unes avec les autres.

La montée de modèles normatifs de la seconde modernité (tels que la participation et la symétrisation des rapports sociaux, l'autonomie du sujet, le rapport post-conventionnel à la norme) ne signifie pas la disparition de ceux de la première modernité. Au contraire, ce qui semble caractériser le contexte contemporain, c'est la coexistence d'une diversité de principes et de modèles normatifs (en tension). Face à la nécessité de reconstruire des cadres normatifs, les acteurs (individuels et collectifs) peuvent puiser à ces différents modèles. Toutefois, vis-à-vis de cette injonction à la réflexivité et aux choix, les individus ne semblent pas égaux, certaines inégalités apparaissent.

Ces transformations invitent ainsi : (1) à poser l'hypothèse d'arbitrages (au niveau local et individuel), et l'hypothèse complémentaire que ces arbitrages sont « situés » (de par les contextes sociaux différenciés) ; (2) à aller étudier comment les différentes logiques et modèles normatifs s'incarnent, prennent sens, se recomposent de manière effective sur le terrain, au niveau des pratiques ; en dépassant les constats développés dans la littérature à un niveau macro pour aller voir sur le terrain ce qui apparaît se jouer ; et en tenant compte de l'inégalité des positions.

Au niveau de notre positionnement théorique, nous articulerons les apports de deux courants – (a) l'approche de type dispositionnaliste qui nous conduira à investiguer les effets moraux de la socialisation à l'école (tout en considérant son imbrication dans un processus de socialisation continu, marqué par des expériences socialisatrices antérieures et concomitantes); (b) les théories *de la critique* qui nous mèneront à analyser comment les élèves évaluent leur expérience.

Vis-à-vis de ces premiers éléments, le prochain chapitre nous aidera à préciser le questionnement, en développant l'impact de ces transformations dans le champ scolaire.

CHAPITRE 2 – LA SOCIALISATION À L'ÉCOLE DANS LE CONTEXTE DE SECONDE MODERNITÉ

Dans le contexte de seconde modernité, dans un monde globalisé, profondément multiculturel, marqué par le pluralisme axiologique et la complexité normative, « faire société » ne peut plus signifier la même chose que dans le contexte de première modernité, et le rôle de l'école à cet égard s'en trouve également bousculé. Nous reviendrons dans ce deuxième chapitre sur la manière dont l'école (et plus particulièrement son rôle en matière de socialisation) se trouve affectée par les transformations dont nous avons rendu compte au chapitre précédent. Dans une première section, nous soulignerons que la crise du programme socialisateur de l'école moderne (Dubet, 2002) s'accompagne d'une réflexion sur le pluralisme normatif (Verhoeven, 1997b) et la montée, au sein du champ scolaire, de repères normatifs de la seconde modernité qui viennent concurrencer la forme scolaire (Vincent, 1994). Dans une seconde section, à la suite des travaux de Derouet, nous soulignerons la coexistence de plusieurs « mondes scolaires ».

Ces travaux, classiques dans la littérature contemporaine sur l'éducation, ont permis de documenter l'impact des transformations majeures de nos sociétés sur l'école et son rôle en matière de socialisation. Soulignant la crise du programme socialisateur de l'école moderne et la pluralité des principes pouvant guider le travail des acteurs scolaires, ils invitent à interroger comment la socialisation se recompose, de manière effective, au sein des établissements scolaires. Or, malgré un renouvellement de l'attention des chercheurs à cette question, sur laquelle nous reviendrons dans une troisième section, les recherches s'emparant de ce questionnement demeurent encore minoritaires au sein du champ. Nous concluons cette section en soulignant les spécificités de notre approche vis-à-vis des recherches présentées, en proposant de partir de l'échelon établissement. La dernière section du chapitre sera enfin consacrée à développer les apports de la littérature pour approcher ce niveau d'analyse.

2.1 La crise du programme institutionnel, la montée de repères normatifs de la seconde modernité et le bousculement de la forme scolaire

2.1.1 Crise du programme institutionnel

Comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent, pour penser la période contemporaine, un grand nombre de sociologues qui s'intéressent aux transformations de la modernité ont souligné que la montée des incertitudes caractérise le passage de la première modernité à la seconde modernité. Ils relèvent que le grand récit de la « modernité », fondement du consensus social est remis en question, que les principes auxquels se réfèrent les individus se multiplient. Dans ce contexte, les travaux de Dubet développent que l'école, à l'instar des autres grandes institutions de la modernité, voit son « programme institutionnel » (son projet unifié de socialisation) questionné à partir des années 1960-1970 (Dubet, 2002). La grille de lecture proposée est la suivante, alors que dans le contexte de première modernité, les acteurs scolaires pouvaient s'appuyer sur une série d'évidences partagées (dans le système éducatif et au-delà) pour transmettre les valeurs de la modernité et, à travers cela, forger des individus à la fois autonomes et ajustés à la vie sociale, ces certitudes ont volé en éclat. Ce pan de la littérature rend

ainsi compte d'une déstabilisation de l'institution scolaire et, comme nous y reviendrons dans la prochaine section, d'une pluralisation des principes au fondement de l'école : « on ne retrouvera plus la situation d'accord à partir d'un principe unique qui avait caractérisé l'école de l'égalité des chances » (Derouet, 1992, p. 32).

Ce que souligne Dubet à travers sa thèse du « Déclin de l'Institution », c'est que l'école ne peut plus s'appuyer sur un programme fait d'évidences non questionnées (des « allants-de-soi ») relatives à ce que l'on est en droit d'attendre d'un élève ou d'un enseignant, à l'organisation des rapports entre eux, aux contenus qui valent la peine d'être enseignés et à la manière de les enseigner, aux valeurs à défendre, aux objectifs à poursuivre, ou encore aux divers rôles sociaux que les jeunes auront un jour à jouer (Mangez et al., 2023c). Le cadre normatif qui organisait le processus de socialisation à l'école ayant perdu de son évidence, les réponses aux questions se multiplient. En outre, Dubet souligne également que par son extension, l'école a « perdu le contrôle de ses frontières », la désanctuarisation contribuant aussi fortement au déclin de l'institution scolaire, l'école n'étant plus protégée des passions et des demandes du monde extérieur, mais devant tenir compte de son environnement (Dubet, 2009, p. 97- 98).

Dans son analyse du déclin de l'institution (scolaire), Dubet souligne encore la dissociation des trois fonctions (ou rôles sociaux) que le programme institutionnel articulait entre elles (la socialisation recouvrant donc ces trois fonctions) : la fonction d'intégration socioculturelle – « qui vise l'intégration des individus à la société dans laquelle ils vivent par la transmission de normes, de valeurs, de représentations du monde, d'une culture » – ; la fonction de subjectivation – « liée à un projet de formation d'un sujet autonome, qui ne se réduit ni à sa conformation aux normes sociales et culturelles, ni à son utilité sociale » – ; et la fonction de distribution des qualifications (des savoirs et des diplômes en particulier) – « qui possèdent des utilités et des valeurs différenciées, notamment sur le marché du travail » (Dupriez et al., 2023).

Dans la section 2.3, nous reviendrons sur cette dissociation et le concept d'expérience scolaire que Dubet et Martuccelli développent à la suite. Dans la suite de ce point, nous présenterons l'évolution historique dont rend compte Grootaers à propos des significations (ou du contenu substantiel) données à ces rôles sociaux. Avant cela, soulignons encore que si l'analyse du déclin de l'institution (scolaire) se pose différemment dans le contexte belge qui est historiquement caractérisé par certaines fractures (linguistiques et idéologiques), le constat général d'une perte de stabilité des repères y est toutefois également posé, de même que la nécessité qui en découle de devoir opérer des arbitrages. Nous y reviendrons au prochain chapitre.

Une évolution dans les significations données aux trois rôles sociaux de l'école

Distinguant les différentes significations données, historiquement, aux différentes fonctions ou rôles sociaux de l'école¹⁹ (en lien avec les enjeux rencontrés à différentes époques), Grootaers souligne que ces rôles constituent « différentes manières de voir et de vouloir l'institution scolaire qui sont partagées par la plupart des acteurs sociaux (...) [et formant ainsi] la trame de l'imaginaire

¹⁹ Notons que Grootaers utilise les notions de socialisation (pour l'intégration socioculturelle), d'éducation (pour la subjectivation) et d'utilité (pour la distribution des qualifications). Afin de garder une certaine continuité dans la présentation (et notamment garder la signification transversale du concept de socialisation, comme recouvrant ces trois fonctions), nous continuerons toutefois d'utiliser les notions employées par Dubet & Martuccelli.

commun fondateur, le terreau dans lequel s'enracinent les attentes des usagers vis-à-vis de cette institution, les priorités des enseignants et les convictions des responsables politiques scolaires » (Grootaers, 2014, p. 1). Elle met en exergue la coexistence de cette diversité de significations dans le contexte contemporain (celles-ci se superposant plutôt que se substituant l'une à l'autre), ce qui nourrit des attentes et des représentations différenciées envers l'école.

Concernant la fonction d'intégration, Grootaers indique que le modèle de l'arrachement, que nous avons décrit au chapitre précédent, prévaut jusqu'à la seconde moitié du 20^e siècle. Rappelons que ce modèle vise le détachement des particularismes pour construire une citoyenneté intégrée autour de l'appartenance nationale et reposant sur « l'affirmation de valeurs universelles » (Grootaers, 2014, p. 3). Mais depuis les années 1970, un autre modèle prend de l'ampleur, qui « met l'accent sur une nouvelle citoyenneté construite autour du principe du « vivre ensemble » (...) [lequel] suppose la tolérance vis-à-vis des différences et des particularités de toutes sortes (...) [et] préconise la rencontre des diverses cultures et la reconnaissance de leur pluralité » (ibidem). Le rôle de l'école est alors « d'apprendre aux enfants et aux jeunes à pouvoir dire, être à l'écoute et comprendre les différences culturelles et les identités sociales particulières » (ibidem).

À propos de la fonction de subjectivation (renvoyant à la formation du sujet et répondant à une logique expressive), la figure du « *sujet éclairé* » (ou « *sujet rationnel* ») est associée au développement de l'école moderne, le rôle de l'école étant d'émanciper chacun (d'apprendre à penser par soi-même, de développer sa liberté de conscience et son esprit critique) par le savoir rationnel (Grootaers, 2014, p. 2). À partir des années 1960, la figure du « *sujet épanoui* » s'ajoute, l'école se voyant attribuer « le rôle de développer la personnalité de l'enfant, du jeune, de l'adulte, sous toutes ses facettes » (ibidem). Cette évolution s'inscrit dans la montée de la norme de singularisation propre à la seconde modernité, dont nous avons rendu compte au chapitre précédent, où « chacun est conduit sur le chemin d'une quête d'authenticité où il doit trouver sa voie pour « être soi-même », une quête personnelle qui se veut avant tout subjective et unique » (ibidem). Enfin, dans les années 1990, c'est la figure du « *sujet proactif* », « *entrepreneur de lui-même* » qui fait son apparition, dans la continuité du modèle de la responsabilisation, où l'école, par la transmission de dispositions à « l'apprenance » (apprendre à apprendre), se voit confier le rôle de former des sujets capables de rebondir aux situations d'incertitude et de construire leur propre chemin (ibidem).

Enfin, concernant la fonction de distribution des qualifications, qui répond à une logique instrumentale, la préoccupation est de « préparer chacun à avoir un bon métier, à être compétent et efficace dans sa vie professionnelle », autrement dit d'assurer l'insertion socioprofessionnelle par l'acquisition de diplômes (Grootaers, 2014, p. 4). L'auteure montre que si cette fonction s'appuyait sur le principe de la méritocratie, dans un contexte de chômage massif des jeunes, une autre version apparaît, centrée sur « l'équipement des élèves d'un seuil minimal de compétences transversales pour faire face aux difficultés d'insertion tant sociale que professionnelle ». Autrement dit, si la mobilité sociale était au centre des discours sur le rôle de l'école, celle-ci se voit investie, en plus de cela, du rôle d'éviter l'exclusion : « l'école doit permettre à chaque jeune, même s'il aboutit en dehors des parcours de réussite, d'éviter la marginalisation sociale, d'être capable de se débrouiller dans la vie sous toutes ses facettes » (Grootaers, 2014, p. 4).

2.1.2 Montée des repères normatifs de la seconde modernité

La crise du programme socialisateur de l'école moderne, dont nous avons rendu compte dans le point précédent, s'accompagne d'une réflexion sur le pluralisme et la montée, au sein du champ scolaire, de repères normatifs de la seconde modernité. Nous avons développé au chapitre précédent plusieurs enjeux relatifs aux trois dimensions de la socialisation morale dans le contexte de seconde modernité (point 1.2.2), ce point-ci revient sur des travaux qui ont travaillé sur des enjeux similaires, mais dans le cadre scolaire plus spécifiquement²⁰.

Si nous soulignerons la montée (ou la légitime croissante) de modèles normatifs de la seconde modernité, précisons d'emblée que ces principes ne viennent pas remplacer, mais plutôt concurrencer (à un niveau « global », sur l'ensemble du système scolaire) ceux au fondement du programme socialisateur de l'école moderne.

Le modèle normatif « rationnel-négocié » à l'école

Les travaux de Verhoeven développent ainsi les mutations du rapport à la norme dans le monde scolaire, avec la montée, comme souligné dans le chapitre précédent, d'un modèle normatif rationnel-négocié (Verhoeven, 1997c).

Dans ce modèle, à l'école, les élèves développent un « rapport « problématisé » à la règle », c'est-à-dire qu'ils ont besoin d'une justification de la norme, de « comprendre le rapport entre une forme et le principe ou la finalité qu'elle est censée incarner » (Verhoeven, 1997c, p. 264). Ensuite, la relation pédagogique évolue également : l'élève y occupe une place plus active, et l'enseignant, dont le statut ne suffit plus à légitimer son autorité, doit s'y investir de manière plus « personnelle » (mobilisation de ressources, travail de cette relation qui est à construire en permanence, car n'étant plus « donnée ») (Verhoeven, 1997c, p. 265). Le lien scolaire est donc également « problématisé ». Enfin, la gestion de la discipline et des conflits, tout comme la relation pédagogique, ne peut plus reposer uniquement sur le modèle normatif rationnel-légal qui fournissait des réponses pré-données. Dans ce modèle, la solution au problème est construite en situation, avec la prise en compte de différentes logiques (Verhoeven, 1997c, p. 266). Pour résumer, ce modèle normatif se caractérise donc par un rapport problématisé et réflexif aux règles, par la crise des formes traditionnelles d'autorité, par une transformation de la relation pédagogique et des rôles statutaires sur lesquels elle reposait et par une déformalisation du rapport à la discipline, aux normes et sanctions (Verhoeven, 1997c, p. 265- 266).

Si ce modèle « rationnel-négocié » gagne en légitimité et prend de l'importance, rappelons toutefois qu'il ne se substitue pas au modèle « formel-substantiel ». En effet, dans un contexte de pluralisme et de complexité normative, c'est-à-dire de coexistence de différents modèles normatifs, les normes ayant perdu de leur « évidence », les acteurs scolaires doivent reconstruire localement des cadres normatifs, mais ceux-ci peuvent emprunter à différents modèles. Autrement dit, et comme l'a montré Verhoeven (Verhoeven, 2012), à côté du développement de dispositifs participatifs négociés dans certains établissements et certaines classes, les orientations

²⁰ Certaines dimensions seront développées plus loin, dans le point 2.3.1 (la dimension relative à la pluralité des valeurs et la question de la transmission des valeurs à l'école ; la dimension relative au référentiel de la participation et la question de l'éducation à la citoyenneté).

prises en matière de régulation de l'ordre scolaire peuvent aussi être plus formalistes et verticales, moins négociées.

Par ailleurs, en plus de ces travaux insistant sur un modèle de type « procédural » dans le rapport à la norme et à l'autorité, d'autres recherches rendent également compte de la croissance d'une autorité fondée sur la compétence, l'utilité, les résultats : « les professionnels et leurs organisations sont tenus de rendre des comptes aux usagers d'abord et aux responsables politiques ensuite (...). De manière générale, le contrôle par les normes et la conformité aux normes cède la place au contrôle par les résultats qui doivent être objectivés et mesurés » (Dubet, 2009, p. 97).

La montée d'une logique du « sujet » à l'école

On l'a relevé ci-dessus, la crise des formes traditionnelles d'autorité et les transformations dans la relation pédagogique s'accompagnent d'une entrée de la singularité dans l'école, un investissement personnel plus important. Comme le souligne Dubet, « l'école n'ignore plus l'enfant et l'adolescent au nom de l'élève », il y a une attente de prise en compte de la singularité et de mise en mouvement des élèves afin que ceux-ci « découvrent à la fois les savoirs, leurs projets et leur « personnalité » », ce qui nécessite par ailleurs un certain engagement (« mobilisation de soi ») des élèves (Dubet, 2009, p. 100). À la suite d'autres auteurs (Touraine, 1992), il rend ainsi compte d'attentes de reconnaissance singulière ainsi que de la remise en question de la perception d'un lien d'équivalence entre individu social et sujet personnel (représentation propre à la première modernité).

Comme développé plus haut avec la montée des figures du « sujet authentique » et du « sujet entrepreneur de soi » (Grootaers, 2014), il y a donc une attente que l'école (et la relation pédagogique) « permette à chacun d'être un sujet capable de se construire (...), de former des projets et de donner du sens à ses apprentissages » (Dubet, 2008, p. 389), ce qui conduit à des injonctions à la participation de l'élève (Barrère, 2002a; Verhoeven, 1997c). Dans ce cadre, la représentation de l'autonomie se modifie également. Enfin, on peut aussi souligner la montée de la norme de l'inclusion, qui s'inscrit dans la continuité de cette prise en considération de la singularité de l'élève. Nous reviendrons dans le troisième chapitre sur la prégnance de celle-ci dans l'évolution des politiques scolaires de ces dernières décennies (Verhoeven & Bernal Gonzalez, 2023).

Pour résumer, avec la crise du programme institutionnel et la mise à distance des rôles statutaires, d'autres registres d'interaction apparaissent, laissant plus de place à la personne, ses émotions, et où le « don de soi » apparaît attendu de part et d'autre. La conception de l'autonomie évolue également. Si ces transformations peuvent mener à davantage de reconnaissance ainsi qu'à une forme d'émancipation, elles peuvent toutefois avoir comme revers une « hyper-responsabilisation » et une vulnérabilité chez les sujets (Genard, 2020).

2.1.3 Déstabilisation de la forme scolaire

Dans le chapitre précédent, et à la suite de Verhoeven (Verhoeven, 2015), nous avons montré que la forme scolaire peut être comprise comme un dispositif (ou mode) spécifique de socialisation, qui vient « traduire » le projet de socialisation des sociétés modernes dans un mode concret

d'organisation du temps et de l'espace, dans un certain rapport aux savoirs, ainsi que dans des registres d'interactions et des modalités spécifiques de régulation de l'ordre scolaire. Dans le contexte de déclin de l'institution scolaire et du programme institutionnel, les évolutions au sein du champ scolaire dont nous avons rendu compte plus haut, et qui sont le reflet de changements sociétaux plus globaux, viennent dès lors bousculer et questionner l'école dans cette forme.

Plusieurs auteurs en rendent compte. Tout en soulignant la force de la forme scolaire et son impressionnante stabilité dans le temps, voire son extension, ils relèvent que de nombreux discours dénoncent l'inadaptation de l'école, son caractère obsolète, et que de nombreuses innovations se développent et promeuvent d'autres manières d'organiser les apprentissages, d'autres rapports aux savoirs, d'autres rapports pédagogiques, d'autres manières de structurer le temps et l'espace, ainsi que d'autres rapports au pouvoir (Delvaux, A paraître; Verhoeven, 2015). Comme le soulignent Mangez et al, « les distinctions fondamentales qu'elle opérait entre des rôles différents (celui de l'enseignant / celui de l'élève), entre des temps spécifiques (l'instruction / l'évaluation ; le temps de l'apprentissage / le temps du loisir ou du travail) et entre des lieux distincts (dans l'école / hors école ; dans la classe / hors de la classe) ne s'imposent plus aujourd'hui avec la force de l'évidence dont elles ont longtemps bénéficié » (Mangez et al., 2023c, p. 7-8).

Comme nous l'avons souligné dans le point précédent à propos de la montée de modèles normatifs de la seconde modernité, insistons sur le fait que la forme scolaire apparaît interrogée et concurrencée bien davantage que remplacée ou substituée. Certains acteurs scolaires affirment ainsi avec force leur adhésion aux normes de la forme scolaire, et de nombreuses pratiques scolaires continuent d'y être adossées. C'est précisément cette coexistence de principes – à un niveau global – qui nous intéresse et qui constitue le point de départ de notre réflexion, afin d'étudier leur imbrication, localement, au niveau des établissements. Nous y reviendrons. Précisons à présent de quelle manière les différentes dimensions constitutives de la forme scolaire se voient interrogées.

Globalement, la figure du sanctuaire (la coupure à l'égard de l'extérieur) qui caractérise plusieurs dimensions de la forme scolaire est particulièrement remise en question, avec une valorisation, au contraire, du décroissement et de l'ouverture, ce qui concerne le rapport à l'espace, mais aussi le rapport aux savoirs, ainsi que la conception de l'élève. Cette ouverture peut se manifester par l'entrée dans l'école du « monde extérieur » (avec l'ouverture à d'autres acteurs, la prise en compte des enjeux du monde social, la considération des singularités et des difficultés (autres que scolaires) de l'élève, l'ouverture à d'autres savoirs ...), ou par la sortie hors des murs de l'école, la rencontre et l'expérience sensible du monde extérieur. Rappelons toutefois que parallèlement et contrairement à cette remise en question, d'autres acteurs vont au contraire réactiver et réaffirmer la figure du sanctuaire, ce qui peut être posé comme choix assumé par certaines écoles, voire comme manière de se distinguer.

Vis-à-vis du rapport à l'espace, outre cette ouverture, on peut également souligner la remise en question de la standardisation et du « quadrillage » de l'espace scolaire, avec la valorisation d'autres modes d'organisation de l'espace, plus flexibles et modulables. À propos du rapport au temps, d'autres manières d'organiser le temps scolaire se développent pour permettre différents « temps » sur une journée et diversifier le type d'activités. Par ailleurs, à rebours de la standardisation des parcours d'apprentissages, il y a un appel à des parcours individualisés.

Concernant les rapports pédagogiques, la figure de l'apprenant réflexif, la relation de co-construction, l'engagement actif des élèves dans la relation d'apprentissage, les dispositifs collaboratifs ou encore de tutorat, etc. s'inscrivent à rebours de la transmission verticale entre un « maître instruit » et l'élève « réceptacle de ce savoir ». À propos du rapport au pouvoir, et comme développé plus haut, le modèle normatif « formel-substantiel » reposant sur la domination rationnelle-légale et l'obéissance (non réflexive) à des règles impersonnelles et abstraites se voit concurrencé par le modèle normatif rationnel-négocié où prévaut le rapport problématisé aux règles et à l'autorité. Enfin, concernant le rapport aux savoirs, aux savoirs disciplinaires et au rapport « scriptural-scolaire » s'ajoutent la promotion des savoirs d'action, d'expérience, les savoirs numériques, l'interdisciplinarité, etc. (Verhoeven, 2015).

2.2 Différents modèles de justice scolaire²¹

Pour penser la période contemporaine et les transformations de la modernité dans le champ scolaire, tout un pan de la littérature souligne ainsi la perte d'unité qui caractérisait le programme institutionnel, le fait que l'école est de plus en plus traversée par plusieurs principes de sens définissant ce qu'il est « juste et bon de faire en éducation » (Derouet, 1992, p. 81). Afin d'en rendre compte, et à la suite du travail conceptuel de Boltanski et Thévenot, Derouet distingue cinq « modèles de justice scolaire », qui peuvent être utilisés comme outil analytique afin de situer l'univers de référence des actions, propositions et positions adoptées par les acteurs scolaires²². En développant ces modèles, l'auteur montre que le champ scolaire se voit traversé par d'autres rationalités que celles qui prédominaient jusqu'alors (le principe d'égalité des chances), plusieurs des mondes scolaires empruntant aux normes et principes dominants d'autres champs (l'entreprise, le monde marchand, la culture, la famille...), soulignant ainsi le décroisement de l'école.

Le « *modèle de l'intérêt général* » renvoie au programme institutionnel de l'école moderne et à sa traduction dans la forme scolaire. Centré autour du principe de l'intérêt général, ce modèle se caractérise par la mise à distance des particularismes, des relations de type distantes, ainsi que par un « attachement aux savoirs abstraits » et « à l'organisation disciplinaire du savoir » (Derouet, 1992, p. 87-88,91). L'autorité du professeur provient de son appartenance à une discipline ; et le contrôle du travail enseignant ne peut se faire que par un représentant de cette communauté disciplinaire (l'inspecteur) (Derouet, 1992, p. 91). Enfin, l'autonomie de l'école, sa coupure vis-à-vis de l'extérieur est également un trait distinctif.

Le « *modèle communautaire* », centré sur le principe de « la chaleur, la confiance, la proximité entre les êtres », poursuit un objectif d'éducation globale et d'épanouissement personnel (Derouet, 1992, p. 97). Dès lors, les rapports entre les individus sont des « relations de personne à personne » ; la coopération et l'entraide sont davantage valorisées que la compétition (et la

²¹ Cette partie est reprise à notre mémoire de fin d'études (Jadot, 2015).

²² La référence à un type de modèle est « une compétence générale, que les acteurs réactivent de manière différentes selon les milieux (Derouet, 1992, p86). Ainsi, d'une part, le « contenu » d'un modèle (arguments, dispositifs, objets,...) n'est pas figé, mais évolue parallèlement aux ressources et conjonctures ; et, d'autre part, les individus ne sont pas « attachés » à un modèle, mais peuvent au contraire se référer à différents modèles « selon les situations et les questions envisagées » (Derouet, 1992, pp. 86-88).

comparaison) ; et le découpage disciplinaire est rejeté au nom d'une théorie de l'apprentissage globale et continuiste (Derouet, 1992, p. 95). Dans ce modèle, l'enseignant est recruté et évalué (contrôlé) sur la base de sa personnalité plutôt que de son diplôme (Derouet, 1992, p. 102). Ces différents traits vont se refléter dans l'organisation spatiale de l'école, par le rejet de la standardisation et la « personnalisation de l'espace », ainsi que par l'ouverture de l'école sur l'extérieur (Derouet, 1992, p. 103).

Dans le « *modèle de l'efficacité* », qui croît en importance depuis le milieu des années 1980²³, le principe, la valeur centrale réside dans la « performance » (Derouet, 1992, p. 106). Dans ce modèle, l'éducation est avant tout perçue comme un problème technique, qu'il s'agit de résoudre rationnellement et efficacement; et, selon ce modèle, l'efficacité de l'apprentissage passe par le « traitement de situations concrètes », et donc un même rejet des savoirs abstraits découpés en disciplines distinctes (Derouet, 1992, p. 107). S'agissant entre autres de répondre aux attentes et besoins des entreprises, ce modèle peut également valoriser des modes d'apprentissage de type collaboratif et coopératif, l'individu étant rarement amené à travailler de manière isolée (Derouet, 1992, p. 107).

Les années 1980 voient également l'expansion du « *modèle marchand* », avec une prise en compte progressive des demandes et revendications des usagers; l'idée de « droits des usagers » (et notamment leur participation aux décisions qui les concernent) émerge petit à petit (Derouet, 1992, p. 112). Sont ainsi valorisés la participation des usagers aux décisions qui les concernent, et, notamment, le libre choix de l'établissement scolaire. Les « palmarès » des écoles sont alors perçus comme des outils, des indicateurs aidant l'utilisateur – consommateur actif – à faire son choix parmi l'offre éducative ; l'objectif poursuivi par les établissements étant dès lors de « vendre le meilleur produit », d'attirer la « meilleure » clientèle (Derouet, 1992, p. 111).

Le dernier modèle de justice scolaire mis en avant par Derouet, le « *modèle de la créativité* », est centré autour du principe de la créativité, de l'expression libre. Selon ce modèle, « les enfants possèdent une grâce naturelle qui suffit à établir la concorde dans le groupe enfant et à juger du bon, du juste et du vrai » (Derouet, 1992, p. 114-115). Il apparaît plutôt rare que les établissements scolaires s'organisent autour de cette référence, que l'on retrouvera alors davantage au niveau de certaines critiques de la bureaucratisation et de la standardisation de l'école, ainsi que dans des dispositifs plus micro (au niveau de la classe) visant à développer la créativité de l'enfant (Derouet, 1992, p. 115).

Derouet développant ces modèles en 1992, on peut s'interroger sur l'évolution de ces modèles et/ou l'émergence d'autres modèles. Nos analyses nous permettront de les confronter empiriquement. Mais notons déjà, à la suite des travaux de Boltanski & Chiapello (Boltanski & Chiapello, 1999), l'émergence du « monde par projets » qui renvoie au développement du travail en réseau (la création de liens et de connexions), au modèle de l'autonomie, de la flexibilité, de la responsabilisation et de l'implication des acteurs, à la mobilisation autour de projets, etc., et dont on peut faire l'hypothèse de la prégnance dans le champ scolaire, eu égard aux évolutions dont nous avons rendu compte plus haut.

²³ Derouet explique cela notamment par le contexte économique de l'époque, menant à ce que d'autres auteurs ont qualifié « d'économie de la connaissance », le savoir devenant moteur de la croissance et de l'économie.

2.3 Un renouvellement de l'attention à la question de la socialisation à l'école

La thèse de Dubet relative au déclin du programme institutionnel marque un tournant dans l'étude du rôle de l'école en matière de socialisation. Si elle documente la crise du programme socialisateur de l'école moderne, elle ouvre de nouvelles interrogations. Les autres travaux présentés dans les sections précédentes ont souligné la montée (ou la légitimité croissante) d'autres modèles éducatifs, qui viennent concurrencer (mais non remplacer), à un niveau global, les principes sous-jacents à la forme scolaire. Ce qui ressort transversalement des différents éléments que nous avons développés, ce que nous retenons et qui constitue le point de départ de notre questionnement, c'est que les acteurs scolaires apparaissent exposés à une pluralité de « possibles » concernant les visées à poursuivre, ainsi que sur la manière de les poursuivre.

Il en ressort une complexité et la nécessité d'opérer des arbitrages, ce qui se fait à différents niveaux. Des orientations continuent d'être données à un niveau institutionnel, mais comme nous l'illustrerons pour le cas belge dans le prochain chapitre, elles restent régulièrement ouvertes, avec une diversité d'orientations affirmées simultanément. Des orientations sont également prises et diffusées à une échelle supra-nationale ou dans le développement de réseaux déterritorialisés (Gain, 2022). Mais des arbitrages sont aussi opérés à des échelons plus locaux, au niveau des organisations. Et tout un pan de la littérature examine également le travail d'arbitrage et de recomposition de sens opéré au niveau micro, celui des individus.

En faisant le choix de nous situer à un niveau d'analyse plus micro et méso, la littérature sur laquelle nous nous sommes appuyée jusqu'ici invite à interroger comment la socialisation se recompose, de manière effective, au sein des établissements, dans ce contexte de pluralisme et de complexité normative. Or ce questionnement a été en partie délaissé par les chercheurs de l'éducation, qui se sont « surtout concentrés sur les performances des systèmes éducatifs, les compétences des élèves ou l'adéquation entre l'école et le marché du travail » (Mangez et al., 2017, p. 2). On peut toutefois rendre compte de plusieurs travaux qui nous aideront à positionner l'apport de notre thèse.

2.3.1 Transmission des valeurs et formation du citoyen

Commençons par souligner un renouvellement de l'attention à la dimension « explicite » de la socialisation morale. En effet, comme nous le relevions dans un article faisant suite à une précédente recherche, dans le contexte contemporain où l'école se voit simultanément réaffirmée dans son rôle d'éducation morale et citoyenne, et questionnée sur la manière de l'incarner, on observe un renouvellement de l'attention des chercheurs à ces questions (Jadot & Verhoeven, 2021, p. 158; « Présentation: Le retour de l'éducation morale. Nouvelles perspectives de bien commun, réarmement de la critique », 2018). Une série de travaux s'intéresse ainsi à la question de la transmission des valeurs à l'école et/ou à la celle de l'éducation à la citoyenneté.

La transmission des valeurs à l'école²⁴

Dans l'article de 2021, nous soulignons qu'une interrogation récurrente concerne la question de la conciliation entre l'objectif de transmission de valeurs universelles susceptibles de fonder un « nous » politique de référence, avec l'expérience quotidienne du pluralisme axiologique (Jadot & Verhoeven, 2021, p. 158- 160).

Plusieurs travaux (Douniès, 2018; Martin, 2009; Ménard, 2017; Vandamme, 2013) se sont ainsi intéressés à la manière dont les curriculums prescrits ont tenté de répondre à cette tension, arbitrant entre quête de valeurs communes et reconnaissance des particularismes. Au-delà des contextes et des particularismes nationaux, ces travaux montrent que les modèles ou les arrangements culturels qui avaient pu être établis à l'échelle nationale, et qui avaient prévalu au 20^e siècle, sont déstabilisés et traversés par de nouvelles tensions culturelles, les réponses apportées oscillant entre différentes conceptions du rôle de l'école en matière d'éducation morale.

À la suite de Prairat, trois grandes positions peuvent être distinguées (Prairot, 2019). La première position, « abstentionniste », s'ancre dans la philosophie libérale et rejette la possibilité d'une éducation morale par l'école, l'adhésion aux valeurs étant considérée comme relevant du domaine du libre choix ou de la sphère privée, et l'État se devant dès lors d'endosser une posture de neutralité axiologique. La seconde position, « procédurale », se refuse à imposer une conception substantielle de la vie bonne et considère que l'éducation morale doit plutôt préparer à l'exercice de la discussion publique argumentée tout en reconnaissant la pluralité des valeurs et conceptions morales; elle s'appuie alors sur l'éthique de la discussion d'Habermas afin de permettre la construction d'accords publics ou la résolution de problèmes, malgré la persistance de désaccords sur les conceptions ou valeurs (Pourtois, 2022). Enfin, la troisième position, « substantielle », « reconnaît un ensemble de valeurs morales précises à transmettre » (Prairot, 2019, p. 6) et se décline de deux manières différentes : une position « substantialiste faible » qui se limiterait à une « morale du juste », c'est-à-dire à la transmission de valeurs publiques (relatives au vivre-ensemble entre citoyens), et une position « substantialiste forte » qui transmet une « morale du bien » (promouvant une certaine conception de la vie bonne).

Vers un « nouveau » modèle d'éducation à la citoyenneté

La crise du programme institutionnel pose également des interrogations relatives à la mission d'éducation à la citoyenneté de l'école. Comme le soulignent plusieurs travaux, si cette mission est au cœur du projet de création de l'école moderne, et donc loin d'être neuve, non seulement elle fait l'objet d'une attention renouvelée, mais de nouvelles significations l'entourent, ainsi qu'une certaine incertitude, nombre d'acteurs scolaires exprimant leurs interrogations et doutes concernant la nature et la place de l'éducation morale et citoyenne à l'école (Audigier, 2007; Barrère & Martuccelli, 1998; Verhoeven & Jadot, 2018).

À partir d'une recherche étudiant la traduction de cette mission dans des établissements contrastés en Fédération Wallonie-Bruxelles, nous avons montré que celle-ci fait l'objet d'appropriations différenciées par les acteurs scolaires, autrement dit qu'elle est traversée « par des conceptions normatives complexes, objets d'interprétations diverses et conflictuelles »

²⁴ Précisons que ce point est repris presque mot pour mot à l'article dont il est fait référence.

(Verhoeven & Jadot, 2018, p. 85). L'analyse a ainsi montré des traductions locales, ou projets d'éducation à la citoyenneté diversifiés entre établissements scolaires (sans compter les divergences internes au sein de ceux-ci), et nous avons souligné que ces traductions prennent sens au regard des positions et identités organisationnelles des établissements, la priorité et les significations données à la mission s'imbriquant aux enjeux singuliers rencontrés (Verhoeven & Jadot, 2018, p. 97). Par ailleurs, cette recherche nous a également conduit à faire l'hypothèse du recul de la conception moderne de l'éducation à la citoyenneté, « pensée en termes d'arrachement aux particularismes et de transmission de valeurs transcendantes » au profit d'un modèle davantage ancré dans des modèles normatifs de la seconde modernité (Verhoeven & Jadot, 2018, p. 87). Dans le paragraphe qui suit, nous reprenons les grands traits qui nous ont permis de caractériser ce modèle.

« Ce modèle contemporain d'ÉC connaît un double déplacement [par rapport au modèle de l'arrachement]: temporel, d'abord, puisque la citoyenneté ne se pense plus uniquement au futur, mais devient un enjeu au présent, un pouvoir agir à éprouver par l'expérience ; spatial ensuite, lorsque l'espace scolaire est pensé comme une cité en miniature. En même temps, la clôture scolaire se fait plus poreuse, car c'est à travers l'expérience du monde tel qu'il est que la conscience citoyenne est censée se construire. Cela va de pair avec une profonde transformation des rôles d'élève et d'enseignant. L'agentivité de l'élève est davantage considérée et stimulée, ainsi que son pouvoir agir. Il s'agit de développer chez lui des compétences cognitives pour se retrouver et se situer dans un ensemble complexe et hétérogène de savoirs, qu'il trie et s'approprie de manière autonome, accompagné par un enseignant qui n'a plus de monopole des savoirs ni de la légitimité. Si l'autonomie morale du sujet reste l'horizon, elle part d'une reconnaissance du pluralisme normatif ; la formation morale et citoyenne du jeune suppose de l'équiper à examiner de manière critique les conceptions de la vie bonne et à s'y positionner » (Verhoeven & Jadot, 2018, p. 92- 93).

Notons que l'élaboration de ce modèle vise à rendre compte d'éléments communs repérés dans des contextes scolaires diversifiés, mais nous avons également observé qu'il s'incarnait différemment dans les contextes étudiés, l'établissement scolaire apparaissant comme « médiateur de sens » de l'éducation à la citoyenneté (Verhoeven & Jadot, 2018, p. 93). Par ailleurs, s'il prend de l'ampleur, ce modèle n'efface pas pour autant la conception moderne de l'éducation à la citoyenneté. Différentes tensions et interrogations (dans les représentations et pratiques des acteurs scolaires) sont observées, soulignant une forme d'indétermination²⁵ résultant de l'exposition des acteurs à une pluralité de manières de concevoir l'éducation à la citoyenneté, mais aussi plus globalement l'action éducative ou la relation pédagogique, de même que – plus largement – les façons d'envisager le « faire société » dans un monde pluriel.

Ainsi, le pluralisme axiologique et la diversité culturelle interrogent les acteurs scolaires sur la manière d'endosser leur mandat d'éducation morale et citoyenne. Nous avons montré plus haut que d'autres travaux rendent compte à cet égard de la coexistence de différents modèles (de modèles plus substantialistes à des modèles procéduraux). Dans le cadre de cette recherche, nous avons observé que le pluralisme axiologique et la diversité culturelle sont régulièrement perçus

²⁵ Précisons que cette indétermination a été explicitement formulée par plusieurs acteurs scolaires rencontrés lors de cette enquête, qui ont fait part de leurs questionnements sur les points d'appui normatifs à partir desquels exercer la mission d'éducation à la citoyenneté.

comme incontournables, invitant certains « à défendre une approche moins substantielle, plus processuelle de la forme du commun », le collectif apparaissant à « construire à partir de la multiplicité des ancrages et représentations du monde » (Verhoeven & Jadot, 2018, p. 90), mais conduisant d'autres à adopter plutôt une posture « abstentionniste ».

Par ailleurs, si l'objectif de former un sujet moral autonome apparaît partagé par l'ensemble des acteurs scolaires, différentes conceptions coexistent sur la manière d'y parvenir. Le modèle de l'arrachement est toujours défendu par certains qui perçoivent l'école comme un espace refuge contre les dérives du monde social, mais il est concurrencé par un modèle promouvant l'expérience sensible du monde, la rencontre active de l'altérité, la confrontation des points de vue afin de sortir de l'entre-soi de mondes scolaires socialement cloisonnés et de conduire par-là l'élève à se décentrer de ses particularismes (Verhoeven & Jadot, 2018, p. 90,98).

Troisièmement, si l'éducation à la citoyenneté est toujours tournée vers l'apprentissage du rôle citoyen (au sein de la société), de plus en plus, et comme souligné plus haut, l'école apparaît également pensée comme un lieu d'exercice effectif (au présent) des capacités citoyennes, via « des dispositifs favorisant la participation à la vie collective de l'établissement », où les élèves sont associés à la construction et la régulation du cadre de vie (Jadot et al., 2016). Ces dispositifs rejoignent la montée du modèle de la participation (que nous avons développé dans le chapitre précédent), et les textes réglementaires tendent à les renforcer au fil du temps²⁶. Toutefois, la recherche menée tend à en montrer l'application variable, ainsi que certaines résistances sur le terrain : « cette approche (...) ne va pas de soi et suscite des résistances de certains acteurs de l'école, qui contestent la légitimité de la logique démocratique dans cette institution » (Verhoeven & Jadot, 2018, p. 91).

Enfin, il est intéressant de souligner que vis-à-vis de la transmission des valeurs et de l'apprentissage des droits et devoirs, si la conception disciplinaire (l'enseignement de ceux-ci) reste légitime, elle semble s'accompagner d'une attente d'exemplarité morale : « pour que les élèves respectent leurs droits et devoirs, les adultes de l'école doivent faire preuve de cohérence par rapport aux valeurs à transmettre et les respecter aussi, sans bénéficier d'un statut privilégié » ; ce qui renvoie à une attente de symétrie entre acteurs de l'école, ainsi qu'à une logique d'apprentissage morale pratique et non théorique (Verhoeven & Jadot, 2018, p. 91- 92).

Dépasser la dimension explicite de la socialisation morale à l'école

En mettant en avant la coexistence de plusieurs modèles relatifs au mandat d'éducation morale et citoyenne de l'école, les travaux présentés ci-dessus nous fournissent des outils et grilles de lectures qui pourront être mobilisés dans l'analyse des aspects « explicites » de la socialisation morale. Mais dans le cadre de cette thèse, nous souhaitons également élargir le regard aux dimensions plus implicites de la socialisation morale. Nous développerons dans la section 2.4 les différents leviers et mécanismes au travers desquels la socialisation morale à l'école s'exerce. À ce stade, soulignons que nous l'approcherons de manière transversale, aux différentes dimensions de la vie scolaire. La socialisation morale à l'école traversant l'expérience des élèves

²⁶ Pour le contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles, plusieurs réformes sont en cours en ce sens dans le cadre du « chantier 16 » du Pacte pour un Enseignement d'Excellence.

et le travail des enseignants, les prochains points font ainsi état de travaux ayant étudié, plus globalement, les évolutions relatives à cette expérience et à ce travail.

2.3.2 Reconfigurations du travail enseignant

Différentes postures et modèles normatifs du travail enseignant

Plusieurs travaux se sont intéressés à la manière dont le travail enseignant se reconfigure. Dans un contexte où la figure du « maître instruit » se trouve interrogée et concurrencée, Hirschhorn élabore ainsi une typologie des modèles normatifs sous-tendant le métier enseignant, soulignant la coexistence de trois modèles, et donc la diversité des valeurs ou principes guidant les enseignants dans leurs comportements et choix au quotidien : « le magister »²⁷, « le pédagogue »²⁸, « l'animateur »²⁹ (Hirschhorn, 1993).

Partant également du constat d'une perte d'évidence du monde scolaire en raison de la pluralisation des missions et attentes envers l'école, et posant l'hypothèse d'un certain désordre³⁰ en raison de cet empilement de valeurs, de principes et de missions, Payet propose une démarche pour comprendre la dynamique de l'agir enseignant dans un monde institutionnel pluriel, soulignant que l'analyse doit chercher à comprendre comment la pluralité des cadres de références et la diversité des situations s'articulent, ou autrement dit comprendre comment la pluralité des principes configure l'action (Payet, 2012). Il distingue pour cela trois cadres de référence qui se traduisent dans trois postures – l'égalité (posture d'indifférence aux différences), l'équité (posture d'individualisation) et la reconnaissance (posture d'action positive) –, les trois coexistant dans le contexte contemporain (avec toutefois une prévalence du 2^e, puis du 1^{er} et ensuite du 3^e)³¹ : 1) le premier cadre est fondé sur le principe de l'égalité formelle, de la méritocratie, où l'enseignant s'adresse à « des élèves dans une configuration de rupture entre l'école et l'environnement social et familial », où « l'école les transforme dans un moule commun en citoyens et, dans le même temps, leur garantit une place différenciée selon leurs efforts individuels » (Payet, 2012, p. 108); 2) dans le deuxième cadre, l'enseignant s'adresse à

²⁷ Dans ce modèle, la valeur centrale est le savoir, la fonction enseignante étant perçue essentiellement au niveau de la transmission de celui-ci, et la pédagogie étant importante en tant que moyen de transmission du savoir mais non pour elle-même (Hirschhorn, 1993).

²⁸ Prenant de l'ampleur à partir des années 1960', le modèle du pédagogue s'appuie sur la valeur centrale de « l'enseigné », la fonction de l'enseignant étant située prioritairement au niveau de l'éducation, et mettant au centre la prise en compte des besoins de l'élève. Dans ce modèle, le respect est pensé de manière symétrique, de personne à personne, et non plus en référence à la fonction et au statut.

²⁹ Dans ce troisième modèle, le plus récent, la valeur centrale est l'établissement. Dès lors, « le bon enseignant n'est plus celui qui se consacre tout entier à la transmission du savoir, ni celui qui prend en charge ses élèves, c'est celui qui participe au fonctionnement, l'animation, au développement de l'établissement » (Hirschhorn, 1993, p. 235).

³⁰ Afin de ne pas laisser entendre qu'il y aurait un vide normatif ou un effacement de l'institution scolaire, l'auteur mobilise la notion de désordre pour rendre compte de l'empilement des systèmes normatifs, plutôt que celle de déclin.

³¹ Notons encore que Payet souligne que « chaque cadre de référence est mis à l'épreuve dans sa traduction en postures, d'une part par une tension entre la réalisation idéale du cadre (face claire) et sa réalisation négative (face sombre), d'autre part par une tension entre la pureté d'un cadre de référence et le mélange entre plusieurs cadres » (Payet, 2012, p. 108).

« *l'enfant* », qui « est accueilli dans une école ouverte aux singularités et à même de fournir à chacun ce dont il a besoin et ce qu'il recherche pour se réaliser en tant qu'être propre », ce qui renvoie dans le cadre scolaire à « une vulgate postmoderne de réalisation de soi » (Payet, 2012, p. 108) ; 3) dans le troisième cadre enfin, l'enseignant s'adresse à un « membre », c'est-à-dire un autrui défini à partir de son appartenance à un groupe, ce qui renvoie aux politiques et dispositifs de discrimination positive ainsi que de sensibilisation à la diversité et à l'égalité (Payet, 2012, p. 108).

Concernant ces deux typologies, il convient de souligner d'une part qu'elles visent à rendre compte de principes normatifs auxquels les enseignants peuvent (ou non) se référer, et ne peuvent donc à elles seules rendre compte des attitudes, comportements et choix des enseignants, d'autres paramètres entrant également en jeu (telle que la dimension affective ou stratégique) ; et d'autre part qu'elles constituent des « idéaux-types », dont il s'agit d'étudier l'actualisation. Payet souligne ainsi qu'il s'agit de dépasser une perspective de compréhension « par le haut » (d'élaboration de ces modèles) pour adopter une démarche de compréhension « par le bas » en se situant au niveau des situations vécues ; de partir des pratiques pour remonter vers les cadres de référence, afin de « prendre la mesure des dynamiques qui travaillent les individus », les cadres de référence configurant les situations tout en constituant des ressources pour agir en leur sein (Payet, 2012, p. 111). Il indique par ailleurs que s'il y a une « mobilisation individuelle » des cadres des références (ceux-ci constituant un répertoire de ressources que les enseignants peuvent mobiliser pour faire face aux enjeux et épreuves qu'ils rencontrent), il y a également une « distribution différenciée des cadres selon les contextes » (leur légitimité et leur réalité opérationnelle variant selon les contextes scolaires socialement différenciés) (Payet, 2012, p. 114). Autrement dit, la « pluralité des cadres ne produirait donc pas un agir enseignant complexe, mais des agirs clivés et spécialisés » (Payet, 2012, p. 115).

Conceptions et pratiques de socialisation des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles

À partir d'une recherche s'inscrivant dans le même projet collectif que notre thèse (Mangez et al., 2017, 2023c), Tay interroge les conceptions et pratiques (déclarées) de socialisation des enseignants du secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (Tay, 2023). Partant d'une lecture similaire des évolutions des dernières décennies, sa recherche vise à saisir comment les enseignants « relient la socialisation des élèves à des valeurs, à des normes, à des univers de sens raisonnables susceptibles de fonder et de guider leur activité » (Tay, 2023, p. 324).

Elle élabore pour cela des « modèles éducatifs » appuyés sur la littérature afin d'évaluer la relative proximité et/ou distance des enseignants avec les différentes significations recouvertes historiquement par les trois grandes fonctions ou rôles sociaux de l'école (Grootaers, 2014) ainsi qu'avec les dispositifs symboliques et pratiques de la forme scolaire (et plus particulièrement le rapport aux normes) (Vincent, 1994). Ses analyses permettent ainsi de rendre compte des arbitrages des enseignants sur les orientations à poursuivre et les moyens à mettre en œuvre pour les poursuivre, et de la différenciation des orientations et pratiques selon les publics scolaires.

Dans la discussion de nos analyses, nous reviendrons plus précisément sur certains des résultats de la recherche de Tay afin de confronter le point de vue des élèves et celui des enseignants, mais soulignons déjà quelques éléments clés qui ressortent de sa thèse.

Ayant observé des conceptions relativement partagées et plurielles chez les enseignants concernant les missions à promouvoir (ceux-ci exprimant adhérer aux différents rôles sociaux de l'école, dans les différentes significations que ces rôles ont prises historiquement), elle souligne un « imaginaire commun pluri-normé », qui puise ses racines dans le modèle éducatif de la modernité (autonomie de la raison, valeurs universelles, promotion par le mérite), mais qui s'est diversifié (Tay, 2023, p. 326). À propos des objectifs que les enseignants déclarent poursuivre en classe, les résultats de Tay soulignent à nouveau une forme de plurinormativité : si ces objectifs renvoient aux « nouveaux modèles éducatifs », ils sont également, et même prioritairement, attachés au « modèle moderne de formation d'un sujet critique et émancipé sous le régime de valeurs et de normes universelles et par le biais de l'instruction scolaire et disciplinaire » (Tay, 2023, p. 326). Plus globalement, et même si les enseignants ne rejettent pas une finalité plus instrumentale de l'école, ses résultats montrent que cette conception ne l'emporte pas sur les finalités politiques et morales qui, au contraire, restent prioritaires dans leurs conceptions du rôle social de l'école.

Concernant ces premiers éléments relatifs aux conceptions des enseignants et aux objectifs qu'ils déclarent poursuivre, Tay observe donc d'une part une faible variabilité, et d'autre part une certaine plurinormativité. De manière contrastée et intéressante, ce qui ressort au niveau des pratiques déclarées des enseignants, c'est d'une part une plus grande variabilité dans les réponses, mais d'autre part une moindre plurinormativité. Elle souligne que cette variabilité rend compte de « l'existence d'espace-temps (...) où la forme de la relation pédagogique apparaît moins verticale et moins transmissive, [plus participative] », mais que ces pratiques semblent minoritaires, la forme scolaire apparaissant prédominer : « la configuration pédagogique la plus fréquemment rencontrée dans les déclarations des enseignants associe (...) un attachement fort à un ordre scolaire rarement négocié avec les élèves, une relation pédagogique verticale et transmissive, la valorisation de la concentration et de l'écoute, un enseignement simultané et individualisant, pour dessiner au total une relation pédagogique assez traditionnelle » (Tay, 2023, p. 327).

Enfin, ayant fait l'hypothèse que les arbitrages opérés par les enseignants pouvaient être médiés par les contextes locaux (au niveau des établissements et/ou de segments du système éducatif), Tay a également interrogé et analysé l'influence de certains éléments contextuels sur les représentations et pratiques des enseignants. Nous mobiliserons ses résultats dans la mise en perspective de nos analyses, mais soulignons à ce stade que même si globalement la variabilité semble plutôt renvoyer à des différences entre enseignants qu'entre établissements, certaines différences significatives ressortent toutefois selon l'offre d'enseignement (sections ou filières proposées), la position occupée dans la hiérarchie scolaire (catégorie d'indice socio-économique), ainsi que le rattachement des enseignants à un établissement portant (ou non) un projet pédagogique et éducatif alternatif.

2.3.3 Expérience des élèves

Du côté des élèves, et depuis les années 1980, leur point de vue fait de plus en plus l'objet de l'attention des chercheurs, en raison non seulement, comme souligné plus haut, de l'évolution des paradigmes, mais aussi parce que certaines évolutions majeures viennent impacter leur expérience, les mutations culturelles et normatives dont on a rendu compte plus haut, mais

également, et parallèlement, le mouvement d'allongement et d'unification des trajectoires scolaires qui a traversé les pays européens après la seconde guerre mondiale. Sans pouvoir revenir sur l'ensemble des travaux étudiant les conséquences de ces transformations sur le vécu subjectif des élèves, revenons sur quelques éléments clés de la littérature à ce propos.

Une pression scolaire accrue, des trajectoires inégalitaires et des stratégies de défense

Concernant l'allongement et l'unification des trajectoires scolaires³², de nombreux travaux étudient les conséquences de cette évolution sur l'expérience et le rapport des élèves à l'école, ainsi que sur la construction des parcours scolaires. À cet égard, plusieurs recherches montrent une pression scolaire accrue (la réussite scolaire et le diplôme ayant pris une importance croissante dans l'accès et la justification des positions sociales³³). Barrère parle d'une « épreuve du verdict scolaire » (dont l'évaluation et l'orientation constituent des mécanismes centraux), cette épreuve jouant un rôle important dans le développement de la confiance en soi, de l'estime de soi et donc également de la motivation et de l'engagement scolaire (Draelants & Cattonar, 2022, p. 113; Barrère, 2008; Millet & Croizet, 2016). Si, comme le relève Barrère, les élèves réagissent différemment à cette épreuve du verdict et de la pression scolaire, elle souligne également que les contextes scolaires font des différences en la matière (Barrère, 2013, p. 52).

Plus globalement, à partir de données quantitatives et qualitatives, de nombreux travaux ont démontré l'existence de profondes inégalités (de parcours et de résultats scolaires), mettant en exergue que la massification scolaire n'a pas conduit à diminuer les inégalités, mais à transformer les mécanismes par lesquels elles se (re)produisent, « l'homogénéisation apparente des trajectoires scolaires cachant de grandes disparités » (Barrère, 2013, p. 16; Bourdieu & Passeron, 1964). Cette situation peut dès lors générer chez les élèves des sentiments d'incompétence, d'infériorité, mais aussi des vécus de relégation, de perte de sens, voire de nouveaux comportements d'opposition (Draelants & Cattonar, 2022, p. 108; Millet & Croizet, 2016; Bourdieu & Champagne, 1992; Payet, 1995; van Zanten, 2001). Ainsi, plusieurs travaux étudient et rendent compte de stratégies de défense déployées par les élèves pour résister à ces jugements (Barrère, 2002b; Douat, 2011; Glasman & Oeuvarard, 2004). Nous ne développerons pas de manière approfondie cette littérature, mais ce qui est important à relever dans un certain nombre de ces travaux, c'est que ces stratégies de défense puisent régulièrement à d'autres normes que celles de la culture scolaire, l'école (et l'expérience des élèves) se voyant dès lors traversées par celles-ci.

Rappelons à ce propos les travaux de Willis qui, dès les années 1970, met en avant la résistance culturelle des élèves à la domination scolaire, lesquels opposent aux valeurs conformistes de l'école des « comportements d'opposition à l'autorité, un langage argotique, la provocation, le

³² Ce mouvement renvoie aux évolutions parallèles dans différents pays marquant le passage d'un système organisé en différentes structures socialement différenciées vers un regroupement de l'ensemble des enfants et des jeunes (des différents milieux sociaux) au sein d'une école commune, du moins jusqu'à un certain âge ; pour plus de développements dans le cadre du contexte belge, voir chapitre 3, section 3.1.

³³ Comme le résume Barrère, avant cela l'institution scolaire n'avait pas pour objectif d'infléchir les déterminismes sociaux, mais de « fournir à chaque classe sociale l'éducation dont elle a besoin » selon les tâches auxquelles elle est destinée » » (Barrère, 2013, p12 ; se référant à Durkheim, 1993 [1922]). Avec cette évolution, on passe à un idéal d'égalité des chances centré sur un principe méritocratique où « l'allocation sociale des positions sociales va dépendre, en principe, du mérite scolaire » (Barrère, 2013, p16).

goût de la rigolade et de la bagarre » (Draelants & Cattonar, 2022, p. 109; Willis, 1978). Ce qui est également important à retenir des travaux de Willis, c'est qu'il montre que cette résistance vient par ailleurs contribuer à une forme de socialisation anticipée : « Selon Willis, c'est précisément cette culture anti-école, qui partage les traits de la culture ouvrière présente au sein des usines, qui va orienter progressivement les « gars » vers le travail en industrie, les préparant à endosser leur futur rôle. Leurs comportements de résistance, loin de contrer le processus de reproduction sociale, y contribuent au contraire » (Draelants & Cattonar, 2022, p. 109; Willis, 1978).

Une diversité de rapports à l'école

Outre la pression scolaire accrue (et l'épreuve du verdict scolaire), les travaux s'intéressant à l'expérience subjective des élèves soulignent également une épreuve du sens, et rendent compte d'une diversité de rapports à l'école. Sur ce point, rappelons ainsi les travaux de Charlot, Bautier et Rochex, lesquels ont mis en évidence différents « rapports » à l'école et au savoir, distinguant un rapport instrumental, relatif à l'utilité des études et des savoirs pour le métier futur, d'un rapport où le sens est attribué au savoir en lui-même (rapport « cognitif »). Autrement dit, « travailler et apprendre à l'école n'ont donc pas le même sens pour tous les élèves » (Draelants & Cattonar, 2022, p. 115; Charlot et al., 1992), l'engagement scolaire pouvant renvoyer à l'appropriation des savoirs (dont on perçoit le sens pour eux-mêmes) et/ou à la conformation aux exigences du métier d'élève. Ces auteurs soulignent également que le rapport au savoir des élèves varie selon l'origine sociale, étant dépendant de la socialisation familiale et des dispositions développées au cours de celle-ci, mais qu'il est également fonction de l'action de l'école, des pratiques pédagogiques (Draelants & Cattonar, 2022, p. 116; Charlot et al., 1992).

Si différents rapports à l'école et au savoir coexistent et varient (en partie) selon l'origine sociale et les pratiques des enseignants, notons toutefois également, à la suite de Barrère, que chez beaucoup d'élèves, on peut observer une hybridation dans le rapport qu'ils entretiennent à l'école et au savoir (mêlant et recourant à différents types de rapports au savoir plutôt qu'à un seul). Par ailleurs, en plus du rapport « instrumental » et du rapport « cognitif » au savoir, on peut encore relever un rapport « réflexif » (renvoyant à la fonction de « réflexion sur le monde » des savoirs, et de développement de l'esprit critique), et un rapport « expressif » (relatif au développement ou à l'épanouissement personnel, à l'affirmation ou à l'expression de soi) (Barrère, 2013, p. 83).

L'exigence de construire son expérience

Cette diversité de rapports à l'école renvoie plus largement à la coexistence de différentes logiques d'actions, dans un contexte où celles-ci n'apparaissent plus (nécessairement) articulées entre elles. On retrouve ici les analyses de Dubet et Martuccelli dont les travaux ont renouvelé le regard porté sur la socialisation des élèves. Comme souligné plus haut, l'analyse du déclin de l'institution scolaire rend compte d'une dissociation des trois fonctions (ou rôles sociaux) de l'école que le programme institutionnel articulait entre elles – l'intégration socioculturelle, la subjectivation et la distribution des qualifications –, ce qui implique pour ces auteurs un changement de posture (avec une attention portée sur l'activité critique et la distanciation des acteurs) : « c'est parce que ces diverses fonctions s'autonomisent progressivement que la socialisation ne peut plus être perçue en termes d'apprentissage de rôle, mais en termes de construction d'expériences. Autrement dit, l'unité de la socialisation n'est plus donnée aux

acteurs, mais elle doit être construite par eux, ce qui implique que la socialisation soit centrée sur la distanciation » (Dubet & Martuccelli, 1996b, p. 530).

Ces auteurs proposent dès lors d'analyser la socialisation (scolaire) à partir du concept « d'expérience scolaire », qui permet d'étudier la manière dont les élèves articulent, dans une expérience plus ou moins cohérente, les différentes rationalités ou logiques d'actions à partir desquelles ils fondent leur rapport à la scolarité, autrement dit ces trois exigences d'intégration, de stratégie et de subjectivation (Caillet, 2017, p418 ; Draelants & Cattonar, 2022, p111 ; Dubet & Martuccelli, 1996b):

« Dans une logique d'intégration, l'élève intériorise à la fois les normes et valeurs construites par l'institution, et celles plus ou moins divergentes du groupe de pairs. Dans une logique stratégique, il agit au mieux de ses intérêts ou de ses projets scolaires qui s'affinent au fur et à mesure des possibilités ouvertes - ou fermées - par ses performances scolaires. Dans une logique de subjectivation, il se construit comme sujet, à partir de différents supports: la culture scolaire, mais aussi les relations vécues à l'école et enfin sa recherche très personnelle de construction identitaire » (Barrère, 2013, p. 71).

La construction de l'expérience scolaire est alors perçue comme le « mécanisme même de la socialisation » (Caillet, 2017, p. 422), et les élèves comme acteurs de leur propre socialisation, dans une expérience qui s'est complexifiée. Comme le résume Dubet : « ils sont moins des élèves plus ou moins distants d'un rôle social, que des individus obligés de se constituer comme des élèves et comme les sujets de leur expérience scolaire. Ils affrontent moins des rôles et des habitus qu'une épreuve à travers laquelle ils doivent se construire avec plus ou moins de facilité et de bonheur. Et cette épreuve est d'autant plus difficile que les divers registres de l'action et des motivations sont peu cohérents et peu compatibles entre eux » (Dubet, 2007, p. 56).

Dans leur analyse, Dubet et Martuccelli soulignent encore que la prégnance ou l'importance relative des trois logiques d'action diffère avec l'âge³⁴, et que l'expérience varie également selon d'autres paramètres, tels que le parcours scolaire antérieur (en termes de jugement scolaire, d'évaluation et d'orientation) et l'origine sociale, ces deux variables étant reliées : « À la hiérarchie scolaire correspond une hiérarchie des expériences, allant d'un sentiment de forte maîtrise à un sentiment d'aliénation » (Draelants & Cattonar, 2022, p. 112) ; « suivant la manière dont ils ont encore en vue des projets scolaires satisfaisant pour eux, ou au contraire dont la réalité scolaire contredit leurs aspirations, ils peuvent s'enfermer - ou non - dans des logiques de résistances (...) La formation du sujet, l'affirmation de l'individu se font alors « contre » la socialisation scolaire. (...) Pour d'autres lycéens, l'expérience est plus harmonieuse, parce qu'ils adhèrent suffisamment à la culture scolaire pour donner du sens à ce qu'ils apprennent et vivent à l'école » (Barrère, 2013, p. 73- 74). Enfin, le contexte scolaire lui-même peut aussi agir sur l'expérience des élèves, la cohérence de celle-ci dépendant « des ressources propres à l'école elle-même, de son climat, de

³⁴ À l'école primaire, c'est la logique d'intégration qui prédomine (même si les autres logiques ne sont pas absentes pour autant), l'élève « cherchant avant tout à se conformer aux normes et attentes des adultes (...) et à celles des autres enfants » ; à l'école secondaire, dans les premières années l'expérience des collégiens « est partagée entre une logique de subjectivation adolescente et le maintien d'une certaine conformation aux normes scolaires », il y a une perte d'évidence des normes scolaires et du sens des études ; enfin, dans les dernières années, « l'expérience des lycéens se complexifie et se diversifie davantage » avec une prégnance plus forte de la logique stratégique (Draelants & Cattonar, 2022, p111).

sa politique scolaire, des relations pédagogiques, en bref de sa capacité à réduire les tensions de l'expérience » (Caillet, 2017, p. 420).

Pour résumer, l'expérience scolaire est ainsi décrite comme une mise à l'épreuve des élèves, vis-à-vis de laquelle ceux-ci n'apparaissent pas égaux en termes de ressources. Les auteurs insistent sur la diversité des expériences, et mettent en avant l'émergence d'un nouveau type d'inégalité pouvant créer des sentiments de mépris, d'humiliation et d'injustice : « les inégalités sociales demeurent, mais elles ne sont plus simplement identifiées à des rôles, des positions et des destins. Dans une école de masse, elles se cristallisent dans des épreuves que tous doivent affronter avec des ressources inégales et qui les mettent en jeu en tant qu'individus singuliers. C'est en ce sens qu'il y a une individualisation de la vie sociale, un transfert des épreuves vers les sujets » (Dubet, 2007, p. 57- 58).

Une socialisation entre plusieurs mondes

Si l'élève doit ainsi composer et tenter d'articuler plusieurs logiques d'action dans son expérience scolaire, il navigue par ailleurs également entre plusieurs mondes : l'école, la famille, les amis, les espaces médiatiques... Plusieurs travaux s'intéressent ainsi aux liens et relations entre ces différentes instances de socialisation, et à la manière dont les enfants et les jeunes vivent cette pluralité. Notre objet de recherche s'éloignant de ce questionnement, nous ne développerons pas ces axes de recherche. Mais ce que nous souhaitons mettre en avant, c'est que la littérature a montré que les normes entre ces différentes instances peuvent varier plus ou moins fortement.

Des travaux classiques ont ainsi mis en évidence des modèles éducatifs et styles d'autorité différents selon les milieux sociaux (Kellerhals & Montandon, 1991), une plus grande proximité entre les normes scolaires et les normes de socialisation familiale dans les classes moyennes et supérieures, et une plus grande distance avec celles des classes populaires, ce qui génère des expériences scolaires différenciées selon ces milieux bien qu'il existe également des différences d'expériences entre jeunes d'un même milieu social : « Toutes les recherches ayant porté sur la confrontation des deux instances de socialisation dites "primaires", école et familles, s'accordent à considérer que les adolescents n'ont pas à affronter la même situation selon leur milieu social d'origine. La sociologie critique des années 1970 a mis en évidence toute l'étrangeté que peut ressentir l'élève de milieu populaire face au langage et aux manières de faire sociales, lorsqu'elles sont tout à fait différentes de celles de son milieu familial. Pour s'adapter à l'école, il doit alors effectuer un travail d'adaptation et de transformation bien plus conséquent qu'un élève de milieu social plus favorisé qui, au contraire, se sent en terrain connu à l'école » (Barrère, 2013, p. 58; Kellerhals & Montandon, 1991; Lahire, 1995; Charlot et al., 1992).

De même, à propos de la socialisation entre pairs, de plus en plus étudiée, si les recherches s'accordent pour en souligner l'importance, mettant en avant le poids des normes édictées par le groupe (et la tension entre adhésion et distanciation à celles-ci par le jeune), son rôle en termes d'apprentissage et d'intégration sociale, elles montrent également que ces normes (de jugement, de classement, de sociabilité ...) varient selon les groupes, pouvant donc être, selon les situations, plus ou moins proches ou distantes des attentes et normes scolaires : « Dans la mesure où le groupe de pairs produit ses propres normes, valeurs, ou grandeurs plus ou moins compatibles avec celle des adultes, de la famille ou du monde scolaire, il tend à les concurrencer ou à les

contredire, participant fortement aux tensions repérables dans la socialisation » (Barrère, 2013, p. 25).

Autrement dit, au sein de l'école, l'action socialisatrice des adultes vient rencontrer et se confronter non seulement à la socialisation entre pairs – « les classes, les cours de récréation, tous les interstices de la vie scolaire sont indissociablement des lieux de confrontation juvénile et de rencontre entre socialisation verticale et socialisation par les pairs, dans un double système normatif plus ou moins écartelé » (Barrère, 2013, p. 67) –, mais aussi à la socialisation familiale (et d'autres instances encore) dont les élèves sont porteurs. Appréhendé sous l'angle des élèves, ceux-ci semblent donc pris entre une diversité de normes, avec lesquelles ils doivent composer et se mouvoir, entre lesquelles arbitrer, ou, pour reprendre les termes de Dubet, construire leur expérience, celle-ci apparaissant dépendre des contextes scolaires, des appartenances et des parcours (antérieurs) des élèves.

Les travaux sur lesquels nous sommes revenue brièvement dans ce point ont eu pour objectif d'étudier la dimension subjective de la scolarité des élèves, en portant attention à leur vécu, au sens qu'ils donnent à leur scolarité, aux relations qu'ils tissent avec les enseignants et les autres élèves, aux comportements et attitudes qu'ils développent ... De manière sous-jacente à ce questionnement sur le vécu subjectif des élèves, la plupart de ces recherches a également visé à mieux « comprendre le fonctionnement institutionnel de l'école et à saisir plus finement comment se construisent au quotidien des parcours scolaires marqués par les inégalités sociales » (Draelants & Cattonar, 2022, p. 108).

Nous retenons de ces travaux le caractère pluriel des expériences scolaires et la mise à l'épreuve des élèves, contraints régulièrement de devoir naviguer entre plusieurs « mondes » (l'école, la famille, le groupe de pairs...), de composer avec une pluralité de normes en tension (non seulement entre ces mondes, mais aussi au sein même de ces mondes). Nous retenons également que beaucoup de ces travaux insistent sur le caractère situé de ces expériences, non seulement selon les appartenances des élèves, mais aussi selon l'environnement scolaire. Toutefois, plutôt que d'étudier la construction des parcours et des trajectoires ou la reproduction des inégalités sociales (au travers des inégalités scolaires), notre analyse du vécu subjectif des élèves cherchera à étudier le point de vue des élèves sous l'angle du questionnement sur la socialisation morale, autrement dit comment ces expériences apparaissent traversées par des enjeux en termes de construction du rapport aux valeurs, aux normes et à l'inscription citoyenne dans la société.

2.4 L'établissement scolaire comme espace de socialisation morale

Dans les points précédents, nous avons montré que suite à la thèse du déclin de l'institution, une série de travaux analysent les reconfigurations du travail enseignant. De même de plus en plus de travaux s'intéressent et rendent compte de l'expérience des élèves, et de l'évolution de celle-ci. La majorité de ces travaux soulignent l'importance de tenir compte de l'inscription de cet agir et de cette expérience dans leur environnement (en raison de l'existence de contextes scolaires différenciés), mais peu de travaux prennent toutefois pour point de départ l'établissement

scolaire. C'est ce que nous proposons dans cette thèse, en prenant l'établissement scolaire – en tant qu'espace de socialisation de morale – pour objet d'étude.

Dans cette dernière section du chapitre, nous reviendrons sur la littérature qui a montré l'importance de considérer le niveau de l'établissement dans l'analyse. Nous présenterons l'émergence de la littérature portant sur l'effet établissement et les débats qui ont traversé ce courant concernant les déterminants de cet effet. Ces travaux ont principalement porté sur la question des performances scolaires, mais comme nous le développerons ensuite, d'autres travaux, de nature plus qualitative, invitent à considérer l'établissement scolaire comme agent ou espace de socialisation morale. En combinant ces deux types d'apports, ce premier point (2.4.1) conduit à poser la question des « effets moraux », ou autrement dit la question de « l'effet établissement », non pas sur les performances scolaires, mais sur les « dispositions morales » des élèves.

Pour étudier l'établissement scolaire comme espace de socialisation morale, rappelons que nous ne nous limiterons pas à étudier la dimension explicite de la socialisation morale (la mission ou le mandat d'éducation morale et citoyenne), mais que nous l'appréhenderons transversalement aux différentes dimensions de la vie scolaire. Un deuxième point de cette section (2.4.2) sera ainsi consacré à développer les différents mécanismes ou leviers par lesquels s'exerce la socialisation à l'école.

2.4.1 La question de l'effet établissement et l'établissement scolaire comme agent de socialisation morale

L'émergence des travaux sur l'effet établissement et le débat entre « effet de composition » et « effet des pratiques »

Dans un article faisant état des débats sur la question, Dumay rappelle que depuis les années 1960, l'établissement s'est peu à peu imposé comme objet de recherche, avec une réflexion importante sur la question des effets des établissements³⁵ sur les apprentissages des élèves (Dumay, 2004). Il y distingue les grandes étapes de ce pan de la littérature, soulignant que l'évolution de la recherche sur l'effet établissement et ses déterminants entretient une « forte relation de réciprocité [avec] les politiques publiques d'éducatons mises en place dans les pays où ces recherches ont été développées » (Dumay, 2004, p. 4). Globalement, deux grands déterminants se sont vus discutés au fil des années pour « expliquer le différentiel d'efficacité³⁶ produit par les établissements scolaires : la composition de l'établissement [l'effet des caractéristiques agrégées de la population de l'établissement, également dénommé « effet des

³⁵ Soulignons qu'à côté de l'étude de l'« effet établissement », d'autres types d'effets de contextes scolaires sont également étudiés. On peut globalement distinguer un « effet du contexte proche » d'un « effet du contexte large ou macrosocial », ce dernier renvoyant « aux modes d'organisation et de régulation des systèmes éducatifs » (Draelants, 2019, p. 30), et invitant dès lors à comparer entre eux différents systèmes éducatifs sur plusieurs dimensions. Au niveau du contexte « proche », celui de l'école, on peut distinguer le niveau de l'établissement de celui de la classe.

³⁶ Précisons que l'analyse de ces différences peut porter soit sur « l'efficacité globale » (étudier si certains établissements apparaissent plus efficaces en moyenne que d'autres), soit sur « l'efficacité différenciée » (étudier si certains établissements apparaissent plus homogènes ou plus hétérogènes dans le développement des performances).

pairs »], et les processus internes à celui-ci [les pratiques managériales et pédagogiques]» (Dumay, 2004, p. 21).

À la suite du rapport Coleman – qui a été l’une des premières recherches d’envergure pour analyser les facteurs de la réussite scolaire (Coleman et al., 1966) –, les années 1960 et 1970 ont été marquées par la défense de la thèse de « l’effet de composition ». Dissociant l’impact individuel de l’impact collectif des caractéristiques des élèves, le rapport Coleman souligne en effet que « les principaux déterminants des différences de performances scolaires [entre établissements] sont les caractéristiques familiales des élèves, en particulier les appartenances ethniques et sociales » (au détriment d’autres facteurs tels que le financement des écoles, mais sans que ce rapport ait analysé les pratiques managériales et pédagogiques des établissements) (Dumay, 2004, p. 5).

Les années 1980 vont ensuite au contraire être marquées par la thèse inverse, celle de l’effet des pratiques managériales et pédagogiques, avec le développement des recherches menées dans le cadre de la School effectiveness research (SER), dans un contexte institutionnel marqué par la responsabilisation des établissements scolaires. Ces travaux soulignent l’effet significatif de différents indicateurs (sur la réussite scolaire) : « [parmi les variables significatives les plus souvent observées] un chef d’établissement dynamique et centré sur le pédagogique, un consensus et une coopération entre enseignants, un climat de discipline (Scheerens, 1997; Bosker, 1994), un mode de fonctionnement collégial (Talbert et al., 1993) et des attentes élevées vis-à-vis des élèves (Talbert et al., 1993; Creemers, 1994) (...), le curriculum, les modes de formation des classes et le comportement du professeur en classe (Creemers, 1994) » (Dumay, 2004, p. 6- 7).

Toutefois, ces travaux font l’objet de plusieurs critiques, notamment sur leur lecture binaire (concernant l’efficacité ou non des écoles) et la faible prise en considération du contexte, apportant peu de réponses à la question des modes de construction des processus internes et des pratiques adoptées par les établissements. Ce qui est globalement remis en question, c’est la « relation de cause à effet, supposée directe et unidirectionnelle, entre les processus et les résultats d’élèves » (Dumay, 2004, p. 8). Plusieurs travaux visent ainsi à « réintroduire l’effet de composition dans le débat » (Dumay, 2004, p. 21).

Enfin, différentes recherches soulignent l’importance de « contextualiser les facteurs d’efficacité », d’analyser les liens entre les caractéristiques de composition des établissements et leurs pratiques organisationnelles et pédagogiques (Duru-Bellat et al., 2004; Gewirtz, 1998; Lupton, 2004; Opdenakker & Van Damme, 2001; Thrupp, 1999; van Zanten, 2001). À partir, notamment, d’approches plus qualitatives, ces travaux ont cherché à comprendre comment se construisent les pratiques managériales et pédagogiques (en analysant plus finement les dynamiques à l’origine des différences entre établissements), en n’opposant plus « effet des pratiques » et « effet de composition », mais en analysant leurs interrelations. Ces travaux, à la suite desquels nous nous inscrivons, invitent ainsi à « une conception contextualisée du fonctionnement des établissements » et à examiner l’effet joint (ou articulé) de ces deux facteurs, en plus de leurs effets propres (Dumay, 2004, p. 21). Autrement dit, il s’agit de considérer que les pratiques covarient avec la composition de l’établissement, mais que l’école garde aussi une marge de manœuvre et de décision, la composition ne déterminant jamais tout à fait les pratiques pédagogiques mises en place, l’organisation et le climat de l’école (Bressoux, 2017, p. 293).

Tout en portant sur la question des performances scolaires, ces travaux ont mis en avant que « les normes et cultures scolaires se construisent localement », et dépendent des normes, attitudes et comportements des groupes majoritairement représentés (Thrupp, 1999; Duru-Bellat et al., 2004). Nous retenons également de ces recherches que différents facteurs de composition doivent être pris en considération dans l'analyse (composition socio-économique, académique, ethnique ...), ces différents facteurs n'agissant pas nécessairement de la même façon. Il s'agit ainsi de tenir compte de différentes caractéristiques (de composition) et ancrages structurels des établissements, certaines écoles se réunissant sur certains points (par exemple la composition socio-économique) et se différenciant sur d'autres (par exemple la composition ethnique ou la localisation géographique). Il en ressort une diversité de contextes singuliers (avec des défis spécifiques), les processus scolaires et pratiques au sein d'un établissement pouvant être analysés, à la suite de Van Zanten (van Zanten, 2001), comme des « recontextualisations des directives du centre dotées d'une certaine spécificité en raison des configurations locales particulières » (Dumay, 2004, p. 18). Enfin, rappelons encore qu'il convient de ne pas restreindre l'analyse du fonctionnement de l'établissement à son contexte, mais de considérer aussi ses marges d'actions et les choix qu'il opère.

Un effet établissement en matière de socialisation ?

Les travaux étudiant l'effet établissement ont très majoritairement porté sur la question de l'efficacité de l'école dans l'acquisition des performances scolaires des élèves. Bien que l'on puisse noter un élargissement de l'attention, notamment sur la construction des aspirations aux études supérieures (Draelants, 2013), ou encore sur des variables « socio-affectives » telles que la motivation et le bien-être (Fouquet-Chauprade, 2011)³⁷, peu de travaux se sont intéressés à la question des « effets moraux » de l'éducation.

À propos des variables relatives aux attitudes et « comportements sociaux » des élèves, qui se rapprochent davantage de notre questionnement, on peut noter les travaux de Duru-Bellat et Mons qui ont étudié les liens entre les attitudes des jeunes et « les caractéristiques structurelles des systèmes » (comme les politiques de redoublement, l'existence ou non de filières...) (Duru-Bellat et al., 2008) ainsi que « les curricula » (Mons et al., 2012). En mobilisant les données des enquêtes PISA, leurs variables d'intérêt portent sur la perception de l'utilité de l'école ainsi que sur l'adhésion des élèves à des normes scolaires comme l'esprit de collaboration et l'esprit de compétition. Les auteurs concluent que le contexte scolaire est plus déterminant concernant les performances que pour le développement d'attitudes, mais leurs analyses portent sur les effets de contexte large (la comparaison entre systèmes éducatifs) et elles invitent à interroger les effets de contexte proche (les différences au sein d'un même système éducatif) sur ce type de variables.

Par ailleurs, des recherches qualitatives, développées ci-dessous, invitent également à interroger à plus large échelle les effets de la scolarisation dans des environnements différenciés sur d'autres

³⁷ Concernant l'ampleur de ces effets, sans être négligeables, ils apparaissent relativement limités. Dans un article faisant état de ces travaux, Bressoux relève que l'ampleur des effets école mis en évidence par la littérature (concernant les performances scolaires) se situe autour de 8 % dans le monde anglo-saxon (selon une revue de littérature de 1997) et entre 2 % et 5 % en France (Bressoux, 2017). Il souligne par ailleurs que les effets seraient encore moins importants concernant les aspects du développement socio-affectif et cognitif.

variables que les performances scolaires. Sans mobiliser directement le concept de socialisation morale, ces travaux mettent en avant le rôle de l'établissement scolaire en la matière.

La différenciation des curricula selon les filières d'enseignement

Ainsi, à partir de plusieurs études de cas, Verhoeven fait l'hypothèse que dans les filières générales, l'accent serait plus fortement mis sur les capacités réflexives ou post-conventionnelles, l'autonomie et la responsabilité des élèves, alors que dans les filières techniques et professionnelles, on retrouverait davantage des dispositions plus formalistes ou instrumentales (comme la soumission à l'autorité ou d'autres attitudes attendues de personnes appelées à occuper des positions subordonnées dans le monde du travail) (Verhoeven, 1998). Ce qui rejoint ce que des travaux en sociologie du curriculum ont montré de manière plus générale.

Le concept de curriculum désigne « non seulement les contenus d'enseignement, mais aussi les modalités de leur sélection, de leur organisation (division et subdivision par exemple en différentes disciplines) et de leur transmission (méthodes pédagogiques, organisation du temps, de l'espace et des relations lors des activités en classe) » (Liénard & Mangez, 2017, p. 134). On peut distinguer le curriculum explicite (ou formel, affiché) du curriculum implicite (ou effectif), ces deux types de curriculum ne pouvant être considérés comme forcément congruents. À travers l'étude du curriculum, il s'agit par ailleurs d'étudier ce qu'il porte et véhicule : un langage, des modes de raisonnement, un rapport au temps, à l'espace et au corps, des rapports sociaux (entre enfants et adultes, filles et garçons...), des formes de lien (compétition ou coopération...), etc. (Danic, 2017, p. 794)

Or, comme le résumait Liénard et Mangez, plusieurs recherches relèvent une différenciation des curricula selon les filières d'enseignement : « dans les filières qui concentrent des élèves de classes moyennes et supérieures, le curriculum, prescrit comme réel, mettrait l'accent sur les capacités réflexives, l'autonomie, la responsabilité individuelle. À l'inverse, dans les filières de l'enseignement professionnel principalement fréquentées par des élèves issus de milieux populaires, le curriculum mettrait par exemple en avant les dispositions à la soumission et à l'autorité requises par le monde du travail ouvrier ainsi qu'un rapport pratique à la connaissance » (Liénard & Mangez, 2017, p. 136-137).

Les horizons de la socialisation dans des établissements contrastés

À partir d'une étude qualitative sur les horizons de la socialisation (et plus particulièrement les horizons culturels) chez les élèves du secondaire à Bruxelles, Delforge souligne de son côté des différences entre contextes scolaires sur les dimensions relatives au rapport des élèves à leur scolarité et à l'institution scolaire (au présent), à la construction de leurs aspirations futures, et à leurs pratiques culturelles (Delforge, 2010).

Concernant le rapport des élèves à leur scolarité et leurs aspirations futures, l'auteur souligne l'ambiguïté des élèves, qui « redéfinissent l'expérience scolaire comme un passage contraint allant de soi : l'institution école est à la fois incontournable dans la trajectoire de vie de la majorité des individus et contournée, tordue, réappropriée, malmenée, parce qu'au quotidien elle fonctionne à contre-courant des attentes individuelles des élèves, des parents et des enseignants » (Delforge, 2010, p. 49). Soulignant ainsi la distance dont l'ensemble des élèves fait

preuve à l'égard de leur expérience (en questionnant la valeur de l'école), il rend toutefois également compte de rapports différenciés selon les établissements. Dans les contextes scolaires plus favorisés socialement, l'expérience apparaît plus unifiée (avec les autres espaces de socialisation des jeunes), orientée par la préparation aux études universitaires, et « réinstrumentalisée » par les adolescents. Dans les contextes moins favorisés socialement, l'expérience apparaît davantage marquée par la méfiance, l'école discréditée.

À propos de la dimension culturelle de la socialisation que l'auteur étudie, au-delà des pratiques culturelles et de loisir différenciées selon les établissements fréquentés, Delforge souligne par ailleurs également que les jeunes de classes favorisées semblent « rencontrer plus aisément les exigences contemporaines des normes de performance et de réalisation de soi par l'intermédiaire de la diversité des expériences vécues » (Delforge, 2010, p. 42). Et il conclut sur l'importance d'étudier les conséquences de la ségrégation sociale entre écoles sur « les représentations de l'expérience scolaire et de la société » (Delforge, 2010, p. 37).

Ecoles d'élite et construction de dispositions spécifiques

Les travaux en sociologie des élites et sur les écoles d'élites invitent également à considérer les établissements scolaires comme espaces de socialisation morale. Ces travaux montrent en effet que ce type d'établissements apparaissent forger des personnalités et des dispositions spécifiques, soulignant leur rôle dans la formation et le maintien des classes dominantes (Darmon, 2015; Faguer, 1991; Persell & Cookson, 2001; Rahman Khan, 2015; Trarieux, 2023).

Bien que portant sur un contexte très spécifique et un peu daté (les internats privés aux États-Unis, fin des années 1970), l'enquête de Persell et Cookson permet de mettre en lumière - par l'extrême - des logiques, dynamiques et mécanismes de socialisation que nous avons retrouvés sur notre terrain, plus particulièrement dans l'étude de cas réalisée au sein d'une école de type « élitiste » (même si ce ne sont pas les mêmes types d'élites ; la notion d'élitisme renvoyant dans notre étude de cas à la logique de sélection et de distinction, où les normes d'excellence et d'exigence prévalent). Leur recherche met avant un caractère d'éducation totale et un projet d'éducation morale explicite revendiqué que nous n'avons pas observé sur notre terrain à ce point, mais nous retenons de leurs travaux plusieurs éléments qui nous aideront à interpréter nos résultats.

(1) Tout d'abord l'importance des rituels et des symboles dans la socialisation, en plus des normes scolaires et des règles de l'établissement (le contrôle et la régulation des comportements et des corps). (2) Ensuite, la construction de « poches de résistances » où les élèves « rejettent les facteurs socialisants officiels de l'institution en créant leur propre culture, une culture qui souvent semble être en contradiction avec la culture officielle de l'école » (Persell & Cookson, 2001, p. 58). (3) En troisième lieu, la confrontation des élèves à des exigences et normes contraires (entre celles de l'établissement et celles de la sociabilité entre pairs), ce qui peut générer du stress psychique. (4) En quatrième lieu, la scolarité dans ce type d'établissement comme « épreuve » (individuelle et partagée), pouvant provoquer une certaine souffrance, mais également des liens de solidarité et une identité collective (pouvant perdurer au-delà de la scolarité). (5) Ensuite, la « perte d'innocence » comme effet de socialisation dans ce type d'établissement, pouvant générer un certain cynisme ; la conscience d'appartenir à une classe privilégiée : « La conséquence psychique

la plus importante de l'épreuve du lycée privé est la perte de l'innocence la prise de conscience que la bonté sans le pouvoir n'est d'aucun usage dans la course aux privilèges. La grandeur exige le sacrifice de l'innocence; le coût du pouvoir, c'est qu'on doit accepter le monde tel qu'il est, pas tel qu'il devrait être » (Persell & Cookson, 2001, p. 63). (6) Enfin, la recherche d'excellence, et une visée d'uniformisation (des conduites, attitudes et manières de penser) ; une dimension « d'enfermement » de ce type de socialisation (dans une certaine classe, un certain milieu) : « C'est ainsi que le cycle de socialisation recréera des générations d'individus dont les possibilités seront souvent plutôt atrophiées que libérées par leurs privilèges » (Persell & Cookson, 2001, p. 65).

2.4.2 Les mécanismes de la socialisation à l'école

La combinaison des apports du point précédent – les recherches qualitatives qui soulignent le rôle de l'école en matière de socialisation morale, et les recherches quantitatives qui ont étudié l'effet établissement, principalement sur la question des performances scolaires – invite à poser la question de l'effet établissement sur la question des « dispositions morales » des élèves. Mais par quels mécanismes et leviers la socialisation à l'école s'exerce-t-elle et peut-elle produire des effets moraux?

Comme nous l'avons souligné au chapitre 1, la socialisation à l'école se déroule à travers une diversité de mécanismes, qui peuvent être conscients ou non, intentionnels ou non, articulés entre eux ou non. Elle englobe les différentes dimensions de la vie scolaire (le cours en classe et les préparations chez soi, la régulation de l'ordre scolaire et la gestion de l'établissement, des activités périphériques aux cours, les temps de pause, et plus globalement toute la dimension relationnelle, entre pairs, et entre élèves et adultes). Elle s'exerce à travers les discours tenus, les pratiques adoptées, les normes d'interactions et de sociabilité, les usages prescrits des objets, du temps, et des espaces, etc. Ces différentes dimensions peuvent en effet être traversées d'aspects moraux et avoir des conséquences morales (intentionnelles ou non), des effets relatifs aux trois dimensions que nous étudions : la dimension axiologique du rapport aux valeurs ; la dimension normative du rapport aux normes ; et la dimension politique d'inscription dans la collectivité. Comme le suggèrent les recherches qualitatives exposées dans le point précédent, de par son fonctionnement même (et la justice dont elle témoigne), l'école a des conséquences proprement morales (même si non intentionnelles).

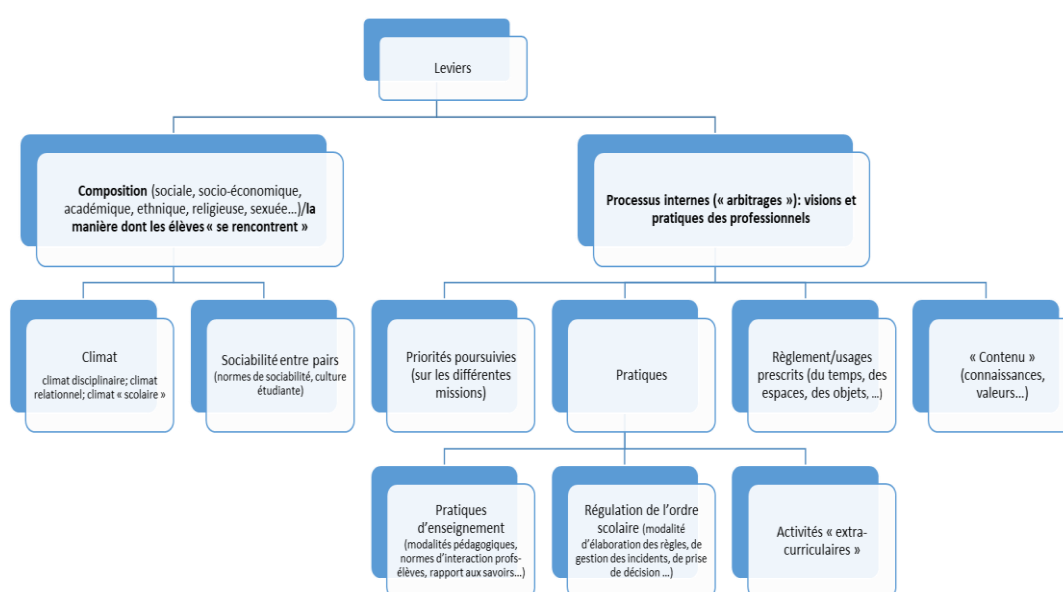
En repartant de la distinction entre les deux grands déterminants distingués par la littérature sur l'effet établissement, tentons de schématiser ces différents leviers. On peut globalement suggérer que l'école agit de deux manières, à travers la manière dont les élèves se rencontrent (« effet de composition »), et à travers des professionnels qui ont des visions et des pratiques (« effet des processus internes »).

Sur le premier point, on peut distinguer deux façons dont la composition va jouer un rôle sur l'expérience socialisatrice des élèves. D'une part, l'influence de la composition sur le climat, que ce soit le climat disciplinaire, le climat relationnel (renvoyant au sentiment d'inclusion des élèves), ou encore le climat scolaire (relatif au rapport à la scolarité des élèves). D'autre part, l'influence de la composition sur la constitution des groupes affinitaires et sur les normes de sociabilité entre pairs. Par ailleurs, et comme nous l'avons souligné dans le point précédent, la composition va

également influencer la deuxième dimension, celle des visions et des pratiques des professionnels. Inversement, certains choix de l'établissement (visions et pratiques des professionnels) peuvent également influencer la manière dont se structurent les rapports entre pairs, le climat au sein de l'école et les normes de sociabilité. Il s'agit donc d'analyser conjointement ces différentes dimensions.

À propos du deuxième levier, relatif aux « processus internes » (aux visions et pratiques des professionnels), celui-ci se décline également de plusieurs façons : (1) à travers les priorités poursuivies (sur les différentes missions assignées aux écoles); (2) les contenus transmis (en termes de connaissances et compétences travaillées, mais aussi de discours tenus et l'affichage de certaines valeurs, conceptions du lien social...); (3) les règles en vigueur dans l'établissement (les usages prescrits du temps, des espaces, des corps, des objets ...); (4) les pratiques adoptées. Concernant les pratiques, celles-ci ont trait non seulement à l'enseignement (aux modalités pédagogiques, aux normes d'interactions entre enseignants et élèves, au rapport au savoir...), mais aussi à la régulation de l'ordre scolaire au sein de l'école et à la gestion de l'établissement (les modalités d'élaboration des règles, de gestion des incidents, les pratiques managériales ...), ou encore à l'organisation de toute une série d'activités extracurriculaires (organisation de sorties, activités de solidarité, de sensibilisation à des enjeux sociétaux, participation à des concours ...).

Comme nous l'avons montré au début du chapitre, rappelons que ces différentes dimensions sont marquées – dans le contexte de seconde modernité – par l'ouverture des possibles, la coexistence d'une diversité d'orientations (sur les visées à poursuivre et la manière de les poursuivre). Dans l'opérationnalisation de notre questionnement, il s'agira donc d'analyser les arbitrages opérés par les établissements, et comment ces différentes dimensions apparaissent traversées d'enjeux socialisateurs. Par ailleurs, précisons également que nous considérerons non seulement le curriculum explicite/affiché, mais également le curriculum implicite/effectif. Enfin, il s'agira également de tenir compte dans nos analyses de l'inscription de l'établissement dans son environnement, les prescrits et contraintes avec lesquelles il doit composer.



2.5 Étudier les arbitrages opérés par les établissements scolaires, les effets moraux de la socialisation à l'école, et l'expérience des élèves

Que retenons-nous de ce deuxième chapitre ?

Les apports théoriques des sections 2.1 (le déclin du programme institutionnel, la montée des modèles normatifs de la seconde modernité dans le champ scolaire, et la déstabilisation de la forme scolaire) et 2.2 (la coexistence de différents mondes scolaires) ont permis de montrer que le pluralisme axiologique et la complexité normative (caractéristiques du contexte de seconde modernité) se traduisent dans le champ scolaire par la coexistence d'une diversité d'orientations (de visées poursuivies) et de modèles normatifs (c'est-à-dire de manières d'organiser les relations, le temps, l'espace, ou encore de réguler l'ordre au sein de l'école). Ces travaux ne conduisent pas à postuler que l'école ne participerait plus à la construction des jeunes comme sujets moraux et politiques ; soulignant l'exposition des acteurs scolaires à cet empilement normatif (à cette ouverture des possibles), ils invitent plutôt à renouveler la compréhension du rôle de l'école en matière de socialisation, et à étudier les arbitrages locaux qui en résultent.

Plusieurs travaux, s'inscrivant dans les sociologies contemporaines du sujet, soulignent qu'il revient aux acteurs (enseignants, élèves) la charge de résoudre les tensions liées à cette complexité normative et à la pluralité des logiques d'actions, de construire le sens de leur expérience, d'arbitrer entre des orientations diverses (Dubet, 1994; Martuccelli & de Singly, 2012). Mais comme nous l'avons développé dans les points 2.3.1 et 2.3.2, parmi ces travaux, nombre d'entre eux insistent sur l'importance de tenir compte de l'inscription de cet agir et de cette expérience dans leur environnement (en raison de l'existence de contextes scolaires différenciés). Or peu de travaux prennent pour point de départ l'établissement scolaire. C'est ce que nous proposons de faire en posant l'hypothèse qu'il y a une « médiation » par les établissements scolaires, que ceux-ci opèrent aussi comme « réducteurs de la complexité normative » ; autrement dit que la charge individuelle (de reconstruction du sens) est en partie réduite par les choix et positionnements opérés par les établissements scolaires.

L'intérêt de l'établissement scolaire comme niveau d'analyse a également été montré par la littérature sur l'effet établissement, que nous avons présentée au point 2.4.1. Portant principalement sur les performances scolaires, ces travaux invitent à poursuivre l'analyse sur d'autres variables, ce que nous ferons en posant la question des effets moraux de la socialisation à l'école. Cette littérature nous a permis de distinguer deux grands types de déterminants (l'effet de composition, en tenant compte de différents facteurs de composition, et l'effet des visions et pratiques des professionnels), dont il s'agit d'étudier les effets propres mais aussi les interdépendances. Ces éléments nous ont ainsi servi de base pour affiner l'identification des différents mécanismes ou leviers par lesquels s'exerce la socialisation à l'école (point 2.4.2), et qui nous serviront de grille d'analyse.

Le rôle de l'école comme « agent de socialisation morale » ressort aussi d'une série de recherches qualitatives qui, tout en ne mobilisant pas directement le concept de socialisation morale, mettent en avant le rôle de l'établissement scolaire en la matière. Nous avons montré à cet égard que plusieurs travaux soulignent le développement ou le travail de dispositions morales différenciées selon les contextes scolaires socialement différenciés : un modèle plus proche de celui de la

seconde modernité dans les filières générales *versus* un modèle plus proche des principes de la première modernité dans les filières techniques et professionnelles ; ainsi que la formation de personnalités et le développement de dispositions spécifiques dans les écoles d'élites contribuant au maintien des classes dominantes. Ces travaux conduisent à poser l'hypothèse d'effets moraux différenciés et de socialisation anticipée (à l'occupation de certaines positions sociales et professionnelles), et à l'étudier à plus large échelle (avec une approche quantitative).

La question des effets moraux ne doit toutefois pas nous faire oublier le rôle des élèves dans leur expérience socialisatrice (comme le soulignent d'autres travaux développés dans la section 2.3). Parallèlement au questionnement sur les établissements comme espaces de socialisation morale (et l'analyse des arbitrages qu'ils opèrent) et à celui sur les effets – où les élèves sont considérés comme « informateurs » (du contexte de leur établissement) et comme « empreints » de l'action de leur école –, nous développerons aussi un questionnement propre à l'expérience des élèves, en étudiant la manière dont ils évaluent (normativement) leur expérience scolaire, comment ils en prennent éventuellement distance, mais aussi en analysant comment le contexte de pluralisme semble les affecter plus particulièrement, comment ils composent avec celui-ci

CHAPITRE 3 – L'IMPORTANCE DE L'ÉTABLISSEMENT DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF BELGE FRANCOPHONE

À partir d'apports de la littérature à différents niveaux d'analyse (à un niveau macro les travaux rendant compte des transformations du contexte de seconde modernité dans le cadre scolaire, à un niveau meso les recherches soulignant les effets des établissements scolaires, et à un niveau micro les travaux étudiant les reconfigurations du travail enseignant et de l'expérience des élèves), le chapitre précédent a contribué à souligner l'intérêt de partir du niveau de l'établissement scolaire pour poser nos questions et hypothèses de recherche. Dans ce troisième chapitre, nous montrerons que ce choix se voit renforcé dans le cadre du contexte scolaire belge francophone, notre terrain d'étude.

Dans une première section, nous rendrons compte de certaines évolutions dans le mode de régulation du système éducatif belge. Il s'agira de montrer que si la thèse du déclin du programme institutionnel se pose différemment dans le contexte belge, historiquement marqué par plusieurs lignes de fracture, une perte de stabilité des repères s'observe également. Dans une seconde section, nous reviendrons sur les travaux relatifs à la « fragmentation » du système éducatif belge, son organisation en « quasi-marché scolaire », lesquels ont souligné l'existence de profondes différences entre écoles ainsi que les enjeux de positionnement et de distinction rencontrés par les établissements scolaires.

3.1 Évolutions dans le mode de régulation du système éducatif belge : du compromis de coexistence à l'affaiblissement de l'étanchéité entre mondes

Les évolutions dont on a rendu compte dans les chapitres précédents renvoient à des transformations « macro-sociales ». Par ailleurs, de nombreux travaux (dont la thèse du déclin du programme institutionnel de Dubet) ont été développés dans le contexte français. Or le contexte belge est historiquement marqué par plusieurs lignes de fracture. Outre les conflits linguistiques et communautaires menant à une communautarisation de l'enseignement³⁸, la Belgique a longtemps été (et continue de l'être, dans une certaine mesure) organisée autour de « piliers », lesquels peuvent être compris comme des mondes sociologiques aux principes normatifs concurrents (Dumont, 1999; Mangez & Liénard, 2014).

Ainsi, concernant l'organisation du système éducatif, suite à plusieurs périodes de conflits entre le pilier laïc et le pilier catholique, le Pacte Scolaire de 1959 entérine la coexistence de différents réseaux d'éducation qui disposent d'une certaine autonomie dans leur organisation et leurs orientations pédagogiques : l'enseignement officiel (dont les écoles dépendent d'une autorité

³⁸ Il y a plusieurs niveaux de pouvoir en Belgique. Au niveau supérieur, on trouve l'État fédéral, les communautés et les régions, qui sont tous trois « égaux en droits », intervenant sur un pied d'égalité mais dans des domaines (ou compétences) différents. L'enseignement est une compétence attachée au niveau communautaire depuis 1989. Il y a trois Communautés : la Communauté française (aussi dénommée Fédération Wallonie-Bruxelles), la Communauté flamande, et la Communauté germanophone.

publique³⁹), et le réseau libre subventionné⁴⁰ (financé par l'État, mais organisé par des associations privées, pour une large partie de religion catholique) (Draelants et al., 2011). Ce compromis de coexistence entre milieux laïques et catholiques repose sur un principe structurant – « la liberté d'enseignement ».

La liberté d'enseignement : liberté d'offre et liberté de choix

La liberté d'enseignement, principe structurant de l'organisation du système éducatif belge, renvoie d'une part à la liberté d'initiative et d'offre d'enseignement, et d'autre part la liberté de choix des familles.

Concernant la liberté d'offre d'enseignement, il est intéressant de noter à la suite de Verhoeven et Dupriez qu'elle entraîne « une faiblesse historique de l'État en matière de régulation de l'enseignement », « la construction d'un système éducatif complexe basé sur un compromis de coexistence entre conceptions distinctes des missions de l'éducation » et « la cohabitation de plusieurs sous-systèmes (les réseaux d'enseignement), au sein desquels une très large autonomie organisationnelle et pédagogique a été laissée » (Verhoeven & Dupriez, 2023, p. 132). Bien que cette autonomie pédagogique soit de plus en plus encadrée (comme nous y reviendrons dans la suite), elle reste toutefois un principe fondateur et structurant du système scolaire en Belgique.

À propos de la liberté de choix des familles, on peut noter que sa signification évolue, d'un sens philosophique libéral (pouvoir trouver une école confessionnelle ou non confessionnelle à proximité du domicile), à une version plus instrumentale : « instituée au départ pour organiser une transaction entre milieux catholiques et laïques, elle est de plus en plus utilisée par les parents pour choisir l'école selon des critères de qualité d'enseignement ou d'opportunité professionnelle » (Draelants et al., 2011, p. 69; Verhoeven et al., 2021). Elle a par ailleurs des conséquences non négligeables sur l'offre scolaire : les écoles étant subsidiées proportionnellement au nombre d'élèves inscrits, « les options des usagers influencent considérablement l'ouverture et la fermeture des écoles, ainsi que l'ampleur des moyens qui leur sont attribués » (Draelants et al., 2011, p. 18).

Comme nous y reviendrons dans la section prochaine, ces principes viennent poser les bases (institutionnelles) du quasi-marché scolaire, ce qui conduit à un enjeu de distinction pour les établissements scolaires qui doivent attirer les usagers.

³⁹ Dans l'enseignement officiel, certaines écoles ont comme pouvoir organisateur l'État, c'est-à-dire les Communautés depuis 1989 ; il s'agit réseau officiel organisé, réseau de la Communauté française. D'autres ont comme pouvoir organisateur une commune, une province ou une autre personne de droit public ; il s'agit du réseau officiel subventionné. Le pouvoir organisateur est l'autorité, la ou les personne(s) physique(s) ou morale(s) qui assume(nt) la responsabilité d'un établissement d'enseignement (loi du 29 mai 1959, article 2, alinéa3) (Draelants et al., 2011, p. 19- 20). Si le réseau officiel organisé n'a qu'un seul pouvoir organisateur (la Communauté française), les autres réseaux comportent une pluralité de pouvoirs organisateurs.

⁴⁰ Précisons que s'il existe un enseignement privé non subventionné en Belgique, celui-ci n'est pas très répandu. Verhoeven et Dupriez notent ainsi une vingtaines d'écoles internationales privées non subventionnées, et quelques écoles privées inspirées des pédagogies alternatives (Verhoeven & Dupriez, 2023).

En plus de ces deux premières lignes de fractures – la séparation linguistique de l’organisation de l’enseignement (se parachevant avec la communautarisation de l’enseignement), et un système décentralisé autour des différents réseaux d’enseignement –, il faut également relever que l’offre scolaire était diversifiée autour de différentes voies de formation socialement différenciées, regroupant les élèves selon leur milieu d’origine, et « scellant des destins sociaux différenciés » (Verhoeven & Dupriez, 2023). Jusqu’à l’enseignement rénové de 1971, « les mieux nantis fréquentent les collèges ou les athénées, dont la vocation est de préparer à l’enseignement supérieur ; la classe moyenne va à l’école moyenne, qui propose un enseignement secondaire sur une durée de trois ans ; les moins favorisés se contentent de suivre le quatrième degré de l’école primaire » (Draelants et al., 2011, p. 29).

On peut dès lors se demander s’il n’y a jamais eu un programme socialisateur unifié dans le cas belge. Si les termes se posent différemment, Bastenier montre toutefois également la crise du « projet mobilisateur » de l’école qui avait permis, jusqu’au début des années 1960, et malgré la présence de plusieurs réseaux d’enseignement, une certaine unification de l’école autour d’un programme et de principes partagés (Bastenier, 1998). En effet, bien que « fragmentée », « la forme même du système éducatif, avec ses réseaux, ses pouvoirs organisateurs, ses communautés, [ses voies de formation socialement différenciées]⁴¹, correspondait à la complexité du système social et politique belge : en donnant une place à ses différentes fractions, en inculquant aux nouvelles générations des savoirs et des valeurs communes à l’ensemble de la société et/ou à leur communauté (linguistique, philosophique [, sociale]), l’école servait ainsi de support à l’intégration sociétale (y compris à la reproduction de ses divisions philosophiques, linguistiques et sociales) » (Mangez et al., 2023c, p. 12).

Autrement dit, si la pluralité des normes n’est pas quelque chose de nouveau dans le contexte belge, celle-ci provenait de la coexistence de différents mondes, piliers et milieux sociaux, au sein desquels il y avait une certaine homogénéité, et entre lesquels il y avait une certaine étanchéité, et qui étaient pensés comme faisant partie d’une sorte de « totalité fonctionnelle ». Or depuis plusieurs décennies et comme nous le développerons dans cette section, non seulement les mondes ne sont plus aussi étanches entre eux (de par la croissance des injonctions communes qui traversent les réseaux, ainsi que le développement d’une école commune avec l’enseignement rénové), mais ceux-ci semblent également traversés par la pluralité des orientations et des normes. Par ailleurs, comme nous le mettrons aussi en avant, parallèlement aux évolutions menant vers davantage de recentralisation, d’autres évolutions tendent au contraire à donner plus d’autonomie à l’échelon local, aux établissements scolaires.

Globalement, si le sens et le mouvement des transformations au niveau du mode de régulation du système éducatif semblent donc prendre différentes directions, ce qui apparaît ressortir, c’est un basculement par rapport à la situation « initiale » de « compromis de coexistence » entre mondes sociologiques distincts où la pluralité des normes renvoyait à une forme de division structurée (autour des piliers et milieux sociaux), vers un affaiblissement de l’étanchéité entre mondes. Précisons enfin que les évolutions dont nous rendrons compte dans cette section peuvent être analysées et interprétées à partir d’autres angles d’approches (en les interrogeant par exemple au regard de l’idéal d’égalité des chances⁴²), mais nous nous centrerons pour notre

⁴¹ Ajout à la citation d’origine ?

⁴² Voir notamment (Draelants et al., 2011; Verhoeven et al., 2021).

part sur ce qu'elles apportent en termes de centralisation-décentralisation de l'organisation et de la régulation du système.

3.1.1 L'enseignement rénové (1971)

Une première étape sur laquelle revenir concerne l'instauration de l'enseignement rénové (en 1971). Ancrées dans le contexte historique post-seconde guerre mondiale où la revendication d'égalité des chances est prégnante en Europe (pour des raisons économiques et idéologiques), les discussions qui mèneront à l'établissement de celui-ci sont importantes à pointer, car elles représentent « un des premiers débats de grande envergure sur les objectifs de l'école secondaire et sur les enjeux sociaux de l'organisation du curriculum » (Draelants et al., 2011, p. 28).

Cette réforme poursuit un double objectif. D'une part, il y a un enjeu en termes de démocratisation, avec la mise en place du principe d'un tronc commun jusqu'à 14 ans, ce qui se traduit concrètement par l'organisation d'un premier degré d'observation (commun) dans l'enseignement secondaire, avant de poser des choix d'orientation entre les différentes filières d'enseignement⁴³. La réforme de l'enseignement rénové s'inscrit ainsi dans le mouvement plus général de massification scolaire, qui s'est accompagné d'une plus grande hétérogénéité au sein des écoles – « l'arrivée (...) d'un public plus hétérogène sur le plan scolaire et social, (...) avec des rapports très divers à l'école, au travail scolaire et aux savoirs » (Draelants & Cattonar, 2022) – même si, comme nous le montrerons plus loin, il reste en Belgique une forte ségrégation sociale entre écoles.

D'autre part, la réforme de l'enseignement rénové s'inscrit également dans une « philosophie d'inspiration personnaliste qui met l'accent sur l'épanouissement de l'enfant (...) et sur un discours œcuménique proclamant l'égale dignité des diverses filières d'enseignement » (Draelants et al., 2011, p. 45). Il y a ainsi également une logique de personnalisation et de différenciation des apprentissages, qui tend par ailleurs à rencontrer les enjeux de la pluralisation des publics (due à la massification scolaire), à « s'adapter à la diversité des élèves qui arrivent dans l'enseignement secondaire rénové » (Draelants et al., 2011, p. 30). Concrètement, les élèves vont pouvoir suivre une multiplicité d'options et de parcours différenciés.

Par rapport à la situation de « division structurée » du système éducatif (au sortir du Pacte scolaire de 1959) dont on entend analyser certaines évolutions, on peut souligner à la suite de Verhoeven et al. que cette réforme « constitue un jalon historique essentiel de décroisement des « ordres scolaires » et de la construction d'une école commune⁴⁴ (Van Haecht, 1985), mais dont les intentions progressistes se verront largement freinées » (Verhoeven et al., 2021, p. 1). Ainsi, comme le relèvent Draelants et al., « l'enseignement rénové va se traduire simultanément par une réforme des structures qui, officiellement, postpose le moment du choix entre les filières, et par la mise en œuvre d'un ensemble très complexe d'options et de parcours différenciés, et ce

⁴³ Ces filières sont l'enseignement général, l'enseignement artistique, l'enseignement technique, et l'enseignement professionnel.

⁴⁴ Outre la mise en place de ce premier degré commun, unifié institutionnellement, il faut également relever que les filières du secondaire (général, technique, professionnel) sont également « présentées comme des voies parallèles d'égale valeur au sein d'une structure éducative unique, entre lesquelles les passages sont désormais autorisés » (Verhoeven & Dupriez, 2023, p. 134; Van Haecht, 1985; Grootaers, 1998).

dès le début de l'enseignement secondaire, rendant finalement plus opaque la hiérarchisation des parcours, qui ne disparaît pas » (Draelants et al., 2011, p. 45).

Dans les décennies qui suivent, plusieurs mesures législatives et réformes visent à renforcer l'ambition du tronc commun et à combattre certains éléments structurels qui conduisent à une différenciation (anticipée) des parcours et une ségrégation entre établissements (en agissant notamment sur la question du redoublement, des inscriptions, de la différenciation pédagogique, de l'enseignement qualifiant...). Toutefois, les limites de ces mesures sont mises en avant (Verhoeven et al., 2021) et les inégalités et la ségrégation scolaires restent prégnantes. Nous reviendrons plus amplement sur cette question de la ségrégation scolaire dans la section suivante portant sur la structuration du système en quasi-marché scolaire.

3.1.2 Le tournant du décret « missions » (1997)

Après l'instauration de l'enseignement rénové, un infléchissement important de la régulation politique du système scolaire en Belgique francophone est amorcé dans les années 1990, et aboutira avec l'adoption du décret de la Communauté française du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (dit « décret missions »), ainsi que d'autres législations qui le suivront dans les deux décennies suivantes.

L'élaboration du décret s'inscrit dans un contexte marqué par deux grands débats : la question du financement (consécutive à la communautarisation de l'enseignement, à de nouvelles règles de financement et des restrictions budgétaires menant à d'importants mouvements de protestation), et la question des « structures, des objectifs et du fonctionnement du système » (faisant suite à plusieurs rapports internationaux pointant l'inefficacité et l'inégalité du système belge, et à divers forums de citoyens et de professionnels de l'enseignement) (Draelants et al., 2011, p. 88).

Soulignons plusieurs changements opérés par le décret, et qui nous semblent importants à pointer en regard de notre questionnement.

La définition des missions à poursuivre

Tout d'abord, les objectifs de l'enseignement sont, pour la première fois, énoncés explicitement et formellement. Quatre missions sont distinguées dans l'article 6 du décret (le développement de la personne, l'appropriation des savoirs, l'éducation à la citoyenneté et l'égalité des chances) et font l'objet d'un large consensus:

« La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants :

- 1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- 2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- 3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- 4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. »

Il est toutefois intéressant de noter à la suite de Draelants et al que si ces missions « bénéficient d'un large soutien », c'est probablement en raison de leur formulation qui est restée suffisamment large et ouverte pour que tout monde puisse « y projeter ses interprétations » (Draelants et al., 2011, p. 89). Par ailleurs, soulignons également que ces missions s'inscrivent dans des « mondes de justification » différents (pouvant entrer en tension les uns par rapport aux autres), ce qui peut conduire, dans leur mise en œuvre, par des priorités variables selon les établissements. Comme le relèvent Draelants, Verhoeven et al, à partir des typologies présentées dans les précédents chapitres (Boltanski & Thévenot, 1991; Derouet, 1992), on peut en effet y retrouver la trace du modèle de l'efficacité (ou cité industrielle) – avec la place active dans la société et la centralité de la notion de compétence – ; celle du modèle de l'intérêt général (ou cité civique) – avec le principe d'émancipation sociale et de citoyenneté démocratique – ; et celle du modèle communautaire (ou cité domestique) – avec le développement personnel et la confiance en soi (Draelants et al., 2011, p. 90; Verhoeven et al., 2021, p. 3).

Autrement dit, la clarification des missions – que l'on peut interpréter comme une conséquence du « déclin de l'institution », le besoin d'explicitation des missions (à un niveau centralisé et officiel) résultant de la perte des « allants de soi » – ne semble pas réduire le champ des possibles. Les missions n'étant pas hiérarchisées (et pouvant entrer en tension les unes par rapport aux autres), la question de leur articulation reste ouverte et est renvoyée à des échelons plus locaux. On n'assiste pas à une absence de normes, mais à une diversité de normes, vis-à-vis desquels des arbitrages doivent être opérés.

Une dynamique de centralisation, avec le renforcement du rôle de l'État et d'autres acteurs occupant une position « centralisée »

Ensuite, avec les réformes induites par le décret missions, on peut observer un renforcement du « rôle régulateur de l'État » en raison de la définition de « normes communes aux différents réseaux », ce qui a également « pour conséquence de rapprocher la situation des réseaux subventionnés de celle que connaît le réseau de la Communauté française » (Draelants et al., 2011, p. 92). Sans rentrer dans le détail de ces réformes, soulignons qu'elles concernent notamment le statut des enseignants et la gestion du personnel enseignant, le statut des directeurs d'école, les droits des élèves, mais aussi certaines dimensions pédagogiques et curriculaires (comme nous y reviendrons ci-dessous).

Outre le renforcement du rôle régulateur de la Communauté française qui peut s'appuyer sur un nombre plus important de règles pour orienter l'action des pouvoirs organisateurs, le décret missions a également renforcé la place et le rôle d'autres acteurs occupant une position de type « centrale » dans le système, à savoir les « fédérations de pouvoirs organisateurs » (c'est-à-dire les organisations coordonnant les différents pouvoirs organisateurs au sein de leur réseau). En effet, avec le décret, quatre fédérations sont reconnues comme « organes de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs », invitées à « co-politer le système dans un certain nombre d'instances créées à cette fin » (Draelants et al., 2011, p. 110). Si cette évolution présente un caractère un peu paradoxal (avec d'un côté le renforcement du pouvoir régulateur de l'État, et de l'autre une institutionnalisation du partenariat avec les réseaux pour l'élaboration des politiques), ces éléments viennent réformer l'organisation des pouvoirs organisateurs en renforçant leur regroupement au sein de réseaux structurés, ces organes de coordination

centralisés tendant à « prendre de l'importance par rapport aux pouvoirs organisateurs locaux » (Draelants et al., 2011, p. 92,110). Ainsi, bien que l'on reste dans un système relativement décentralisé, les pouvoirs organisateurs et les réseaux conservant une certaine autonomie, on observe toutefois des dynamiques de centralisation (au niveau global, pour l'ensemble du système éducatif de la Communauté française, mais aussi au niveau des réseaux).

Une autonomie pédagogique et curriculaire plus encadrée

Comme annoncé ci-dessus, certaines réformes engendrées par le décret missions viennent encadrer l'autonomie pédagogique et curriculaire des pouvoirs organisateurs et des réseaux. En effet, certaines règles relatives à l'évaluation ont été précisées, certains référentiels pédagogiques ont été imposés ou mis en avant (comme l'approche par compétences et la pédagogie différenciée), et les programmes scolaires (qui relèvent toujours de la compétence des pouvoirs organisateurs) doivent dorénavant correspondre à des référentiels de compétences élaborés de manière centralisée, partagés par les différents réseaux et définissant les compétences à atteindre à la fin de différents cycles d'enseignement (Draelants et al., 2011, p. 96). La formation des enseignants connaît également des évolutions dans le sens d'une homogénéisation des pratiques, le modèle professionnel du « praticien réflexif » apparaissant sous-jacent à celles-ci. Enfin, notons également que depuis 1994, si la responsabilité de l'évaluation relève toujours des pouvoirs organisateurs, la tendance est à la croissance de balises communes et à l'organisation d'épreuves externes standardisées.

À nouveau, il faut donc souligner que si la liberté d'enseignement reste un principe structurant et que des différences importantes subsistent entre les réseaux (Draelants et al., 2011, p. 92), le décret missions amorce « un mouvement de centralisation des objectifs pédagogiques (...), mais aussi de rassemblement des différents réseaux et pouvoirs organisateurs autour de missions communes » (Verhoeven et al., 2021, p. 3).

L'autonomie des établissements valorisée

Les premiers changements opérés par le décret missions, développés ci-dessus, tendent à converger vers une dynamique de centralisation et d'homogénéisation. Toutefois, d'autres réformes induites par le décret de 1997 prennent une direction différente et « témoignent de l'importance accordée à l'établissement en tant qu'entité autonome » (Draelants et al., 2011, p. 101).

Deux dispositifs mis en place par le décret missions vont ainsi en ce sens. Premièrement, la mise en place d'un projet éducatif et pédagogique au niveau du pouvoir organisateur, et d'un projet d'établissement au niveau de l'établissement. En second lieu, la création d'un conseil de participation au sein de chaque école, réunissant les différents partenaires de l'établissement (dont les élèves dans l'enseignement secondaire), et qui a « notamment pour prérogative de donner un avis sur le projet d'établissement (...) et sur le rapport d'activités relatif à sa mise en œuvre » (Draelants et al., 2011, p. 100). L'initiative, le projet local et la participation au sein des établissements sont ainsi encouragés (et même imposés), le modèle de « l'établissement mobilisé » apparaissant sous-jacent à ces réformes, avec l'hypothèse que « l'action éducative sera plus efficace et plus ajustée aux besoins locaux si elle repose sur un projet partagé et légitimé par la concertation » (Draelants et al., 2011, p. 101).

Soulignons toutefois que plusieurs auteurs ont interrogé la portée concrète de cette autonomie, relevant qu'il n'y a pas « de travaux systématiques évaluant la mise en œuvre des projets d'établissements ou des conseils de participations », et que « les impressions qui se dégagent du terrain laissent penser que ces initiatives sont le plus souvent assez formelles et pèsent peu sur la vie concrète des établissements, qui en revanche sont nettement plus contraints qu'auparavant par la montée des règles formelles encadrant leur fonctionnement » (Draelants et al., 2011, p. 101).

Vers la montée d'un État évaluateur ?

Les évolutions présentées apparaissent a priori rendre compte d'orientations différentes (vers davantage de centralisation et de contrôle d'une part, vers davantage d'autonomie d'autre part), mais comme le soulignent Draelants et al., elles s'inscrivent dans une même évolution : « la montée en puissance de l'État évaluateur (...), constatée par de nombreux observateurs des politiques éducatives en Europe » (Draelants et al., 2011, p.104). En effet, dans le modèle de l'État évaluateur, « l'État tend à s'adjuger le contrôle stratégique sur les orientations d'ensemble en définissant les missions, les objectifs et les critères permettant d'évaluer les résultats du système, alors que la gestion des moyens serait davantage déléguée aux acteurs décentralisés » (Draelants et al., 2011, p. 104). Notons par ailleurs que depuis la première décennie des années 2000, différentes réformes (comme la mise en œuvre croissante d'évaluations externes et l'élaboration d'indicateurs) et structures en découlant (avec par exemple la création d'une commission de pilotage inter-réseaux) tendent vers la mise en place d'un « pilotage » centré sur les résultats, ce qui vient renforcer cette tendance d'un mode de régulation « post-bureaucratique ».

3.1.3 Le « Pacte pour un enseignement d'excellence » (2017)

Dans ce tour d'horizon des évolutions en matière d'organisation et de régulation du système éducatif, il nous faut encore revenir sur le « Pacte pour un enseignement d'excellence », une réforme systémique majeure, dont le travail a débuté en 2017, et dont les réformes qui en découlent continuent d'être mises en œuvre progressivement. Différents angles pourraient être utilisés pour rendre compte des transformations apportées par ce chantier important. Ce que nous souhaitons mettre en avant ici, c'est la manière dont les tendances en matière de régulation, que nous avons développées ci-dessus, se trouvent renforcées ou infléchies. Nous soulignerons également la prégnance de certains modèles normatifs de la seconde modernité, de même que la coexistence de différents principes en tension.

Le renforcement d'un mode de régulation « post-bureaucratique »

Le Pacte pour un enseignement d'excellence se donne pour objectif global un meilleur pilotage du système vers les orientations communes (telles que définies par le décret missions et reprises dans une logique plus performative avec un « pilotage par objectifs »), ce qui tend ainsi à confirmer la tendance à la centralisation des objectifs pédagogiques⁴⁵. À la suite de Verhoeven et

⁴⁵ 7 objectifs centraux pour l'amélioration du système (OASE) sont ainsi définis :

- 1) Améliorer significativement les savoirs et les compétences des élèves.
- 2) Augmenter la part des jeunes diplômés du secondaire supérieur.
- 3) Réduire les différences entre les résultats des élèves les plus et les moins favorisés d'un point de vue socioéconomiques.

al, on peut également souligner un renforcement des modes de régulation « post-bureaucratiques », « qui concilient la définition de grands objectifs et l'injonction des acteurs à se « mobiliser » autour de l'implémentation de ces derniers, avec une logique de reddition de comptes et de responsabilisation des acteurs locaux » (Verhoeven et al., 2021, p. 5; Maroy, 2008). Comme le relèvent ces auteurs, « l'autonomie, héritage important de notre système éducatif, aurait en quelque sorte pris un nouveau visage, celui de la contractualisation et de l'autonomie de moyens, pour atteindre des objectifs centralisés » (Verhoeven et al., 2021, p. 5).

Les « plans de pilotage » et « contrats d'objectifs » sont ainsi un dispositif emblématique du renforcement de cette logique post-bureaucratique, articulant « centralisation » (dans la définition des objectifs centraux et la vérification de l'atteinte de ceux-ci) et « décentralisation » (dans les l'élaboration des stratégies et moyens pour atteindre ces objectifs).

Le renforcement du tronc commun

Comme souligné plus haut, avec la mise en place de l'enseignement rénové et plusieurs réformes qui ont succédé dans les décennies suivantes, c'est l'ambition d'une école commune (jusqu'à un certain âge du moins) qui est visée. Le Pacte pour un enseignement d'excellence poursuit et renforce cette tendance, en cherchant « à la construire plus activement [avec la refonte des référentiels de compétences, réfléchis dans une continuité de la troisième maternelle à la troisième secondaire], et dans une temporalité plus longue [avec l'abaissement de l'âge obligatoire à 5 ans, et la prolongation du tronc commun jusqu'à la fin de la 3^e secondaire] » (Verhoeven et al., 2021, p. 34).

Deux éléments nous semblent intéressants à noter concernant ce renforcement du tronc commun, car ils renvoient à des points que nous avons développés dans le chapitre précédent à propos de l'entrée dans l'école de principes normatifs de la seconde modernité, du bousclement de certains éléments clés de la forme scolaire, et de la pluralisation des « mondes scolaires ».

D'une part, le renforcement du tronc commun (la poursuite d'objectifs communs et la visée d'égalité des acquis) s'articule avec un renforcement de la différenciation pédagogique (des rythmes et des moyens d'acquisition de ces objectifs), d'un accompagnement pédagogique personnalisé (Verhoeven et al., 2021, p. 35). Ainsi, par exemple, le Plan individualisé d'apprentissage (PIA) vise « la mise en place des parcours adaptés, différenciés et accompagnés » en cas de constat de difficultés particulières d'apprentissage ou de besoins spécifiques avérés » » (Verhoeven et al., 2021, p. 33).

D'autre part, dans ce tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire, on observe, à la suite de Verhoeven et al. (2021, p. 23,24,34), une hybridation de différents principes, pouvant se raccrocher à différents « mondes » ou « cités » scolaires, ce qui souligne à quel point la complexité normative traverse les textes réglementaires de référence guidant le travail des acteurs scolaires :

le modèle de l'efficacité (ou cité industrielle) (avec l'apprentissage de compétences « de base » visant une insertion et une place active dans la société, ainsi que la référence à des notions

-
- 4) Réduire progressivement redoublement et décrochage.
 - 5) Réduire les changements d'école au sein du tronc commun.
 - 6) Augmenter progressivement l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'ordinaire.
 - 7) Accroître les indices du bien-être à l'école et l'amélioration du climat scolaire.

comme la capacité d'innover ou d'entreprendre, l'esprit d'entreprendre constituant ainsi une compétence transversale mise en exergue) ;

le modèle de l'intérêt général (ou cité civique) (avec le référentiel égalitariste sous-jacent à la réforme, mais aussi la référence à la citoyenneté ainsi qu'à l'engagement, ou encore la visée de former des sujets autonomes, c'est-à-dire comme « pôles autonomes de choix ») ;

le modèle ou la cité par projet (l'idée même de compétences visant la capacité à mobiliser les acquis, à s'engager dans des projets et dans des réseaux, avec ainsi la valorisation de la mise en projet de l'élève et de « l'apprendre à apprendre ») ;

le modèle communautaire (ou cité domestique) (avec l'insistance sur le développement de l'élève dans sa « totalité » et son bien-être) ;

le modèle de la créativité (ou cité inspirée) (avec la promotion des différentes formes d'expression artistique et culturelle, la créativité apparaissant comme une compétence transversale également mise en avant). Sur ce dernier point, soulignons également que la mise en œuvre du parcours d'éducation culturelle et artistique (PECA) rend par ailleurs compte d'une dynamique de décloisonnement du secteur de l'enseignement, avec un rapprochement du secteur de la culture.

Les modèles normatifs de la participation et de l'inclusion

D'autres éléments reliés à la montée de principes de la seconde modernité (et le bousculement de la forme scolaire) que nous avons développés au chapitre précédent peuvent être observés dans les réformes relatives au Pacte pour un enseignement d'excellence, dont l'insistance sur la participation (a) et l'inclusion (b).

(a) Concernant la participation, il faut noter que dans son axe stratégique n°5, le Pacte « articule la question de la participation des jeunes à l'école à une notion plus large de bien-être à l'école » (Verhoeven et al., 2021, p. 82). L'objectif visé est de « renforcer la démocratie scolaire en impliquant les différents acteurs, enseignants, élèves, parents, éducateurs et personnel « extrascolaire » dans la construction et la régulation du vivre ensemble au sein des écoles », ce qui renvoie à un modèle négocié du rapport à la norme (Verhoeven et al., 2021, p. 82). Sont également prévus la création et/ou le renforcement de structures participatives. Enfin, « est également exprimée l'idée qu'il convient d'articuler la transmission de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes spécifiques liés à l'exercice démocratique aux compétences disciplinaires et transdisciplinaires et l'inclure dans les référentiels de compétences » (Verhoeven et al., 2021, p. 82).

(b) Plus fortement encore que pour le renforcement de la participation, avec le Pacte pour un enseignement d'excellence, on observe la montée et une portée plus large au modèle de l'inclusion. Si l'intégration puis l'inclusion⁴⁶ des enfants et des jeunes porteurs de handicap ont fait l'objet de mesures depuis le début des années 2000 (sous l'impulsion d'orientations normatives européennes et internationales), le Pacte pour un enseignement d'excellence vient non seulement renforcer cette tendance, mais également étendre la portée donnée au principe

⁴⁶ Dans le sens d'une adaptation de l'école aux besoins et singularités de l'élève plutôt qu'une adaptation de l'élève aux attentes de l'école.

d'inclusion. Comme le soulignent Verhoeven et al., « loin de ne concerner que les enfants étiquetés comme « différents », l'enjeu qui s'affirme progressivement (notamment dans les textes internationaux, mais aussi en FW-B) est de construire un système éducatif capable tout à la fois de *rassembler* tous les élèves au sein d'une même structure commune et de leur offrir une prise en charge *adaptée et différenciée*, et ce quelles que soient leurs spécificités en tant qu'apprenant » (Verhoeven et al., 2021, p. 46).

On retrouve ainsi la volonté de lutter contre la différenciation des structures scolaires pour aller vers des structures plus intégrées, de lutter contre une certaine segmentation du système. Mais on observe également, comme pour le tronc commun, que cette tendance tournée vers une « école commune » s'accompagne d'un accompagnement différencié, en fonction des besoins et caractéristiques singulières de l'élève, et donc davantage tournée vers une forme « d'individualisation » ou du moins de prise en compte des singularités. Ainsi, la figure du jeune est double, comme « apprenant éduicable » (renvoyant à une version plus universaliste), mais aussi comme « individu singulier, aux caractéristiques uniques dans son rapport à l'apprentissage, dans ses formes d'intelligence, particularités auxquelles le système se doit de répondre » (Verhoeven et al., 2021, p. 48).

Nous l'annoncions en introduction de cette section, si la pluralité des normes et une certaine fragmentation du système éducatif belge sont perceptibles dès la création de l'État belge, le principe de la liberté d'enseignement étant constitutif du système scolaire, cette fragmentation renvoyait à une « division structurée » (autour des piliers et mieux sociaux), avec une forme « d'étanchéité entre mondes ». Ce que nous avons souhaité montrer à travers cette section, c'est que cette étanchéité apparaît bousculée avec les évolutions du mode d'organisation et de régulation du système intervenues au cours des dernières décennies – depuis la mise en place de l'enseignement rénové, et plus encore à partir du décret « missions » de 1997 ainsi que les changements plus récents opérés par le Pacte pour un enseignement d'excellence.

On l'a souligné à plusieurs reprises, les évolutions législatives de ces dernières décennies suivent globalement une tendance vers davantage de « centralisation » et de « standardisation », avec la définition d'objectifs communs aux différents réseaux. D'autres mesures sont également orientées vers plus de rapprochements au niveau des curricula, des pratiques pédagogiques, des évaluations, etc. Toutefois, la liberté d'enseignement reste un principe structurant.

Par ailleurs, on a également insisté sur la montée d'une régulation de type « post-bureaucratique », où cette définition centralisée des objectifs s'accompagne d'une mise en œuvre décentralisée, l'établissement scolaire étant de plus en plus représenté comme entité autonome, un échelon d'action, un collectif qu'il s'agit de « mobiliser » vers ces objectifs, mais qui doit également rendre des comptes. L'autonomie apparaît ainsi encadrée.

Enfin, on a également observé dans les changements des politiques publiques l'empreinte de certaines évolutions macro-sociales dont on a rendu compte au chapitre 2, avec notamment la montée du modèle de l'inclusion et de la participation, mais aussi la coexistence d'une diversité de finalités. La situation semble se caractériser par une omniprésence normative (de nombreuses injonctions normatives étant véhiculées par l'État), mais aussi une complexité normative, dans le

sens où les orientations sont multiples et potentiellement en tension les unes par rapport aux autres.

Dans l'ensemble, les acteurs scolaires (à un niveau individuel et organisationnel) apparaissent confrontés à la nécessité de répondre à des standards communs, qu'ils doivent s'approprier. Autrement dit, avec cette injonction à la poursuite simultanée d'objectifs divers et (potentiellement) en tension, des arbitrages semblent devoir être opérés sur la priorité donnée à chacune de ces missions, mais également sur les interprétations qui en sont faites, la formulation de ces objectifs étant restée suffisamment ouverte pour recueillir un large consensus. Dans un mode de régulation post-bureaucratique, ces arbitrages sont notamment renvoyés à l'échelon local, avec la figure de « l'établissement mobilisé ». On retrouve ainsi notre hypothèse de médiation par les établissements scolaires, les travaux présentés dans cette section démontrant la pertinence des questions évoquées en conclusion du chapitre 2 pour étudier le contexte scolaire belge : investiguer la manière dont la socialisation se recompose, de manière effective, au sein des établissements, étudier les arbitrages opérés, comment la pluralité des cadres de référence s'actualise au sein des contextes locaux.

3.2 La structuration du système éducatif en « quasi-marché scolaire »

Dans la section précédente, nous avons introduit l'idée que le principe de la liberté d'enseignement (avec la liberté d'offre, et la liberté de choix) mène à une structuration du système éducatif belge francophone en « quasi-marché scolaire ». Repris par Vanderberghe pour rendre compte d'une « combinaison subtile et pour le moins originale du financement par les pouvoirs publics et d'un gouvernement par la loi du marché » (Vandenbergh, 1998, p. 67), ce concept renvoie au caractère hybride de la structure du système, qui combine « la liberté de l'offre, le financement public de tous les établissements (calculé en fonction du nombre d'élèves), et le libre-choix de l'école par les familles » (Verhoeven & Dupriez, 2023, p. 137).

Cette deuxième section du chapitre vise à déployer plus amplement les conséquences de cette structuration. Nous commencerons par développer la question des rapports concurrentiels entre écoles et le développement d'identités organisationnelles, ce qui conduit à considérer les établissements scolaires comme univers de sens différenciés. Nous reviendrons ensuite sur les travaux relatifs à la fragmentation et ségrégation entre écoles. Nous retrouverons donc la question de l'effet établissement et montrerons que si les inégalités scolaires en Belgique (en termes d'acquis d'apprentissages) ont été largement étudiées et documentées, la question des effets en matière de socialisation morale reste, à notre connaissance, que très peu investiguée.

3.2.1 Des rapports concurrentiels entre écoles et la nécessité de se distinguer

La construction d'identités organisationnelles

Tout d'abord, la structuration du système éducatif en quasi-marché scolaire conduit à des rapports concurrentiels entre établissements, à la nécessité pour eux de se positionner et de se distinguer sur ce marché afin d'attirer le public (les parents et les élèves) : « Dans un quasi-marché scolaire, chaque école doit tenir compte de cette contrainte objective : les parents choisiront

entre elle et d'autres établissements, alors que son financement dépendra du nombre d'élèves qu'elle aura pu attirer » (Draelants et al., 2011, p. 70).

Plusieurs travaux montrent ainsi que les établissements scolaires développent une « identité organisationnelle » résultant d'un processus d'ajustement tant aux attentes du système qu'aux spécificités de l'environnement local (Draelants & Dumay, 2011). En effet, comme le soulignent Draelants et Dumay, malgré une certaine tendance à la standardisation relative à la prégnance des exigences d'efficacité et de performance auxquelles sont confrontés les établissements, cette concurrence entre eux conduit également et simultanément à une différenciation, à la construction de projets distinctifs, les écoles – en tant que « collectifs » – étant renvoyées à la question de leurs fondements, de leurs buts et de leurs moyens (Draelants & Dumay, 2016, p. 8). Cette double tendance à la standardisation et à la différenciation est par ailleurs renforcée par la montée des modes de régulation post-bureaucratiques que nous avons développés dans la section précédente, et qui enjoignent les établissements scolaires à « se mettre en projet » pour répondre à des standards communs (Draelants & Dumay, 2011).

Dans l'analyse de ces processus de construction identitaire et de développement de projets distinctifs, Draelants et Dumay ajoutent qu'il est important de considérer que ces dynamiques s'inscrivent « dans des espaces locaux d'interdépendance et dans un champ organisationnel », étant donc « à la fois le reflet de l'inventivité des acteurs internes à l'organisation, des directions en particulier, mais aussi le fruit d'un travail de positionnement des organisations dans leur champ institutionnel et vis-à-vis de leurs concurrents » (Draelants & Dumay, 2016, p. 23). Comme le soulignent ces auteurs, il faut ainsi considérer une triple relation dans la construction de cette identité : « une relation à soi, à son histoire et à ses membres, une relation à son environnement de proximité, et notamment avec les autres organisations, et une relation avec les valeurs et les normes du champ institutionnel » (Draelants & Dumay, 2016, p. 23). Autrement dit, les acteurs apparaissent contraints ou tributaires d'aspects structurels qui leur échappent en partie (Draelants & Dumay, 2016).

Identité catégorielle, identité spécifique et niches éducatives

Comme souligné ci-dessus, dans leurs processus de construction identitaire et d'élaboration de projets distinctifs, les acteurs scolaires semblent contraints et dépendants de plusieurs éléments, non seulement de leur passé et de la culture organisationnelle héritée, mais également « d'un ensemble de facteurs internes sur lesquels ils n'ont, à court terme, pas de prise, comme la position de l'école, le type d'offre scolaire, la position dans le marché scolaire, et, surtout, de facteurs externes sur lesquels ils n'ont aucune influence directe (localisation géographique, composition du voisinage, établissements environnants, etc.) » (Draelants & Dumay, 2016, p. 10).

Ces différents éléments – relatifs à l'inscription de l'établissement dans son environnement, son appartenance à certains « segments » du marché (« catégories d'école ») –, sont donc importants à considérer dans l'analyse des identités et des projets construits et portés par les écoles.

À cet égard, le concept d'identité catégorielle permet de prendre en compte ces appartenances. Comme le soulignent Draelants et Dumay, « les publics des établissements scolaires assignent

couramment à ces derniers des étiquettes⁴⁷, en fonction des critères mentionnés (public scolarisé, offre scolaire, quartier dans lequel l'établissement est situé, etc.), qui ne définissent pas une identité spécifique mais bien une identité générique ou « catégorielle » (Glynn & Navis, 2013), associant l'établissement à d'autres établissements rentrant à leurs yeux dans la même « catégorie » [école favorisée *versus* défavorisée ; école d'élite *versus* de relégation ; école d'enseignement général *versus* technique et professionnelle...] » (Draelants & Dumay, 2016, p. 10-11).

Dupriez et Wattiez soulignent à ce propos que deux « macro-catégories » semblent « particulièrement structurantes dans le contexte de l'enseignement secondaire en Belgique » : d'une part les filières organisées et proposées par les écoles (l'enseignement général, l'enseignement artistique, l'enseignement technique, et l'enseignement professionnel) ; et d'autre part les réseaux d'enseignement (Dupriez & Wattiez, 2016, p. 97-98). Verhoeven et Dupriez rappellent également ces deux clivages qui ont historiquement segmenté le système scolaire belge (Verhoeven & Dupriez, 2023) : le clivage philosophico-confessionnel (avec une différenciation plutôt horizontale des projets), et le clivage socioéconomique qui renvoie à l'existence des différentes formes ou filières d'enseignement et la hiérarchisation entre celles-ci (différenciation verticale).

En effet, sur ce dernier point relatif à la segmentation verticale selon les filières, Verhoeven et Dupriez (Verhoeven & Dupriez, 2023) soulignent que s'il y a eu au cours des dernières décennies différentes réformes tournées vers la construction d'un système scolaire plus unifié et tendant à lutter contre certains mécanismes de ségrégation⁴⁸, celles-ci n'ont pas empêché la mise en œuvre de nouvelles stratégies de contournement et de différenciation, la hiérarchisation des parcours ne disparaissant pas, et plusieurs travaux mettant en avant des mécanismes de relégation vers les filières moins réputées du système (Souto Lopez et al., 2011). Les données actuelles montrent que la « ventilation sociale des publics » selon les filières d'enseignement reste fortement inégalitaire⁴⁹, plusieurs recherches ayant souligné le caractère socialement biaisé de l'orientation scolaire (André, 2012), et les diplômes obtenus dans l'enseignement secondaire continuant de guider fortement les choix d'orientations futures et donc l'accès à certaines positions sociales et professionnelles (Draelants et al., 2011, p. 55; Dujardin et al., 2023).

⁴⁷ Précisons que ces étiquettes sont généralement associées à une évaluation positive ou négative : « Alors que les établissements situés en position haute sur le marché ont tendance à être d'emblée perçus positivement, ceux dans le bas de la hiérarchie, souvent stigmatisés compte tenu de leur population ou de leur localisation spatiale, auront au contraire du mal à faire valoir une image positive d'eux-mêmes » (Draelants & Dumay, 2016, p11).

⁴⁸ Outre les évolutions dont on a rendu compte dans la section précédente et relatives au tronc commun, on peut également relever d'autres tentatives de régulation du quasi-marché scolaire et de lutte contre les phénomènes de relégation et de ségrégation scolaires, via des politiques en matières d'inscriptions dans les établissements, de redoublement, d'orientation scolaire, d'accrochage scolaire, ... Rappelons également que des chantiers importants sont actuellement menés dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence, visant également pour certains à agir sur certains de ces mécanismes, et dont les effets devront être étudiés, mais que nous n'avons pu prendre en compte dans le cadre de cette thèse.

⁴⁹ Voir notamment à ce propos les indicateurs de l'enseignement (2023) produit par l'administration (p38 du rapport : « Disparités socioéconomiques dans l'enseignement fondamental et secondaire ») : <http://www.enseignement.be/public/docs/les-indicateurs-de-l-enseignement-2023-m-j-du-05-03-2024-.PDF>.

En plus de ces deux grandes catégories ou clivages qui segmentent le quasi-marché scolaire (les réseaux et les filières d'enseignement), le contexte de pluralisme axiologique et de complexité normative vient également alimenter et renforcer cette fragmentation, avec de nouveaux axes de différenciation. À la suite d'autres auteurs (Delvaux et al., 2015), on peut à cet égard relever l'expansion de « nouvelles offres éducatives » (écoles religieuses, écoles à pédagogie active, ...). Par ailleurs, comme le soulignent Draelants et Dumay, la dynamique de mise en concurrence des établissements peut aussi contribuer à approfondir la fragmentation institutionnelle avec l'émergence de nouvelles identités (catégorielles ou singulières) (Draelants & Dumay, 2016). Comme cela a été montré à propos d'écoles occupant une position plutôt « basse » ou disqualifiée dans le quasi-marché scolaire, celles-ci peuvent être amenées à proposer des projets et récits scolaires alternatifs leur permettant de se « requalifier », dans une logique de distinction positive, de « résistance identitaire », puisant dans d'autres principes que celui de la performance (en mettant par exemple en avant un label « d'école citoyenne ») (Jadot et al., 2016).

Ainsi, et comme le résumait Dupriez et Wattiez, « en fonction de leur histoire singulière, de leur position dans l'espace local et d'une diversité de ressources mobilisées (...), chaque établissement veille à se construire une niche éducative relativement spécifique qui lui permet de développer un projet singulier pour un public relativement ciblé » (Dupriez & Wattiez, 2016, p. 100). Au croisement d'une « segmentation verticale du marché » (renvoyant à la hiérarchisation et ségrégation entre établissements scolaires) et d'une « segmentation horizontale » (renvoyant à la différenciation « en valeur », aux projets éducatifs portés), ces niches éducatives viennent structurer les jeux concurrentiels entre établissements dans les espaces locaux. Elles peuvent être caractérisées par trois grands traits. (1) « Une niche éducative est la résultante d'un processus et souvent de stratégies volontaires de la part des écoles qui visent à se positionner et à se construire une position et une image favorables dans un environnement où il importe de se distinguer ; ces stratégies sont multiples et peuvent porter isolément ou simultanément sur l'offre éducative (des options de cours, des projets complémentaires, etc.), sur un contrôle des inscriptions d'élèves, sur des formes de promotion de l'école ou encore sur des partenariats divers. (2) Mais la niche n'est pas seulement le fruit d'un travail de focalisation et d'initiatives de la part de l'école ; la niche résulte d'un processus interactif et itératif entre l'école (son identité historique, ses stratégies contemporaines), son environnement (les autres établissements en particulier) et son public (ceux qui font le choix d'une école vont aussi affecter son identité et son projet). (3) Enfin, la niche apparaît comme une forme de protection des établissements dans un espace concurrentiel. La spécificité de chacune des niches éducatives permet aux établissements de se singulariser et de participer de la sorte à une segmentation du marché, susceptible d'entraîner à son tour une segmentation de la concurrence plutôt qu'une concurrence ouverte entre toutes les écoles d'un même espace » (Dupriez & Wattiez, 2016, p. 86).

Pour terminer, réinsistons encore sur le fait que si le développement de ces niches éducatives introduit une certaine « différenciation horizontale », d'autres finalités que la recherche de l'efficacité et de la performance pouvant être mises en avant (tels que l'innovation pédagogique, la citoyenneté, le bien-être de l'enfant ...), elles participent également d'une forme de « division du travail éducatif lié à la répartition sociale et scolaire des publics » (Draelants & Dumay, 2016), les identités et projets portés par les établissements dépendant du positionnement sur le marché et contribuant à reproduire une certaine différenciation sociale, verticale. Comme nous le

développerons dans le point suivant, le système éducatif belge francophone est en effet particulièrement marqué par son caractère ségrégué et inégalitaire.

3.2.2 Ségrégation et inégalités scolaires

Dans le point précédent, nous avons développé une première conséquence de la structuration du système éducatif en quasi-marché scolaire, à savoir le développement d'identités organisationnelles et de projets distinctifs par les établissements scolaires, tout en soulignant l'importance d'inscrire cette analyse dans l'environnement local et les appartenances structurelles dont chaque établissement dépend. Dans ce deuxième point, nous revenons sur une autre caractéristique de la structuration du système éducatif en quasi-marché scolaire, à savoir son caractère ségrégué et les importantes inégalités scolaires qui en résultent.

Comme le soulignent Draelants et al, « la liberté de choix de l'école de la part des familles favorise une forte hiérarchisation locale des établissements, différenciés sur le plan des publics (...) comme sur le plan des offres et des filières éducatives » (Draelants et al., 2011, p. 87). Nous l'avons relevé dans le point précédent, l'existence de différentes filières d'enseignement s'accompagne (en Belgique francophone) d'une répartition (sociale) inégale des élèves entre celles-ci, avec l'existence de mécanismes de relégation et une offre scolaire qui apparaît dès lors hiérarchisée.

Plus largement (au-delà uniquement des filières), à partir de données collectées dans le cadre d'enquêtes internationales (telles que PISA), mais également de recherches plus qualitatives, de nombreuses études ont montré que « le quasi-marché contribue à favoriser une forte ségrégation entre les établissements scolaires, et indirectement une différenciation des conditions d'apprentissage et des pratiques pédagogiques des enseignants, qui tendent à conforter les inégalités de résultats et d'acquisitions selon les milieux socioculturels d'origine » (Verhoeven et al., 2021, p. 71; Maroy & Dupriez, 2000; Delvaux & Maroy, 2009)⁵⁰.

Ces études soulignent deux résultats importants. D'une part, elles rendent compte d'une ségrégation académique très importante (et plus forte que la moyenne européenne), d'une forte ségrégation sociale aussi, ainsi que d'une ségrégation linguistique entre établissements (également importante, mais plus proche de la moyenne européenne) (Verhoeven & Dupriez, 2023)⁵¹. Autrement dit, il existe des différences de performances scolaires importantes entre écoles, de même que des disparités en termes de composition sociale et linguistique. D'autre part, l'analyse statistique réalisée dans ces rapports permet de montrer que « le système scolaire et son organisation jouent un rôle propre dans la production des inégalités », au-delà même des caractéristiques des élèves (Draelants et al., 2011, p. 51) ; c'est-à-dire que l'hétérogénéité des performances entre élèves (particulièrement forte en Belgique comparativement aux autres pays de l'Europe et de l'OCDE) renvoie à des différences entre établissements en plus des différences selon l'origine sociale (Verhoeven & Dupriez, 2023).

⁵⁰ D'autres études, menées dans le contexte belge (Danhier & Jacobs, 2017), montrent également une ségrégation entre classes (en plus de la ségrégation entre écoles), mais ces études soulignent toutefois que les différences entre écoles sont plus importantes que celles entre classes.

⁵¹ Rappelons que certaines réformes ont été menées dans l'objectif de lutter contre cette ségrégation entre écoles. Toutefois, et comme le montrent plusieurs données, il y a une « importante stabilité de la ségrégation entre 2006 et 2018, malgré les politiques adoptées » (Verhoeven & Dupriez, 2023, p. 144).

Ces études soulignent ainsi « l'impact décisif des structures ou du système éducatif, au-delà des inégalités sociales liées au milieu d'origine », et dénoncent « tout particulièrement le rôle du quasi-marché scolaire (et du « libre choix »)⁵², de la différenciation de l'offre (et de sa structuration en « filières ») ou encore des mécanismes de relégation scolaire dans l'accentuation des inégalités sociales et de la ségrégation entre établissements et entre filières » (Verhoeven et al., 2021, p. 2-3; Danhier et al., 2014; Danhier & Jacobs, 2017; Dumay & Dupriez, 2014; Dupriez & Dumay, 2005; Dupriez & Vandenberghe, 2004; Lafontaine & Blondin, 2004; Monseur & Lafontaine, 2009, 2012).

Nous retrouvons ainsi la question de l'effet établissement, dont ces travaux montrent qu'il est particulièrement important dans le contexte belge. Ces travaux portant toutefois à nouveau principalement sur les performances scolaires des élèves, l'apport de cette thèse consistera ainsi à étudier un autre type d'effets, ceux en matière de socialisation morale (avec une attention aux trois dimensions que nous y mettons : la dimension axiologique, la dimension normative et la dimension politique).

3.3 Étudier les effets du quasi-marché scolaire belge en matière de socialisation morale : segmentation et fragmentation

Que retenons-nous de ce troisième chapitre ?

Globalement, la littérature présentée dans ce chapitre vient souligner l'importance de l'établissement scolaire dans le système éducatif belge francophone, appuyant le choix de partir de cet échelon pour interroger la socialisation morale à l'école.

Les travaux développés dans la 1^{re} section (sur les évolutions dans le mode de régulation du système éducatif belge) ont permis de souligner la perte de stabilité des arrangements institutionnels qui avaient prévalu et organisé la coexistence de mondes sociologiques distincts au sein du système, le contexte contemporain pouvant être caractérisé sur le plan normatif à la fois par une omniprésence (la croissance d'injonctions normatives) et par une complexité (la coexistence d'une diversité de modèles normatifs). Nous avons également montré la montée d'une régulation de type « post-bureaucratique » où l'établissement scolaire est de plus en plus représenté comme entité autonome, un échelon d'action, un collectif qu'il s'agit de « mobiliser », mais dont l'autonomie apparaît encadrée.

Globalement, confrontés à la nécessité de répondre à des standards communs (multiples) qu'ils doivent s'approprier, des arbitrages semblent devoir être opérés par les acteurs scolaires, au niveau individuel et organisationnel. Ces arbitrages portent sur la priorité donnée aux différentes missions et finalités attribuées à l'école, mais également sur les interprétations qui en sont faites (la formulation de ces objectifs étant restée relativement ouverte).

Le questionnement sur les effets moraux est alimenté par la littérature ayant étudié les conséquences de la structuration du système éducatif belge en « quasi-marché scolaire », de

⁵² Si ces études concernent le contexte belge, d'autres travaux ont montré plus globalement qu'un mode de régulation marchand tend à renforcer les inégalités sociales face à la scolarité, les marchés scolaires étant « prioritairement investis par les catégories sociales supérieures à des fins de reproduction sociale » (Draelants & Dumay, 2016, p. 8; Felouzis et al., 2013).

nombreux travaux ayant montré la fragmentation et ségrégation entre établissements, et des inégalités importantes de résultats. Mais comme nous l'avons souligné à propos de la littérature sur l'effet établissement, celui-ci est principalement étudié sur la question des acquis d'apprentissages. Ce que nous proposons dans cette thèse, c'est donc d'élargir le questionnement sur les conséquences de cette fragmentation, sur la question de la socialisation morale.

Les travaux développés dans la deuxième section de ce chapitre nous permettent également de considérer plusieurs éléments importants pour l'analyse des arbitrages opérés par les établissements et pour l'étude des effets moraux. Globalement, les apports de la littérature convergent sur le poids des identités catégorielles dans la construction des identités et projets singuliers. Pour l'analyse, il s'agira ainsi de tenir compte de l'inscription de l'établissement dans son environnement, par la prise en considération des appartenances des établissements à certains « segments » du marché. À cet égard, nous tiendrons compte des deux « macro-catégories » que la littérature a identifiées structurantes pour le contexte belge : les filières organisées, et les réseaux d'enseignement. Mais nous élargirons également l'analyse avec la prise en compte d'autres axes de différenciation entre écoles, comme la mise en place de projets pédagogiques « alternatifs » (à la forme scolaire).

Mais ces travaux soulignent aussi que les établissements ne se réduisent pas à leurs appartenances catégorielles. Non seulement, ils ont une diversité d'appartenances, ce qui conduit, au niveau local, à des combinaisons différenciées d'identités catégorielles; mais ils peuvent également se distinguer de manière plus singulière. La littérature sur l'effet établissement rappelle ainsi l'importance de considérer les marges d'action des établissements. Et le concept de niche éducative, tout en soulignant l'importance de considérer l'inscription dans l'environnement, insiste aussi sur les stratégies et actions déployées par les établissements. Ce concept nous conduit à envisager les projets et arbitrages portés par les établissements comme résultant « d'un processus interactif et itératif entre l'école, son environnement et son public » (Dupriez & Wattiez, 2016, p. 86).

Dans l'analyse, il sera donc important d'étudier et de distinguer ces différents éléments, tout en considérant leurs interdépendances : ce qui semble relever de l'appartenance à certaines catégories d'écoles (ou « identité catégorielle », ces catégories pouvant notamment renvoyer à la composition de l'école) – ce que l'on rendra compte, à la suite de Tay (Tay, 2023), par la notion de « segmentation » –, et ce qui semble relever de choix et d'orientations plus spécifiques (« identité singulière ») – ce que l'on rendra compte par la notion de « fragmentation ». Nous prêterons aussi attention à une double source de différenciation : une différenciation verticale (relative aux hiérarchies scolaires existantes, notamment entre filières d'enseignement) et une différenciation horizontale (relative aux orientations pédagogiques et normatives prises par les équipes).

CONCLUSION — ÉTABLISSEMENTS ET ÉLÈVES : UN DOUBLE OBJET DE RECHERCHE ET UN DOUBLE QUESTIONNEMENT

Revenons sur les différents éléments égrenés au fil de ces chapitres, et précisons à présent notre problématique de recherche.

Du programme institutionnel à la coexistence d'une pluralité (non ordonnée) de normes

Les premières recherches sociologiques sur l'éducation, réalisées dans un contexte de basculement des sociétés traditionnelles vers les sociétés modernes où les auteurs s'interrogeaient sur ce qui fonde le « faire société », ont mis en avant le rôle central de l'école à cet égard, comme institution sociale chargée de transmettre les valeurs des sociétés modernes (l'égalité, la justice, le progrès, l'émancipation par la raison...). La socialisation (à l'école) a ainsi été pensée comme servant l'intégration sociale et politique de la société dans un contexte où l'école était couplée à d'autres institutions, où les acteurs scolaires pouvaient s'appuyer sur un projet de société, des « évidences partagées », les principes au fondement des sociétés modernes structurant le projet scolaire et définissant le type d'homme que l'école devait promouvoir.

Les travaux sur lesquels nous nous sommes appuyée dans les premiers chapitres ont ainsi insisté sur l'école en tant qu'institution et dispositif spécifique de socialisation des jeunes générations, soulignant que le déploiement de l'école moderne s'est accompagné d'une « matrice » ou forme particulière de socialisation, centrée sur le principe de l'arrachement, et visant simultanément l'intégration des individus dans la société, l'intégration de la société par la constitution d'un lien transcendant les appartenances locales ainsi que le développement de l'autonomie du sujet. Nous avons également rappelé que le concept de forme scolaire rend compte de la manière dont cette matrice de socialisation se traduit dans un mode concret d'organisation du temps et de l'espace, dans un certain rapport aux savoirs, ainsi que dans des registres d'interactions et des modalités spécifiques de régulation de l'ordre scolaire.

Dans ce cadre, la socialisation a dès lors été appréhendée sous l'angle de l'intériorisation normative et culturelle, comme un processus de fabrication de personnages sociaux, transformant les individus singuliers en acteurs sociaux.

Le passage de ce contexte de première modernité à la modernité avancée a ensuite été documenté par de nombreux travaux, lesquels ont souligné la perte de stabilité et la crise des repères. Nous avons ainsi rappelé que ces travaux insistent sur le découplage ou la dissociation des sphères d'activité, la pluralisation des valeurs, et la montée ou la légitimité croissante de modèles normatifs qui viennent concurrencer ceux de la première modernité, sans pour autant les remplacer. Autrement dit, pour ces travaux, le contexte contemporain se caractérise par un pluralisme axiologique et une complexité normative, cette dernière ne signifiant pas l'absence de normes, mais l'existence d'une pluralité non hiérarchisée de normes, vis-à-vis desquelles des choix doivent être opérés. Comme le résumant Mangez et al., « ces dynamiques expansives ont pour corollaire immédiat la nécessité, de plus en plus pressante pour les acteurs et les organisations, de faire des choix, de prendre des orientations, c'est-à-dire de reconstruire des repères, à des échelles autres que celles de l'État-nation » (Mangez et al., 2023c, p. 15). Dans ce contexte, et comme nous l'avons développé, la vision structurelle du monde social qui prédominait dans les

travaux classiques en sociologie se voit concurrencée par d'autres approches théoriques en expansion⁵³ et mettant davantage l'accent sur les acteurs sociaux, le sens qu'ils donnent à leurs actions et la construction d'ordres locaux par ceux-ci. Ces courants insistent sur la dimension de distanciation critique dans le processus de socialisation, appréhendant celle-ci sous l'angle du travail ou de la construction d'expérience.

Dans les sociétés modernes avancées, le pluralisme axiologique et la complexité normative reposent donc la question des fondements du lien social et du rôle de l'école en matière de socialisation morale. Comme développé au 2^e chapitre⁵⁴, la crise du programme socialisateur de l'école moderne (c'est-à-dire la perte d'évidence des repères qui avaient structuré le projet scolaire de l'école de la première modernité) s'accompagne d'une réflexion sur le pluralisme et la montée au sein du champ scolaire de repères normatifs de la seconde modernité qui viennent questionner la forme scolaire. Le contexte scolaire contemporain (à un niveau global) a pu également être décrit par la coexistence de différents « mondes scolaires » (c'est-à-dire différentes manières de définir ce qu'il est juste et bon de faire en éducation), la mise en évidence d'une pluralité de principes pouvant guider le travail et l'expérience des acteurs scolaires.

Au troisième chapitre, nous avons montré que si la thèse du déclin du programme institutionnel se pose différemment dans le contexte belge, historiquement marqué par plusieurs lignes de fracture, une perte de stabilité des repères s'observe également. En rendant compte des transformations au niveau du mode de régulation du système éducatif intervenues au cours des dernières décennies, et en soulignant à cet égard un double mouvement – d'une part vers davantage de centralisation avec l'augmentation d'injonctions communes, mais d'autre part aussi vers plus d'autonomie au niveau des établissements, avec des modes de régulation de type « post-bureaucratiques », nous avons suggéré que par rapport à la situation « initiale » de « compromis de coexistence » entre mondes sociologiques distincts où la pluralité des normes renvoyait à une forme de division structurée (autour des piliers et milieux sociaux), le basculement concernerait un affaiblissement de cette division structurée. Nous avons conclu en soulignant que les acteurs scolaires (au niveau individuel et organisationnel) apparaissent confrontés à la nécessité de répondre à des standards communs qu'ils doivent s'approprier, étant enjoint à poursuivre de manière simultanée une multiplicité d'objectifs.

Avec le déclin du programme institutionnel ou le basculement de la situation de « compromis de coexistence », les acteurs scolaires semblent ainsi faire face à une « ouverture des possibilités ». Des orientations continuent d'être données à un niveau institutionnel, mais comme nous l'avons souligné, d'une part ces orientations ont perdu de leur évidence, elles doivent être justifiées, et d'autre part, elles sont régulièrement multiples et en tension les unes avec les autres. Il en ressort une nécessité de reconstruire des univers de sens, des choix devant être opérés, des orientations

⁵³ Sur cette évolution des paradigmes, concomitante au changement de contexte sociétal, il est difficile de départager ce qui est dû à la manière de considérer le monde (aux approches théoriques) et ce qui est dû à la transformation même de ce monde, les deux s'alimentant : la réflexivité des acteurs n'était pas absente dans le contexte de 1^{re} modernité, mais elle se voit particulièrement sollicitée dans un contexte de pluralisme axiologique et de complexité normative; ce que soulignent ces travaux en expansion, mais qui, par là même, contribuent à diriger le regard vers cette réflexivité.

⁵⁴ Notons que les travaux que nous avons présentés et qui rendent compte de ces évolutions, restent situés dans un certain contexte, dans une certaine aire géographique. Il ne s'agit donc pas d'extrapoler ces constats à des contextes plus éloignés.

prises, des réponses apportées (Mangez et al., 2023c; Jadot et al., 2023). Comme le montrent d'autres volets du projet dans lequel s'inscrit cette thèse (Gain, 2022), les échelles supranationale (comme le niveau européen) ou transnationale (par le développement de réseaux déterritorialisés) apparaissent investies. Mais il semble également raisonnable de penser que les arbitrages s'opèrent aussi à l'échelon plus local (au niveau des organisations éducatives, des établissements). Et certains auteurs insistent également sur la tâche individuelle de (re)construction du sens et de gestion de ces incertitudes (chez les enseignants et les élèves).

Ces évolutions invitent à interroger comment la socialisation se recompose, de manière effective, au sein des établissements scolaires. Le point de départ de notre questionnement consiste à partir de ces constats de la littérature pour aller voir empiriquement, sur le terrain des écoles, comment ces évolutions s'actualisent, prennent sens. Il s'agit également de ne pas nous limiter à la question des conceptions et des représentations, mais d'appréhender aussi les pratiques : les acteurs scolaires font-ils l'expérience du pluralisme et de la complexité, comment le gèrent-ils ? Comment s'opèrent les arbitrages vis-à-vis de la multiplicité des possibles ? Vis-à-vis de principes normatifs de la seconde modernité (telle que la participation, la prise en compte des singularités, l'autonomie, le rapport réflexif et critique aux normes...), quelles sont les significations apportées, comment se concrétisent-ils ?

Une attention à un premier type d'acteurs : les établissements scolaires

Comme nous l'avons souligné dans le chapitre 2, on observe un renouvellement de l'attention des chercheurs à ces questions. Toutefois, les recherches s'en emparant demeurent encore minoritaires au sein du champ. Par ailleurs, la majorité de ces travaux s'intéresse au travail enseignant ou à l'expérience des élèves. Mais peu de recherches prennent pour objet d'étude l'établissement scolaire en tant qu'espace de socialisation, ce qui constitue l'un des points de départ que nous avons choisis pour poser nos questions et hypothèses de recherche.

Ce choix a été justifié au fil des chapitres, à partir d'apports de différents pans de la littérature : les recherches menées à un niveau plus macro qui soulignent un renvoi des arbitrages à l'échelon local suite au déclin du programme institutionnel et à la pluralisation des mondes scolaires (chapitre 1 et chapitre 2); celles portant sur les reconfigurations du travail enseignant et de l'expérience des élèves qui relèvent l'importance de tenir compte de l'inscription de cet agir et de cette expérience dans leur environnement (chapitre 2, section 2.3); les travaux quantitatifs portant sur l'effet établissement (en matière de performances scolaires) et les recherches qualitatives permettant de mettre en avant le rôle de l'école en matière de socialisation morale (chapitre 2, section 2.4) ; enfin, les travaux portant sur la structuration du système éducatif belge qui ont montré les conséquences du quasi-marché scolaire en termes de fragmentation, de différences entre écoles et d'inégalités scolaires, ainsi que la constitution des établissements comme espaces culturels spécifiques et différenciés (chapitre 3). Pour le dire autrement, les apports croisés de ces différentes recherches nous conduisent à porter le regard sur l'échelon établissement en raison d'une certaine « fragmentation en termes de paradigme de l'intégration », ainsi qu'en raison d'une certaine « fragmentation des publics et des offres scolaires ».

L'un des objectifs de notre recherche consiste ainsi à étudier l'établissement scolaire comme « échelon intermédiaire », qui opère des choix situés encadrant le travail enseignant et l'expérience des élèves, en faisant l'hypothèse d'une « médiation » par les établissements.

➔ *1^{er} axe de questionnement : la configuration d'espaces de socialisation*

Il s'agira d'étudier la manière dont les arbitrages opérés par les établissements s'agencent et se configurent pour former un « espace de socialisation », en partant d'un point de vue situé, celui des élèves. Autrement dit, nous considérerons les élèves comme « informateurs » à propos du cadre de socialisation que constitue leur école. Précisons que dans l'analyse de ces agencements singuliers, nous tiendrons compte du contexte élargi, de l'inscription de l'établissement dans son environnement (sa position dans le quasi-marché scolaire, les prescrits légaux et injonctions auxquels il fait face, etc.).

Par ailleurs, rappelons également que nous approcherons la socialisation de manière « transversale ». Tout en portant une attention aux effets moraux de la socialisation à l'école (comme nous y reviendrons ensuite), nous ne nous limiterons pas à étudier la manière dont les établissements scolaires endossent leur mandat d'éducation morale et citoyenne. Nous avons en effet montré que la socialisation morale peut s'exercer à travers une diversité de mécanismes et de leviers (qui peuvent être conscients ou non, intentionnels ou non, articulés entre eux ou non), que nous avons schématisés à la fin du chapitre 2 (point 2.4.2). Il s'agira donc d'avoir un regard large sur ce que les élèves rapportent comme pratiques, discours, logiques relationnelles, au sein des cours et en dehors, à propos de la régulation de l'ordre scolaire, dans différents projets de l'établissement, mais aussi dans les espaces de sociabilité entre pairs. Ce premier axe nous conduira donc à aller voir comment la socialisation s'incarne dans des moments, des relations, des pratiques.

Concrètement, il s'agira d'aller investiguer sur le terrain, au niveau local, les modalités d'articulation de la diversité des modèles normatifs⁵⁵ auxquels sont exposés les acteurs scolaires (individuels et collectifs) : quels sont les arbitrages opérés ? Comment s'imbriquent et se traduisent ces différents modèles ? Observe-t-on des orientations contrastées selon les écoles/ selon des « catégories » d'écoles ?

➔ *Vis-à-vis de ce questionnement, deux hypothèses seront étudiées.*

La première hypothèse est celle de la présence (au sein du système éducatif belge francophone) d'espaces de socialisation différenciés, autrement dit d'une « distribution différenciée » des cadres et des modèles normatifs selon les contextes scolaires. En prenant appui sur les travaux relatifs à l'identité des établissements scolaires (présentés dans le troisième chapitre), cette variabilité entre établissements sera étudiée sous deux aspects :

(a) celle de l'identité catégorielle, selon des caractéristiques structurelles renvoyant au positionnement de l'établissement sur le quasi-marché scolaire (les segments dans lesquels il

⁵⁵ Ces modèles ont été déployés au long des différents chapitres de cette partie de la thèse : il y a le modèle de la forme scolaire et sa déclinaison dans les différentes dimensions ; les modèles alternatifs à la forme scolaire, la montée des principes de la seconde modernité dans le champ scolaire ; les différents modèles d'éducation à la citoyenneté et de transmission des valeurs ; les différents « mondes scolaires » ; les différentes significations associées aux trois grands rôles sociaux de l'école.

s'inscrit); avec des catégories ou segments classiques (comme l'indice socio-économique de l'école, les filières d'enseignement proposées, ou encore le réseau d'appartenance) mais aussi de « nouvelles catégories » comme les écoles à pédagogie active ; nous rendrons compte de cette différenciation par la notion de segmentation ;

(b) celle de l'identité singulière de l'établissement, de choix et d'orientations spécifiques. Nous rendrons compte de cette différenciation par la notion de fragmentation.

Parallèlement, une double source de différenciation sera considérée : une différenciation verticale eu égard aux ségrégations et hiérarchies scolaires existantes ; et une différenciation horizontale, relative aux orientations pédagogiques et idéologiques des équipes. Si nous retrouverons donc dans nos analyses la question du poids de l'origine sociale/de la différenciation sociale, qui est très présente dans la littérature, il s'agira aussi de la dépasser, en considérant d'autres paramètres comme les orientations pédagogiques et en valeur des établissements. Comme nous l'avons déjà souligné à plusieurs reprises, les pratiques et choix des établissements ne peuvent en effet se réduire à la question de la composition (du public des élèves), même s'il s'agit aussi de considérer leurs interrelations.

La seconde hypothèse est celle de la réduction de l'incertitude à l'échelon local ; autrement dit que les arbitrages opérés par les établissements (vis-à-vis de la pluralité des orientations et normes scolaires⁵⁶) réduisent la complexité à laquelle les acteurs (en particulier les élèves) sont confrontés. Ainsi, il s'agira d'aller observer si les établissements prennent (effectivement ou non) certaines orientations (autrement dit si l'on observe la prédominance de certaines fonctions, certaines missions, certaines pratiques pédagogiques, normes relationnelles...), et d'analyser si ces celles-ci apparaissent (effectivement ou non) réduire la complexité de l'expérience (c'est-à-dire l'exposition des élèves à une pluralité de visées et normes scolaires).

Une attention à un deuxième type d'acteurs : les élèves

En plus de l'attention aux établissements scolaires et leur analyse comme « espace de socialisation morale », **nos questions et hypothèses de recherche s'intéressent également à un deuxième type d'acteurs : les élèves**. Plusieurs questionnements seront étudiés, mais précisons d'emblée que tout en prêtant attention à des éléments de la trajectoire des élèves (et en resituant nos observations dans la perspective d'un processus continu), notre recherche ne porte pas sur la construction des parcours (ou sur la dimension longitudinale du processus de socialisation), et que nous ne pourrons donc pas étudier de près la question de l'articulation synchronique et diachronique du processus de socialisation.

➔ *2^e axe de questionnement : l'évaluation par les élèves des orientations prises par leur établissement, et leur rapport au pluralisme et à la complexité normative*

⁵⁶ Insistons donc sur le fait que par « réduction de l'incertitude », nous visons donc bien ici l'incertitude relative à la pluralité des orientations et normes scolaires, et non le pluralisme axiologique général (la pluralité des valeurs, des normes et des conceptions du « faire société »). Nous retrouverons dans l'analyse la question de la dimension morale en étudiant comment ces choix et leurs traductions dans le quotidien scolaire apparaissent par ailleurs également empreintes ou véhiculant certaines normes, valeurs ou conceptions relatives au faire société.

En nous inscrivant dans la lignée des théories de l'acteur réflexif et critique, nous étudierons la manière dont les élèves interprètent et évaluent (normativement) les agencements, les orientations prises par leur établissement et les logiques socialisatrices à l'œuvre. Ainsi, le point de vue des élèves ne sera pas seulement sollicité en tant qu'informateurs d'un contexte de socialisation, mais aussi comme acteurs réflexifs au sein de ces espaces, en portant attention à leurs attentes et à la manière dont ils donnent sens à leur expérience. À cet égard, soulignons que n'ayant pu approcher le travail de « construction » de l'expérience (de mise en cohérence ou de réponse aux « épreuves »), nous nous appuierons davantage sur les travaux s'inscrivant dans la lignée des « économies de la grandeur » (mettant en exergue différents registres évaluatifs) que sur le concept même d'expérience.

L'attention à la réflexivité des élèves nous conduira par ailleurs à interroger plus globalement la manière dont le contexte social (de pluralisme et de complexité normative) semble les affecter (à l'école et en dehors) : comment les élèves réagissent-ils à la diversité des valeurs ? Comment construisent-ils leurs opinions ? Apparaissent-ils incertains, « perdus » ou, au contraire, empreints de convictions fermes ? Perçoivent-ils la diversité axiologique, mais aussi culturelle comme une difficulté ou plutôt comme une opportunité pour « faire société » ?

➔ 3^e axe de questionnement : les effets moraux

Dans la continuité d'une approche au contraire plus dispositionnaliste, le troisième axe de notre questionnement vise à étudier les effets moraux, c'est-à-dire les dispositions morales que la socialisation à l'école semble contribuer à développer ou à renforcer, à partir des trois dimensions distinguées : la dimension axiologique (le rapport aux valeurs et au pluralisme des valeurs), la dimension normative (le rapport aux normes) et la dimension politique (l'inscription dans la collectivité). Ainsi, si nous nous intéresserons au « travail du socialisé » en considérant la distance critique que l'élève peut avoir, il s'agira toutefois, simultanément, de ne pas négliger l'impact que peut avoir l'action socialisatrice de l'école et que les élèves ne repèrent pas toujours.

Sur ce point, il est important de préciser que si nous porterons donc une attention aux dispositions morales qui apparaissent chez les élèves, nous ne pourrions répondre à la question de la causalité ou du poids de l'école dans l'acquisition, le développement ou le renforcement de ces dispositions. En effet, une approche longitudinale serait nécessaire pour répondre à ces questions. Autrement dit, nous rendrons compte de dispositions « déjà constituées », mais nous n'aurons pas les moyens d'étudier « d'où viennent » ces dispositions (le poids ou la part relative de l'école dans le développement ou le renforcement de celles-ci). Ce que nous pourrions par contre observer, c'est si les élèves scolarisés dans une même école semblent partager certaines dispositions en commun. Le terme « d'effets » n'est donc pas à entendre au sens « fort » (d'un lien causal), mais plutôt dans l'observation de différences entre écoles. Par ailleurs, si nous ne pourrions déterminer la part relative de l'école dans le développement des dispositions observées, nous pourrions par contre faire l'hypothèse qu'elle a, a minima, contribué à son renforcement.

Enfin, dans la continuité de notre réflexion sur la diversité des mécanismes et leviers de la socialisation que nous avons identifiés et schématisés, précisons que la question de l'effet sera analysée non seulement vis-à-vis de la composition et de l'offre institutionnelle (effet du positionnement de l'établissement dans le quasi-marché scolaire), mais plus globalement aussi vis-à-vis de l'ensemble de l'expérience qui se déroule au sein d'un établissement.

Étudier ce que les acteurs (établissements et élèves) font du pluralisme, et ce que la manière de gérer le pluralisme fait aux acteurs

On peut résumer ces différents questionnements par deux grandes questions :

- 1) Qu'est-ce que les acteurs (établissements scolaires et élèves) font du pluralisme ? Comment gèrent-ils la complexité normative ? Opèrent-ils des arbitrages ? De quelle manière ?
- 2) Qu'est-ce que cette manière de gérer le pluralisme fait aux acteurs ? Observe-t-on (effectivement ou non) des arbitrages distincts qui différencient entre eux les établissements scolaires (en tant qu'espaces de socialisation) ? De quelle manière se distinguent-ils ? Est-ce que cela réduit la complexité à laquelle les élèves sont confrontés ? Est-ce que les élèves présentent des dispositions morales différenciées ?

Ce double questionnement nous positionne au croisement de deux approches distinctes et concurrentes de la socialisation : l'approche par la distance et le recul réflexif pour étudier la manière dont les établissements et les élèves eux-mêmes gèrent le pluralisme, ce qu'ils en font ; l'approche par les dispositions pour étudier la question des « effets moraux » des établissements. Notre conception de l'individu est donc double : à la fois marqué par le social (et pas toujours conscient de cette influence), mais tout autant capable de distanciation critique.

Terminons par souligner deux derniers éléments qui nous guideront dans la suite du travail.

D'une part, si nous prêtons attention aux orientations prises par les établissements et aux différences entre écoles, nous serons toutefois également attentive aux tendances transversales qui pourraient être observées⁵⁷. Ceci nous permettra en effet d'analyser si certains éléments partagés semblent caractériser la socialisation à l'école dans le contexte scolaire contemporain, et si certaines dispositions morales apparaissent plus particulièrement prégnantes chez les élèves, qui témoigneraient de certaines conceptions et représentations partagées sur le « faire société en contexte de pluralisme ».

D'autre part, tout en focalisant notre attention sur la question de la socialisation à l'école, nous ne perdrons pas de vue la question plus classique des inégalités. En effet, l'étude des effets moraux nous conduira à étudier comment les élèves se projettent au sein de la société, perçoivent les rapports sociaux, leur rapport à l'autorité, leur sentiment de capacité d'action... Autrement dit, nous partons de l'hypothèse que la fragmentation du système éducatif, dont la littérature a montré les conséquences en termes de performances scolaires et de probabilités de réussite, peut également être source d'autres types d'inégalités.

⁵⁷ Comme le souligne Vigour, comparer, c'est à la fois « relever des différences et des points communs en fonction d'un critère qu'il convient de définir et qui oriente le regard du chercheur » (Vigour, 2005, p. 7).

Partie 2.

Volet empirique quantitatif de la thèse

INTRODUCTION : OBJECTIFS ET PLAN DU VOLET

Dans cette partie de la thèse, nous commençons le traitement empirique de notre questionnement relatif à la socialisation morale à l'école. Rappelons que par « socialisation morale », nous entendons l'étude de la socialisation – processus au cours duquel le jeune intègre et se situe réflexivement par rapport à des principes de sens et d'action qui participent à la construction de son identité, mais aussi de son rapport à l'autre et à la société –, avec une attention aux effets moraux de celle-ci sur trois dimensions : la dimension axiologique (le rapport aux valeurs), la dimension normative (le rapport à la norme) et la dimension politique (l'inscription comme citoyen dans le collectif).

Comme développé dans la présentation de la problématique de recherche, nos questions et hypothèses de recherche portent d'une part sur les établissements scolaires, et d'autre part sur les élèves. Nous déclinons ci-dessous comment ce premier volet empirique approche nos différents questionnements, et nous terminerons en présentant le plan de cette partie de la thèse.

Les établissements comme espaces de socialisation morale : étudier les arbitrages et l'hypothèse d'environnement de socialisation différenciés

Concernant les établissements scolaires, l'hypothèse qui sera traitée dans les prochains chapitres est celle de la présence, au sein du système éducatif belge francophone, d'espaces de socialisation différenciés. Ce volet quantitatif de la thèse vise ainsi à saisir dans quelle mesure les établissements scolaires apparaissent constituer (ou non) des univers d'expérience et de socialisation fortement (ou faiblement) contrastés.

Pour cela, il s'agira d'étudier les « arbitrages » opérés par les établissements scolaires sur différentes dimensions, et si l'on peut observer des différences entre écoles à cet égard. Sur quelles dimensions étudierons-nous ces différences ? Autrement dit, quels sont les indicateurs qui nous permettent d'appréhender l'établissement scolaire en tant qu'espace de socialisation morale ? Comme explicité dans la problématisation de notre questionnement, loin de la réserver à certaines activités d'enseignement qui cibleraient l'éducation civique et morale, nous considérons que la socialisation morale des élèves doit s'envisager à travers l'ensemble de la vie scolaire. En effet, et comme nous le soulignons ailleurs, « les activités d'apprentissage, la régulation de l'ordre scolaire et la gestion de la vie de l'établissement, mais aussi plus largement les interactions quotidiennes à l'école (avec les adultes et les autres élèves) confrontent les élèves à certaines façons d'être à soi, aux autres et au monde » (Jadot et al., 2023, p. 140). Le volet qualitatif de la thèse permettra de montrer comment ces différentes dimensions sont traversées d'enjeux socialisateurs.

Pour ce volet quantitatif, nous avons plus particulièrement interrogé les élèves sur les priorités et objectifs poursuivis par leur établissement ainsi que sur les pratiques pédagogiques et de régulation de l'ordre scolaire auxquels ils sont confrontés. Comme développé dans le cadrage théorique, vis-à-vis de ces différentes dimensions, différents modèles coexistent. L'analyse descriptive des données nous permettra ainsi d'identifier si certaines orientations semblent prédominer sur d'autres, ou si l'expérience des élèves apparaît marquée par le pluralisme (dans les visées poursuivies par leur école et les pratiques mises en place). À travers les réponses des

élèves, il s'agira donc d'analyser ce que les établissements scolaires font du pluralisme, en étudiant les arbitrages qui semblent opérés.

Ensuite, l'analyse portera sur les effets de ces arbitrages, au niveau des établissements : observe-t-on des arbitrages distincts qui différencient les établissements scolaires entre eux ? Ainsi, concernant notre hypothèse d'environnements de socialisation différenciés, il s'agira d'étudier les différences entre établissements sur ces dimensions, et de comparer les dimensions vis-à-vis desquelles elles apparaissent plus ou moins importantes. Il conviendra par ailleurs également d'étudier à quoi sont associées ces différences entre établissements (là où elles sont significatives), afin d'analyser si elles semblent plutôt renvoyer à des segments du quasi-marché scolaire ou à des éléments plus singuliers. Pour reprendre la distinction opérée par Tay (Tay, 2023), nous rendrons compte des différences associées aux segments (caractéristiques structurelles des établissements) par la notion de segmentation, et la variabilité résiduelle entre établissements par la notion de fragmentation. Autrement dit, il s'agira d'étudier la variabilité entre écoles sous deux aspects, celui de l'identité catégorielle et celui de l'identité singulière de l'établissement.

Concernant les appartenances catégorielles des établissements, une double source de différenciation sera considérée : une différenciation verticale eu égard aux ségrégations et hiérarchies scolaires existantes ; une différenciation horizontale, relative aux orientations pédagogiques et idéologiques des équipes.

Étudier la question des « effets moraux » et la façon dont le contexte de pluralisme affecte les élèves

Concernant les élèves, deux objectifs seront plus particulièrement suivis. Il s'agira d'abord d'appréhender notre questionnement sur les effets moraux de la socialisation à l'école. Rappelons d'emblée que nous ne pourrons pas répondre à la question de « l'effet établissement » (Cousin, 1993) au sens strict, c'est-à-dire à la question de la fabrique du sujet : ces environnements de socialisation différenciés produisent-ils des effets différenciés en termes de rapport aux valeurs, de rapport aux normes, de conceptions du lien social, de sentiment de capacité d'action... ? En effet, n'ayant pas de données longitudinales, nous n'avons pas les moyens d'étudier la question de la causalité, du poids relatif de l'école dans le développement ou le renforcement de dispositions morales. Rappelons donc que le terme « d'effets » n'est pas à entendre au sens « fort » (d'un lien causal) mais plutôt dans l'observation de différences entre écoles sur des dispositions « déjà constituées ».

Ce qu'il s'agira de mettre en évidence dans nos analyses, c'est si les élèves scolarisés dans une même école semblent partager certaines dispositions en commun, ce qui constituera déjà un résultat important, si cela se vérifie. En effet, cela soulignerait la présence d'univers de socialisation morale différenciés dans le sens où, d'une école à une autre, on observe certaines différences dans les représentations et conceptions exprimées par les élèves. Autrement dit, cela signifierait qu'en étant dans une école ou une autre, on participerait d'un certain univers ou d'un autre, on côtoierait d'autres jeunes avec (en moyenne) certaines représentations plus comme ceci ou comme cela.

Pour cela, en plus des dimensions relatives à la scolarité des élèves, le questionnaire a également interrogé ceux-ci sur certaines de leurs représentations relatives aux trois dimensions de la

socialisation morale (leur rapport aux valeurs, leur rapport à la norme, leur sentiment de capacité d'action et leurs conceptions des fondements du collectif), ainsi que sur leur rapport au futur et sur la construction de leurs opinions. En effet, partant du diagnostic – mis en avant par tout un pan de la littérature – d'une société marquée par le pluralisme axiologique et une certaine indétermination (à l'égard du futur et à l'égard des orientations ou des fondements du collectif), nous avons souhaité explorer par le questionnaire les questions suivantes : *dans quelle mesure les jeunes apparaissent-ils (ou non) confrontés à ce pluralisme et à cette indétermination ? Comment perçoivent-ils et se projettent-ils dans le futur (à un niveau personnel, et au niveau de la société plus globalement), comment conçoivent le « faire société », et qu'attendent-ils de l'école en termes d'équipement pour le futur ?*

Ces dimensions seront précisées dans le 1^{er} chapitre lorsque nous reviendrons sur la construction du questionnaire. Nos analyses consisteront à étudier si l'on observe des différences de conceptions et de perceptions entre élèves et si ces différences peuvent être associées de manière statistiquement significative aux contextes des établissements.

L'analyse descriptive de ces variables nous permettra par ailleurs également d'étudier dans quelle mesure le contexte social de pluralisme affecte les jeunes ainsi que la question de l'incertitude chez ceux-ci, ce qui constitue un dernier objectif de ce volet quantitatif : comment les élèves réagissent-ils à la diversité des valeurs ? Comment construisent-ils leurs opinions ? Apparaissent-ils incertains, « perdus » ou, au contraire, empreints de convictions fermes ? Perçoivent-ils la diversité axiologique, mais aussi culturelle comme une difficulté ou plutôt comme une opportunité pour « faire société » ? Ont-ils le sentiment de pouvoir agir sur leur environnement ?

Plan des chapitres

Pour répondre à ces différents objectifs, nous avons mis en place une opération empirique d'enquête par questionnaire menée auprès d'élèves de 41 écoles secondaires en Fédération Wallonie-Bruxelles, et réalisée entre octobre 2018 et mai 2019. Dans chacun de ces établissements, des élèves de deux classes de 6^e secondaire (c'est-à-dire en fin de parcours scolaire secondaire) ont participé à l'enquête. Précisons que parallèlement à ce volet d'enquête auprès des élèves, des questionnaires ont aussi été adressés aux directions de ces établissements ainsi qu'aux enseignants. Nous ne présenterons pas les résultats détaillés de ces autres volets de l'enquête⁵⁸, mais nous mettrons en perspective nos résultats avec les principales conclusions issues de l'étude menée auprès des enseignants. Ceci nous permettra de confronter le point de vue des élèves à celui des enseignants.

Le premier chapitre de cette partie sera consacré à la présentation méthodologique de ce volet de la thèse. Nous y reviendrons sur l'échantillonnage, la construction du questionnaire, ainsi que sur la réalisation du terrain (passation des questionnaires), la préparation des bases de données, et les analyses réalisées. Transversalement, nous mettrons en avant plusieurs limites de cette phase empirique, sur lesquelles nous reviendrons également dans le chapitre conclusif de discussion.

⁵⁸ Pour la présentation des résultats de l'enquête menée auprès des enseignants, nous renvoyons le lecteur à la thèse de Dzifanu Tay (Tay, 2023).

Dans un deuxième chapitre, structuré autour des quatre grands volets du questionnaire – 1) la scolarité, 2) les sphères de socialisation des élèves et la construction de leur opinion, 3) les conceptions et manières d’être à soi, aux autres et au monde, 4) la perception et projection dans le futur –, nous présenterons les résultats descriptifs des données récoltées. Il s’agira de mettre en avant les tendances transversales qui ressortent, ainsi que les dimensions sur lesquelles on observe plus ou moins de variabilité dans les réponses des élèves. Grâce à ce chapitre, nous pourrions traiter la question des arbitrages opérés par les établissements ainsi que le questionnement relatif à la façon dont le contexte de pluralisme semble affecter les jeunes.

Le troisième chapitre sera consacré à tester notre hypothèse d’espaces de socialisation différenciés ainsi que notre questionnement relatif aux effets moraux. Il s’agira d’explorer la variabilité dans les réponses des élèves sur les quatre volets précités. Plus précisément, par la réalisation d’analyses multiniveaux tenant compte de la structure hiérarchique des données (le fait que les élèves sont scolarisés au sein d’établissements) et l’analyse de la décomposition de la variance au sein de « modèles vides »⁵⁹, nous parviendrons à déterminer quelle part de la variabilité peut être associée à « l’échelon établissement », autrement dit quelle part de variance correspond à des différences entre établissements. L’observation de différences significatives entre écoles tendrait ainsi à confirmer la présence d’espaces de socialisation différenciés au sein du système éducatif ou l’observation de dispositions morales différenciées selon les écoles ; tandis que l’observation de tests non significatifs viendrait au contraire infirmer ces hypothèses.

Dans un quatrième chapitre, et pour certaines variables pour lesquelles nous aurons pu observer une différence significative entre écoles, nous poursuivrons l’analyse afin d’étudier à quoi sont associées ces différences entre écoles, pour analyser si elles semblent plutôt renvoyer à des segments du quasi-marché scolaire ou à des éléments plus singuliers. Nous nous limiterons à introduire quatre variables explicatives dans les modèles, mais celles-ci nous permettront toutefois de rendre compte de différentes « catégories » ou « segments » du quasi-marché scolaire : des catégories renvoyant à une différenciation verticale entre établissements (indice socio-économique moyen, et filières d’enseignement) ; des catégories renvoyant à une différenciation horizontale entre écoles (réseau, et écoles à pédagogie active).

Enfin, nous terminerons ce volet de la thèse avec une première discussion des résultats présentés dans les différents chapitres.

⁵⁹ C’est-à-dire sans introduction de variables explicatives.

CHAPITRE 1 : MÉTHODOLOGIE

1.1 Présentation de l'échantillon

1.1.1 Projet initial et échantillonnage

Pour cette première phase empirique, il était prévu de mener l'enquête par questionnaire dans 40 établissements organisés ou subventionnés par la Fédération Wallonie-Bruxelles et dans 5 établissements proposant de « nouvelles offres éducatives » (projets pédagogiques ou éducatifs particuliers)⁶⁰. Pour différentes raisons, nous avons échantillonné les écoles sur base des implantations (et non de l'établissement complet). La base dont nous disposions était en effet constituée des implantations et non des établissements scolaires. Par ailleurs, pour de nombreux établissements, les différentes implantations présentent des caractéristiques singulières pouvant mener à des réalités scolaires assez contrastées (par exemple : une implantation regroupe les filières générales alors qu'une autre regroupe les filières techniques, une implantation a un projet de pédagogie active alors qu'une autre a une pédagogie plus traditionnelle, etc.). Enfin, différentes implantations d'un même établissement n'ont par ailleurs pas nécessairement le même indice socio-économique moyen alors que celui-ci constituait l'un de nos critères d'échantillonnage.

Les établissements proposant de « nouvelles offres éducatives » ont été sélectionnés à partir de notre connaissance de ces nouvelles offres, sur base de la manière dont elles se présentent dans leur projet éducatif et pédagogique. Il ne s'agit donc pas d'un échantillonnage aléatoire. Nous avons cherché à faire varier les types de nouvelles offres : écoles religieuses, écoles avec un projet pédagogique particulier (« Freinet », « Steiner », « Decroly » ...). Toutefois, pour cette catégorie d'échantillonnage, nous avons principalement reçu des réponses de la part d'écoles avec un projet de type « pédagogie active » (trois écoles sur les quatre qui constituent cette partie de l'échantillon).

Pour les 40 implantations organisées ou subventionnées par la Fédération Wallonie-Bruxelles⁶¹, un échantillonnage aléatoire stratifié a été réalisé. Nous avons créé 12 strates d'échantillonnage en croisant les critères de l'indice socio-économique moyen (ISE)⁶² et du réseau⁶³ : libre catholique

⁶⁰ Compte tenu de leur rareté dans la population, ces établissements sont surreprésentés dans l'échantillon.

⁶¹ La population de référence comprend 677 implantations.

⁶² L'indice socio-économique produit par l'Administration de l'enseignement permet de classer les établissements en fonction d'une diversité d'indicateurs (revenu moyen, taux de chômage, diplômes...) liés au quartier de résidence des élèves. À partir de ces données, un indice socioéconomique (ISE) moyen est construit par établissement qui sont classés sur une échelle de 1 à 20, allant des écoles les plus défavorisées aux plus favorisées. Pour cette recherche, nous nous référons à 4 groupes d'établissements : la classe 1 regroupe les implantations dont l'ISE se situe entre 1 et 5, la classe 2 regroupe les implantations dont l'ISE se situe entre 6 et 10, la classe 3 regroupe les implantations dont l'ISE se situe entre 11 et 15, la classe 4 regroupe les implantations dont l'ISE se situe entre 16 et 20.

⁶³ Au niveau des réseaux d'enseignement, nous distinguons le réseau public centralisé (« Wallonie-Bruxelles-Enseignement »), les écoles organisées par une commune, une province ou une autre personne de droit public (réseau « Officiel subventionné ») et les écoles de l'enseignement libre catholique. Le réseau libre

(LC) ISE 1 à 5, LC ISE 6 à 10, LC ISE 11 à 15, LC ISE 16 à 20, Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) ISE 1 à 5, FWB ISE 6 à 10, FWB ISE 11 à 15, FWB ISE 16 à 20, officiel subventionnel (OS) ISE 1 à 5, OS ISE 6 à 10, OS ISE 11 à 15, OS ISE 16 à 20. Le calcul du nombre d'établissements à échantillonner dans chaque strate, en respectant la répartition totale dans la population, est résumé dans le tableau n°1 ; ce qui est repris en rouge dans le tableau concerne le nombre d'implantations dans l'échantillon (effectivement constitué) s'écartant de ce calcul (en moins ou en plus par rapport à l'échantillon théorique).

Tableau n°1 : calcul de l'échantillon théorique

	Nb implantations	(1) ISE 1 -5	(2) ISE 6-10	(3) ISE 11-15	(4) ISE 16-20	Total
Réseau libre 56.9% ⁶⁴ des implantations	Pop	26.4% (98)	23.4% (87)	24.2% (90)	26% (97)	100% (372)
	Echant	6 (-1)	5	6 (-1)	6	23 (-2)
WBE 24.1% des implantations	Pop	34.2% (54)	36.7% (58)	21.5% (34)	7.6% (12)	100% (158)
	Echant	3	3 (+1)	2	1	9 (+1)
Officiel subvent. 19% des implantations	Pop	58% (72)	28.2% (35)	9.7% (12)	4.1% (5)	100% (124)
	Echant	5 (-2)	2	1	0	8 (-2)
« Nouvelles offres »						5 (-1)

L'échantillonnage a donc été réalisé à partir d'une base de données reprenant l'ensemble des implantations scolaires en Communauté française. Cette base de données renseignant également l'indice socio-économique moyen des implantations ainsi que le réseau d'appartenance, nous avons divisé cette base commune en 12 bases (une par strate) au sein desquelles nous avons échantillonné aléatoirement le nombre d'implantations requises⁶⁵. Pour chacune des implantations ainsi sélectionnées, nous avons vérifié la présence des trois degrés dans l'implantation. Si l'implantation ne proposait pas de premier ou de troisième degré, elle était

non-confessionnel (FELSI), en raison du petit nombre d'établissements secondaires qu'elle organise (et qui ne sont pas en enseignement spécialisé), n'est pas représenté dans l'échantillonnage. Toutefois, plusieurs « nouvelles offres » relèvent de ce réseau, et au moins une école de la FELSI a effectivement participé à l'enquête.

⁶⁴ Source des pourcentages dans la population : *Les indicateurs de l'enseignement*, Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017, p.63.

⁶⁵ Pour ce faire, un nombre aléatoire a été attribué à chaque implantation, les implantations ont été classées par ordre croissant, et nous avons sélectionnés les « x » premières implantations (en fonction du nombre d'implantations à échantillonner pour chaque strate et en doublant ce nombre pour anticiper des possibles refus). Par exemple, en LC1, 12 implantations ont été échantillonnées et contactées lors de cette première sélection.

retirée de l'échantillon (et nous prenions l'implantation suivante dans la liste des écoles triée selon le numéro aléatoire attribué).

Au fur et à mesure de la constitution de l'échantillon, et afin d'assurer un échantillon suffisamment diversifié et représentatif, nous avons également contrôlé les filières (l'offre scolaire) et la localisation. Concernant les filières, les écoles organisant régulièrement plusieurs filières, nous nous sommes principalement assurés d'avoir « suffisamment » d'écoles proposant du qualifiant⁶⁶, ainsi que d'avoir quelques écoles n'offrant que de l'enseignement de transition et des écoles n'offrant que de l'enseignement qualifiant. Comme nous le soulignerons plus loin, il faut toutefois noter que les élèves du qualifiant sont sous-représentés dans l'échantillon. Concernant la localisation, nous avons vérifié la présence d'écoles en région urbaine et en région rurale, et nous avons également vérifié que les différentes provinces étaient représentées. Il faut toutefois noter que la province du Brabant-Wallon est peu représentée dans l'échantillon.

Dans la constitution de l'échantillon, lorsque nous faisons face à un refus et/ou une absence de réponse prolongée, de nouvelles écoles ont été sélectionnées et contactées⁶⁷. Malgré tout, et comme on le voit dans le tableau ci-dessus, il y a certaines strates pour lesquelles nous n'avons pu atteindre le nombre d'établissements calculés (pour l'échantillon théorique). Notons que globalement, nous avons rencontré davantage de difficultés dans la constitution des strates « LC1 » (réseau libre catholique, indice socio-économique 1 à 5) et « OS1 »⁶⁸ (réseau officiel subventionné, indice socio-économique 1 à 5). Au contraire, les strates du réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles (hormis celle pour les indices socio-économiques moyens les plus élevés), ainsi que les strates « LC2 », « LC3 » et « OS2 » sont celles pour lesquelles nous avons eu le plus de facilité à constituer notre échantillon.

Concernant « l'échantillonnage » des classes participant à l'enquête, pour des raisons pragmatiques, nous avons laissé le choix des classes à la personne de contact dans l'école, en précisant que nous souhaitions avoir des classes présentant des profils variés, représentatives de la diversité de l'école (diversité des filières ou des options, etc.). Malgré ces consignes données aux personnes de contact, il faut toutefois noter qu'il s'agit donc d'une variable qui nous échappe, sur laquelle nous n'avons pas eu de maîtrise. Il faut également préciser que pour certaines écoles (principalement des écoles qualifiantes), trois classes par année ont parfois été choisies pour participer à l'enquête lorsque le nombre d'élèves par classe était insuffisant pour atteindre un minimum de 30 élèves (par année)⁶⁹. Enfin, il convient aussi de souligner que pour certaines écoles, lorsque celles-ci n'avaient pas de classe de 6^e (dans les « nouvelles offres » notamment) ou un petit nombre d'élèves en 6^e, une classe de 5^e ou de 7^e a été prévue⁷⁰.

⁶⁶ Pour avoir une représentativité parfaite, il faudrait que 55% des élèves de 6^e soient suivent un enseignement de transition, et 45% des élèves de 6^e suivent un enseignement qualifiant.

⁶⁷ C'est-à-dire les implantations suivantes dans la liste triée selon le numéro aléatoire.

⁶⁸ Pour l'officiel subventionné, la difficulté principale tient à la nécessité d'avoir l'accord du pouvoir organisateur pour pouvoir réaliser l'enquête (certains pouvoirs organisateurs étant difficilement joignables).

⁶⁹ Malgré tout, en raison du taux d'absentéisme des élèves ou d'autres problèmes rencontrés, nous n'avons pas toujours un minimum de 30 élèves par année dans chacune des écoles.

⁷⁰ Pour une école qui est un nouveau projet pilote avec une classe par année à partir de la troisième secondaire, nous avons décidé de faire passer le questionnaire aux élèves de 3^e, de 4^e, de 5^e et de 6^e.

1.1.2 Présentation de l'échantillon – sous l'angle des établissements

Sans atteindre complètement l'échantillon théorique calculé et présenté dans le point précédent, 41 écoles ont finalement participé à l'enquête. Le tableau ci-dessous présente l'échantillon⁷¹. Dans cet échantillon, quatre établissements ont été sélectionnés pour la catégorie « nouvelles offres ». Ces écoles faisant partie de la « population » à partir de laquelle le reste des établissements a été échantillonné (étant reconnues et subsidiées par la Communauté française), nous les avons intégrées au sein du tableau, afin d'avoir la vue la plus précise sur la représentation des établissements au niveau des réseaux et de l'indice socio-économique moyen.

Comme le montre ce tableau, l'échantillon comporte ainsi 41 établissements dont 11 appartiennent au réseau de la Communauté française, 7 au réseau officiel subventionné et 23 au réseau libre subventionné. Sur ces 41 établissements 11 appartiennent à la classe d'indice socioéconomique 1, 12 à la classe 2, 8 à la classe 3 et 7 à la classe 4.

Étant donné la procédure de constitution de l'échantillon, celui-ci apparaît bien représentatif de l'ensemble des « implantations » de la Communauté française de Belgique tant sur le plan des réseaux ($\chi^2(2) = -.06$; $p < .05$) que de l'indice socioéconomique ($\chi^2(3) = .06$; $p < .005$).

⁷¹ Pour ce point, le tableau (n°2) et les calculs pour la représentativité de l'échantillon ont été repris à la thèse de Dzifanu Tay, avec qui le terrain a été partagé (sa thèse portant sur le volet « enseignant » du projet, et la nôtre sur le volet « élèves ») (Tay, 2023)

Tableau n°2 : Échantillon réalisé

			Indice socioéconomique (ISE)					Total (Réseaux)
			Classe 1 (ISE 1 à 5)	Classe 2 (ISE 6 à 10)	Classe 3 (ISE 11 à 15)	Classe 4 (ISE 16 à 20)	ISE non connu ⁷²	
Réseau	WBE (Wallonie Bruxelles- Enseignement)	Population	54 8.3%	58 8.9%	34 5.2%	12 1.8%		158 24.2%
		Échantillon	3 7.3%	4 9.8%	2 4.9%	1 2.4%	1 2.4%	11 26.8%
	OS (Officiel subventionné)	Population	72 11.0%	35 5.4%	12 1.8%	5 0.8%		124 19.0%
		Échantillon	3 7.3%	2 4.9%	1 2.4%	0 0.0%	1 2.4%	7 17.1%
	Libre (Libre subventionné)	Population	98 15.0%	87 13.3%	90 13.8%	97 14.8%		372 56.9%
		Échantillon	5 12.2%	6 14.6%	5 12.2%	6 14.6%	1 2.4%	23 56.1%
	Total (ISE)	Population	224 34.3%	180 27.5%	136 20.8%	114 17.4%		654 100.0%
		Échantillon	11 26.%	12 29.3%	8 19.5%	7 17.1%	3 7.3%	41 100.0%

1.1.3 Présentation de l'échantillon – sous l'angle des élèves

Après nettoyage de la base de données (cf. infra), l'échantillon au niveau des élèves est constitué de 1421 individus, essentiellement des élèves en 6^e secondaire, mais également, comme souligné plus haut au niveau de l'échantillonnage, quelques élèves de 7^e secondaire ou de 5^e secondaire (et pour une école, des élèves en 4^e et 3^e secondaires).

Au niveau des caractéristiques « scolaires » des élèves ayant participé à l'enquête, notons qu'une très large majorité des élèves ont une expérience de plusieurs années dans leur établissement (deux tiers des élèves de l'échantillon y étant depuis 5 ans ou plus), pouvant dès lors rendre compte d'une expérience ancrée sur plusieurs années. Soulignons également que 45.6% des

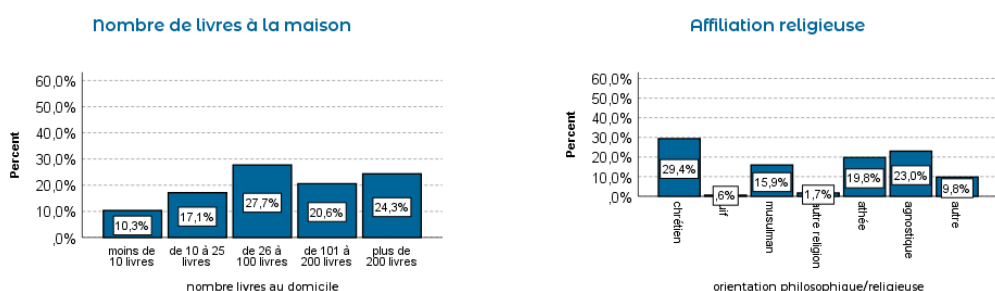
⁷² Du fait de leur création récente, l'indice socioéconomique de ces trois écoles ne figurait pas dans le fichier d'origine listant l'ensemble des implantations et leurs caractéristiques.

élèves de l'échantillon ont doublé (au moins une fois) durant leur parcours, ce qui est assez proche du pourcentage dans la population si l'on se réfère aux indicateurs de l'enseignement pour l'année scolaire 2018-2019.

Par contre, notre échantillon présente certains biais au niveau des filières suivies par les élèves, avec une surreprésentation des élèves de filières générales de transition (préparant à l'enseignement supérieur) : ils sont 71.6% dans l'échantillon contre 55.6% dans la population⁷³. Plus précisément il y a 64.5% d'élèves en filière générale, 7.1% en technique de transition, 17.4% en technique de qualification, 10.8% en professionnel et 0.3% en alternance. Sur ce point, notons qu'il s'agira donc d'être vigilant à la lecture des résultats, certaines tendances ayant pu être tirées (vers le haut ou vers le bas), au niveau par exemple des objectifs poursuivis et des pratiques mises en place dans les écoles.

Soulignons qu'il y a également une surreprésentation des filles dans notre échantillon : 60.6% dans l'échantillon contre 49.3% dans la population. À nouveau, il conviendra d'y garder attention dans la lecture de nos résultats, dans la mesure où l'on peut raisonnablement faire l'hypothèse que les thématiques explorées (notamment sur le rapport au futur) peuvent être sensibles à cette dimension genrée.

En ce qui concerne les autres caractéristiques sociodémographiques des élèves, de manière attendue (étant donné l'année scolaire dans laquelle nous avons réalisé l'enquête et le fait que près d'un élève sur deux a doublé lors de son parcours), 65% des élèves de l'échantillon ont 18 ans ou plus. Au niveau des appartenances et origines sociales, culturelles et ethniques des élèves, notons que 34.9% des élèves se considèrent d'une autre origine que belge (et 12.6% déclarent ne pas savoir), et que les affiliations religieuses sont diversifiées (comme l'illustre le graphique ci-dessous). Par ailleurs, si un pourcentage important d'élèves ne connaît pas le diplôme de ses parents, l'indicateur relatif au nombre de livres à la maison (représenté ci-dessous) montre une certaine diversité en termes d'origine sociale (capital culturel).



⁷³ Ces pourcentages (dans la population) ont été calculés à partir des données disponibles dans les « indicateurs de l'enseignement », Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017, pp.12-15.

1.2 Construction des outils

1.2.1 Étapes de travail

Identification des dimensions

La première étape de travail a consisté à identifier les dimensions à mesurer dans le questionnaire afin de répondre aux objectifs poursuivis par celui-ci : tester l'hypothèse d'environnements de socialisation différenciés ; étudier la question des « effets moraux » ; analyser la façon dont le contexte de pluralisme affecte les élèves. Nous développerons plus amplement dans le prochain point comment nous avons décliné ces grands objectifs et quelles sont les dimensions identifiées qui viennent opérationnaliser ceux-ci. Soulignons que le choix de ces dimensions a été le fruit de différentes lectures, de l'exploration de questionnaires existants (Galland, 2008, 2017 ; Teney, 2007; Dunwoody & Funke, 2016; ICCS; PISA; IFOP 2017; IPSOS; EPQ), et de réunions de travail régulières avec le volet enseignant du projet dans lequel s'inscrit cette thèse, afin que les questionnaires élèves et enseignants puissent se répondre.

Traduction des dimensions en indicateurs

Une fois les dimensions identifiées, nous les avons traduites en questions et items, en indicateurs observables. À cet égard, nous avons pu nous appuyer sur quelques échelles ou questionnaires existants pour certaines dimensions (cf. infra), et nous avons également échangé avec des collègues de Gand et de l'ULB travaillant sur des objets relativement proches (à Gand, Charlotte Maene et Peter Stevens travaillant sur l'identité des jeunes et leurs attitudes à l'égard d'autres groupes sociaux, avec une attention particulière à la question de l'ethnicité ; à l'ULB, José-Luis Wolfs travaillant sur le rapport sécularisé (ou non sécularisé) à la science et à la société chez les élèves de fin de secondaire). Toutefois, nous avons majoritairement dû faire preuve de créativité, élaborant par exemple des scénarios fictifs pour « concrétiser » l'approche de certaines dimensions et ne pas nous limiter à des questions d'adhésion à des items généraux et abstraits. Soulignons que pour chacune des dimensions et sous-dimensions identifiées, nous avons créé plusieurs items afin de mieux rendre compte de celles-ci. Enfin, précisons que la majorité des questions étaient constituées de propositions accompagnées d'une échelle de Likert à six positions, avec également la possibilité de cocher une case « Je ne sais pas ».

Deux prétests

Deux prétests ont été réalisés pour affiner l'élaboration du questionnaire, avec pour objectifs de tester la longueur, la clarté des questions et la clarté des consignes du questionnaire. Suite aux retours et à l'identification des questions qui posaient plus particulièrement problème, le questionnaire a été retravaillé afin de le raccourcir, ainsi que de simplifier et de concrétiser certains items. Ces prétests ont eu lieu à quelques mois d'intervalle pour recueillir le retour des élèves sur deux versions provisoires différentes. Le premier prétest a été réalisé dans deux écoles d'enseignement qualifiant avec un indice socio-économique faible (l'un à Bruxelles et l'autre dans la Province de Liège), et trois classes au total. Par classe, deux heures de cours étaient prévues (l'une pour remplir le questionnaire, l'autre pour débriefer avec les élèves⁷⁴). Le deuxième prétest

⁷⁴ Les différentes questions ont été passées en revue pour identifier les endroits problématiques, en demandant directement aux élèves de pointer les difficultés qu'ils avaient rencontrées, mais aussi en leur

a été réalisé avec un plus petit nombre d'élèves que nous avons rencontrés individuellement ou en petits groupes, avec les enfants de plusieurs collègues, ainsi qu'avec une école de devoirs à Bruxelles (les « petits débrouillards »).

1.2.2 Opérationnalisation des objectifs sous forme de questions

Appréhender l'établissement scolaire comme espace de socialisation

Nous l'avons annoncé en introduction de cette partie de la thèse, afin de tester l'hypothèse d'espaces de socialisation différenciés, le questionnaire devait nous apporter des éléments nous permettant d'appréhender l'établissement scolaire comme espace de socialisation morale. Comme nous l'avons rappelé à cet égard, nous considérons que la socialisation morale des élèves doit s'envisager à travers l'ensemble de la vie scolaire : les activités d'apprentissage, la régulation de l'ordre scolaire et la gestion de la vie de l'établissement, mais aussi plus largement les interactions quotidiennes à l'école.

Comme nous l'avons souligné dans la problématisation, vis-à-vis de ces différentes dimensions de la vie scolaire, les acteurs scolaires seraient exposés à une pluralité de possibles : sur les visées (objectifs) à poursuivre, ainsi que sur la manière de les poursuivre (les modèles pédagogiques à adopter, les modèles normatifs à endosser ...). C'est d'ailleurs en faisant l'hypothèse que les établissements opèrent des arbitrages pour réduire cette complexité que nous posons l'hypothèse d'espaces de socialisation différenciés. Ces arbitrages seront étudiés plus particulièrement sur trois dimensions, à partir des questions suivantes qui ont guidé la création du questionnaire:

- ***Observe-t-on, entre écoles, des priorisations différenciées sur les objectifs poursuivis ?*** (O1.1)
- ***Observe-t-on, entre écoles, des pratiques pédagogiques différenciées ?*** (O1.2)
- ***Observe-t-on, entre écoles, différents modes de régulation de l'ordre scolaire ?*** (O1.3)

Pour la construction des items, nous nous sommes appuyée sur plusieurs concepts et typologies développés dans la problématisation et qui rendent compte de la coexistence (dans le contexte contemporain) de plusieurs orientations normatives sur ces dimensions : les travaux de Grootaers sur les trois rôles sociaux de l'école et l'évolution de leurs significations pour la question des objectifs (Grootaers, 2014) ; pour la question sur les pratiques pédagogiques, le concept de forme scolaire et les déstabilisations sur plusieurs de ses dimensions observées dans la littérature (Verhoeven, 2015; Vincent, 1994); la tension entre un modèle normatif formel-substantiel et un modèle normatif rationnel-négocié mise en exergue par Verhoeven et De Munck (De Munck & Verhoeven, 1997), pour la question sur les modes de régulation de l'ordre scolaire.

Analyser la façon dont le contexte de pluralisme et d'indétermination affecte les élèves

Un autre objectif poursuivi par ce volet quantitatif de la thèse consiste à analyser la façon dont le contexte social de pluralisme et d'indétermination affecte les jeunes. Pour identifier les

demandant de reformuler des questions et des items préalablement identifiés pour s'assurer de leur compréhension.

dimensions à étudier dans le questionnaire, nous avons décliné cet objectif en questions plus ciblées. Pour cela, et à la suite du projet dans lequel s'inscrit cette thèse (Mangez et al., 2017), deux sources d'incertitude (à un niveau global) ont été identifiées : (a) l'incertitude relative au futur – une transformation du rapport à l'avenir, la perception que l'on puisse contrôler et décider de l'avenir commençant à s'affaiblir, l'avenir étant de plus en plus perçu comme incertain (Beck, 1992; Koselleck, 2004; Rosa, 2010) –, et (b) l'incertitude relative au pluralisme (à l'empilement des valeurs et des références auxquelles se référer).

Rappelons qu'il s'agit d'un diagnostic posé dans la littérature pour rendre compte, à un niveau macro, du contexte de modernité avancée. L'objectif que nous poursuivons est de partir de ce diagnostic, mais de dépasser ces constats généraux pour étudier, sur le terrain, comment les acteurs et plus particulièrement les élèves apparaissent affectés par ce contexte, s'ils ressentent ou non de l'incertitude. À travers les questions développées, et en vue du troisième objectif de ce volet, il s'agit par ailleurs également d'étudier certaines « dispositions morales » chez les élèves. Les trois dimensions sous-jacentes à ce questionnement (la dimension axiologique, la dimension normative et la dimension politique) ont ainsi également appuyé la construction des questions. Globalement, vis-à-vis des différentes questions et dimensions que nous déclinons ci-dessous, nous faisons l'hypothèse d'une diversité de conceptions et de représentations chez les élèves :

- ***Comment les élèves appréhendent-ils le futur ?*** (O2.1)
- ***Les élèves rendent-ils compte d'univers de vie pluri-normatifs (c'est-à-dire l'exposition à une diversité de principes de sens et d'action) ?*** (O2.2)
- ***Les élèves rendent-ils compte d'une indétermination normative (c'est-à-dire une incertitude concernant les principes qu'il convient d'adopter) ?*** (O2.3)
- ***Comment construisent-ils leurs opinions ?*** (O2.4)
- ***Quelles sont leurs représentations des rôles, missions de l'école ? qu'attendent-ils de l'école en terme « d'équipement pour le futur » ?*** (O2.5)
- ***Quel type de rapport aux valeurs les élèves développent-ils ?*** (O2.6)
- ***Quel type de rapport à la norme les élèves développent-ils ?*** (O2.7)
- ***Quel mode de régulation (prise de décision) défendent-ils ?*** (O2.8)
- ***Quel mode de gestion de la coexistence de différents groupes culturels valorisent-ils ?*** (O2.9)
- ***Quelles sont leurs représentations des fondements de l'intégration ?*** (O2.10)
- ***Les élèves ont-ils le sentiment de pouvoir agir sur (transformer) leur environnement ?*** (O2.11)

Soulignons encore que transversalement à plusieurs de ces questions (O2.6 ; O2.7 ; O2.8 ; O2.9 ; O2.10), nous souhaitons interroger la tension entre des représentations plus « uniformisantes » (affirmant la nécessité de partager des mêmes valeurs, une même culture... pour faire société, par la réaffirmation d'un socle « national » ou des mécanismes de « replis communautaires » ; hiérarchisation des principes moraux) et des représentations qui prennent acte du pluralisme et qui composent avec celle-ci, soit par des modalités de régulation non-normative (mécanismes de coordination impersonnels, pragmatiques), soit par des modalités de régulation délibérative, de reconstruction normative.

Étudier la question des « effets moraux »

Pour notre troisième objectif – étudier la question des effets moraux –, nous repartirons des mêmes dimensions et des questions développées pour opérationnaliser l’objectif précédent. Mais les analyses réalisées seront différentes. Ainsi, pour répondre à l’objectif « analyser la façon dont le contexte de pluralisme et d’indétermination affecte les élèves », nous réaliserons essentiellement des analyses descriptives. C’est le chapitre 2 qui nous permettra de répondre à cet objectif. Pour ce troisième objectif, il s’agira d’étudier si sur ces variables, on observe des différences significatives entre écoles. Nous y répondrons donc aux chapitres 3 et 4.

1.2.3 Présentation des différentes catégories du questionnaire

Cinq grandes parties composent le questionnaire pour répondre à ces différentes questions et objectifs de recherche. La première partie, « à propos de l’école », regroupe des questions permettant d’appréhender le profil scolaire des élèves, leurs attentes vis-à-vis de l’école (O2.5), les objectifs poursuivis par leur établissement (O1.1), les pratiques pédagogiques auxquelles ils sont confrontés (O1.2), les modalités de régulation de l’ordre scolaire dans leur école (O1.3) et les modèles normatifs qu’eux-mêmes promeuvent (O2.7). La deuxième partie, « à propos du futur », comprend des questions relatives à la perception du futur par les élèves (O2.1) et à leurs représentations de leurs capacités d’action sur leur environnement (O2.11). La troisième partie, « à propos de tes différents lieux de vie », interroge les élèves sur le degré d’homogénéité ou d’hétérogénéité de leurs environnements socialisateurs (O2.2), ainsi que sur leur confrontation à l’indétermination normative (O2.3) et la manière dont ils construisent leurs opinions (O2.4). La quatrième partie, « à propos de tes représentations de la vie en société », comprend des questions permettant d’appréhender leurs représentations relatives au mode de régulation (prise de décision, O2.8) et au mode de gestion de la coexistence de différents groupes culturels (O2.9), leur rapport aux valeurs (O2.6) et leurs représentations des fondements de l’intégration (O2.10). Enfin, la dernière partie, « à propos de toi », regroupe les variables d’identification de l’élève.

Dans la suite de ce point, nous précisons les différentes dimensions et sous-dimensions questionnées dans ces différentes parties. En annexe, un tableau récapitulatif indique également à travers quels questions et items du questionnaire ces dimensions sont approchées⁷⁵.

À propos de l’école

Concernant ce premier volet relatif à leur scolarité, les élèves ont été interrogés sur les dimensions suivantes : a) le profil scolaire des élèves et leur vécu subjectif de la scolarité ; b) leurs attentes à l’égard de l’école et la manière dont ces attentes apparaissent rencontrées (priorités ou objectifs poursuivis par l’établissement) ; c) les pratiques pédagogiques auxquelles ils sont confrontés ; d) le mode de régulation de l’ordre scolaire (type de rapport à la norme) prévalant au sein de l’établissement, ainsi que les modèles normatifs (de régulation de l’ordre scolaire) qu’eux-mêmes promeuvent.

⁷⁵ Il faut noter que nous avons changé l’ordre des questions à mi-passation afin d’éviter que ce soient les mêmes questions auxquelles les élèves ne répondent pas par manque de temps ou lassitude. L’ordre des questions est celui-ci : à propos de l’école, à propos de tes représentations de la vie en société, à propos du futur, à propos de tes différents lieux de vie, à propos de toi.

a) Profil scolaire des élèves et vécu subjectif de la scolarité

Plusieurs questions permettent d'abord d'appréhender le « profil scolaire » des élèves, à travers des questions permettant de recueillir non seulement des « données objectives » (redoublement, nombre d'années scolaires terminées dans l'établissement, filière et option suivie), mais aussi des données relatives au « vécu subjectif de la scolarité ».

Pour la construction des questions relatives au vécu subjectif de la scolarité, nous nous sommes appuyée sur des travaux qui mobilisent le concept de « sentiment d'appartenance (à l'école) » pour questionner le rôle de l'école en matière de cohésion sociale (Duru-Bellat et al., 2008; Mons et al., 2012). Concept repris à la littérature anglo-saxonne, le « sentiment d'appartenance » concerne un « ensemble d'attitudes qui permettent d'appréhender l'inclusion subjective de l'élève dans l'école, école à la fois en tant qu'institution (adhésion aux valeurs de l'école, sentiment d'utilité l'institution scolaire évalué à travers la pertinence de la formation reçue...) et en tant que groupe social (perception positive ou négative des relations avec les pairs et avec les adultes qui animent le groupe scolaire) » (Duru-Bellat et al., 2008, p. 38-39). Ce concept recouvre donc deux dimensions, le « belonging » et le « valuing ». À travers les premières questions de notre questionnaire relatives au vécu subjectif de la scolarité, c'est principalement la dimension « belonging » qui est appréhendée, mais aussi celle du valuing (via la question sur le rapport à la scolarité). En mobilisant également d'autres travaux et questionnaires existants (Teney, 2007 ; enquêtes PISA 2000 ; enquête sur l'identification à l'établissement, menée par Draelants & Dumay, et appuyée par les travaux de Cheney (1982), et de Mael & Ashforth (1996)), cinq questions ont été construites.

Dans une première question (Q3)⁷⁶, nous interrogeons les élèves sur leur sentiment général d'inclusion (items 2 à 4), sur leurs relations avec les enseignants, les éducateurs et les autres élèves (items 5 à 7), ainsi que sur leur sentiment d'identification à l'établissement (item1 + items 8 à 12). Sur chacun des items, les élèves étaient invités à se positionner sur une échelle de Likert à 6 dimensions, allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Comme pour l'ensemble des items du questionnaire, ils avaient également la possibilité de cocher une case « je ne sais pas ».

Deux autres questions interrogent les élèves sur leur expérience de discrimination à l'école: une question (Q4) où nous avons listé une série « d'objets » de discrimination, et où nous avons demandé aux élèves de cocher la ou les cases correspondant à leur expérience de discrimination ; et une autre question (Q5) où ils devaient indiquer la fréquence de leur expérience de discrimination (sur une échelle ordinale, avec les modalités suivantes : « au moins une fois par mois », « plusieurs fois par an », « moins d'une fois par an », « moins souvent », « jamais »).

Une quatrième question (Q6), avec 6 items mesurés sur une échelle de Likert à 6 dimensions (allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord »), porte sur le rapport à la scolarité des élèves (le sentiment d'utilité perçu de l'école).

⁷⁶ Les références indiquées entre parenthèses (numéro des questions, et numéro des items), permettent au lecteur de se référer en annexe au questionnaire (dans sa version « encodage ») pour y découvrir la formulation des questions et items.

Enfin, dans une dernière question (Q9), comprenant 5 items mesurés sur une échelle de Likert à 6 positions (allant de « jamais » à « toujours »), les élèves sont interrogés sur leur expérience de relégation scolaire.

b) Rôles sociaux de l'école : attentes des élèves & objectifs poursuivis par l'établissement

Pour la construction des questions interrogeant les élèves sur leurs attentes à l'égard de l'école et sur les objectifs poursuivis par leur établissement (en miroir de ces attentes), nous sommes repartie des trois fonctions (ou rôles sociaux) de l'école, dont Grootaers a analysé l'évolution historique et souligné la coexistence, dans le contexte contemporain, d'une diversité de significations, ce qui peut nourrir des attentes et des représentations différenciées envers l'école⁷⁷.

À ces rôles sociaux – la fonction d'intégration socioculturelle, que nous nommons « dimension intégratrice »; la fonction d'éducation (la formation du sujet), que nous nommons « dimension expressive »; et la fonction de distribution des qualifications, que nous nommons « dimension instrumentale » –, nous y avons ajouté un quatrième pôle, celui de l'instruction, que nous nommons « dimension cognitive ». En déclinant ces dimensions selon différentes significations ou orientations qu'elles peuvent prendre, 26 items ont été élaborés (Q7), mesurés sur une échelle de Likert à 6 positions allant de « pas du tout » à « tout à fait ».

Deux items interrogent les élèves sur l'importance qu'ils accordent à la dimension intégratrice (item1 + item2), en les questionnant sur « l'espace » auquel l'école doit contribuer à les intégrer (espace national par l'apprentissage de la culture belge, espace plus global par l'ouverture aux différentes cultures). Quatorze items les interrogent sur l'importance qu'ils octroient à la dimension expressive et au type de sujet que l'école devrait former (sujet critique, épanoui, « éthique », entrepreneur de sa vie, obéissant ou normé, autonome, acteur de changement, performant, créatif, curieux, qui a le goût de l'effort) (item 3 + items 5 à 9 + items 12 à 17). Quatre items les interrogent sur l'importance accordée à la dimension instrumentale : attentes vis-à-vis de la formation aux besoins du marché de l'emploi (item24), de la préparation aux études supérieures (item 23), de l'orientation (item10), et de l'apprentissage de « différentes choses utiles » pour la vie adulte (item4). Et six items (item 11 + items 18 à 22) les interrogent sur l'importance qu'ils donnent à la dimension cognitive, en les questionnant sur le type de savoirs et de rapport aux savoirs que l'école devrait promouvoir (savoirs théoriques et décontextualisés, savoirs ancrés dans l'expérience, traitement de la diversité des sources d'informations, « apprendre à apprendre »). Enfin, un dernier item (item26) interroge les élèves sur leurs attentes vis-à-vis de la prise en compte par l'école de leurs passions et centres d'intérêt.

En miroir de cette question, les élèves sont également interrogés sur la perception qu'ils ont de la poursuite (ou non) de ces objectifs par leur établissement : sur la dimension intégratrice (Q10 item6 + 8), sur la dimension expressive (Q8 items 1 à 6 + item8, Q10 items7 + 9&10 + Q11 items1&2), sur la dimension instrumentale (Q8 items 9&10 + Q10 items3 + 11), sur la dimension cognitive (Q8 item7, Q10 items1&2 + 4&5), et sur la prise en compte des centres d'intérêt des élèves (Q10 item12). En regard de ces différents items, ils étaient invités à se positionner sur une échelle de Likert à 6 positions allant de « pas du tout » à « tout à fait » (Q8 et Q10), et de « aucun »

⁷⁷ Pour le développement des travaux de Grootaers, nous renvoyons le lecteur au point 2.1.1 (« Crise du programme institutionnel ») de la 1^{re} partie de la thèse.

à « tous » (Q11). Ces questions permettent ainsi de confronter les attentes des élèves et la manière dont ils perçoivent que ces attentes sont travaillées au sein de leur école.

c) Pratiques pédagogiques

La question relative aux pratiques pédagogiques a pour objectif d'étudier si les élèves apparaissent confrontés à des pratiques plutôt proches de la « forme scolaire », ou au contraire plutôt éloignées de celle-ci. Pour la construction de cette question (Q11), nous sommes repartie d'items créés pour le questionnaire à destination des enseignants, afin de pouvoir confronter les pratiques déclarées par les enseignants à celles déclarées par les élèves. Les élèves devaient ainsi se situer par rapport à 7 items accompagnés d'une échelle de Likert allant de « aucun » (professeur) à « tous », et rendant compte de pratiques de différenciation pédagogique (items 7 & 8), de pratiques d'implication des élèves au sein des cours (items 3 à 6), et de pratiques d'explicitation de différents points de vue à propos d'un sujet (item 9).

d) Mode de régulation de l'ordre scolaire : pratiques de l'établissement & attentes des élèves

Pour cette dernière dimension du volet relatif à la scolarité des élèves, l'objectif poursuivi consiste à étudier le mode de régulation de l'ordre scolaire (et de manière sous-jacente le modèle normatif, ou type de rapport à la norme) prévalant au sein de l'établissement d'une part, et promu par les élèves d'autre part.

En nous appuyant sur les travaux de Verhoeven pour la construction de ces questions (Verhoeven, 1997c), 9 items ont été élaborés pour interroger les élèves sur les pratiques de régulation de l'ordre scolaire prévalant au sein de leur établissement. Les élèves devaient ainsi se positionner sur une échelle de Likert à 6 positions allant de « pas du tout » à « tout à fait », en regard de cinq items relatifs à l'élaboration des règles (Q12 items 1 à 5), et de quatre items relatifs à la gestion des incidents (Q12 items 6 à 9). L'analyse des résultats sur cette question permettra d'identifier si les pratiques auxquelles les élèves déclarent être confrontés se rapprochent plutôt d'un modèle normatif de type « rationnel-négocié », où prévaut un rapport à la norme de type « post-conventionnel » (justification des normes et implication des élèves dans leur construction, prise en compte de la situation dans le choix de la sanction, discussion possible et appel à des légitimités extra-scolaires), ou au contraire plutôt d'un modèle normatif de type « formel-substantiel », où prévaut un rapport à la norme de type « conventionnel » (construction verticale et exogène des normes ; sanction prédéfinie et exogène aux situations).

Pour interroger les élèves sur leurs attentes ou représentations de ce qui devrait prévaloir comme modèle normatif en matière de régulation de l'ordre scolaire (Q13), autrement pour tenter d'approcher le type de rapport à la norme qu'ils promeuvent, nous avons créé plusieurs scénarios fictifs concernant l'élaboration des règles scolaires (scénarios fictifs 1 & 3, deux items pour chaque scénario) et la gestion des infractions à celles-ci (scénario fictif 2, deux items). Les élèves étaient invités à réagir à ces différents scénarios, en se positionnant sur une échelle de Likert allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Construits en prenant appui sur le même modèle théorique que celui mobilisé pour la question sur les pratiques, l'analyse des réponses permettra de mettre en miroir attentes des élèves et pratiques de l'établissement.

À propos du futur

Dans la deuxième partie du questionnaire, les élèves ont été interrogés sur leur rapport au futur et sur leur sentiment de capacité d'action. Les dimensions suivantes ont été investiguées : a) projection dans le futur ; b) perception du futur comme incertain-incertain ; c) attitudes à l'égard du futur et perception du récit du progrès. C'est également dans cette partie que nous avons interrogé les élèves sur e) leurs représentations de leurs capacités d'action sur leur environnement.

Pour construire les différentes questions de ce volet, nous nous sommes appuyée sur l'enquête « European Youth in a Global Context » (2007), l'enquête IFOP « Etre jeune en 2017 : Quelles valeurs ? Quels modèles ? », ainsi que sur l'enquête menée par Teney sur les opinions et les attitudes des jeunes de la région bruxelloise⁷⁸. Bien que la distinction « rapport au futur personnel » - « rapport au futur de la société » soit importante à considérer, certaines enquêtes montrant un optimisme des jeunes concernant leur avenir propre mais un pessimisme plus avéré concernant l'avenir de la société (Galland, 2017), nous interrogeons prioritairement les élèves sur leur avenir personnel, tout en ayant conservé plusieurs items sur l'avenir de la société.

a) Projection des élèves dans le futur

Pour la première dimension de ce volet, l'objectif consiste à appréhender la projection des élèves dans le futur : pensent-ils (régulièrement) au futur ? (projection passive). Et agissent-ils en pensant au futur ? (projection active).

Six items, mesurés sur une échelle de Likert à 6 positions (allant de « jamais » à « toujours »), ont ainsi été élaborés en prenant appui sur les enquêtes susmentionnées, pour interroger les élèves sur leur projection, « passive » et « active », à l'égard de leur futur personnel (Q14, items 1 à 4) ainsi qu'à l'égard du futur de la société (Q14, items 5&6).

Une autre question porte sur les aspirations futures des élèves (principalement s'ils souhaitent entreprendre des études).

b) Perception du futur comme plutôt certain ou incertain

Pour cette deuxième dimension, les élèves sont interrogés sur leur perception du futur comme plutôt certain ou plutôt incertain : s'imaginent-ils facilement comment ils vivront dans le futur ? Pensent-ils pouvoir choisir la vie qu'ils auront envie de mener ? Le futur de la société leur apparaît-il prévisible ?

En nous appuyant à nouveau sur les enquêtes susmentionnées, 7 items ont été construits pour approcher ces questions, à différentes échelles temporelles (future proche et futur plus lointain), à l'égard du futur personnel (Q16, items 1 à 4), ainsi qu'à l'égard du futur de la société (items 5 à 7, dont un item sur la prévisibilité des conséquences des problèmes climatiques dans le futur). En

⁷⁸ Plus précisément :

- la formulation générale de la question 17 est adaptée de l'enquête IFOP (2017)
- les items 1 et 3 de la question 17 sont repris et adaptés à l'enquête de Teney (2007)
- l'item5 de la question 17 est repris à l'enquête « European Youth in a Global context » (2007)
- l'item11 de la question 17 est repris à l'enquête de Teney (2007)

plus de ces items, deux autres portent plus spécifiquement sur la perception d'une société en proie au changement rapide (items 8&9).

c) Attitudes à l'égard du futur et perception du récit du progrès

Pour cette troisième dimension, l'objectif poursuivi consiste à appréhender d'une part les « attitudes » des élèves à l'égard du futur (optimisme, pessimisme ou indifférence ; sentiment d'(in)sécurité), et d'autre part leur perception (adhésion ou non) du récit du progrès (la perception que son futur sera meilleur que celui de ses parents, ainsi la perception de la technologie comme source de progrès).

En prenant toujours appui sur les enquêtes susmentionnées, 13 items ont ainsi été élaborés, en regard desquels les élèves étaient invités à se positionner sur une échelle de Likert à 6 positions (allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ») : deux items mesurant le degré d'optimisme à l'égard du futur personnel (Q17, items 1 & 3), un item portant sur l'indifférence à l'égard du futur (Q17, item2), sept items interrogeant les élèves sur leurs sentiments d'insécurité à l'égard de l'avenir (Q17, items 4 à 10), et trois items visant à appréhender l'adhésion (ou non) au récit du progrès (Q17, items 11 à 13).

d) Sentiment de capacité d'action

Enfin, la dernière question de cette partie sur le futur croise la dimension politique de la socialisation morale, en interrogeant les élèves sur leurs représentations de leurs capacités d'action sur leur environnement (Q18). Six items interrogent les élèves sur le sentiment qu'ils ont de pouvoir contribuer, à travers leurs choix et leurs actions, à changer leur environnement, proche ou lointain. Le sentiment de capacité d'action (ou de transformation de l'environnement) des élèves est ainsi mesuré à différentes échelles, du niveau personnel (le sentiment de maîtrise ou de contrôle de sa propre vie : item1) au niveau local-le quartier (item2), national (item3) et global-européen (item4). Enfin, deux items portent plus spécifiquement sur l'enjeu écologique, avec un item (item5) mesurant le sentiment de capacité d'action des élèves sur cet enjeu, et un autre (item6) visant à identifier l'importance (ou la nécessité) pour les élèves des actions collectives (et pas seulement « individuelles »). Comme pour la majorité des questions, ils étaient invités à se positionner sur une échelle de Likert à 6 positions (allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ») en regard de ces différents items.

À propos de tes différents lieux de vie

Dans la troisième partie du questionnaire, nous cherchons à appréhender la confrontation des élèves au pluralisme et à l'indétermination, ainsi que la manière dont ils construisent leurs opinions. En effet, si de nombreux travaux dans la littérature posent le constat d'un monde pluriel, nous souhaitons interroger les élèves sur leur expérience du pluralisme: y sont-ils confrontés et comment y réagissent-ils ? Pour la construction de cette partie du questionnaire, il était également important de tenir compte de la distinction entre « indétermination » et « pluralisation », la pluralisation renvoyant à la multiplication des principes normatifs (et notamment une diversification selon les différentes sphères sociales), l'indétermination ajoutant à cette pluralisation l'incertitude sur ce qu'il convient d'appliquer dans tel ou tel contexte, sphère

sociale⁷⁹. Enfin, nous souhaitons étudier si l'expérience de la pluralité semble relever d'une pluralité au sein des différentes sphères de socialisation et/ou entre les différentes sphères de socialisation.

Après deux questions portant sur la composition du groupe de pairs – une première demandant aux élèves de renseigner la proportion de leurs amis qui sont de la même origine culturelle, du même milieu social, de la même religion, et de la même filière d'enseignement qu'eux⁸⁰ ; et une seconde où nous leur demandions si leur groupe d'amis principal est leur groupe d'amis à l'école –, trois dimensions ont été investiguées : a) le degré d'homogénéité ou d'hétérogénéité des opinions exprimées au sein des sphères de socialisation ; b) la construction de l'opinion & les instances pourvoyeuses de repères moraux ; c) l'expérience de l'indétermination cognitive (le degré de facilité ou de difficulté avec lequel ils parviennent à déterminer le caractère « vrai ou faux » d'une information »).

- a) Degré d'homogénéité ou d'hétérogénéité des opinions exprimées au sein des sphères de socialisation

En posant aux élèves plusieurs questions sur le degré d'homogénéité ou d'hétérogénéité de leurs sphères de socialisation, au travers de leur perception de la diversité (ou non) des opinions exprimées sur différents sujets de société au sein de différentes sphères socialisatrices, notre objectif consiste à interroger les élèves sur leur expérience du pluralisme (autrement dit l'expérience d'être confronté à une diversité de principes) : y sont-ils confrontés ? Si oui, cette expérience du pluralisme relève-t-elle d'une pluralité au sein des différentes sphères de socialisation et/ou entre celles-ci ?

Trois questions ont ainsi été construites. Dans la première (Q21), les élèves sont interrogés sur leur perception d'une diversité d'opinion « dans leur entourage » (considéré globalement). Au regard de 6 items déclinant différents grands débats de société (« en général, sur les grands sujets de société », débats sur l'écologie, débats éthiques et religieux, débats sur l'immigration, débats sur l'économie, débats sur la politique), les élèves étaient ainsi invités à exprimer dans quelle mesure ils ont l'impression d'entendre souvent différentes opinions autour d'eux, en se positionnant sur une échelle de Likert à 6 positions allant de « pour aucun sujet » à « pour tous les sujets »).

Dans la deuxième question (Q22), à travers 5 items déclinant différents acteurs ou instances de socialisation (la famille, l'école-les enseignants, les amis, les médias traditionnels et internet⁸¹), nous interrogeons les élèves sur leur perception d'une diversité d'opinions interne à ces différents espaces. Cette question vise ainsi à identifier quelles sont les différentes sphères de socialisation au sein desquelles l'expérience du pluralisme apparaît vécue.

⁷⁹ La pluralisation n'engendrant donc pas nécessairement de l'indétermination, les individus pouvant activer différents référentiels selon les contextes, sphères sociales dans lesquelles ils évoluent.

⁸⁰ Pour cette question, nous nous sommes appuyée sur les enquêtes réalisées par Maene (2016) et Teney (2007)

⁸¹ Afin de ne pas démultiplier les questions, certaines sphères de socialisation (telles que les activités extrascolaires) ne sont donc pas approchées dans le questionnaire. Il s'agit d'une limite dont il faut tenir compte.

Dans la troisième question (Q23), en prenant la famille comme point de comparaison, nous leur demandons s'ils perçoivent des opinions divergentes entre les membres de leur famille et leurs autres sphères de socialisation (école, amis, médias).

b) Construction de l'opinion & instances pourvoyeuses de repères moraux

Après les questions visant à interroger les élèves sur leur expérience du pluralisme, deux autres questions de ce volet ont pour objectif d'étudier la manière dont les élèves construisent leurs opinions et les instances auxquelles ils se réfèrent pour se forger une opinion morale. Autrement dit, en contexte de pluralisme, comment les jeunes construisent-ils leurs points d'appui ?

Dans une première question (Q24), les élèves sont ainsi interrogés sur la manière dont ils construisent leurs opinions. Dans cette question, ils étaient invités à se positionner sur une échelle de Likert à 6 positions allant de « pour aucun sujet » à « pour tous les sujets », en regard de 8 items : trois items portant sur la clarté de leurs opinions (item1 + items 4&5), dont un (item4) visant à appréhender l'expérience d'indétermination normative (incertitude sur ce qu'il convient d'adopter comme opinion); un item portant sur la stabilité de leurs opinions (item2) ; et quatre items visant à étudier leur perception de la pluralité des opinions, la tension entre l'attente de repères clairs (voire une préférence pour l'imposition normative) et la perception du pluralisme comme une richesse (item3 + items 6 à 8).

Dans une deuxième question (Q26), ce sont les ressources mobilisées par les élèves pour se forger une opinion morale (autrement dit, les instances pourvoyeuses de repères moraux) qui sont investiguées. Pour cette question, les élèves devaient indiquer à quelle fréquence (sur une échelle de Likert à 6 positions allant de « jamais » à « toujours ») ils écoutent le point de vue de certaines personnes ou mobilisent certains médiums pour se forger une opinion morale (« pour décider si quelque chose est bien ou mal ») : la famille (item1), les amis (item2), l'école (item3), les médias traditionnels (item4), internet (item5), les experts (item6), la religion (item7), les responsables politiques (item8), réfléchir par soi-même (item9).

c) Expérience de l'indétermination cognitive

Pour cette dernière dimension du volet relatif aux sphères de socialisation des élèves et à la construction de leurs opinions, l'objectif poursuivi consiste à approcher l'expérience de l'indétermination cognitive. Dans cette question (Q25), les élèves sont ainsi interrogés sur le degré de facilité ou de difficulté (entre « pas du tout [facilement] » et « tout à fait [facilement] ») avec lequel ils parviennent à déterminer le caractère « vrai ou faux » d'une information, que celle-ci provienne des enseignants (item3), des médias traditionnels (item1) ou d'internet (item2).

À propos de tes représentations de la vie en société

La quatrième partie du questionnaire interroge les élèves sur leurs « représentations de la vie en société ». Cette partie a fortement évolué au fil des différentes versions du questionnaire, et plusieurs dimensions initialement présentes ont dû être laissées de côté. Les dimensions suivantes ont été, au final, investiguées : a) le rapport aux valeurs (déclaré) par les élèves (degré de relativisme moral) ; b) leurs conceptions des fondements du collectif (mode de régulation-prise de décision, mode de gestion de la coexistence de différents groupes culturels, fondements de l'intégration). Ainsi, à travers ce volet, et avec quelques variables supplémentaires issues des

autres parties du questionnaire, nous souhaitons étudier quelles sont, dans un contexte de société plurielle, les conceptions et manières d'être à soi, aux autres et au monde que les élèves déclarent.

Il convient toutefois de souligner d'emblée les limites inhérentes à une approche par questionnaire pour appréhender ces dimensions, et ce même si à côté d'items généraux nous avons également veillé à élaborer des scénarios fictifs. Les données recueillies nous donnent des indications sur le discours que les élèves tiennent sur ces questions, mais une approche qualitative permettant d'étudier en situation les jugements moraux, le rapport aux valeurs ... est nécessaire pour dépasser le stade du déclaratif et étudier plus finement les dispositions morales activées (de manière effective) par les élèves. Cette remarque s'applique pour les autres parties du questionnaire, et nous y reviendrons dans le point sur les limites, mais nous souhaitons déjà insister sur cette précaution pour ce volet-ci.

a) Rapport aux valeurs (degré de relativisme moral)

La question relative au « rapport aux valeurs » (déclaré) des élèves (Q32) a pour objectif d'appréhender le degré de relativisme moral des élèves ainsi que la dimension « située » du jugement normatif. Pour construire cette question, nous nous sommes inspirée de l'« Ethics Position Questionnaire » (développé par Forsyth et qui inclut 20 items, 10 pour l'échelle de l'idéalisme et 10 pour l'échelle du relativisme). Les trois premiers items de cette question, mesurés sur une échelle de Likert à 6 dimensions allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord », visent à identifier si les élèves perçoivent la pluralité des principes moraux comme acceptable ou s'ils pensent qu'il faut hiérarchiser les principes moraux (degré de relativisme moral). Les deux autres items de cette question, mesurés sur la même échelle, interrogent les élèves sur l'importance selon eux de considérer le contexte pour décider si quelque chose est « bien » ou « mal » (dimension située du jugement normatif).

b) Conceptions des fondements du collectif

Pour cette deuxième dimension, l'objectif poursuivi consiste à étudier les conceptions des élèves relativement aux « fondements du collectif », leurs représentations du « faire société » (en contexte de pluralisme). Trois sous-dimensions sont explorées – les conceptions relatives au mode de régulation, au mode de gestion de la coexistence de différents groupes culturels, et aux fondements de l'intégration. Transversalement à ces dimensions, nous souhaitons par ailleurs interroger plus globalement la tension entre des représentations plus uniformisantes (affirmant la nécessité de partager des mêmes valeurs, une même culture etc. pour faire société) et des représentations qui prennent acte de la pluralité et qui composent avec celle-ci, soit par des modalités de régulation non-normative, soit par des modalités de reconstruction normative.

Pour approcher les conceptions ou préférences (déclarées) des élèves relativement au mode de régulation (prise de décision), un scénario fictif a été imaginé (Q28), rendant compte d'un projet de construction de nouveaux logements et pointant différents points de désaccord concernant le type de logement à construire. Trois modalités de prise de décisions concernant les choix à opérer (pour réguler ces désaccords) étaient ensuite proposées aux élèves, lesquels étaient invités à se positionner sur une échelle de Likert à 6 positions (entre « très mauvaise idée » et « très bonne idée ») en regard de celles-ci : le recours à des experts (item1), le débat public (item2), et la prise de décision unilatérale par l'autorité (item3). Cette question a ainsi pour visée de mesurer le degré d'adhésion ou de rejet des élèves vis-à-vis de ces trois modes de régulation, et d'étudier par-là la

tension entre des représentations plus « uniformisantes » (d'imposition normative) et des représentations prenant acte de la pluralité normative et composant avec celle-ci (soit par des modalités de régulation non-normative, le recours aux experts, soit par des modalités de régulation délibérative, de reconstruction normative, le débat public).

Cinq autres scénarios fictifs ont été élaborés pour explorer les conceptions des élèves relatives au mode de gestion de la coexistence de différents groupes culturels. Construit en nous appuyant sur les travaux de Martiniello (Martiniello, 2011), chacun de ces scénarios vise à rendre compte d'une position ou d'une posture sur cette question : une position « assimilationniste » (commune « tous pareils »- Q29 item1), une position « d'exclusion différentielle » (commune « notre terroir »- Q29 item2), une position « multiculturaliste » (commune « horizons multiples »- Q29 item3), une position « communautarisante » (commune « mosaïque »- Q29 item4), et une position « interculturelle » (commune métissage- Q29 item5). Devant indiquer dans quelle mesure ils souhaiteraient ou non vivre dans chacune de ces communes (sur une échelle de Likert à 6 positions allant de « je n'aimerais pas du tout vivre dans cette commune » à « j'aimerais beaucoup vivre dans cette commune »), cette question a ainsi comme objectif d'étudier comment les élèves perçoivent la coexistence de différents groupes culturels au sein d'une société, et par là étudier la tension entre des représentations uniformisantes (positions assimilationniste et d'exclusion différentielle) et des représentations valorisant l'expression et la rencontre autour de la diversité culturelle (position multiculturaliste), voire cherchant à recomposer du commun à partir des différences (position interculturelle). La commune « mosaïque » (posture communautarisante) reflète quant à elle la difficulté (voire l'échec) à composer avec les diversités. Par ailleurs, deux autres questions, interrogeant les élèves sur la commune dans laquelle ils préféreraient vivre (Q30) et celle dans laquelle ils souhaiteraient le moins habiter (Q31), permettent de « classer » les conceptions, de distinguer celles qui sont le plus valorisées, et celles qui sont au contraire le plus rejetées.

Enfin, une dernière question (Q33) vise à approcher les conceptions des élèves relatives aux « fondements de l'intégration » (ce qui leur apparaît nécessaire de partager pour fonder la société), et étudier à nouveau la tension entre des représentations uniformisantes et des représentations prenant acte de la pluralité normative et composant avec celle-ci, soit par des modalités de régulation non-normative, soit par des modalités de reconstruction normative. En nous appuyant sur les enquêtes ICCS ainsi que sur l'échelle « Aggression-Submission-Conventionnalisme » (Dunwoody & Funcke, 2016)⁸², neuf items ont ainsi été construits pour mesurer le degré d'adhésion ou de rejet des élèves (sur une échelle de Likert à 6 positions allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ») vis-à-vis de différentes conceptions, en distinguant cinq sources ou types de fondement : le retour aux traditions (projet substantiel hérité) (items 1&3), l'appui sur un pouvoir fort (projet substantiel imposé) (items 2&7), l'accord sur quelques règles (item8), la reconstruction d'un projet de société, de valeurs collectives (accord substantiel reconstruit) (items 4 à 6), l'absence de besoins de fondements (item9).

⁸² Nous nous sommes globalement appuyée sur ces enquêtes pour la construction des items. Plus spécifiquement, un item a été adapté de l'enquête ICCS : l'item7.

À propos de toi

La dernière partie du questionnaire reprend les questions d'identification des élèves, les « données socio-biographiques ». Nous y mesurons les dimensions suivantes :

- Âge
- Sexe
- Origine socio-culturelle : diplôme des parents, nombre de livres et pratiques de lecture
- Origine socio-économique : situation professionnelle des parents, et quartier d'habitation
- Ethnicité : pays de naissance (du répondant, des parents, des grands-parents), langue parlée à la maison, assignation « issu de l'immigration », identification « issu de l'immigration »
- Croyances religieuses

1.3 De la passation du questionnaire aux analyses SPSS

Passation des questionnaires

Les questionnaires ont été administrés en classe pendant une période de cours par un enquêteur formé⁸³. Au préalable, un formulaire de consentement (passif) avait été envoyé aux directions des établissements afin qu'elles puissent le faire suivre aux parents. Les passations se sont échelonnées sur plusieurs mois, à partir du mois de novembre 2018 et jusqu'au mois de mai 2019, la constitution de l'échantillon s'étant poursuivie parallèlement aux premières passations dans les établissements lorsque nous obtenions les accords⁸⁴.

Au niveau des contacts entrepris, des contacts personnalisés avec les directions ont été pris après l'envoi d'une lettre d'invitation par courrier et par mail. Si globalement, l'ensemble des écoles contactées ont manifesté de l'intérêt pour la recherche, de nombreuses directions nous ont fait part de l'impossibilité de répondre à notre demande en raison du nombre de sollicitations qu'elles reçoivent ainsi que du temps exigé par la mise en œuvre de réformes en cours au moment où nous réalisons l'enquête. Au total, il a fallu contacter plus de 120 établissements pour constituer l'échantillon présenté dans la première section du chapitre. Les modalités d'organisation pour la passation ont été discutées avec les directions (choix des classes, horaires, etc.), et affinées

⁸³ Nous avons ainsi pu compter sur l'appui de plusieurs étudiants jobistes, formés de par leurs études à la démarche de recherche, et formés plus spécifiquement pour la passation de cette enquête au cours d'une séance de préparation. Plusieurs outils ont également été conçus à leur attention : questionnaire spécial enquêteur, speech-type pour les présentations en classe, FAQ anticipant certaines questions que pourraient avoir les élèves... Un retour après chaque passation était prévu, et une séance plus longue de débriefing a également été organisée avec eux. Nous nous sommes nous-mêmes rendue dans 4 établissements, et avons coordonné pour les autres établissements l'organisation des passations et des retours.

⁸⁴ Notons que pour l'enseignement officiel, en plus de l'accord des directions, il était également nécessaire d'obtenir l'accord des pouvoirs organisateurs, des contacts spécifiques ont donc été entrepris à cet effet. Sur ce point, si certains pouvoirs organisateurs ont rapidement répondu et soutenu la démarche, relayant notre appel auprès des établissements, nous avons rencontré plus de difficultés avec d'autres pouvoirs organisateurs, ce qui a constitué un frein dans la constitution de l'échantillon.

progressivement à partir des retours des premières passations (en prévoyant par exemple un plus grand nombre de classes pour les élèves en filière professionnelle).

La majorité des passations s'est déroulée dans de bonnes conditions, même si ces dernières ont pu différer d'une école à l'autre (avec présence ou non des enseignants, regroupement de plusieurs classes dans certains établissements ...). Le questionnaire a été assez bien accueilli par les élèves qui ont régulièrement soulevé le fait qu'il était intéressant, parfois interpellant⁸⁵, mais très long. Malgré la longueur, la majorité des élèves semble toutefois être restée concentrée jusqu'au bout, et avoir eu le temps de compléter les différentes parties du questionnaire. Cependant, pour certaines questions (ou certains items plus particulièrement), et comme nous y reviendrons dans la présentation des résultats au prochain chapitre, le taux de non-réponses peut être conséquent, soulignant soit un manque de temps ou une certaine lassitude, un manque d'intérêt ou une indétermination⁸⁶, ou encore un manque de compréhension.

Au niveau des autres difficultés rencontrées, celles-ci ont trait (pour un petit nombre d'écoles) à l'absence d'une proportion importante d'élèves qui devaient compléter le questionnaire. Par ailleurs, il est difficile d'estimer les difficultés de compréhension rencontrées. Si dans l'ensemble les élèves ont relativement peu posé de question, cela ne signifie pas pour autant qu'ils n'en avaient pas. On peut toutefois noter que les questions relatives au degré d'homogénéité ou d'hétérogénéité normative des sphères de socialisation (en regard des opinions exprimées) ont été relevées comme plus compliquées, l'échelle utilisée étant plus difficile à comprendre. Plus largement, et cela renvoie à un biais courant aux méthodes d'enquête par questionnaire, il est difficile de déterminer précisément de quelle façon les élèves ont interprété certaines de nos questions, notamment celles renvoyant à des notions générales comme les valeurs. Nous y reviendrons dans la discussion de cette partie de la thèse.

Encodage des données et analyses réalisées

Ayant fait passer les questionnaires en format papier, l'étape suivante a été l'encodage. Un tableau excel a ainsi été construit pour encoder les données ; une grille d'encodage et des consignes détaillées ont également été fournies aux différents enquêteurs qui ont participé à cette étape du travail afin d'unifier ce travail d'encodage. Une fois la base ainsi constituée, un nettoyage dans le fichier excel a été opéré (identification des valeurs extrêmes et des valeurs aberrantes ...) avant d'intégrer celui-ci dans le logiciel SPSS, que nous avons utilisé pour l'analyse. Notons qu'à partir de cette base de données, des manipulations ultérieures ont été opérées en cours d'analyse afin de créer de nouvelles variables ou regroupements selon les besoins rencontrés.

Au niveau des analyses réalisées, comme annoncé en introduction de cette partie de la thèse, la première étape a été de procéder à des analyses descriptives, dont les résultats sont présentés au chapitre 2. Concernant ces analyses, plutôt que de nous référer aux indices de tendance centrale et de dispersion (moyennes et écarts-types), nous avons procédé à une analyse de la distribution

⁸⁵ Plusieurs élèves ont ainsi souligné qu'ils n'ont pas l'habitude de se poser des questions sur les valeurs et que c'était donc plus difficile d'y répondre.

⁸⁶ Rappelons toutefois que les élèves avaient également la possibilité de répondre « je ne sais pas ». À cet égard, lorsque le taux de non-réponses est important sur certaines questions, il est généralement également important sur cette modalité de réponse, ce qui conduit, au final, à un taux de « données manquantes » (non considérées dans l'analyse) relativement important.

des résultats, par la réalisation de « graphiques en barres » nous permettant d'identifier plus clairement les variables pour lesquelles les tendances apparaissent fortement marquées (avec des distributions de type asymétriques) des variables pour lesquelles les réponses sont davantage dispersées aux différents niveaux de l'échelle de Likert.

Ensuite, afin d'analyser la variabilité inter-écoles sur les dimensions mesurées, des modèles multi-niveaux ont été réalisés. Nous donnerons plus de détails sur ces analyses au début des chapitres 3 et 4. Rappelons à ce stade que dans le chapitre 3 nous présenterons les résultats de modèles « vides » (sans introduction de variables explicatives), que nous avons réalisés sur la quasi-totalité des items du questionnaire. Dans le chapitre 4, nous approfondirons les résultats pour deux dimensions, en introduisant plusieurs variables explicatives relatives aux caractéristiques structurelles des établissements. Pour ces modèles, les variables (dépendantes) mobilisées sont des « variables synthèse » issues d'analyses en composantes principales, lesquelles permettent de faire apparaître la structure sous-jacente aux données à travers la construction de « composantes » ou « facteurs » qui résument l'information contenue dans les données.

Enfin, précisons qu'un rapport personnalisé aux écoles a été fourni à l'ensemble des établissements ayant participé à l'enquête. Après le rappel du cadre de l'enquête et des objectifs poursuivis, un descriptif des résultats (pour l'ensemble de l'échantillon) est présenté pour chacune des dimensions étudiées. Nous y avons ajouté des tableaux présentant d'une part les résultats pour l'ensemble de l'échantillon, et d'autre part ceux pour l'établissement en question, ce qui permet aux écoles de situer les réponses de leurs élèves vis-à-vis des tendances globales.

CHAPITRE 2 : ANALYSES DESCRIPTIVES

Ce deuxième chapitre est structuré autour des quatre volets vis-à-vis desquels les élèves ont été interrogés : 1) leur scolarité ; 2) leurs conceptions et manières d'être à soi, aux autres et au monde ; 3) leur perception et projection dans le futur ; 4) leurs différentes sphères de socialisation (et le degré d'homogénéité-hétérogénéité normative entre elles). Pour chacun de ces volets, nous présenterons les résultats descriptifs détaillant les réponses des élèves aux questions. Nous reviendrons en conclusion sur les tendances partagées ou au contraire plus contrastées ressortant de ces résultats.

Rappelons que la plupart des items sont mesurés sur des échelles de Likert à six positions (par exemple, entre « pas du tout d'accord » et « tout à fait d'accord »). Toutefois, afin de faire ressortir les grandes tendances de nos résultats, nous avons regroupé les réponses situées « d'un même côté de l'échelle ». Les pourcentages présentés en corps de texte ne rendent donc pas compte de la nuance des positions, mais d'une position synthétique, par exemple la position synthétique « d'accord » (regroupant les réponses positionnées du côté de l'accord, c'est-à-dire les positions 4-5-6 en direction de « tout à fait d'accord ») ou la position synthétique « pas d'accord » (regroupant les réponses positionnées du côté du désaccord). Nous veillerons toutefois à mettre en avant les variables pour lesquelles les tendances sont les plus marquées et celles pour lesquelles les réponses montrent une distribution plus importante sur les différents niveaux de l'échelle, en l'illustrant également par des graphiques.

2.1 Volet1 : scolarité

Concernant ce premier volet relatif à la scolarité⁸⁷, la présentation des résultats descriptifs nous permettra de répondre aux questions suivantes : *comment les élèves rendent-ils compte de leur vécu scolaire et de leur rapport à l'école ? Quelles attentes expriment-ils vis-à-vis de l'école ? Et comment ces attentes apparaissent-elles rencontrées ? À quels types de pratiques pédagogiques les élèves sont-ils confrontés ? Quel mode de régulation de l'ordre scolaire prévaut-il au sein des écoles ? Et celui-ci correspond-il à celui que les élèves eux-mêmes promeuvent ?*

2.1.1 Un sentiment d'utilité vis-à-vis de l'école, et un sentiment d'inclusion au sein de l'établissement

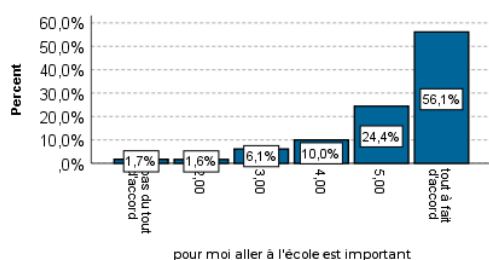
Un premier constat important qui ressort de l'enquête concerne le **sentiment d'utilité de l'école**. En effet, 90.6%⁸⁸ des élèves de notre échantillon sont plutôt d'accord pour dire *qu'aller à l'école est important*. A contrario, une minorité, quoique relativement importante (29.1%), indique *aller à l'école uniquement parce que c'est obligatoire*, et ils sont encore moins nombreux (14.1%) à percevoir *l'école comme une perte de temps*. Ce consensus fort sur l'importance de l'école est

⁸⁷ Pour une présentation détaillée des différentes dimensions explorées et de leur traduction dans le questionnaire, nous renvoyons le lecteur au chapitre méthodologique (point 1.2.3).

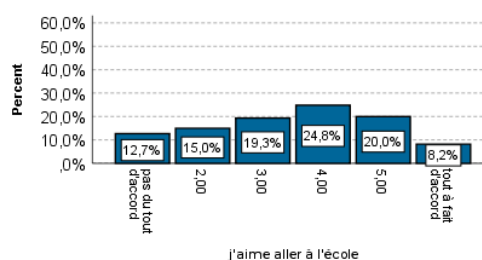
⁸⁸ Les pourcentages présentés dans l'ensemble de ce chapitre sont les « pourcentages valides », c'est-à-dire excluant les données manquantes (non-réponses) et les réponses « je ne sais pas ». Lorsque le pourcentage de ces données manquantes (non-réponses + réponses « je ne sais pas ») est important (> 10%), nous préciserons la prudence qu'il convient d'avoir.

illustré dans la figure1 ci-dessous qui montre une distribution asymétrique marquée (une faible dispersion dans les réponses des élèves sur l’item « *pour moi aller à l’école est important* »). Toutefois, ce sentiment d’utilité ne signifie pas pour autant que les élèves aiment aller à l’école. En effet, 47% des élèves de notre échantillon disent plutôt *ne pas aimer aller à l’école*. La figure2 ci-dessous montre par ailleurs une distribution plus étendue des réponses des élèves à cet item, ce qui souligne que les élèves semblent particulièrement divisés sur cette question.

Répartition réponses élèves de 6ème à la question-
pour moi aller à l'école est important



Répartition réponses élèves de 6ème à la question-
j'aime aller à l'école



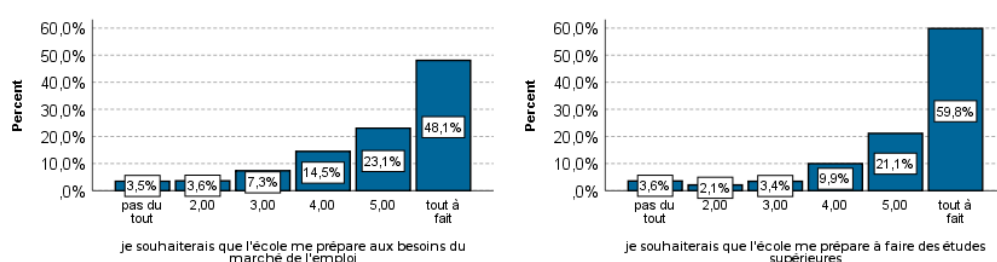
Concernant le **vécu subjectif de la scolarité**, on peut d’abord souligner que les élèves de notre échantillon expriment se sentir globalement bien à l’école. Les réponses d’une nette majorité d’entre eux témoignent d’une expérience marquée par un sentiment d’inclusion (positif) dans l’école – lorsque celle-ci est considérée en tant que groupe social (« belonging »). En effet, seule une minorité d’élèves (10.5%) exprime *se sentir seul à l’école*. A contrario, une majorité des élèves indique *s’y sentir à l’aise* (78.8%) et *à sa place* (71.8%), et ils sont plus de 89% à dire *avoir de bonnes relations avec les autres élèves de leurs classes*, mais aussi avec *leurs enseignants et leurs éducateurs*. Notons que cela souligne toutefois une expérience particulièrement négative pour 10% des élèves, et que près de 30% expriment ne pas se sentir à sa place à l’école. Par ailleurs, la moitié des élèves de notre échantillon (51.6%) déclare avoir déjà été traité injustement⁸⁹. À cet égard, les raisons récurrentes avancées par les élèves concernent leur caractère (soulevé par 19.11% des élèves), leur façon de s’habiller (10.5%) et leur façon de parler, leur accent (9.5%). Les réponses des élèves aux items relatifs à leur sentiment d’identification à l’établissement montrent également des expériences contrastées. En effet, si une majorité d’élèves déclare *être contents d’être venus étudier dans leur école plutôt que dans une autre* (75.5%), et *être fiers de leur école* (68.9%), ils sont moins nombreux à considérer que *leurs valeurs et les valeurs de leur école sont proches* (55%) ou à estimer *avoir beaucoup de choses en commun avec les autres élèves de leur école* (60.4%), et ils sont minoritaires à *décrire l’école comme une grande famille* (29.3%) ou à *vivre comme une critique personnelle les insultes envers leur école* (21.7%).

⁸⁹ En raison des retours reçus des enquêteurs ayant fait passer le questionnaire dans les classes, précisons que cette question – « as-tu déjà été traité injustement par tes professeurs ou d’autres adultes de l’école ? » – a pu être interprétée de différentes façons par les élèves : alors que nous souhaitons appréhender l’expérience de « discrimination », les élèves ont pu répondre en interprétant la question comme « j’ai été jugé », ou « on m’a fait une remarque alors que ce n’était pas moi qui parlait », etc.).

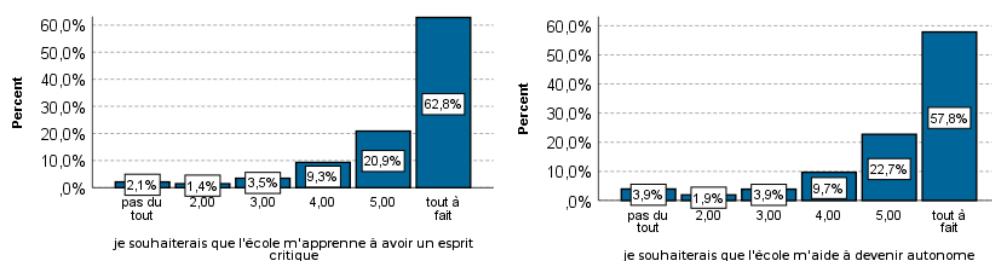
2.1.2 Les attentes des élèves envers l'école

Des attentes multiples concernant les « rôles sociaux » de l'école

Vis-à-vis des différents « rôles sociaux » de l'école, la majorité des élèves exprime **de nombreuses attentes vis-à-vis de l'école, à une exception près : les prescriptions morales**. Plus précisément, plus de 85% des élèves de notre échantillon font d'abord part **d'attentes de type « instrumentales »** : *apprendre des choses utiles pour la vie adulte, être préparé aux études supérieures, trouver quoi faire de sa vie après l'école, être préparé aux besoins du marché de l'emploi*. Pour ces différentes variables, la distribution asymétrique marquée des réponses montre un consensus fort entre élèves sur cette dimension, comme l'illustrent les figures ci-dessous pour deux de ces items⁹⁰.



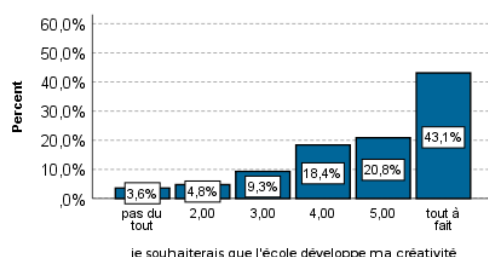
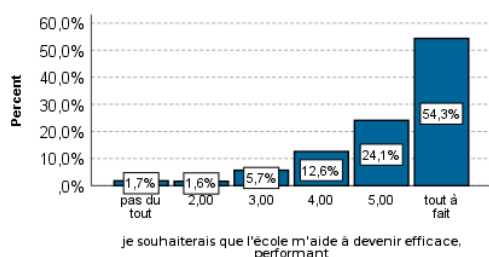
Ils sont aussi nombreux (plus de 80%) à exprimer des **attentes de type « expressives »**⁹¹ : que l'école les aide à *devenir autonomes, à avoir confiance en eux, à développer leur créativité, leur curiosité, leur efficacité et leur goût de l'effort, à agir par rapport aux grands problèmes dans le monde, à développer des projets individuels et collectifs, à développer leur esprit critique...* À nouveau, sur ces variables, la distribution asymétrique (sur chacune d'entre elles) montre un consensus important entre élèves. Comme le montrent les figures ci-dessous, il apparaît le plus fort pour les items relatifs à l'esprit critique, à l'autonomie et à l'efficacité. Pour les autres items, si la tendance n'est pas aussi forte que pour les premiers, le consensus reste important (comme le montre par exemple la figure pour l'item relatif à la créativité⁹²).



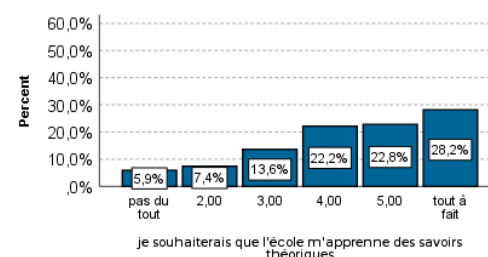
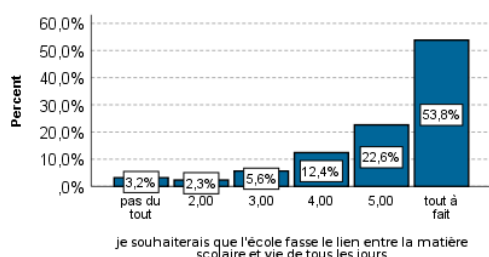
⁹⁰ Pour les deux autres items de cette dimension, la distribution asymétrique est autant, voire encore davantage marquée.

⁹¹ C'est-à-dire liées au développement de l'individu, à la formation du sujet.

⁹² Les distributions pour les dernières variables sont relativement similaires à cet item.

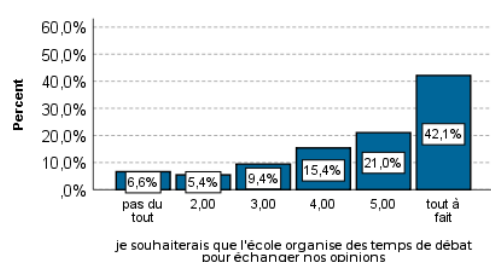
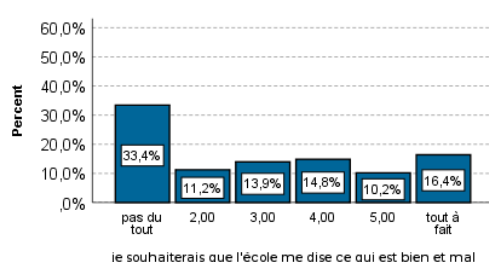
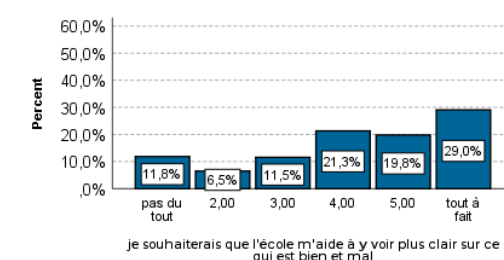
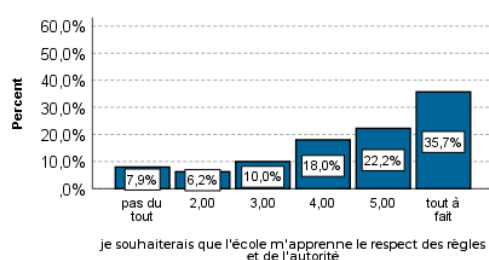
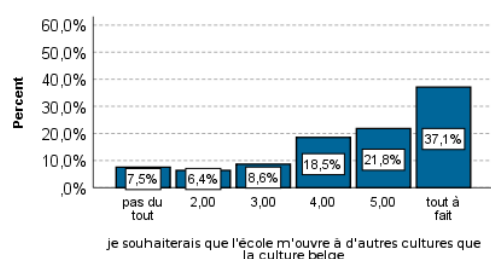
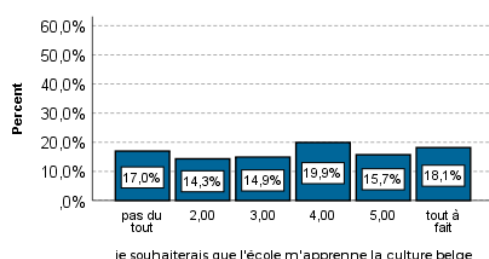


Plus de 70% des élèves affichent également **des attentes cognitives** : *apprendre des savoirs théoriques, acquérir une culture générale*. Ce pourcentage atteint même plus de 85% lorsque les attentes cognitives révèlent un rapport au savoir qui soit ancré dans l'expérience : *apprendre à apprendre, comprendre ce qui se passe dans le monde, faire le lien entre la matière scolaire et la vie de tous les jours*. Les deux figures ci-dessous illustrent la tension entre deux types de savoirs, avec une attente plus forte et plus marquée chez les élèves de savoirs ancrés dans l'expérience, et une distribution plus importante concernant les savoirs théoriques, ce qui souligne que les élèves sont plus divisés, ont des attentes différenciées à cet égard.



Enfin, sur la **dimension intégratrice**, les attentes des élèves semblent davantage portées sur *l'ouverture à d'autres cultures* (77.5%) que sur *l'apprentissage de la culture belge* (53.8%). Par ailleurs, si une majorité d'élèves (75.9%) attendent que l'école leur apprenne *le respect des règles et de l'autorité*, ils rejettent (dans une petite majorité) (58.6%) que *l'école leur dise ce qui est bien et ce qui est mal*. Sur ce dernier point, notons que s'il s'agit du seul item pour lequel les élèves expriment majoritairement un désaccord, la « minorité » avec des attentes de prescriptions morales est toutefois loin d'être négligeable. Enfin, une majorité d'élèves souhaite que *l'école les aide à y voir plus clair sur ce qui est bien et ce qui est mal* (70.1%) et qu'elle *organise des temps de débat pour leur permettre d'échanger leurs opinions* (78.5%).

Globalement, il est donc intéressant de noter qu'une majorité d'élèves exprime des attentes sur le rôle intégrateur de l'école, même si celles-ci apparaissent un peu moins fortes (moins « marquées ») que pour les autres dimensions. Par ailleurs, pour certaines variables (celle relative à l'apprentissage de la culture belge et celle sur les prescriptions morales), la distribution plus forte des réponses dans les différents niveaux de l'échelle montre plus clairement des attentes différenciées entre élèves.

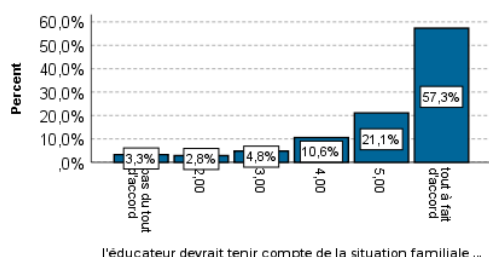


L'adhésion des élèves à un modèle normatif « rationnel-négocié » pour la régulation de l'ordre scolaire

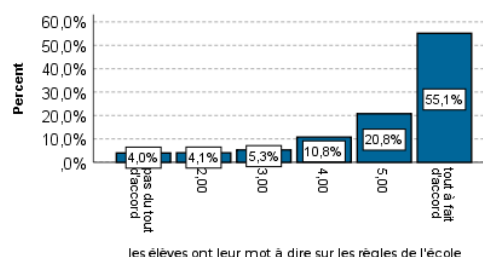
Concernant la **régulation de l'ordre scolaire**, on retrouve un consensus important dans les attentes des élèves, la très grande majorité de l'échantillon soutenant des modalités s'inscrivant dans un modèle normatif de type « rationnel négocié », tant dans la gestion des indisciplines que dans l'élaboration des règles. Confrontés à des scénarios fictifs (sur l'élaboration du règlement de l'école et sur la gestion d'incidents à l'école)⁹³, ils sont ainsi 86.7% à valoriser la co-construction des règles de la vie scolaire, 87.8% à souligner l'importance de la justification des normes par les enseignants, et 89% à soutenir la prise en compte des situations (et de logiques extra-scolaires) dans le choix des sanctions. Comme l'illustrent les figures ci-dessous, les tendances sont particulièrement marquées sur cette dimension, il y a une très faible distribution (variabilité) dans les réponses des élèves.

⁹³ Pour la description de ces scénarios, nous renvoyons le lecteur au chapitre méthodologique (point 1.2.3).

Répartition réponses élèves de 6ème à la question-je pense que l' éducateur devrait tenir compte de la situation familiale



Répartition réponses élèves de 6ème à la question-les élèves ont leur mot à dire sur les règles de l'école



2.1.3 Un décalage entre certaines attentes et les pratiques de l'établissement

En regard des attentes exprimées par les élèves, il est intéressant de se pencher sur ce qu'ils rapportent des objectifs poursuivis au sein de leur établissement, ainsi que des pratiques pédagogiques et de régulation de l'ordre scolaire auxquelles ils sont confrontés. Notons que ces variables ont donc un statut un peu différent des précédentes. Si dans les points précédents, les élèves s'exprimaient sur leur vécu ou sur leurs attentes propres, dans les questions sur lesquelles nous reviendrons dans ce point-ci, nous utilisons les réponses des élèves pour approcher les arbitrages opérés par les établissements (sur les priorités, objectifs poursuivis, et sur les pratiques mises en place).

Une variabilité plus importante dans les objectifs poursuivis par les établissements concernant les « rôles sociaux » de l'école

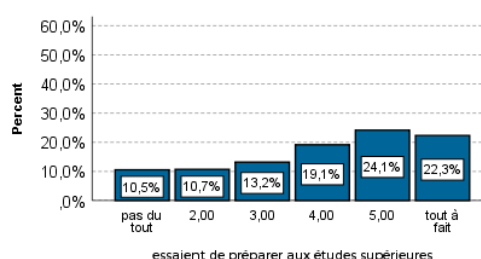
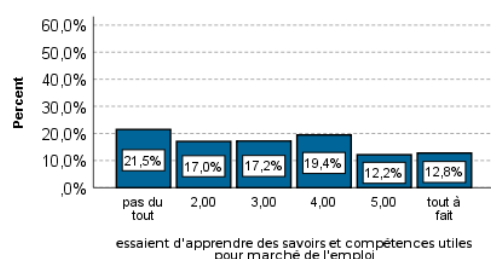
Concernant les objectifs poursuivis par les établissements (sur les différents rôles sociaux de l'école), tels que perçus et rapportés par les élèves, deux constats globaux sont importants à rapporter : d'une part, on observe une distribution plus importante des réponses des élèves sur ces questions (par rapport aux attentes), une plus grande variabilité ; d'autre part, on observe aussi un contraste frappant entre les attentes exprimées par les élèves et la manière dont ils perçoivent ce que l'école veut leur apprendre.

Le tableau ci-dessous⁹⁴ reprend ces décalages (la deuxième colonne indiquant le résultat de la différence entre les scores moyens pour les attentes – 4^e colonne – et les objectifs poursuivis – 3^e colonne). Les colonnes relatives à l'écart-type permettent aussi d'illustrer la variabilité plus importante sur les items relatifs aux objectifs poursuivis (à l'exception de l'item relatif à l'apprentissage des règles et de l'autorité où il y a plus de variabilité dans les attentes des élèves). Nous détaillons ensuite dimension par dimension.

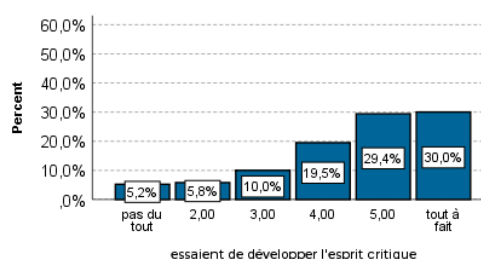
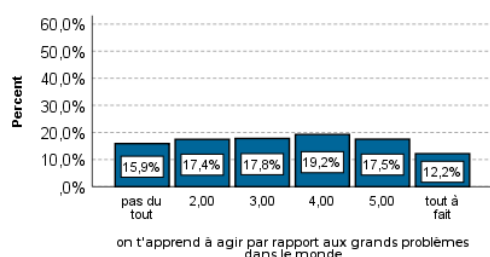
⁹⁴ Ce tableau a été repris au chapitre "Socialisation Objectives and Practices in Schools: Towards a Fragmentation of the Field of Education" (Dupriez et al., 2023).

Tableau n°3 : le décalage entre les attentes des élèves et les objectifs perçus de leur établissement					
	Différence avec les attentes	Moyenne objectifs visés	Moyenne attentes	Ecart-type Objectifs	Ecart-type attentes
Apprendre des choses utiles pour la vie adulte	2.04	3.38	5.42	1.58	1.09
Faire le lien entre la matière scolaire et la vie de tous les jours	1.91	3.19	5.10	1.51	1.26
Trouver ce que tu veux faire de ta vie après l'école	1.89	5.17	3.28	1.60	1.33
Apprendre des savoirs et compétences utiles pour le marché de l'emploi	1.72	3.22	4.94	1.68	1.34
Apprendre à agir par rapport aux grands problèmes dans le monde	1.45	3.41	4.86	1.62	1.40
Développer la créativité individuelle	1.4	3.38	4.77	1.62	1.40
Développer la confiance en soi	1.38	3.39	4.77	1.67	1.54
Donner le goût d'apprendre et de t'intéresser à plein de choses	1.38	3.46	4.84	1.57	1.34
Apprendre à travailler dur ; goût de l'effort	1.35	3.51	4.86	1.62	1.34
Apprendre à comprendre ce qui se passe dans le monde	1.21	3.87	5.08	1.40	1.20
Préparer aux études supérieures	1.2	4.03	5.23	1.63	1.24
Développer la performance	1.08	4.10	5.19	1.46	1.13
Apprendre à apprendre	1.03	3.88	4.91	1.54	1.33
Développer l'acquisition d'une culture générale	0.95	4.34	5.28	1.46	1.07
Développer la capacité à mener des projets	0.84	3.94	4.78	1.59	1.45
Développer l'esprit critique	0.82	4.52	5.34	1.42	1.10
Développer l'autonomie	0.71	4.48	5.19	1.39	1.26
T'apprendre le respect des règles et de l'autorité	-0.19	4.67	4.47	1.32	1.58

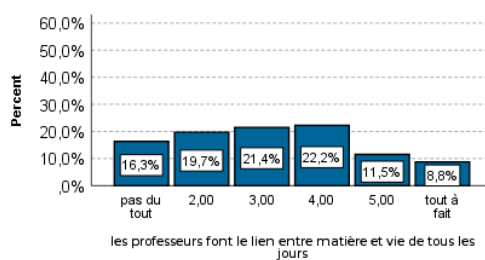
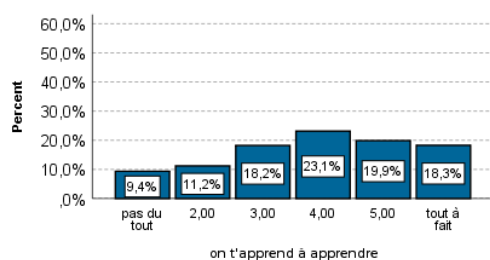
À propos de la **dimension « instrumentale »**, le contraste ressort de façon nette. En effet, alors que plus de 85% des élèves affichaient des attentes fortes à cet égard, ils ne sont plus que 65.6% à être plutôt d'accord pour dire que leur parcours scolaire *les prépare aux études supérieures*, et autour de 45% à affirmer qu'ils *apprennent à l'école des savoirs et compétences utiles pour le marché de l'emploi* ou *des choses utiles pour la vie adulte*, ou encore que *l'école les aide à trouver leur voie*. La différence est la plus nette pour l'apprentissage de savoirs et compétences utiles pour la vie adulte et pour le marché de l'emploi ainsi que trouver sa voie (avec une différence entre les moyennes de l'équivalent de près de deux positions de l'échelle), mais elle est également importante sur la préparation aux études supérieures. Les figures ci-dessous illustrent par ailleurs la dispersion dans les réponses des élèves, ce qui souligne des expériences contrastées sur cette dimension.



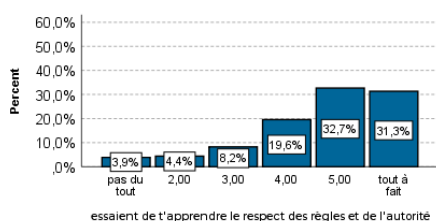
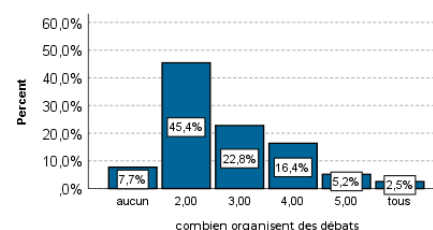
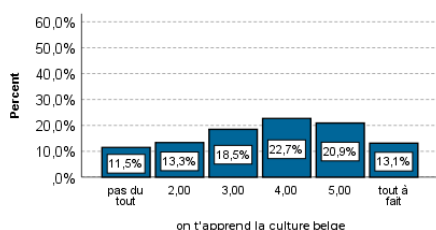
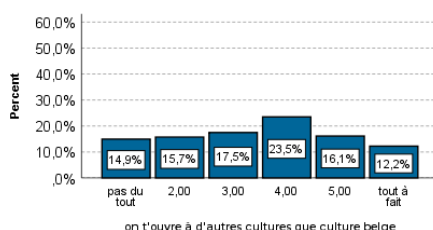
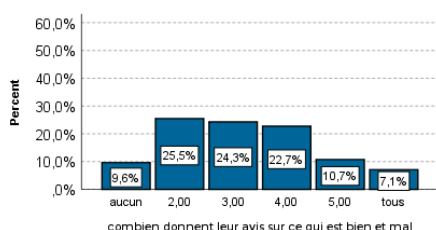
Concernant la **dimension « expressive »**, ce sont *l'esprit critique* (78.4%), *l'autonomie* (75.6%), *la performance* (69.2%) et *la capacité à mener des projets* (63.8%) qui apparaissent le plus travaillés au regard des élèves, même si ces pourcentages restent plus faibles que pour les attentes. A contrario, environ la moitié des élèves seulement exprime que l'école cherche à développer chez eux leur *curiosité* (51.5%) et leur *goût de l'effort* (51.4%), de même que leur *confiance en eux* (49.8%) et leur *créativité* (48%), ou qu'elle leur apprend à *agir par rapport aux grands problèmes dans le monde* (48.9%). Sur cette dimension, le décalage entre les attentes des élèves et les objectifs perçus est donc plus prononcé pour ces dernières variables (perçues comme moins travaillées par l'école). Comme l'illustre les deux figures ci-dessous, c'est également sur ces items-là que la distribution est la plus dispersée, les objectifs que les élèves rapportent comme étant davantage travaillés présentant une distribution de type « asymétrique » (même si cette distribution est moins marquée, « extrême » que pour les attentes).



À propos de la **dimension « cognitive »**, la majorité des élèves déclare que leurs professeurs *essaient de développer leur culture générale* (74.2%), leur *apprennent à comprendre ce qui se passe dans le monde* (63.4%), leur *apprennent à apprendre* (61.3%). Mais ces pourcentages montrent une majorité relativement faible. Comme l'illustrent les figures ci-dessous, on observe une dispersion plus importante des réponses des élèves sur ces questions (par rapport aux attentes), ce qui tend à souligner des expériences contrastées. Ce que l'on observe également pour le dernier item. Si une minorité d'élèves déclare que dans leur école leurs professeurs font *des liens entre la matière et la vie de tous les jours* (42.5%), ce pourcentage n'est pas négligeable ; il contraste toutefois avec les attentes fortes d'une formation ancrée dans l'expérience.

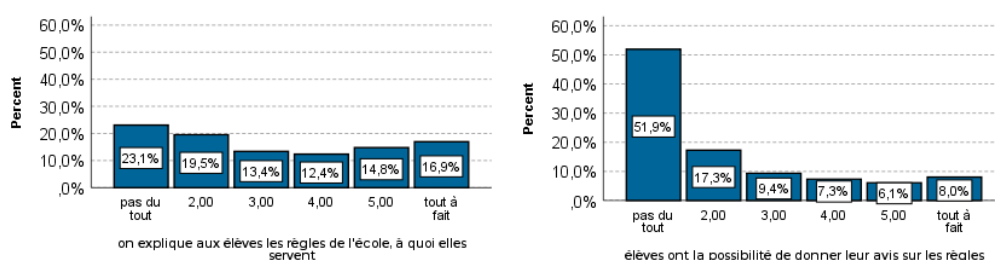


Enfin, sur la **dimension intégratrice**, on observe à nouveau un décalage entre les attentes des élèves et les pratiques rapportées de l'établissement. Concernant l'expression d'opinions morales par les enseignants, les réponses apparaissent relativement distribuées, dénotant des expériences contrastées. Cette expérience apparaît plus contrastée encore concernant l'apprentissage de la culture belge (56.7%) et l'ouverture à d'autres cultures (51.8%). À propos de l'organisation de débats pour échanger leurs opinions, si les réponses montrent que ce n'est pas absent de l'expérience des élèves, cette pratique semble relever d'un petit nombre d'enseignants ; cela n'apparaît pas comme une pratique répandue dans les établissements. Globalement, on peut souligner que cette dimension apparaît moins travaillée que ce que les élèves en attendent, à l'exception du respect des règles et de l'autorité (83.6%). Comme l'illustre le tableau au début de ce point, il s'agit de la seule variable pour laquelle les pratiques dépassent (quelque peu) les attentes des élèves.

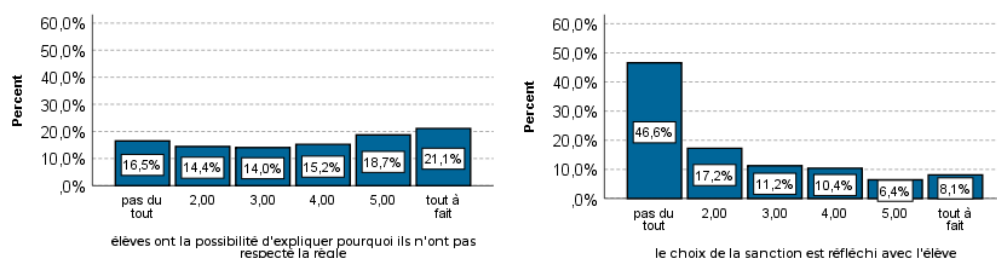


Pratiques pédagogiques et de régulation de l'ordre scolaire

Concernant la **régulation de l'ordre scolaire**, un décalage s'observe également entre les attentes ou conceptions exprimées par les élèves d'une part, et les pratiques rapportées d'autre part. En effet, nous avons souligné plus haut que la très grande majorité de l'échantillon soutient un modèle normatif de type « rationnel négocié » tant dans la gestion des indisciplines que dans l'élaboration des normes. Or une majorité des élèves de notre échantillon fait part d'un mode de gestion de type « formel-substantiel » à propos de **l'élaboration des règles**. Ainsi, 67.8% sont plutôt d'accord pour dire que *les règles de la vie scolaire sont imposées*. Comme l'illustrent les figures ci-dessous, si les réponses apparaissent plus distribuées concernant l'explicitation du sens des règles (44%), dénotant des expériences contrastées à cet égard, les élèves (dans leur majorité) semblent partager l'expérience de ne pas pouvoir participer sur cette dimension de leur scolarité: 21.5% déclarent *qu'ils ont la possibilité de donner leur avis à propos du règlement*, et 18.6% *que les règles peuvent être modifiées en concertation avec les élèves* (18.6%).

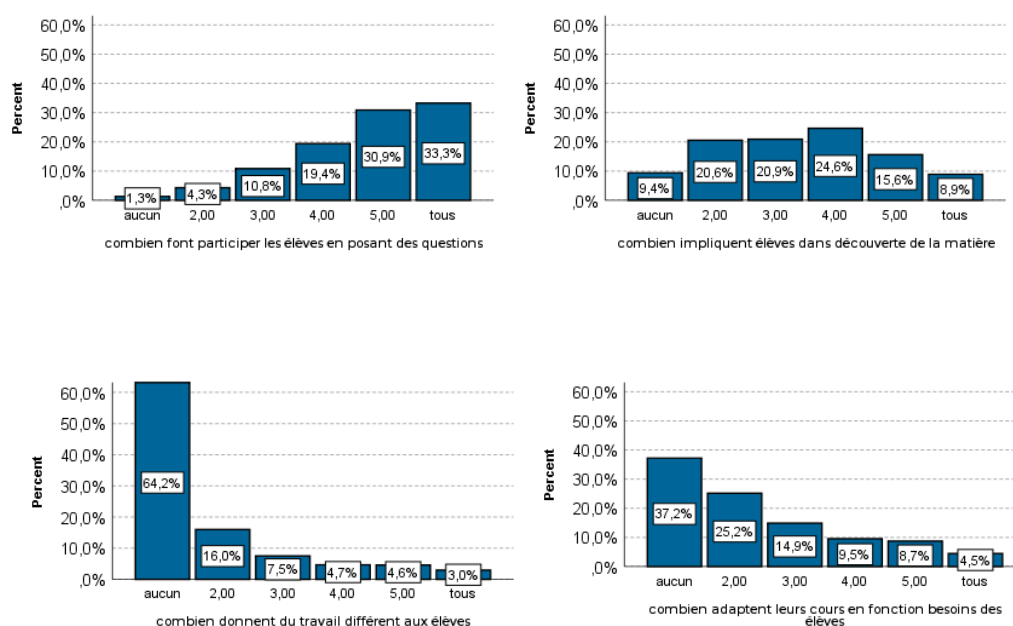


Concernant le **traitement des indisciplines**, 55% des élèves disent qu'il est *possible de discuter avec les éducateurs en cas de sanction, qu'ils peuvent expliquer pourquoi ils n'ont pas respecté la règle*. La distribution des résultats sur cette question montre à cet égard des expériences contrastées. Toutefois, seuls 24.9% rapportent que la *sanction est réfléchie avec l'élève*, et la distribution asymétrique (marquée) sur cette variable semble au contraire montrer une expérience relativement partagée sur ce point. Ainsi sur cette dimension, l'expérience apparaît osciller entre un modèle normatif rationnel-négocié et un modèle normatif formel-substantiel.



Enfin, à propos des **pratiques pédagogiques**, si plus de 80% des élèves de notre échantillon déclarent qu'une majorité de leurs enseignants *fait participer les élèves durant le cours ou pose*

des questions à propos de la matière (la distribution asymétrique des résultats sur cette variable tendant à souligner une expérience relativement partagée sur ce point), ce pourcentage baisse à 49.1% lorsqu'il s'agit d'impliquer les élèves dans la découverte de la matière. Comme on le voit dans les figures ci-dessous, la distribution plus dispersée des résultats sur cette dernière variable semble à cet égard montrer des expériences contrastées. A contrario, l'expérience apparaît à nouveau assez semblable pour la majorité des élèves en ce qui concerne la faible présence de pratiques de différenciation pédagogique.



2.2 Volet2 : sphères de socialisation des élèves & construction de l'opinion

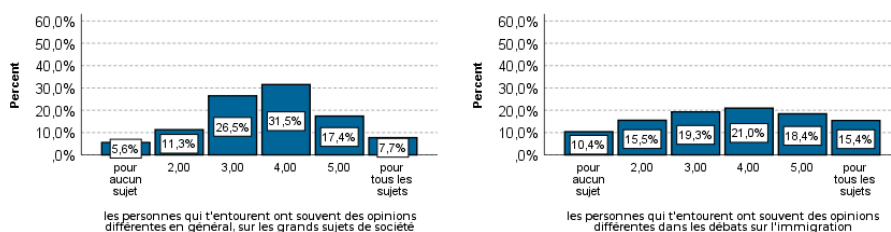
Concernant ce deuxième volet, rappelons que les élèves ont été interrogés sur les dimensions suivantes : a) le degré d'homogénéité ou d'hétérogénéité des opinions exprimées au sein de leurs différents espaces de vie ; b) la manière dont ils construisent leurs opinions (opinions à propos de « grands sujets de société », et « opinions morales ») ; c) le degré de facilité ou difficulté avec lequel ils parviennent à déterminer le caractère « vrai ou faux » d'une information. Plus globalement, à travers ce volet, nous cherchons donc à appréhender la question de la confrontation des élèves au pluralisme et à l'indétermination normative, ainsi que la manière dont ils construisent leurs opinions.

Avant de présenter les résultats, précisons que certaines précautions doivent être prises à la lecture des pourcentages. D'une part, il s'agit du volet du questionnaire pour lequel les élèves ont rencontré le plus de difficultés de compréhension (plus particulièrement pour la dimension a : le degré d'homogénéité ou d'hétérogénéité des opinions exprimées au sein de leurs différents espaces de vie). D'autre part, et en raison notamment de ce qui précède, il y a un taux important de non-réponses sur ces dimensions. Selon les items, entre 14.1% et 31.7% de l'échantillon n'est

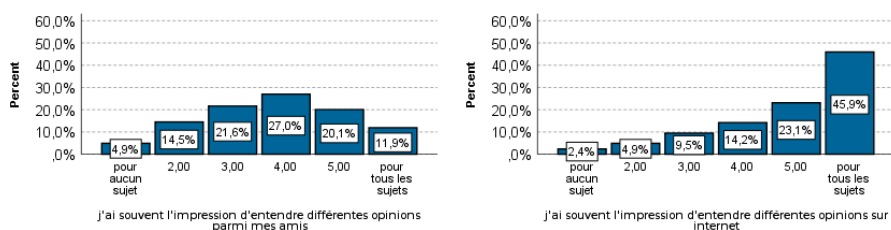
pas considéré dans le calcul (ces élèves n'ayant pas répondu à la question ou ayant répondu « je ne sais pas »).

2.2.1 Une expérience contrastée concernant la confrontation à la pluralité des opinions

Interrogés sur le degré d'homogénéité ou d'hétérogénéité des points de vue véhiculés au sein de leurs différents lieux de vie, un peu plus de la moitié des élèves de notre échantillon déclare être confrontés régulièrement à des opinions différentes venant de leur entourage sur les *grands sujets de société* (56.7%), dans les *débats éthiques et religieux* (55.6%), dans les *débats sur l'immigration* (54.8%), dans les *débats sur l'économie* (54.7%) et dans les *débats sur la politique* (57.3%). Si la *question écologique* apparaît un peu moins sujette à des divergences de points de vue, 45.9% des élèves font malgré tout état d'opinions régulièrement différentes dans leur entourage à cet égard. Comme l'illustrent les figures ci-dessous⁹⁵, la distribution des réponses sur ces questions tend à montrer des expériences plutôt contrastées entre élèves.



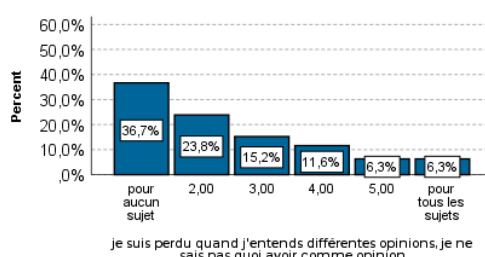
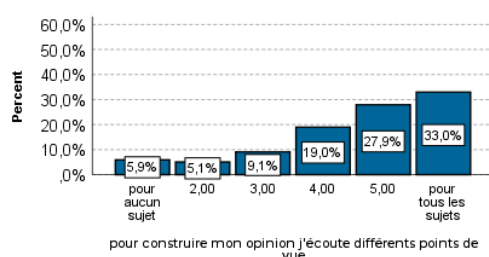
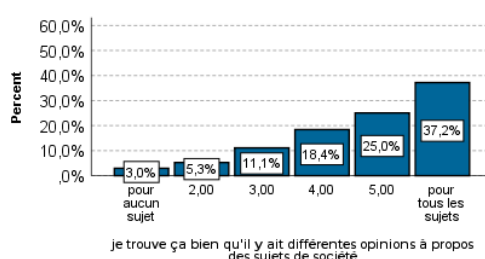
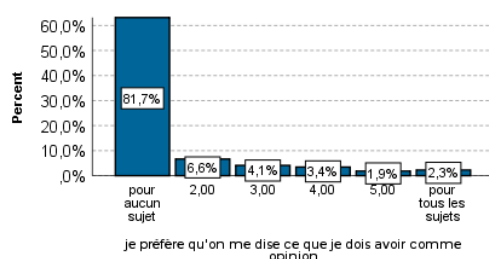
Il est par ailleurs intéressant d'observer que l'hétérogénéité des points de vue semble un peu plus importante au sein du groupe de pairs (59% des élèves déclarent entendre régulièrement des opinions différentes parmi leurs amis) qu'au sein de la famille (50.4%) ou que parmi les enseignants (52.5%). Mais ce sont les médias traditionnels (71.7%) et internet (83%) qui apparaissent au final les principaux vecteurs du pluralisme ou de l'hétérogénéité des opinions. Autrement dit, alors même qu'internet est régulièrement dénoncé pour les effets des algorithmes (sur la conformation dans nos opinions de par les contenus auxquels nous sommes exposés), la majorité des élèves interrogés semble dire que ces bulles sont plus fortes encore dans nos sphères de proximité.



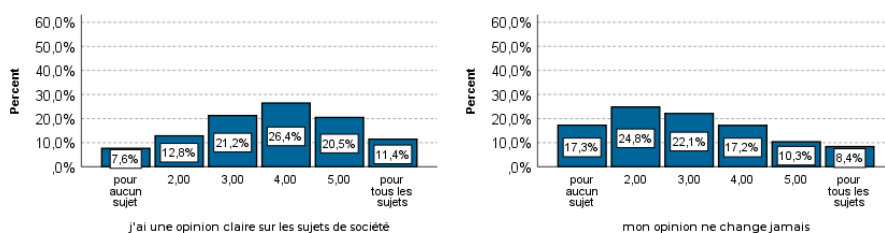
⁹⁵ Pour les autres variables non représentées ici en graphiques, la distribution est plutôt proche de l'item relatif aux débats sur l'immigration.

2.2.2 Un rejet de l'imposition normative

À propos de la construction de leurs opinions, il est tout d'abord frappant de constater à quel point les élèves rejettent toute forme d'imposition normative, et valorisent la pensée construite en autonomie. Plus encore que pour les autres dimensions du questionnaire, le consensus est particulièrement fort : 92.4% des élèves ne souhaitent pas qu'on leur dise quoi penser, et 81.7% se sont situés sur l'extrémité de l'échelle pour cet item. La majorité des élèves ne semble par ailleurs pas dérangée par le fait d'être confronté à une diversité d'opinions : 75.7% des élèves de l'échantillon sont en désaccord avec la proposition selon laquelle *ils seraient perdus, ne sauraient pas quelle opinion avoir lorsqu'ils entendent différents points de vue*. Une large majorité des élèves exprime à cet égard valoriser l'existence d'une diversité d'opinions pour la plupart des sujets de société (82.3%), et ils sont 79.9% à dire qu'ils *écoutent différents points de vue pour construire la plupart de leurs opinions*. La tendance est moins marquée que pour la question sur l'autonomie du jugement, mais elle reste importante.



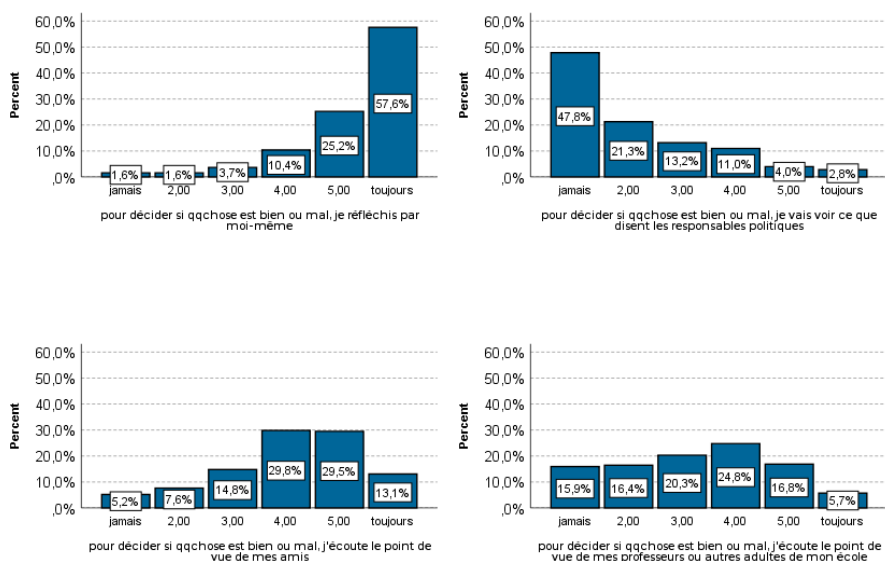
Les réponses apparaissent un peu plus dispersées concernant la clarté et la volatilité de l'opinion. Si une petite majorité des élèves (58.3%) déclare avoir plutôt une *opinion claire sur la plupart des sujets de société*, la distribution des réponses montre plutôt une expérience contrastée entre élèves sur cette question : pour certains, ils semblent avoir une opinion claire sur la plupart des sujets, pour d'autres c'est rarement le cas, pour d'autres encore (le plus souvent) ça semble plus variable. Par ailleurs, si nos données montrent que majoritairement, les élèves font part d'une instabilité ou d'une volatilité de leurs opinions, ils sont malgré tout 35.8% à déclarer *ne jamais changer d'opinion pour la plupart des sujets*.



2.2.3 Instances pourvoyeuses de repères moraux

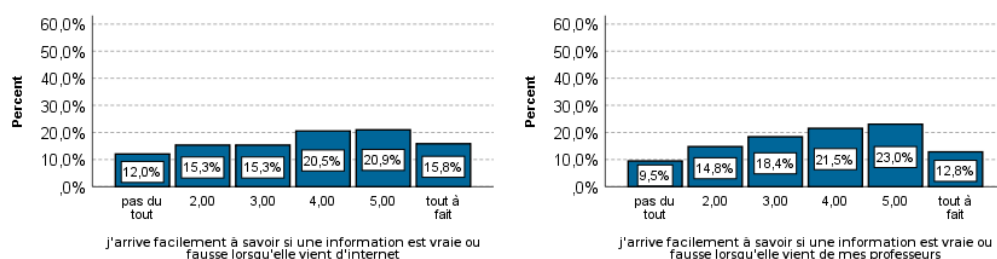
Parallèlement à la question de la construction de l'opinion à propos de grands sujets ou débats de société, le pluralisme soulève également la question de l'opinion ou de l'évaluation morale, ainsi que des personnes dont les élèves écoutent le point de vue ou des ressources qu'ils mobilisent pour se forger celles-ci. À cet égard, lorsqu'il s'agit de *décider si quelque chose (un comportement, une idée...) est bien ou mal*, les élèves déclarent réfléchir d'abord par eux-mêmes (ils sont 57.6% à répondre « toujours » et 93.2% à se situer du côté de l'échelle « plutôt fréquemment »). Ils se tournent ensuite prioritairement vers leur famille (80.9% « plutôt fréquemment »), leurs amis (72.4% « plutôt fréquemment »), et les experts (63.4% « plutôt fréquemment ») ; et plus rarement vers leurs enseignants (52.7% « plutôt rarement »), leur religion (60.1% « plutôt rarement » pour les élèves se déclarant d'une religion), internet (64.1% « plutôt rarement »), les médias traditionnels (67% « plutôt rarement »), ou les responsables politiques (82.3% « plutôt rarement »).

Comme l'illustrent les figures ci-dessous, si pour certains items, les tendances sont très marquées, soulignant un consensus relativement important entre élèves, les réponses apparaissent un peu plus distribuées sur les items relatifs à la famille, aux amis et aux experts (même si majoritairement du côté de l'accord), ainsi que sur les items relatifs aux médias et aux enseignants (même si majoritairement du côté du désaccord)



2.2.4 Indétermination cognitive

Enfin, au-delà des opinions (et donc de la question ou de la notion de bien ou mal), sur la question de l'indétermination cognitive, une difficulté à discerner le vrai du faux est exprimée par plus de 40% des élèves. En effet, près de la moitié des élèves estime *ne pas arriver facilement à savoir si une information est vraie ou fausse*, que celle-ci vienne *des médias traditionnels* (44.7%), *d'internet* (42.7%) ou *de leurs professeurs* (42.6%). Comme l'illustrent les figures ci-dessous, la distribution des réponses montre à cet égard une expérience contrastée entre élèves.



2.3 Volet3 : conceptions et manières d'être à soi, aux autres et au monde

À propos de ce troisième volet, rappelons que nous souhaitons étudier quelles sont, dans un contexte de société plurielle, les conceptions et manières d'être à soi, aux autres et au monde que les élèves déclarent. Dans ce point, la présentation des résultats des analyses descriptives nous permettra d'apporter des éléments de réponses aux questions suivantes : *Quel rapport aux valeurs (degré de relativisme moral) les élèves expriment-ils ? Quels modèles de « vivre-ensemble » et quels modes de régulation promeuvent-ils ? Ont-ils le sentiment de pouvoir agir sur leur environnement ?*

2.3.1 Du pluralisme au relativisme⁹⁶

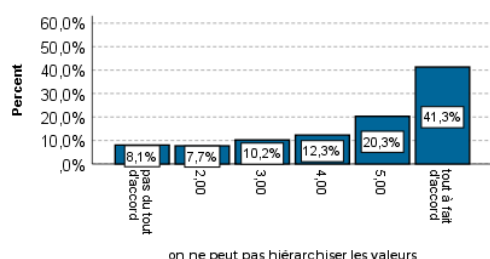
Au-delà de la question de la construction de l'opinion et de l'indétermination cognitive (abordée au volet2), le pluralisme soulève également la question du relativisme moral: que deviennent les notions de bien et de mal ? À cet égard, le relativisme moral apparaît telle une norme intégrée par la très grande majorité des élèves. Ainsi, même si une incertitude plus importante est observée sur cette dimension (ces propositions recueillant près de 10% de réponses « je ne sais pas »), parmi les élèves ayant répondu, 74% sont plutôt d'accord avec l'item selon lequel *on ne peut pas hiérarchiser les valeurs ; toutes les valeurs se valent*, et 72.3% rejettent l'affirmation selon laquelle *même si je respecte les autres, je pense que mes valeurs sont les meilleures*. Par ailleurs, les élèves semblent également refuser encore plus nettement l'absolutisme moral : ils sont ainsi 83.9% à être plutôt en désaccord avec l'affirmation selon laquelle *un comportement est soit bon soit mal*

⁹⁶ Les pourcentages présentés dans ce point doivent être pris avec prudence : selon les items, entre 10.5% et 15.9% de l'échantillon n'est pas considéré dans le calcul (ces élèves n'ayant pas répondu à la question ou ayant répondu « je ne sais pas »).

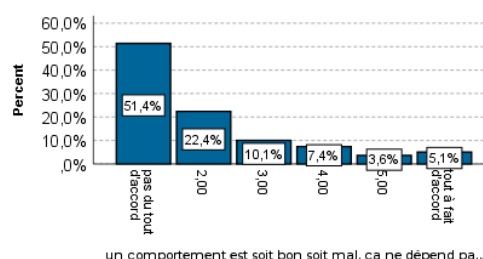
par principe, et 90.5% à estimer qu'il faut tenir compte de la situation pour décider si un comportement est bien ou mal.

Les figures ci-dessous montrent une distribution asymétrique assez marquée, tendant à souligner le consensus important entre élèves sur cette dimension, des conceptions relativement partagées, même si près de 30% des élèves expriment toutefois être plutôt en désaccord avec le fait qu'on ne puisse hiérarchiser les valeurs.

Répartition réponses élèves de 6ème à la question- on ne peut pas hiérarchiser les valeurs; toutes les valeurs se valent "



Répartition réponses élèves de 6ème à la question-un comportement est soit bon, soit mal (par principe); ça ne dépend pas de la situation



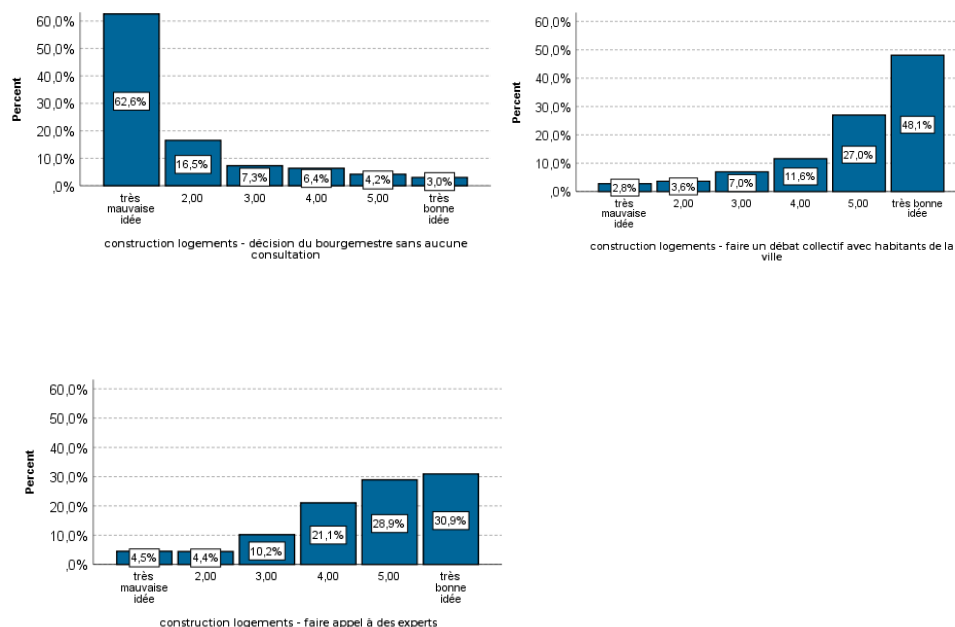
2.3.2 Des conceptions relatives au « faire société » marquées par le rejet de l'uniformisation et de l'imposition⁹⁷

Comme précisé dans le chapitre méthodologique, afin d'appréhender leurs représentations du « faire société », nous avons proposé aux élèves cinq scénarios de construction de nouveaux logements dans une ville fictive, chacun renvoyant à une certaine conception du mode de gestion de la diversité culturelle (Martiniello, 2011) : la commune « tous pareils » (conception assimilationniste), la commune « notre terroir » (conception d'exclusion différentielle), la commune « horizons multiples » (conception multiculturelle), la commune « mosaïque » (conception communautarisante), et la commune « métissage » (conception interculturelle). À partir du tableau n°4 dans lequel sont reprises leurs réponses, on peut observer que la conception multiculturelle d'abord, et interculturelle ensuite, sont les plus valorisées par les élèves de notre échantillon. A contrario, un rejet massif de la conception assimilationniste se détache nettement également.

Tableau n°4 : réponses des élèves à la question « dans quelle commune aimerais-tu le plus vivre ? dans quelle commune aimerais-tu le moins vivre ? »	
J'aimerais le plus habiter dans... (n=1 127)	J'aimerais le moins habiter dans... (n=1 154)
Horizons multiples (49.2%)	Tous pareils (61.3%)
Métissage (29.9%)	Notre terroir (21.2%)
Notre terroir (9%)	Mosaïque (8.2%)
Tous pareils (6.4%)	Métissage (6.3%)
Mosaïque (5.5%)	Horizons multiples (2.9%)

⁹⁷ Les pourcentages présentés dans ce point doivent être pris avec prudence : selon les items, entre 9.4% et 20.7% de l'échantillon n'est pas considéré dans le calcul (ces élèves n'ayant pas répondu à la question ou ayant répondu « je ne sais pas »).

Par ailleurs, une large majorité des élèves de notre échantillon exprime valoriser la délibération collective et le recours aux experts, et au contraire rejeter l'imposition de l'autorité dans la prise de décision. Interrogés sur un scénario fictif de construction d'un quartier mettant en exergue des points de débats concernant les finalités et modalités de ce projet de construction, les élèves se sont positionnés sur différents modes de résolution ou de prise de décision concernant ces points de divergences : faire appel à des experts, faire un débat collectif avec les habitants de la ville, demander au bourgmestre de décider (sans consultation). Les figures ci-dessous montrent que le consensus entre élèves apparaît le plus important sur le rejet de l'imposition de l'autorité et ensuite sur la valorisation du débat collectif (avec des distributions asymétriques fortement marquées), le recours aux experts montrant une dispersion un peu plus importante des résultats (et donc des conceptions moins marquées sur ce point, bien que tendant dans une même direction).



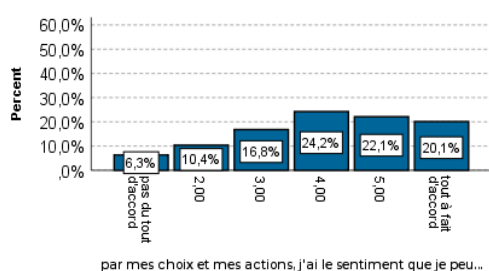
2.3.3 Un sentiment de prise sur sa vie, mais pas sur son environnement⁹⁸

Interrogés sur leur sentiment de capacité d'action (à différentes échelles), 65% des élèves de notre échantillon expriment avoir *le sentiment qu'ils peuvent contrôler leur vie par leurs choix et leurs actions*. S'ils sont donc une petite majorité à exprimer un sentiment de « prise » sur leur vie, notons toutefois que 35% des élèves déclarent plutôt ne pas avoir le sentiment de pouvoir contrôler leur vie. Globalement, la distribution des réponses sur cette question (comme illustré ci-dessous) est assez dispersée, dénotant des perceptions contrastées entre élèves.

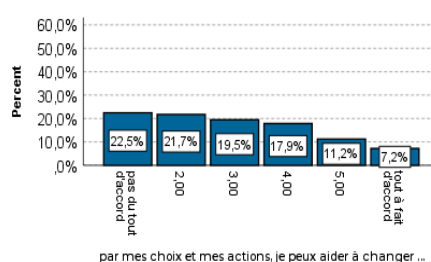
⁹⁸ Les pourcentages présentés dans ce point doivent être pris avec prudence : selon les items, entre 9.7% et 16.1% de l'échantillon n'est pas considéré dans le calcul (ces élèves n'ayant pas répondu à la question ou ayant répondu « je ne sais pas »).

Par ailleurs, lorsqu'il est question de changer certaines choses dans leur environnement (même local), les réponses témoignent plutôt d'un sentiment d'incapacité d'action, d'autant plus important que l'on passe de l'échelle locale (plutôt non à 63.7%) à l'échelle nationale (plutôt non à 75.7%), et à l'échelle européenne (plutôt non à 82.3%). Concernant les problèmes climatiques, quoique restant minoritaires (44.4%), les élèves sont un peu plus nombreux à exprimer avoir plutôt un sentiment de capacité d'action. À cet égard, il faut également souligner que 63% des élèves sont d'avis que les choix et actions individuels sont insuffisants. Comme l'illustrent les figures ci-dessous, les conceptions les plus partagées entre élèves concernent le sentiment d'une faible capacité d'action sur l'environnement national et européen⁹⁹. Au contraire on observe des perceptions davantage contrastées concernant le sentiment de capacité d'action à l'échelon local et vis-à-vis des problèmes climatiques.

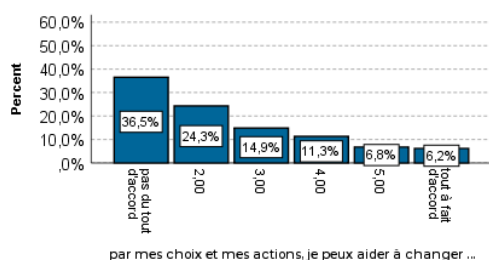
Répartition réponses élèves de 6ème à la question- par mes choix et mes actions, j'ai le sentiment que je peux contrôler ma vie



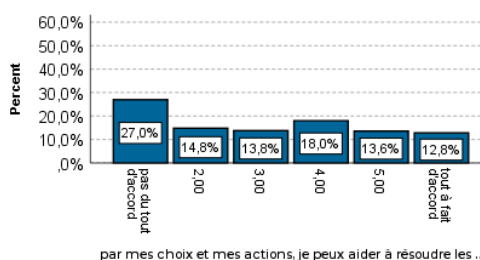
Répartition réponses élèves de 6ème à la question- par mes choix et mes actions je peux aider à changer mon quartier



Répartition réponses élèves de 6ème à la question- par mes choix et mes actions je peux aider à changer certaines choses en Belgique



Répartition réponses élèves de 6ème à la question- par mes choix et mes actions je peux aider à résoudre les problèmes climatiques



2.4 Volet4 : perception et projection dans le futur

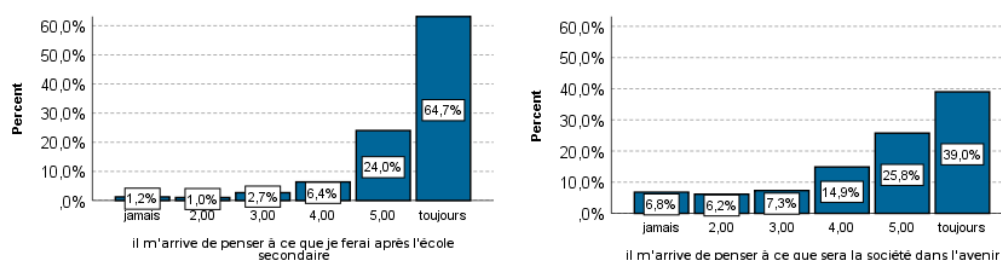
Sur ce dernier volet, relatif à la perception et à la projection des élèves dans le futur, rappelons que ceux-ci ont été interrogés sur les dimensions suivantes : a) projection ; b) perception du futur comme certain-incertain ; c) attitudes à l'égard du futur ; d) perception du récit du progrès. Le taux de non-réponses ou de réponse « je ne sais pas » à ces questions doit toutefois nous amener à une certaine vigilance dans la lecture des résultats¹⁰⁰.

⁹⁹ Pour l'échelle européenne, la distribution asymétrique est encore plus marquée que pour l'échelle nationale.

¹⁰⁰ Selon les items, entre 2.7% et 38.8% de l'échantillon n'est pas considéré dans le calcul (ces élèves n'ayant pas répondu à la question ou ayant répondu « je ne sais pas »).

2.4.1 Une préoccupation à l'égard du futur

Les élèves de notre échantillon rapportent d'abord penser très régulièrement à leur avenir et à celui de la société : ils sont 95.1% à déclarer *penser plutôt fréquemment à ce qu'ils feront après l'école* (et 64.7% à y penser toujours) ; et 79.7% à exprimer *penser plutôt fréquemment à ce que sera la société dans l'avenir*. Si la tendance est donc un peu moins marquée sur la question portant sur la projection à l'égard de la société, les résultats montrent toutefois une préoccupation relativement partagée. Par ailleurs, rappelons que les élèves interrogés étaient en dernière année du secondaire (la réflexion à propos de la suite de leur parcours apparaissant donc assez logique).

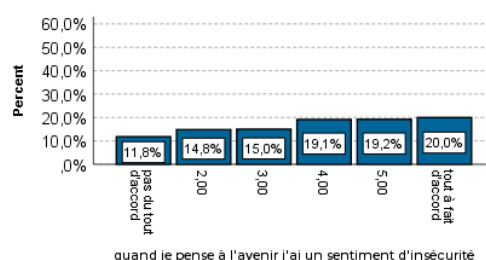
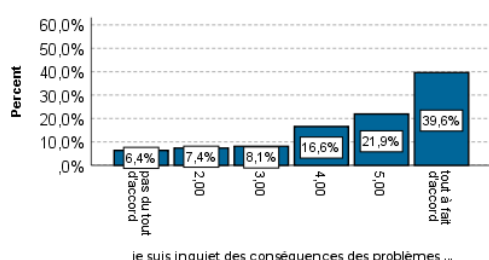
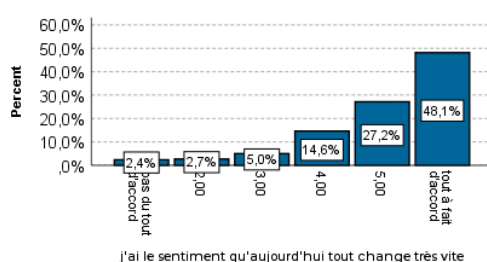
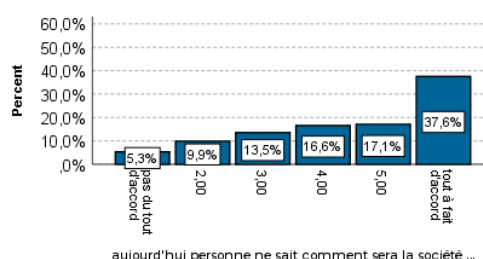
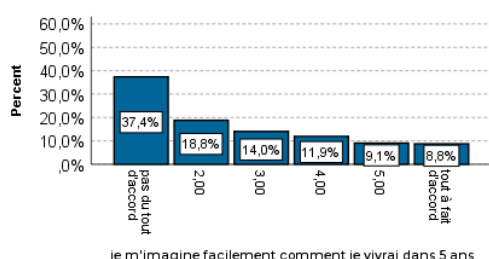


2.4.2 Un futur incertain, et source d'inquiétudes

Le futur est par ailleurs perçu par une majorité des élèves comme incertain, et dans une certaine mesure source d'inquiétude. Ainsi, 70.2% *ne s'imaginent pas facilement comment ils vivront dans 5 ans* ; et 71.3% sont plutôt d'accord avec l'affirmation selon laquelle *personne ne sait comment sera la société dans 5 ans*¹⁰¹. Les figures ci-dessous montrent des distributions asymétriques sur ces variables, soulignant que cette perception est relativement partagée par les élèves, même si près de 30% des élèves expriment arriver plus facilement à se projeter, s'imaginer de quoi l'avenir sera fait. Un consensus plus important encore entre élèves apparaît sur le sentiment *qu'aujourd'hui, tout change très vite* (89%).

À propos du sentiment d'insécurité, 58.4% expriment *ressentir un sentiment d'insécurité en pensant à l'avenir* ; et 78.1% se disent *inquiets des conséquences des problèmes climatiques*. Sur ces deux variables, et comme l'illustrent les figures ci-dessous, il est intéressant de noter que si les élèves (dans leur majorité) semblent partager un sentiment d'inquiétude à l'égard des problèmes climatiques (bien que plus de 20% ne se disent pas inquiets), leur expérience apparaît plus contrastée concernant un sentiment d'inquiétude plus général à l'égard de l'avenir.

¹⁰¹ Ces tendances concernant l'incertitude à l'égard de l'avenir personnel et de la société sont plus fortes encore pour les items interrogeant les élèves sur leur perception de l'avenir à l'horizon de 10 ans.

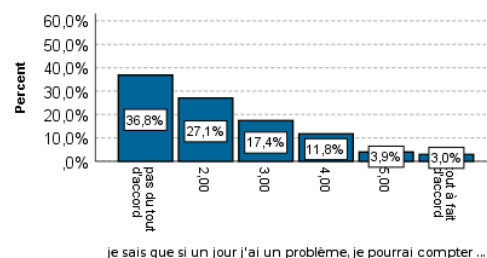
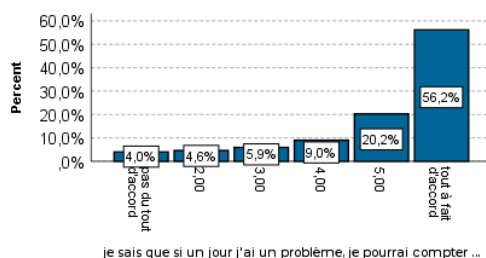
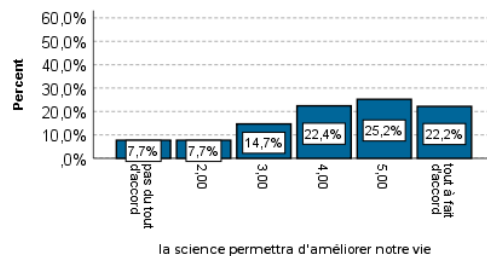
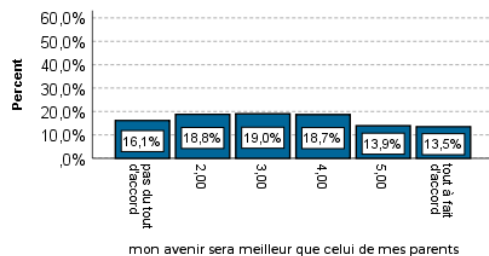
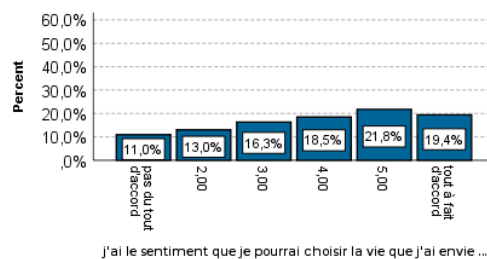
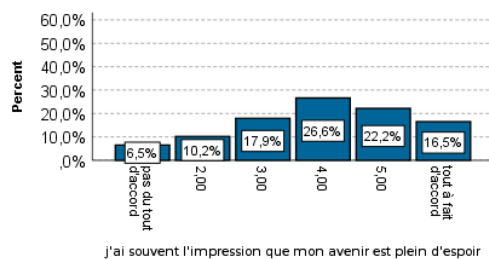


2.4.3 Des perceptions et attitudes contrastées à l'égard du futur

Concernant leur attitude à l'égard du futur, l'incertitude traverse à nouveau les réponses des élèves et se perçoit par le taux important de réponses « je ne sais pas » sur ces questions (jusqu'à 34,8% pour certains items). Parmi les élèves qui ont répondu, les attitudes exprimées révèlent un optimisme et un relatif sentiment de contrôle personnel chez une petite majorité d'élèves. L'avenir est ainsi *perçu comme plein d'espoir* pour 65,4% des élèves ayant répondu : 69,8% pensent que *leur situation s'améliorera dans le futur* ; et 59,7% expriment le *sentiment qu'ils pourront choisir la vie qu'ils ont envie de mener*. Il faut donc toutefois noter que près de 40% des élèves ne perçoivent pas leur avenir avec optimisme. De même, les figures ci-dessous montrent une distribution plutôt dispersée des réponses, soulignant ces perceptions contrastées entre élèves.

Les réponses des élèves apparaissent également particulièrement contrastées lorsqu'on les interroge sur leur perception du « récit du progrès ». Si 69,6% des élèves répondent par la négative à l'item *mon avenir sera moins bon que celui de mes parents*, il faut toutefois noter que 30% sont plutôt d'accord avec cette affirmation. Par ailleurs, ils ne sont que 46,1% à être plutôt

d'accord que *leur avenir sera meilleur que celui de leurs parents*. Comme l'illustre la figure sur ce dernier item, il semblerait qu'une partie des élèves se projette dans une situation meilleure que celle de leurs parents, qu'une autre partie des élèves se projette dans une situation moins bonne, et qu'une autre partie encore semble envisager une situation plutôt équivalente (ce que pourraient suggérer les réponses au centre de l'échelle). On observe toutefois une certaine croyance dans la science comme source de progrès : pour 68%, *la science améliorera leur vie*. Si la distribution des résultats sur cet item montre une tendance en ce sens, notons toutefois que celle-ci n'est pas aussi marquée ou forte que pour d'autres questions ou dimensions du questionnaire. Le consensus apparaît par contre plus important entre élèves sur la perception de qui pourra les aider en cas de problème (de santé, d'argent...) : si 85.5% sont d'accord de considérer *qu'ils pourront compter sur l'aide de leurs proches*, ils sont 81.3% à exprimer ne pas avoir confiance dans l'aide de l'État.



Conclusion : entre tendances partagées et expériences, conceptions contrastées

Rappelons les résultats clés qui ressortent de ce chapitre, en revenant pour les différents volets sur les tendances partagées, et les expériences ou conceptions plus contrastées.

Volet 1 : scolarité

À propos du **vécu subjectif de la scolarité**, une tendance forte, partagée par la grande majorité des élèves, concerne le sentiment d'utilité de l'école. L'expérience apparaît en revanche plus contrastée concernant le fait de s'y sentir à sa place, et encore plus sur le fait d'aimer aller à l'école, ou d'avoir eu une expérience de discrimination. Il est également intéressant de rappeler que sur les items relatifs au sentiment d'identification à l'école (et plus particulièrement *le fait de partager les mêmes valeurs que l'école*, ou d'avoir *beaucoup de choses en commun avec les autres élèves de son école*), les réponses montrent aussi des expériences contrastées, ce qui invite à explorer plus amplement (dans le volet qualitatif) cet aspect : les élèves font-ils l'expérience d'espaces plutôt « homogènes » ou « hétérogènes » ? Comment en rendent-ils compte et comment se situent-ils par rapport à cela ?

À propos des **attentes des élèves à l'égard de l'école**, un premier résultat important à rappeler concerne les tendances fortes que nous avons observées sur cette dimension. D'abord, concernant leurs attentes en matière de régulation de l'ordre scolaire, un consensus important ressort dans les réponses des élèves et souligne une **adhésion chez une majorité d'entre eux à un modèle normatif de type « rationnel-négocié »**, dénotant un rapport post-conventionnel aux normes et à l'autorité.

Ensuite, concernant **les rôles sociaux de l'école, un consensus important entre élèves ressort également et montre des attentes plurielles**. À l'exception de prescriptions morales, la majorité des élèves exprime des attentes sur les différents rôles de l'école, dans les différentes significations que ces rôles peuvent recouvrir (Grootaers, 2014). Les tendances les plus fortes apparaissent sur les attentes instrumentales, et ensuite sur les attentes expressives. Concernant les dimensions cognitives et intégratrices, si les tendances majoritaires vont aussi dans le sens d'une adhésion des élèves à ces rôles de l'école, on observe sur certains items plus de dispersion dans les résultats, dénotant des attentes un peu plus contrastées (moins tranchées).

Sur la **dimension cognitive, rappelons que les réponses des élèves montrent ainsi la tension entre deux types de savoirs**. Alors que l'attente est plus forte et plus marquée pour des savoirs ancrés dans l'expérience (à distance de ce qui prévaut dans le modèle classique de la forme scolaire), les élèves apparaissent plus divisés concernant l'attente de savoirs théoriques. Une majorité d'élèves reste en attente de ce type de savoirs, mais le consensus apparaît un peu moins fort.

Sur la **dimension intégratrice, les attentes contrastées ressortent sur deux aspects plus particulièrement**. D'une part, alors qu'il y a un consensus plutôt important sur une attente d'ouverture à d'autres cultures, on observe une dispersion plus importante concernant l'apprentissage de la culture belge. Si l'on se réfère à la typologie de Grootaers, **l'adhésion apparaît ainsi plus forte sur le modèle de la citoyenneté construite autour du principe du « vivre-**

ensemble » (de l'ouverture aux différences) que sur celui de la citoyenneté construite autour de l'appartenance nationale (bien que ce modèle continue de susciter des attentes chez une partie des élèves). D'autre part, les attentes apparaissent également contrastées concernant la question de la construction du jugement moral. S'il y a un consensus assez important sur l'organisation de débats – ce qui souligne que pour une majorité d'élèves, l'école est un espace légitime pour échanger et construire ses opinions, dénotant une **posture « procédurale » concernant le rôle d'éducation morale de l'école** (Prairat, 2019) –, les réponses sont plus dispersées pour les prescriptions morales (*que l'école me dise ce qui est bien ou mal*). Un tiers des élèves rejette complètement cette posture, mais les positions sont ensuite partagées sur les autres niveaux de l'échelle, soulignant des **attentes plus substantialistes pour une partie des élèves** (non majoritaire, mais pas négligeable non plus).

Si les résultats concernant les attentes montrent pour la plupart des dimensions des conceptions relativement partagées entre élèves avec des attentes plurielles, **l'expérience apparaît globalement plus contrastée** lorsque l'on s'intéresse aux **pratiques et objectifs des établissements**. Ainsi la variabilité et la dispersion des réponses augmentent lorsque l'on passe à ces questions. Dans la continuité, on observe aussi un **contraste (décalage) relativement important entre les attentes des élèves et ce qu'ils perçoivent des objectifs, priorités poursuivies par leur école, et des pratiques mises en place**, ce qui tend à souligner des **attentes non rencontrées** en pratique (notamment sur la dimension instrumentale et expressive, mais aussi sur l'attente d'une formation ancrée dans l'expérience pour la dimension cognitive, ou encore sur l'ouverture aux autres cultures et sur l'organisation de débats concernant la dimension intégratrice). Ce décalage entre les attentes des élèves et les pratiques de leur établissement est également un constat important qui ressort du volet qualitatif. Nous approfondirons donc ce point d'analyse dans le deuxième volet de la thèse. Rappelons ici les éléments clés qui ressortent de l'enquête par questionnaire.

On retrouve ce contraste sur les différentes dimensions, mais il est intéressant de noter qu'il est moins important sur certains aspects que sur d'autres, et plus particulièrement pour plusieurs items se rattachant plutôt aux significations « historiques » des rôles sociaux de l'école. En effet, pour la dimension expressive, la différence entre les attentes des élèves et les objectifs poursuivis par l'école apparaît moins importante pour la figure du sujet émancipé (développement de l'esprit critique et de l'autonomie) et pour la figure du sujet entrepreneur (développer des projets). De même, pour la dimension intégratrice, cette différence est moins importante pour l'apprentissage de la culture nationale. Sur ces aspects, les réponses des élèves sont également moins dispersées, l'expérience apparaissant davantage commune. Enfin, rappelons une dernière tendance forte concernant les objectifs poursuivis, à savoir l'apprentissage du respect des règles et de l'autorité, seul aspect pour lequel les objectifs poursuivis dépassent les attentes des élèves.

À propos des **pratiques de régulation de l'ordre scolaire**, on observe également ce **décalage entre les attentes des élèves et ce qu'ils rapportent des pratiques mises en place**. En se référant aux modèles élaborés par De Munck et Verhoeven (De Munck & Verhoeven, 1997), alors que les élèves expriment très majoritairement une adhésion à un modèle normatif de type « rationnel-négocié » (à distance de ce qui prévaut au sein de la forme scolaire classique), c'est le **modèle normatif formel-substantiel qui apparaît prédominer dans les pratiques**. Plus précisément, si l'on retrouve plus régulièrement dans les réponses des élèves la présence de la dimension réflexive

caractéristique du modèle « rationnel-négocié » (l'expérience apparaissant plus contrastée entre élèves concernant l'explicitation du sens des règles et la possibilité de pouvoir s'expliquer), la dimension « participative » de ce modèle normatif (associer les élèves à l'élaboration des règles ou au choix de la sanction) apparaît très peu présente dans les pratiques rapportées (chez une large majorité d'élèves).

Enfin, concernant les **pratiques pédagogiques**, on observe une expérience plutôt contrastée sur l'implication des élèves dans la découverte de la matière, et une expérience au contraire plutôt partagée sur la faible présence de pratiques de différenciation pédagogique.

Volet 2 : sphères de socialisation et construction de l'opinion

Dans le deuxième volet, afin d'appréhender la **confrontation des élèves au pluralisme**, nous les avons interrogés sur le degré d'homogénéité ou d'hétérogénéité des points de vue véhiculés dans leurs différents espaces de vie. Il ressort à cet égard des **expériences plutôt contrastées entre élèves**. Certains semblent très régulièrement confrontés à une diversité d'opinions et de points de vue, pour d'autres c'est plutôt rare, et pour une petite majorité, cette expérience du pluralisme existe, mais n'est peut-être pas aussi forte que ce que l'on pourrait penser. Par ailleurs, rappelons également que ce sont les **médias traditionnels et internet qui apparaissent les principaux vecteurs du pluralisme**, les sphères de proximité comme la famille et les amis étant davantage marquées par une certaine homogénéité.

À propos de la construction de leurs opinions, on observe des **tendances relativement partagées concernant la valorisation de la diversité des opinions, et particulièrement marquées sur le rejet de toute forme d'imposition normative**. Les élèves n'attendent pas qu'on leur dise quoi penser, ils valorisent très fortement la pensée construite en autonomie. Globalement, le pluralisme ne semble donc pas être considéré comme un problème par la majorité des élèves, et ils sont très peu nombreux à y réagir par une attente de repères substantialistes forts. Toutefois, **leurs expériences apparaissent un peu plus contrastées sur certains aspects, notamment sur la clarté et la volatilité de leurs opinions**. Si l'image majoritaire qui ressort est celle d'un sujet flexible, ouvert à la pluralité des points de vue et dont l'opinion peut évoluer, une partie non négligeable des élèves exprime changer rarement d'opinion. Enfin, une **expérience contrastée ressort aussi sur la question de la confrontation à l'indétermination cognitive**, avec près de la moitié des élèves qui exprime des difficultés à discerner le vrai du faux.

Volet 3 : conceptions et manières d'être à soi, aux autres et au monde

Quand on les interroge sur **leur rapport aux valeurs** (et au pluralisme des valeurs), il est intéressant d'abord de constater que plus d'incertitude est manifestée par les élèves (avec près de 10% de réponses « ne sait pas »). On observe ensuite des **tendances relativement partagées dans le sens d'une forme de relativisme moral**, même si près d'un tiers des élèves exprime être plutôt en désaccord avec le fait qu'on ne puisse pas hiérarchiser les valeurs. Le consensus entre élèves est plus important encore sur le rejet de l'absolutisme moral (qu'un comportement serait bon ou mal en principe).

Il y a également **des tendances partagées par une majorité d'élèves sur leurs conceptions relatives au « faire société »** (dans un contexte de pluralisme), avec des représentations marquées par la **valorisation de la diversité** (adhésion aux conceptions multiculturelle et

interculturelle en matière de gestion de la diversité culturelle sur un territoire) et le **rejet de l'uniformisation** (rejet de la conception assimilationniste) ; ce qui rappelle les résultats sur d'autres dimensions du questionnaire comme la construction de l'opinion.

Sur la dimension relative au **mode de régulation, de prise de décision** (en contexte de pluralisme), on retrouve le **rejet de l'imposition de l'autorité et la valorisation de la délibération collective** ; ce qui rejoint les tendances observées à propos de la construction de l'opinion, mais aussi des attentes à l'égard de l'école. Sur cette question, le consensus entre élèves est assez important, et d'autant plus marqué lorsqu'il s'agit du rejet de l'imposition normative.

Les **conceptions des élèves sont par contre plus contrastées sur leur sentiment de capacité d'action**. En effet, si l'on observe des tendances plutôt partagées (et marquées) sur un sentiment d'incapacité d'action vis-à-vis de l'échelon national ou européen, les réponses des élèves apparaissent davantage dispersées lorsqu'on les interroge sur leur sentiment de capacité d'action à l'échelon local et vis-à-vis des problèmes climatiques (même si les données vont plutôt dans le sens d'un sentiment d'incapacité d'action), et vis-à-vis de leur propre vie (même si les réponses vont plutôt dans le sens d'un sentiment de contrôle sur sa propre vie).

Volet 4 : perception et projection dans le futur

Sur le dernier volet, on observe une préoccupation partagée à l'égard du futur (au niveau de l'avenir personnel, mais aussi de l'avenir de la société). Au-delà d'une certaine incertitude (marquée notamment par le taux important de réponses « je ne sais pas »), les élèves partagent également assez fortement un sentiment d'inquiétude à l'égard des problèmes climatiques ainsi qu'une certaine méfiance dans l'aide qu'ils pourraient avoir de l'État en cas de difficultés personnelles. Par contre, ils apparaissent davantage divisés sur leur sentiment d'inquiétude plus général à l'égard de l'avenir : près de 40% manifestent un sentiment d'inquiétude plutôt important, 35% un sentiment d'inquiétude plutôt moyen, et 25% un sentiment d'inquiétude plutôt faible. Par ailleurs, si les réponses vont plutôt dans le sens d'un certain optimisme à l'égard du futur, les perceptions et attitudes des élèves sont également contrastées sur cet aspect.

On observe ainsi une certaine « tension » ou ambivalence: **les élèves apparaissent majoritairement préoccupés par le futur (ils y pensent, et expriment pour la plupart un sentiment d'insécurité), mais ils sont malgré tout majoritairement plutôt optimistes** (au-delà des perceptions contrastées). À cet égard, ces résultats rejoignent d'autres enquêtes (Galland, 2017) qui montrent que le rapport au futur des jeunes¹⁰² est contrasté selon qu'il s'agit du futur personnel (où les jeunes sont plutôt majoritairement optimistes) ou du futur de la société (vis-à-vis desquels les jeunes sont moins optimistes). Réalisant son étude auprès de jeunes plus âgés (entre 18 et 29 ans), Galland insiste sur l'importance de tenir compte du clivage de la jeunesse (qui s'est accentué au cours des dernières années), notamment entre les jeunes diplômés et faiblement (ou non) diplômés ; ces différences de parcours (éducatifs) ayant un impact sur l'avenir de ces jeunes (notamment sur l'accès au travail, le taux de chômage de certaines catégories ...). Il souligne également la méfiance à l'égard des acteurs institutionnels.

¹⁰² Etude réalisée en France, auprès de jeunes de 18 à 29 ans.

Les éléments clés de nos résultats sur les analyses descriptives, que nous avons rappelés ci-dessus, montrent que pour la plupart des dimensions, certaines tendances (parfois particulièrement fortes) apparaissent dans les réponses des élèves. Nous reviendrons sur ces tendances dans la discussion de nos résultats (dernier chapitre de ce volet), en les mobilisant pour répondre :

1) à notre questionnement sur les arbitrages opérés par les établissements ; en revenant sur les dimensions relatives aux objectifs poursuivis et pratiques mises en place dans les écoles, ce qui apparaît relativement commun ou partagé dans l'expérience des élèves et qui soulignerait des tendances majoritaires dans les arbitrages opérés, et là où au contraire il semble y avoir davantage de variabilité renvoyant à des arbitrages différenciés ;

2) à notre questionnement relatif à la façon dont le contexte de pluralisme semble affecter les jeunes. En effet, si les prochains chapitres nous conduiront à explorer la variabilité des résultats et les différences entre écoles, les tendances soulignées dans ce chapitre montrent qu'il y a un certain nombre de points communs (autour d'attentes plurielles et plutôt « post-conventionnelles », un rejet de l'imposition normative, une valorisation de la diversité et de la délibération collective). En revenant dessus, nous insisterons ainsi sur ce qui semble traverser ces attentes et conceptions relativement partagées, ce qui apparaît caractériser la façon dont une majorité de jeunes se situe vis-à-vis du pluralisme et du « faire société en contexte de pluralisme ».

La mise en avant des tendances partagées par une majorité d'élèves de notre échantillon constitue ainsi un premier résultat important de nos analyses descriptives, car il permet de mettre en avant les transversalités qui apparaissent dans l'expérience des élèves et leurs représentations, soulignant que le contexte de seconde modernité ne se caractérise pas uniquement par de la différenciation.

Mais nous avons également montré que pour la plupart des dimensions, on observe aussi sur certains aspects davantage de variabilité, plus de dispersion dans les réponses des élèves, dénotant des expériences ou des conceptions plus contrastées entre élèves sur ces points. Autrement dit, au-delà des transversalités, on observe aussi une certaine variabilité. Cette variabilité renvoie-t-elle à des différences entre écoles ? C'est à cette question que nous nous attellerons dans les prochains chapitres, ce qui nous conduira à traiter notre hypothèse d'effets moraux (pour les variables relatives aux attentes et représentations des élèves) et d'espaces de socialisation différenciés/d'arbitrages distincts (pour les variables relatives aux objectifs poursuivis et pratiques mises en place dans les écoles).

CHAPITRE 3 : ANALYSE DES DIFFÉRENCES ENTRE ÉCOLES

Après avoir exploré dans le chapitre précédent les tendances majeures (et plus contrastées) qui ressortent de l'enquête, ce chapitre est consacré à l'analyse de la variabilité des réponses. Comme annoncé en introduction de cette partie de la thèse, l'objectif poursuivi consiste à tester notre hypothèse d'espaces de socialisation différenciés (à partir des variables relatives aux objectifs poursuivis et pratiques rapportées par les élèves), ainsi que notre questionnement relatif aux effets moraux (à partir des variables relatives aux attentes des élèves et à leurs représentations). Pour cela, les analyses réalisées ont visé à saisir si des différences significatives entre établissements ressortent des données récoltées, et sur quelles dimensions ces différences apparaissent plus ou moins fortes. L'absence de différences significatives entre écoles ou des différences entre écoles statistiquement significatives mais d'ampleur plutôt faible (inférieures à 5%) seront également importantes à souligner, pouvant renvoyer, selon les situations, soit à une variabilité générale faible (des conceptions partagées entre élèves, quelles que soient les écoles), soit à une variabilité située au niveau des élèves (des différences de conceptions entre élèves, mais qui n'apparaissent pas associées de manière significative à l'établissement fréquenté).

Les analyses réalisées à cet effet et dont les résultats sont présentés dans ce chapitre proviennent de la construction de modèles multi-niveaux sur les différentes dimensions mesurées dans le questionnaire. Ces analyses considèrent en effet la structure hiérarchique des données, et font l'hypothèse que les individus appartenant à un même groupe ont des similitudes. Dans le cadre de nos analyses, elles considèrent ainsi l'appartenance des élèves à un établissement scolaire. Il s'agit, à ce stade du développement de notre analyse, de modèles « vides » pour lesquels aucune variable explicative n'a été introduite¹⁰³. L'objectif de ces modèles, qui décomposent la variance (de la variable d'intérêt) entre les niveaux (la variabilité inter-écoles, et la variabilité intra-écoles), consiste à identifier la part de variabilité attribuable à la structure hiérarchique des données (autrement dit à l'appartenance des élèves à un établissement scolaire). Les résultats de ces analyses indiquent si cette variabilité inter-écoles est significative, et fournissent un indice mesurant la part de variance inter-écoles par rapport à la variance totale (l'indice de corrélation intra-classe : ICC). Comme pour le chapitre précédent, les résultats seront structurés autour des quatre volets vis-à-vis desquels les élèves ont été interrogés. L'attention aux ICC nous conduira à mettre en exergue les dimensions sur lesquelles les différences entre écoles apparaissent plus fortes ou au contraire plus faibles.

3.1 Volet1 : scolarité

3.1.1. Vécu subjectif de la scolarité

Concernant la dimension générale du vécu subjectif de la scolarité, des modèles multi-niveaux « vides » ont été réalisés pour les items relatifs aux trois dimensions suivantes : le sentiment d'inclusion dans l'école en tant que groupe social, le sentiment d'identification à l'établissement, et le rapport à l'école des élèves. Le tableau ci-dessous détaille les résultats des analyses, en

¹⁰³ Ces modèles ont été réalisés avec SPSS, avec la méthode d'estimation « ML ». Avant d'être introduites dans les modèles, les variables d'intérêt ont été centrées réduites.

reprenant pour chaque item l'indice de corrélation intra-classe¹⁰⁴, ainsi que le résultat du test de Wald sur la variabilité inter-groupes (* signifiant un test significatif avec $p. < .05$; ** un test significatif avec $p. < .01$; *** un test significatif avec $p. < .001$; et NS : test non significatif).

Tableau n°5 : résultats des modèles multiniveaux « vides » – sentiment d'inclusion dans l'école en tant que groupe social			
	Rapport à l'école	Sentiment d'inclusion dans l'école en tant que groupe social	Sentiment d'identification à l'établissement
ICC > 20%			
ICC > 15%			
ICC > 10%			« je suis content d'être venu étudier ici plutôt que dans une autre école » (0.138)***
			« je suis fier d'être élève de mon école » (0.115)***
ICC > 5%	« il y a des choses plus importantes qu'aller à l'école dans la vie » (.09)***	« globalement j'ai des bonnes relations avec mes éducateurs » (0.077)***	« je considère que mes valeurs et les valeurs de mon école sont très proches » (0.089)***
		« globalement j'ai des bonnes relations avec les autres élèves de ma classe » (0.071)**	« je décrirais l'école comme une grande famille » (0.077)***
ICC < 5%	« j'aime aller à l'école » (0.047)**	« globalement j'ai des bonnes relations avec mes professeurs » (0.031)*	« quand quelqu'un critique mon école, je le vis comme une insulte personnelle » (0.038)**
	« pour moi aller à l'école est important » (.04)**	« à l'école je me sens à l'aise » (0.022)*	« j'estime avoir beaucoup de choses en commun avec les autres élèves de mon école » (0.035)**
	« je ne me pose pas ces questions ; je vais à l'école et c'est tout » (0.032)*	« à l'école je me sens à ma place » (0.016) ^{p = .057}	
	« pour moi aller à l'école est une perte de temps » (0.028)*	« à l'école je me sens seul » (.014) ^{p = .057}	
	« je vais à l'école uniquement parce que c'est obligatoire » (0.021)*		

¹⁰⁴ Rappelons que cet indice correspond à la part de variance inter-établissements par rapport à la variance totale. Par exemple, un ICC de 10% signifie que 10% de la variabilité dans les réponses peut être attribuée à des différences entre écoles.

Relevons tout d'abord de manière globale que pour l'ensemble des items de ces trois dimensions, la variabilité inter-écoles est significative ($p < .05$)¹⁰⁵. Autrement dit, que ce soit concernant le rapport à l'école des élèves, leur sentiment d'inclusion dans l'école ou leur sentiment d'identification à l'établissement, nos données montrent l'existence de différences (significatives) entre écoles. Toutefois, au-delà de cette significativité partagée, ce tableau montre également que les différences entre établissements apparaissent plus fortes pour certaines dimensions que pour d'autres. À cet égard et pour certains items, notons que la variabilité inter-écoles, bien que statistiquement significative, renvoie à des différences assez faibles (inférieures à 5%).

Ainsi, c'est **concernant le sentiment d'identification à l'établissement que les différences inter-écoles ressortent comme étant les plus prégnantes**, avec 1/3 des items pour lesquels l'ICC est supérieur à 10% : « je suis content d'être venu étudier ici plutôt que dans une autre école » (ICC = 13.8%) ; « je suis fier d'être élève de mon école » (ICC = 11.5%). Avec également 1/3 des items pour lesquels l'ICC se situe entre 5 et 10% : « je considère que mes valeurs et les valeurs de mon école sont très proches » (ICC = 8.9%) ; « je décrirais l'école comme une grande famille » (ICC = 7.7%). Et avec 1/3 des items pour lesquels les différences entre écoles apparaissent plutôt faibles (inférieures à 5%) : « quand quelqu'un critique mon école, je le vis comme une insulte personnelle » (ICC = 3.8%) ; « j'estime avoir beaucoup de choses en commun avec les autres élèves de mon école » (ICC = 3.5%).

Ensuite, **les différences entre écoles apparaissent également un peu plus importantes pour le sentiment d'inclusion dans l'école que pour le rapport à l'école**. Concernant le sentiment d'inclusion dans l'école, les deux items (sur 6) pour lesquels l'ICC est supérieur à 5% sont les items relatifs aux relations avec les éducateurs (« globalement, j'ai des bonnes relations avec mes éducateurs », ICC = 7.7%), et aux relations avec les pairs (« globalement, j'ai des bonnes relations avec les autres élèves de ma classe », ICC = 7.1%). Et concernant le rapport à l'école, il n'y a qu'un item sur 6 pour lequel l'ICC est supérieur à 5% : « il y a des choses plus importantes qu'aller à l'école dans la vie » (ICC = 9%). Mais deux items ont également un ICC proche de 5% : « j'aime aller à l'école » (ICC = 4.7%) ; « pour moi aller à l'école est important » (ICC = 4%).

Notons que ce n'est donc pas forcément sur les items pour lesquels on observait une expérience plus contrastée dans les analyses descriptives que la variabilité entre écoles ressort comme étant la plus forte, sauf pour l'item « je considère que mes valeurs et les valeurs de mon école sont très proches » (dont les résultats descriptifs montraient des réponses dispersées, et pour lequel l'ICC est relativement important). Par ailleurs, soulignons que les résultats ci-dessus montrent une **faible variabilité inter-écoles pour la plupart des items relatifs au sentiment d'inclusion dans l'école et au rapport à l'école**. Pour plusieurs de ces items, on avait observé une certaine dispersion dans les réponses des élèves, avec notamment des conceptions contrastées sur le fait de se sentir à sa place à l'école et sur le fait d'aimer à l'école. Pour ces derniers items, la variabilité dans les réponses semble ainsi davantage renvoyer à des différences entre élèves qu'à des différences entre écoles.

¹⁰⁵ C'est-à-dire que la part de variance inter-écoles par rapport à la variance totale est significativement différente de 0.

3.1.2 Attentes des élèves à l'égard de l'école

Concernant les attentes des élèves à l'égard de l'école, le tableau ci-dessous reprend les résultats des analyses réalisées sur les items (d'origine) pour la question relative aux attentes à l'égard des missions ou rôles sociaux de l'école, ainsi que pour la question des attentes relatives à la régulation de l'ordre scolaire (le type de rapport à la norme promu par les élèves).

Tableau n°6 : résultats des modèles multiniveaux « vides » – attentes des élèves		
	Attentes relatives aux rôles sociaux de l'école (« dans l'idéal, je souhaiterais que l'école... »)	Attentes relatives au mode de régulation de l'ordre scolaire (rapport à la norme et à l'autorité)
ICC > 20%		
ICC > 15%		
ICC > 10%	« me prépare à faire des études supérieures » (.14)***	
ICC > 5%	« me dise ce qui est bien et ce qui est mal » (.095)***	
	« m'ouvre à d'autres cultures que la culture belge » (.075)***	
	« m'apprenne la culture belge » (.072)**	
	« m'aide à agir par rapport à des problèmes dans le monde » (.07)**	
	« m'aide à y voir plus clair sur ce qui est bien et ce qui est mal » (.063)**	
	« m'apprenne à avoir un esprit critique » (.057)**	
	« m'aide à comprendre ce qui se passe dans le monde » (.051)**	
ICC < 5%	« me rende cultivé, me donne une bonne culture générale » (.044)**	« je trouve que c'est une bonne idée ; les élèves ont leur mot à dire sur les règles de l'école » (0.046)**
	« développe ma créativité » (.039)**	« je trouve que c'est une mauvaise idée ; ce sont les adultes qui doivent décider des règles, pas les élèves » (0.043)**
	« m'aide à avoir confiance en moi » (.037)*	« je pense que le professeur n'a pas à s'expliquer ; c'est à lui de décider ce qu'il accepte ou ce qu'il n'accepte pas sans avoir besoin de justifier pourquoi » (0.037)**
	« m'apprenne comment traiter les différentes informations que je trouve sur internet » (.036)**	« je pense que le professeur doit expliquer pourquoi il ne tolère pas que les élèves gardent leurs manteaux » (0.015)NS

« s'intéresse aux passions ou centres d'intérêt des élèves » (.035)**	« je pense que l'éducateur devrait appliquer la sanction prévue dans le règlement pour les retards sans tenir compte de la situation familiale » (0.008)NS
« m'apprenne le respect des règles » (.033)**	« je pense que l'éducateur devrait tenir compte de la situation familiale de l'élève en choisissant la sanction » (ICC trop petit)NS
« développe ma curiosité » (.033)*	
« organise des temps de débat pour échanger nos opinions » (.033)*	
« me prépare aux besoins du marché de l'emploi » (.032)*	
« fasse le lien entre la matière et la vie de tous les jours » (.026)*	
« m'apprenne des choses utiles pour la vie adulte » (.025)*	
« me permette de développer des projets individuels ou collectifs, et m'aide à les réaliser » (.021)*	
« me donne le goût de l'effort » (.02)*	
« m'aide à trouver ce que je veux faire de ma vie après l'école » (.017)NS	
« m'apprenne à apprendre » (.01)NS	
« m'aide à devenir autonome » (.009)NS	
« m'aide à devenir efficace, performant » (ICC trop petit)NS	
« m'apprenne des savoirs théoriques » (ICC trop petit)NS	

Pour ces dimensions relatives aux attentes (des élèves), notons d'emblée que les **différences entre écoles apparaissent plus faibles que pour les questions relatives aux objectifs poursuivis et aux pratiques mises en place**, sur lesquelles nous reviendrons dans le prochain point. Comme on le perçoit dans le tableau ci-dessus, pour une majorité des items (69.2% des items relatifs aux attentes à propos des missions de l'école ; et 100% des items relatifs aux attentes à propos de la régulation de l'ordre scolaire), l'ICC est inférieur à 5%. Ainsi, bien que les tests montrent une variabilité inter-écoles significative pour la plupart des items, les différences entre écoles apparaissent plutôt faibles sur ces dimensions, à l'exception de certains items. Examinons un peu plus précisément les résultats.

En ce qui concerne les **attentes des élèves en matière de régulation de l'ordre scolaire** (et donc le type de rapport à la norme qu'ils promeuvent), rappelons que nous avons observé dans les analyses descriptives un consensus important entre élèves (autour d'une adhésion chez une majorité d'entre eux à un modèle normatif de type « rationnel-négocié»). Les résultats renseignés dans le tableau ci-dessus montrent que les **différences entre écoles apparaissent également relativement faibles** sur cette question. En effet, seulement la moitié des items ont une variabilité

inter-écoles significative, et il n'y a aucun item pour lequel l'ICC est supérieur à 5%, même si deux items ont une variabilité inter-écoles proche de 5%. Il s'agit des deux items concernant la participation des élèves à l'élaboration des règles – « les élèves ont leur mot à dire sur les règles de l'école » (ICC = 4.6%), « ce sont les adultes qui doivent décider des règles, pas les élèves » (ICC = 4.3%).

À propos des **attentes des élèves relatives aux missions ou rôles sociaux de l'école**, la plupart des items ont un ICC inférieur à 5%, soulignant pour ces aspects des différences inter-écoles plutôt faibles (même si statistiquement significatives). Mais on observe toutefois une variabilité inter-écoles supérieure à 5% pour près d'un tiers des items, ce qui renvoie à des différences (entre établissements) non négligeables pour ceux-ci.

C'est **pour la préparation aux études supérieures (dimension instrumentale) que les attentes apparaissent les plus différenciées entre écoles** (ICC = 14.1%), alors même que les analyses descriptives montraient un consensus plutôt partagé entre élèves. On peut faire l'hypothèse que cette variabilité renvoie aux filières proposées par les établissements (et suivies par les élèves). En effet, sur la fonction plus instrumentale de l'école (de distribution des qualifications), la finalité de l'enseignement général est plutôt tournée sur la préparation aux études supérieures, et celle de l'enseignement qualifiant et professionnel sur la formation à un métier. Ce qu'il est toutefois intéressant de noter, c'est que la variabilité inter-écoles est plutôt faible (ICC = 3.2%) sur les attentes des élèves concernant la préparation aux besoins du marché de l'emploi. Autrement dit, si les écoles se distinguent entre elles sur la priorisation de certaines orientations au niveau de la dimension instrumentale, les attentes des élèves sont différenciées concernant la préparation aux études, mais pas sur la préparation au marché du travail.

Il est intéressant d'observer que les **différences entre-écoles sont ensuite les plus fortes pour différents items relatifs aux attentes sur la dimension intégratrice** : « je souhaiterais que l'école me dise ce qui est bien et ce qui est mal » (ICC = 9.5% ; item pour lequel on avait par ailleurs également observé des attentes plutôt contrastées entre élèves dans les analyses descriptives) ; « je souhaiterais que l'école m'ouvre à d'autres cultures que la culture belge » (ICC = 7.5%) ; « je souhaiterais que l'école m'apprenne la culture belge » (ICC = 7.2% ; item pour lequel on avait par ailleurs également observé des attentes plutôt contrastées entre élèves dans les analyses descriptives) ; « je souhaiterais que l'école m'aide à y voir plus clair sur ce qui est bien et ce qui est mal » (6.3%). Sur cette dimension, les **différences entre écoles apparaissent par contre faibles concernant l'organisation de débats** (ICC = 3.3%) et **l'apprentissage du respect des règles** (ICC = 3.3%).

Enfin, **sur les dimensions expressives et cognitives, les différences entre écoles apparaissent majoritairement plutôt faibles**, à l'exception de quatre items pour lesquels la variabilité inter-écoles est supérieure ou proche de 5 % : « je souhaiterais que l'école m'aide à agir par rapport à des problèmes dans le monde » (ICC = 7%) ; « je souhaiterais que l'école m'apprenne à avoir un esprit critique » (ICC = 5.7%) ; « je souhaiterais que l'école m'aide à comprendre ce qui se passe dans le monde » (ICC = 5.1%) ; « je souhaiterais que l'école me rende cultivé, me donne une bonne culture générale » (ICC = 4.4%). Notons que pour l'item relatif à l'esprit critique, la variabilité inter-écoles (proche de 6%) nous semble intéressante à souligner, car les analyses descriptives montraient au contraire un consensus particulièrement important entre élèves sur cette question (soulignant des attentes fortes chez ceux-ci).

3.1.3 Objectifs poursuivis et pratiques pédagogiques et de régulation de l'ordre scolaire

Comme annoncé dans le point précédent, **les différences entre écoles apparaissent plus importantes lorsque l'on passe des attentes des élèves aux objectifs poursuivis et, encore plus, aux pratiques mises en place dans les écoles** (tels que perçus et rapportés par les élèves). Comme le montre le tableau ci-dessous qui reprend les résultats des analyses, les différences inter-établissements apparaissent en effet plus fortes pour les pratiques que pour les objectifs.

Tableau n°7 : résultats des modèles multiniveaux « vides » – pratiques de l'établissement			
	Objectifs poursuivis	Pratiques pédagogiques	Pratiques de régulation de l'ordre scolaire
ICC > 20%			« les élèves ont la possibilité de donner leur avis sur les règles » (.275)***
			« les règles peuvent être modifiées en concertation avec les élèves » (.257)***
			« les adultes tiennent compte de l'avis des élèves sur les règles » (.213)***
			« les règles sont imposées ; on ne discute pas des règles » (.205)***
ICC > 15%		« donnent du travail différent aux élèves » (.156)***	« le choix de la sanction est réfléchi avec l'élève qui n'a pas respecté la règle » (.157)***
ICC > 10%	« organisent des débats » (.145)***	« adaptent leurs cours en fonctions des besoins des élèves » (.13)***	« on explique aux élèves les règles de l'école, à quoi elles servent » (.119)***
	« les adultes s'intéressent aux passions et aux centres d'intérêt des élèves » (.142)***	« organisent des jeux de rôles, des simulations » (.118)***	
	« la créativité individuelle » (.138)***		
	« on t'apprend à agir par rapport aux grands problèmes dans le monde » (.112)***		
	« on t'apprend des choses utiles pour la vie adulte » (.118)***		
	« les professeurs font le lien entre leur matière et la vie de tous les jours » (.102)***		
	« la préparation aux études supérieures » (.101)***		

ICC 5%	>	« on t'apprend à comprendre ce qui se passe dans le monde » (.097)***	« impliquent les élèves dans la découverte de la matière » (.084)***	« les élèves ont la possibilité d'expliquer pourquoi ils n'ont pas respecté la règle ».096)***
		« on t'apprend à traiter les différentes informations que tu peux trouver sur internet » (.09)***		« quand on va chez l'éducateur, on sait déjà quelle sanction on aura, on ne peut pas discuter » (.058)**
		« des savoirs et des compétences utiles sur le marché de l'emploi » (.095)***		
		« la capacité à mener des projets » (.085)***		
		« on te donne le goût d'apprendre et de t'intéresser à plein de choses » (.078)***		
		« on t'apprend à travailler dur, on te donne le goût de l'effort » (.065)**		
		« on t'aide à savoir ce que tu veux faire de ta vie après l'école » (.063)**		
		« on t'ouvre à d'autres cultures que la culture belge » (.06)**		
		« la confiance en soi » (.054)**		
ICC 5%	<	« l'autonomie » (.046)**	« expliquent différents points de vue à propos d'un même sujet » (.047)**	« les sanctions sont adaptées en fonction des circonstances, de la situation » (.039)**
		« l'esprit critique » (.045)**	« font participer les élèves en posant des questions » (.038)**	
		« la performance » (.045)**	« ne font presque jamais participer les élèves » (.023)*	
		« donnent leur avis sur ce qui est bien et mal » (.038)**		
		« on t'apprend à apprendre » (.036)**		
		« on t'apprend la culture belge » (.03)*		
		« l'acquisition d'une culture générale » (.027)*		
		« le respect des règles et de l'autorité » (.016)NS		

Globalement, alors que les attentes des élèves apparaissent relativement peu différenciées entre écoles pour la plupart des items (à l'exception de la dimension intégratrice et de certains aspects pour les autres dimensions), on observe davantage de variabilité inter-écoles sur ces dimensions-ci, mesurées pour rendre compte des arbitrages opérés par les établissements (sur les missions poursuivies et les pratiques mises en place). Que ce soit pour les objectifs poursuivis, les pratiques pédagogiques et les pratiques de régulation de l'ordre scolaire, près de 100% des items ont une variabilité inter-écoles significative ($p < .05$), et plus de la moitié des items ont un ICC supérieur à 5%.

Pratiques de régulation de l'ordre scolaire

Plus précisément, **c'est pour les pratiques de régulation de l'ordre scolaire que les différences entre écoles apparaissent les plus prégnantes** (au contraire des attentes des élèves pour lesquelles la variabilité inter-écoles sur cette dimension est assez faible), **et celles-ci ressortent plus fortement encore concernant l'élaboration des règles que pour la gestion des incidents.**

En effet, la plupart des items relatifs à l'élaboration des règles ont un ICC supérieur à 20%, alors même que les résultats descriptifs tendaient à montrer des tendances fortes (et partagées) sur ce point : « les élèves ont la possibilité de donner leur avis sur les règles » (ICC= 27.5%), « les règles peuvent être modifiées en concertation avec les élèves » (ICC = 25.7%), « les adultes tiennent compte de l'avis des élèves sur les règles » (ICC = 21.3%), et « les règles sont imposées, on ne discute pas des règles » (ICC = 20.5%). Ce qu'il est intéressant de noter, c'est que la variabilité inter-écoles est un peu plus faible (bien que toujours importante) pour l'item pour lequel on avait observé davantage de dispersion dans les résultats descriptifs (une expérience un peu plus contrastée entre élèves) : « on explique aux élèves les règles de l'école, à quoi elles servent » (ICC = 11.9%).

Concernant la gestion des incidents, à l'exception de l'item « le choix de la sanction est réfléchi avec l'élève qui n'a pas respecté la règle » pour lequel l'ICC est de 15.7%, les autres items relatifs à la gestion des incidents ont un ICC inférieur à 10% : « les élèves ont la possibilité d'expliquer pourquoi ils n'ont pas respecté la règle » (ICC= 9.6%) ; « quand on va chez l'éducateur, on sait déjà quelle sanction on aura, on ne peut pas discuter », (ICC = 5.8%) ; « les sanctions sont adaptées en fonction des circonstances, de la situation » (ICC = 3.9%). Comme pour l'élaboration des règles, on retrouve un résultat similaire : les différences entre écoles sont plus fortes pour l'item pour lequel les analyses descriptives montraient au contraire une expérience plus faiblement contrastée entre élèves.

Pratiques pédagogiques

Après les pratiques de régulation de l'ordre scolaire, c'est au niveau des pratiques pédagogiques que les différences entre écoles apparaissent les plus importantes sur ce volet. En effet, pour tous les items de cette dimension, la variabilité inter-écoles apparaît significative ; 3 items sur 7 ont un ICC supérieur à 10% ; et 1 autre item a un ICC compris entre 5 et 10%. Ces quatre items concernent plus particulièrement les pratiques de **différenciation pédagogique** – « donnent du travail différent aux élèves » (ICC = 15.6%), « adaptent leurs cours en fonction des besoins des élèves » (ICC = 13%) –, ainsi que les pratiques relatives à **l'implication active des élèves** (« organisent des jeux de rôles, des simulations », ICC= 11.8%), « impliquent les élèves dans la découverte de la matière », ICC = 8.4%). Les items pour lesquels l'ICC est inférieur à 5% sont les

suivants : « expliquent différents points de vue à propos d'un même sujet » (ICC = 4.7%), « font participer les élèves en posant des questions » (ICC = 3.8%), « ne font presque jamais participer les élèves » (ICC = 2.3%). À nouveau, on observe donc que la variabilité inter-écoles est plus forte pour les items pour lesquels les analyses descriptives montraient une expérience plutôt partagée par la majorité des élèves (une faible dispersion dans les réponses). Nous y reviendrons dans la conclusion du chapitre.

Objectifs poursuivis

Enfin, concernant les rôles et missions de l'école, outre que les différences entre écoles apparaissent globalement plus importantes que pour les attentes des élèves, il est également intéressant de noter que **ce n'est pas sur les mêmes aspects que les différences inter-établissements les plus importantes sont observées, selon que l'on considère les attentes des élèves ou les objectifs poursuivis.**

Ainsi, pour la **dimension intégratrice**, les différences entre écoles apparaissent assez importantes concernant l'organisation de débats (ICC = 14.5%) alors qu'elles sont faibles au niveau des attentes chez les élèves à cet égard. Au contraire, les différences entre écoles sont relativement faibles concernant l'expression d'opinions morales par les enseignants (ICC = 3.8%) alors qu'elles apparaissent plus importantes au niveau des attentes des élèves. On observe par ailleurs une variabilité inter-écoles légèrement supérieure à 5% sur l'ouverture à d'autres cultures (ICC = 6%), mais relativement peu de différences concernant l'apprentissage de la culture belge (ICC = 3%). Et elles sont pratiquement nulles concernant l'apprentissage du respect des règles et de l'autorité.

Sur la **dimension instrumentale** (distribution des qualifications), si on observe (comme pour les attentes) des différences importantes entre écoles concernant la préparation aux études supérieures (ICC = 10.1%), celles-ci ressortent également sur la préparation aux besoins du marché de l'emploi (ICC = 9.5%) ou l'apprentissage de choses utiles pour la vie adulte (ICC = 11.8%), alors que les attentes chez les élèves sont très peu différenciées (entre écoles) sur ces deux derniers items.

Concernant la **dimension expressive**, des différences importantes entre écoles ressortent au niveau de la créativité (ICC = 13.8%), alors qu'à nouveau, il y a peu de différences entre écoles sur cet item au niveau des attentes des élèves. Sur cette dimension, on observe également une variabilité inter-établissements non négligeable sur les items relatifs au développement de la capacité à mener des projets (ICC = 8.5%), de la curiosité (ICC = 7.8%), du goût de l'effort (ICC = 6.5%), de la confiance en soi (ICC = 5.4%) ; et, plus fortement encore, pour l'item « on t'apprend à agir par rapport aux grands problèmes dans le monde » (ICC = 11.2%). Par contre, les différences entre écoles apparaissent un peu plus faibles, bien que proches de 5%, concernant le développement de l'autonomie (ICC = 4.6%), de l'esprit critique (ICC = 4.5%), de la performance (ICC = 4.5%).

Enfin, sur la **dimension cognitive**, on observe des différences entre écoles relativement importantes sur la mise en lien de la matière et de la vie de tous les jours (ICC = 10.2%) ainsi que sur l'apprentissage à comprendre de ce qui se passe dans le monde (ICC = 9.7%). Par contre, il ressort peu de variabilité inter-établissements sur « apprendre à apprendre » (ICC = 3.6%) et sur l'acquisition d'une culture générale (ICC = 2.7%).

3.2 Volet2 : sphères de socialisation des élèves & construction de l'opinion

Pour ce deuxième volet relatif aux sphères de socialisation des élèves et à la construction de leurs opinions, des modèles multi-niveaux « vides » ont été réalisés pour les items relatifs aux quatre dimensions suivantes, dont les résultats descriptifs ont été présentés dans le chapitre précédent : la confrontation des élèves au pluralisme au sein de leurs sphères de socialisation (mesuré à partir du degré d'homogénéité ou d'hétérogénéité des opinions exprimées au sein de leurs différents espaces de vie), la construction de leurs opinions, les instances ou ressources mobilisées pour construire leurs opinions morales, et leur confrontation à l'indétermination cognitive (le degré de facilité ou de difficulté avec lequel ils parviennent à déterminer le caractère « vrai » ou « faux » d'une information). Le tableau ci-dessous détaille les résultats des analyses, en reprenant pour chaque item l'indice de corrélation intra-classe, ainsi que le résultat du test de Wald sur la variabilité inter-groupes.

Tableau n°8 : résultats des modèles multiniveaux « vides » – sphères de socialisation des élèves & construction de l'opinion				
	Homogénéité-hétérogénéité des sphères de socialisation	Construction de l'opinion	Ressources/référents pour la construction d'opinions morales	Indétermination cognitive
ICC > 20%			« En allant voir ce que dit ma religion » (.29)***	
ICC > 15%				
ICC > 10%				
ICC > 5%				
ICC < 5%	« sur internet » (.035)*	« je préfère qu'on me dise ce que je dois avoir comme opinion » (.041)**	« en allant voir ce que disent les experts » (.036)*	« j'arrive facilement à savoir si une information est vraie ou fausse lorsqu'elle vient d'internet » (.011)NS
	« entre les différents membres de ta famille » (.029)*	« mon opinion ne change jamais » (.023)*	« en allant voir les médias traditionnels (télévision, journaux, radio) » (.033)*	« j'arrive facilement à savoir si une information est vraie ou fausse lorsqu'elle vient des médias traditionnels » (ICC trop petit)NS
	« entre tes enseignants (ou les	« je n'ai pas d'opinion claire et	« auprès de mes amis » (.029)*	« j'arrive facilement à

	autres adultes de ton école) » (.024)*	ça ne me dérange pas » (.014)NS		savoir si une information est vraie ou fausse lorsqu'elle vient de mes professeurs » (ICC trop petit)NS
	« dans les débats sur l'économie » (.013)NS	« je trouve ça bien qu'il y ait différentes opinions à propos des sujets de société » (.011)NS	« auprès des professeurs ou d'autres adultes de mon école » (.021)*	
	« dans les débats sur l'immigration » (.012)NS	« pour construire mon opinion, j'écoute différents points de vue » (.008)NS	« je réfléchis par moi-même » (.018)NS	
	« dans les médias traditionnels » (.011)NS	« je suis perdu quand j'entends différentes opinions ; je ne sais pas quoi avoir comme opinion » (.007)NS	« en allant voir sur internet » (.013)NS	
	« dans les débats éthiques et religieux » (.005)NS	« je trouve que c'est un problème qu'il y ait différentes opinions » (.005)NS	« auprès de membres de ma famille » (.01)NS	
	« parmi tes amis » (.004)NS	« j'ai une opinion claire sur les sujets de société » (.004)NS	« en écoutant ce que disent des responsables politiques » (.005)NS	
	« dans les débats qui portent sur l'environnement, l'écologie » (.003)NS			
	« en général, sur les grands sujets de société » (ICC trop petit)NS			
	« dans les débats sur la politique » (ICC trop petit)NS			

Il ressort tout d'abord que **les différences entre établissements apparaissent globalement nettement moins importantes sur ce volet-ci** que sur le volet précédent, relatif à la scolarité. À l'exception notable d'un item, la variabilité inter-écoles est inférieure à 5% pour l'ensemble des questions de ce volet. Ainsi, bien que les tests montrent des différences significatives entre écoles pour une partie des items (environ un tiers des items, toutes dimensions confondues), celles-ci apparaissent globalement assez faibles. Autrement dit, pour les **dimensions et items sur lesquels on avait observé une certaine dispersion des réponses (des conceptions ou expériences contrastées entre élèves), cette variabilité semble renvoyer à des différences entre élèves (et très peu à des différences entre écoles).**

Si l'on rentre un peu plus précisément dans le détail des résultats, c'est concernant les **instances ou ressources mobilisées par les élèves pour construire leurs opinions morales** que les différences entre écoles ressortent davantage sur ce volet, avec un peu plus de la moitié des items de cette dimension pour lesquels la variabilité inter-écoles est significative. Mais réinsistons sur le fait que pour la majorité de ces items, bien que statistiquement significatives, les différences sont relativement faibles (avec un ICC inférieur à 5%) : « en allant voir ce que disent les experts » (ICC = 3.6%), « en allant voir les médias traditionnels » (ICC = 3.3%), « auprès de mes amis » (ICC = 2.9%), « auprès des professeurs ou d'autres adultes de mon école » (ICC = 2.1%). En contraste, **le 5^e item pour lequel la variabilité inter-écoles est significative a un ICC particulièrement élevé. Il s'agit de l'item « en allant voir ce que dit ma religion » (ICC = 29%).**

Concernant l'autre dimension relative à la **construction des opinions** (clarté de l'opinion, stabilité de l'opinion, attentes de repères clairs VS pluralité des repères comme richesse), on observe une variabilité inter-écoles significative pour seulement un quart des items (2 items sur 8), et aucun item n'a un ICC supérieur à 5%. L'item « **je préfère qu'on me dise ce que je dois avoir comme opinion** » a toutefois un ICC proche de 5% (ICC = 4.1%). Renvoyant à une attitude opposée à la tendance majeure observée dans les résultats descriptifs et qui était particulièrement marquée (à savoir un consensus important autour de la construction autonome du jugement normatif), ce résultat est ainsi intéressant à pointer. Tout en restant prudent dans l'extrapolation (vu la faible variabilité globale sur cet item et l'ICC également limité), il semblerait que dans certaines écoles, les conceptions des élèves s'éloigneraient légèrement de la tendance majoritaire sur ce point.

À propos du **degré d'homogénéité ou d'hétérogénéité des opinions exprimées au sein des sphères de socialisation des élèves**, alors que l'on avait observé des expériences plutôt contrastées sur cette dimension dans les analyses descriptives, les différences entre écoles sont particulièrement faibles (avec moins d'un tiers des items pour lesquels les tests sont significatifs et aucun item avec un ICC supérieur à 5%). Autrement dit, la quasi-totalité de la dispersion tient aux différences entre élèves au sein des établissements (plutôt qu'aux différences entre établissements).

On retrouve ce résultat pour la dernière dimension, relative à l'expérience de **l'indétermination cognitive** (le degré de facilité ou de difficulté avec lequel les élèves parviennent à déterminer le caractère « vrai » ou « faux » d'une information). Nos données montrent en effet qu'il n'y a pas de différences significatives entre écoles, alors que les analyses descriptives montraient une expérience plutôt contrastée sur ce point.

3.3 Volet3 : conceptions et manières d’être à soi, aux autres et au monde

Pour le troisième volet, l’analyse de la variabilité des données a été réalisée sur différentes dimensions explorées dans le questionnaire pour approcher les conceptions et manières d’être à soi, aux autres et au monde des élèves. Des modèles multi-niveaux « vides » ont ainsi été construits pour les items relatifs au rapport aux valeurs des élèves (degré de relativisme moral et dimension située du jugement normatif), à leur sentiment de capacité d’action, et à différentes dimensions liées aux conceptions des fondements du collectif : conceptions relatives au mode de régulation-prise de décision, conceptions relatives au mode de gestion de la coexistence de différents groupes culturels. Le tableau ci-dessous détaille les résultats des analyses, en reprenant pour chaque item l’indice de corrélation intra-classe, ainsi que le résultat du test de Wald sur la variabilité inter-groupes.

Tableau n°9 : résultats des modèles multiniveaux « vides » – conceptions et manières d’être à soi, aux autres et au monde				
	Rapport aux valeurs	Sentiment de capacité d’action	Conceptions relatives au mode de régulation-prise de décision	Conceptions relatives au mode de gestion de la coexistence de différents groupes culturels
ICC > 20%				
ICC > 15%				
ICC > 10%				
ICC > 5%		« par mes choix et mes actions, je peux aider à résoudre les problèmes climatiques » (0.066)***		Commune « notre terroir » - position d’exclusion différentielle (0.087)***
		« par mes choix et mes actions, je peux aider à changer certaines choses en Europe » (0.055)**		Commune « métissage » - position interculturelle (0.076)***
		« par mes choix et mes actions, je peux aider à changer certaines choses en Belgique » (0.053)**		Commune « tous pareils » - position assimilationniste (0.061)**

ICC < 5%	« un comportement est soit bon, soit mal (par principe) ; ça ne dépend ni de la situation, ni des circonstances » (0.048)**	« par mes choix et mes actions, je peux aider à changer mon quartier » (0.028)*	« faire un débat collectif avec les habitants de la ville pour trouver la solution qui paraît la plus juste aux yeux de tous » (0.025)*	Commune « horizons multiples » - position multiculturaliste (0.043)**
	« pour décider si un comportement est bien ou mal, il faut tenir compte de la situation » (0.016)NS	« pour résoudre les problèmes climatiques, les choix et les actions individuels sont insuffisants » (0.015)NS	« demander au bourgmestre de décider sans consulter personne » (0.024)*	Commune « mosaïque » - dérive communautariste (0.002)NS
	« on ne peut pas hiérarchiser les valeurs ; toutes les valeurs se valent » (0.013)NS	« par mes choix et mes actions, j'ai le sentiment que je peux contrôler ma vie » (ICC trop petit)NS	« faire appel à des experts » (0.011)NS	
	« même si je respecte les autres, je pense que mes valeurs sont les meilleures » (0.011)NS			
	« je pense que mes valeurs sont meilleures que celles des autres » (0.003)NS			

Globalement, l'analyse du tableau ci-dessus montre que si les différences entre établissements apparaissent à nouveau moins prégnantes sur ce volet-ci que sur le volet relatif à la scolarité, celles-ci semblent toutefois plus importantes que pour le volet relatif aux sphères de socialisation et à la construction des opinions des élèves. Elles **ressortent plus fortement pour la dimension des conceptions relatives au mode de gestion de la coexistence de la diversité culturelle, ainsi que pour la dimension relative au sentiment de capacité d'action**. Ceci nous conduira au prochain chapitre à poursuivre le questionnement sur les effets moraux pour l'une de ces dimensions. Par contre, bien qu'une partie des items présente des tests significatifs sur les deux autres dimensions, **les différences entre écoles sont plutôt faibles pour la dimension du rapport aux valeurs des élèves, ainsi que pour la dimension des conceptions relatives au mode de régulation-prise de décision**.

Plus précisément, c'est donc pour les questions (scénarios fictifs) confrontant les élèves à différents **modes de gestion de la coexistence de la diversité culturelle que les différences entre**

écoles ressortent comme étant les plus prégnantes. Pour cette dimension, 80% des items ont une variabilité inter-établissements significative, et 60% des items (3 items sur 5) ont un ICC supérieur à 5%. Il s'agit de la commune « notre terroir » (ICC = 8.7%), renvoyant à une position d'exclusion différentielle (de rejet de la diversité), de la commune « métissage » (ICC = 7.6%), renvoyant à une position interculturelle, et de la commune « tous pareils » (ICC = 6.1%), renvoyant à une position assimilationniste. La commune « horizons multiples » (ICC = 4.3%), renvoyant à une position multiculturaliste, a également un ICC proche de 5%. Toutefois, pour la dernière commune, « mosaïque » (ICC = 0.2%), renvoyant à une position communautarisante, les différences entre écoles n'apparaissent pas significatives¹⁰⁶. Ces résultats invitent à poursuivre l'analyse. En effet, alors que les analyses descriptives montraient des conceptions relativement partagées entre élèves (autour du rejet de l'uniformisation et la valorisation de la diversité), la variabilité inter-établissements observée sur cette question **semble montrer que dans certaines écoles, les conceptions des élèves seraient peut-être légèrement plus éloignées ou moins marquées par rapport à la tendance majoritaire.**

Ensuite, les différences entre écoles apparaissent également un peu plus importantes pour le **sentiment de capacité d'action** exprimé par les élèves que pour les autres dimensions de ce volet. Sur ce point, on observe une variabilité inter-écoles significative pour 66.6% des items, et un ICC proche de 5% pour la moitié des items. Il est par ailleurs intéressant de noter que, de la même manière que l'on avait observé dans le chapitre précédent un sentiment d'incapacité d'action d'autant plus important que l'on passait de l'échelle locale à l'échelle nationale et européenne, les **différences entre écoles apparaissent plus importantes au fur et à mesure que l'on passe d'un niveau individuel ou local à des échelles plus macro** (même si l'on reste sur des différences relativement mesurées) : variabilité non significative pour l'item « par mes choix et mes actions, j'ai le sentiment que je peux contrôler ma vie »¹⁰⁷, ICC de 2.8% pour l'item « par mes choix et mes actions, je peux aider à changer mon quartier », ICC de 5.3% pour l'item « par mes choix et mes actions, je peux aider à changer certaines choses en Belgique », ICC de 5.5% pour l'item « par mes choix et mes actions, je peux aider à changer certaines choses en Europe », et ICC de 6.6% pour l'item « par mes choix et mes actions, je peux aider à résoudre les problèmes climatiques ». Concernant l'échelon personnel et l'échelon local pour lesquels on avait observé dans les analyses descriptives des perceptions plutôt contrastées entre élèves, cette variabilité semble donc essentiellement renvoyer à des différences entre élèves (plutôt qu'à des différences entre écoles).

Pour la question (scénario fictif) confrontant les élèves à **différents modes de régulation (prise de décision)**, si 66.6% des items (2 items sur 3) ont également une variabilité inter-écoles significative, l'observation des ICC pour ces items rend compte de différences inter-écoles moins élevées que pour la dimension du sentiment de capacité d'action. En effet, ils restent inférieurs à 3%, reflétant une **variabilité inter-établissements assez faible** : « faire un débat collectif avec les habitants de la ville pour trouver la solution qui paraît la plus juste aux yeux de tous » (ICC = 2.5%), « demander au bourgmestre de décider sans consulter personne » (ICC = 2.4%).

¹⁰⁶ Notons que lors de la passation, cette commune fictive semblait susciter plus de difficultés de compréhension.

¹⁰⁷ La variabilité est également non significative pour l'item « pour résoudre les problèmes climatiques, les choix et les actions individuels sont insuffisants »

Enfin, concernant la dernière dimension, celle du **rapport aux valeurs**, on retrouve une observation faite sur d'autres dimensions, à savoir que des différences entre écoles ressortent plus fortement sur les conceptions opposées aux tendances majoritaires. En effet, le seul item pour lequel la variabilité inter-écoles est significative (et, en plus de cela, proche de 5%) renvoie à une posture normative s'opposant à la dimension située du jugement normatif (qui prédomine dans les conceptions exprimées par les élèves) : « un comportement est soit bon, soit mal (par principe) ; ça ne dépend ni de la situation, ni des circonstances » (ICC = 4.8%). Ce qui est toutefois étonnant, c'est que pour l'item inverse – « pour décider si un comportement est bien ou mal, il faut tenir compte de la situation » –, les différences entre écoles apparaissent non significatives. Il s'agit donc d'être particulièrement prudent sur l'extrapolation des résultats, et de rappeler que les analyses descriptives montraient des conceptions assez fortement partagées entre élèves sur cette dimension.

3.4 Volet4 : perception et projection dans le futur

Concernant ce dernier volet, relatif à la perception et à la projection des élèves dans le futur, des modèles multi-niveaux « vides » ont été construits pour les items aux quatre dimensions mesurées dans le questionnaire, regroupées dans le tableau ci-dessous en trois colonnes : la projection dans le futur, la perception du futur comme certain-incertain, les attitudes à l'égard du futur + la perception du récit du progrès. Comme pour les autres volets, ce tableau détaille les résultats des analyses, en reprenant pour chaque item l'indice de corrélation intra-classe, ainsi que le résultat du test de Wald sur la variabilité inter-groupes.

Tableau n°10 : Résultats des modèles multiniveaux « vides » – perception et projection dans le futur			
	Projection dans le futur	Perception du futur comme certain-incertain	Attitudes à l'égard du futur (+ perception récit progrès)
ICC > 20%			
ICC > 15%			
ICC > 10%			
ICC > 5%	« dans mon parcours scolaire, j'agis en pensant à ce que je veux faire comme métier » (.064)**		« mon avenir sera meilleur que celui de mes parents » (.089)**
			« mon avenir sera moins bon que celui de mes parents » (.079)**
			« je sais que, si un jour j'ai un problème, je pourrai compter sur l'aide de l'État » (.057)**
			« ma situation s'améliorera dans le futur » (.051)**
ICC < 5%	« dans mon parcours scolaire, j'agis en	« aujourd'hui, personne ne sait comment sera la	« je suis inquiet des conséquences des

	pensant à ce que je veux faire lorsque j'aurai terminé l'école secondaire » (.046)**	société dans 5 ans » (.049)**	problèmes climatiques dans le futur » (.048)**
	« quand je fais des choix, je les fais en pensant à l'avenir de la société » (.018)*	« j'ai le sentiment qu'aujourd'hui, tout change très vite » (.027)*	« la science permettra d'améliorer notre vie » (.034)*
	« il m'arrive de penser à ce que sera la société dans l'avenir » (.012)NS	« les problèmes climatiques auront des conséquences dans le futur qu'on ne peut pas prévoir » (.018) $p=.05$	« je suis certain que j'aurai un bon travail dans l'avenir » (.034)*
	« il m'arrive de penser à ce que je ferai comme métier » (.01)NS	« j'ai le sentiment que dans le futur, tout changera encore plus vite » (.017)NS	« je sais que, si un jour j'ai un problème, je pourrai compter sur l'aide de mes proches » (.026)*
	« il m'arrive de penser à ce que je ferai lorsque j'aurai terminé l'école secondaire » (.007)NS	« j'ai le sentiment que je pourrai choisir la vie que j'ai envie de mener » (.016)NS	« j'aurai toujours suffisamment d'argent pour subvenir à mes besoins » (.021)NS
		« je m' imagine facilement comment je vivrai dans 5 ans » (.01)NS	« j'ai souvent l'impression que mon avenir est plein d'espoir » (.016)NS
		« je m' imagine facilement comment je vivrai dans 10 ans » (.006)NS	« quand je pense à l'avenir, j'ai un sentiment d'insécurité » (.008)NS
		« aujourd'hui, personne ne sait comment sera la société dans 50 ans » (.002)NS	« j'ai peur de me retrouver au chômage » (.006)NS
		« je m' imagine facilement comment je vivrai dans 1 an » (ICC trop petit)NS	« quand je pense à mon avenir, je suis plutôt indifférent » (ICC trop petit)NS

Globalement, et comme pour le volet précédent relatif aux conceptions et manières d'être à soi, aux autres et au monde des élèves, on observe des différences entre écoles non négligeables (supérieures à 5%) pour certaines dimensions de ce volet – à savoir les attitudes à l'égard du futur, et dans une certaine mesure la projection dans le futur –, mais pour la dernière dimension (la perception du futur comme plutôt certain ou incertain), la variabilité inter-écoles apparaît plutôt faible.

Si l'on rentre un peu plus précisément dans le détail des résultats, c'est donc sur les **attitudes des élèves à l'égard du futur** que les différences entre écoles ressortent davantage sur ce volet. Pour

cette dimension, 61.5% des items ont une variabilité inter-écoles significative, et 4 items sur 13 ont un ICC supérieur à 5%. Il est intéressant de noter que **les deux items pour lesquels l'ICC est le plus important (et proche de 10%) ont été construits pour mesurer l'adhésion (ou non) au récit du progrès** : « mon avenir sera meilleur que celui de mes parents » (ICC = 8.9%), « mon avenir sera moins bon que celui de mes parents » (ICC = 7.9%). Toutefois, l'item relatif à la perception de la science comme source de progrès (« la science permettra d'améliorer notre vie ») a un ICC moins important (ICC = 3.4%). L'item plus général « ma situation s'améliorera dans le futur » (ICC = 5.1%) a également un ICC supérieur à 5%, de même que l'item « je sais que, si un jour j'ai un problème, je pourrai compter sur l'aide de l'État » (ICC = 5.7%). Enfin, un dernier item a un ICC proche de 5%, et concerne le sentiment d'inquiétude à l'égard des problèmes climatiques : « je suis inquiet des conséquences des problèmes climatiques dans le futur » (ICC = 4.8%). Concernant ces deux derniers items, c'est intéressant de rappeler que les résultats descriptifs montraient des tendances partagées, un consensus relativement important entre élèves ; les différences entre écoles renvoyant dès lors probablement à des perceptions un peu plus distantes ou moins marquées par rapport aux tendances majoritaires. A contrario, pour l'item relatif au sentiment d'inquiétude général à l'égard du futur et celui relatif au sentiment d'optimisme à l'égard du futur, alors que les résultats descriptifs montraient des réponses un peu plus contrastées entre élèves, il ne semble pas y avoir de différences significatives entre écoles, la variabilité renvoyant dès lors essentiellement à des différences entre élèves.

Ensuite, concernant la dimension de la **projection dans le futur**, rappelons que les résultats descriptifs montraient des tendances assez fortes, marquées par une préoccupation importante à l'égard du futur. 50% des items ont toutefois une variabilité inter-écoles significative, et deux items un ICC proche de 5%, ces deux items concernant l'action dans le parcours scolaire en fonction des aspirations futures : « dans mon parcours scolaire, j'agis en pensant à ce que je veux faire comme métier » (ICC = 6.4%), « dans mon parcours scolaire, j'agis en pensant à ce que je veux faire lorsque j'aurai terminé l'école secondaire » (ICC = 4.6%). Nous pouvons donc faire l'hypothèse que cette variabilité renvoie probablement à une variabilité attribuable aux filières poursuivies par les élèves.

Enfin, concernant la **perception du futur comme plutôt certain ou incertain**, si 33.3% des items ont une variabilité inter-écoles significative, aucun n'a un ICC supérieur à 5%, les **différences entre écoles apparaissant donc plutôt faibles** sur cette dimension. Rappelons à cet égard que les tendances dans les résultats descriptifs montraient également des perceptions faiblement contrastées entre élèves.

Retour aux questions et hypothèses de recherche

L'exploration de la variabilité dans ce chapitre, au travers de modèles multi-niveaux « vides » décomposant la variance entre les niveaux (la part de variabilité inter-écoles, et la part de variabilité inter-individus, au sein des écoles), avait pour objectif de mettre en avant, pour les différents volets étudiés, les dimensions et aspects pour lesquels on observe des différences entre établissements significatives et notables. Revenons sur les éléments clés, en les reliant aux deux grands objectifs poursuivis dans ce chapitre : tester notre hypothèse d'espaces de socialisation différenciés ; explorer notre questionnement relatif aux effets moraux.

Au-delà des tendances majeures, des objectifs et pratiques différenciés

Pour répondre à notre hypothèse d'environnements de socialisation différenciés, ce sont les variables relatives aux « établissements » – les objectifs poursuivis, les pratiques pédagogiques et les modalités de régulation de l'ordre scolaire mises en place – que nous pouvons mobiliser. En effet, celles-ci ont été construites afin d'appréhender les arbitrages opérés par les établissements (sur les missions à poursuivre, et sur la manière de les poursuivre), les analyses réalisées dans ce chapitre permettant donc d'identifier si les élèves rendent compte d'arbitrages, d'orientations différenciées.

Rappelons tout d'abord que dans le chapitre précédent, nous avons mis en avant certaines tendances majeures, soulignant la prévalence de certaines pratiques, voire de certaines missions poursuivies. Cependant, nos analyses montrent aussi des différences significatives et notables (voire particulièrement importantes) entre établissements sur ces trois dimensions. Notre hypothèse est donc globalement confirmée : au-delà des transversalités, il semble y avoir une certaine différenciation entre établissements.

Le tableau ci-dessous synthétise les résultats sur ces dimensions¹⁰⁸, et rappelle que les différences les plus importantes ont été observées sur les pratiques de régulation scolaire d'abord, sur les pratiques pédagogiques ensuite, et sur les objectifs poursuivis enfin.

Tableau n°11 : Synthèse des modèles vides – orientations de l'établissement

Items relatifs à l'établissement (objectifs et pratiques)	Objectifs poursuivis (95,8% de tests significatifs, $p < .05$)	Pratiques pédagogiques (100% de tests significatifs, $p < .05$)	Pratiques régulation ordre scolaire (100% de tests significatifs, $p < .05$)
ICC > 20%			4 (44,4%)
ICC > 15%		1 (14,3%)	1 (11,1%)
ICC > 10%	7 (29,2%)	2 (28,6%)	1 (11,1%)
ICC > 5%	9 (37,5%)	1 (14,3%)	2 (22,2%)
ICC < 5%	8 (33,3%)	3 (42,9%)	1 (11,1%)

À propos des variables relatives aux **pratiques de régulation scolaire**, construites pour mesurer leur degré de proximité avec soit le modèle normatif « formel-substantiel », soit le modèle normatif « rationnel-négocié », rappelons que des différences entre-écoles particulièrement importantes ressortent sur les items pour lesquels les analyses descriptives montraient au contraire des tendances fortement marquées (autrement dit une expérience relativement partagée entre élèves autour d'une faible participation à l'élaboration des règles de l'école et à la réflexion sur la sanction). On peut ainsi **faire l'hypothèse que la variabilité inter-écoles particulièrement importante sur ces items renvoie à des pratiques différenciées dans un petit nombre d'écoles, la majorité des élèves partageant une expérience commune**. Nous l'approfondirons dans le prochain chapitre.

C'est également ce que l'on a observé concernant les **pratiques pédagogiques**, pour lesquelles la variabilité inter-écoles ressort plus particulièrement pour les pratiques de différenciation pédagogique et d'implication active des élèves (peu présentes dans l'expérience d'une majorité

¹⁰⁸ Sont renseignés dans les cellules le nombre et le pourcentage d'items de la dimension (colonne) pour lesquels l'ICC correspond à la ligne.

d'entre eux) ; les **pratiques de certains établissements semblent donc s'éloigner un peu plus par rapport à ce qui prédomine dans une majorité d'écoles** (ou du moins pour une majorité d'élèves de l'échantillon).

Sur la troisième dimension, pour les **objectifs poursuivis**, nous avons montré dans le chapitre précédent que l'expérience entre élèves apparaissait moins dispersée (davantage commune) pour les items renvoyant aux **significations « historiques » des rôles sociaux de l'école**. Les résultats de ce troisième chapitre prolongent ce constat : on observe de **faibles différences entre écoles** pour ces items-là ; et, au contraire, une **variabilité inter-établissements plus importante pour les items renvoyant aux significations plus « contemporaines »** (ayant pris de l'ampleur au fil des dernières décennies).

Ainsi, sur la dimension intégratrice, les différences entre écoles sont plus importantes pour l'item renvoyant à un modèle de citoyenneté construite autour du principe du vivre-ensemble (l'ouverture aux différences) et, plus fortement encore, pour l'item relatif à une posture procédurale en matière d'éducation morale et citoyenne (l'organisation de débats). Au contraire, l'expérience apparaît davantage partagée entre écoles concernant l'apprentissage de la culture belge et l'apprentissage des règles et de l'autorité (faible variabilité inter-écoles, qui renvoie à une faible dispersion des données sur cet item).

Concernant la dimension expressive, on observe une variabilité inter-établissements plus importante concernant la formation du sujet créatif, entrepreneur¹⁰⁹, curieux et capable d'agir par rapport aux grands problèmes dans le monde. Au contraire, l'expérience apparaît davantage partagée¹¹⁰ concernant la formation du sujet « émancipé », avec le développement de l'esprit critique et de l'autonomie (faible variabilité inter-écoles, qui renvoie à une faible dispersion des données sur ces items).

Sur la dimension cognitive, les différences entre écoles ressortent plus fortement sur les items relatifs aux savoirs ancrés dans l'expérience. Enfin, c'est pour la dimension instrumentale (de distribution des qualifications) que la variabilité inter-établissements est la plus forte (avec des indices de corrélation intra-classes proches ou supérieurs à 10%) ; ces différences renvoyant probablement aux filières organisées par les écoles, suivies par les élèves.

Des attentes plus faiblement différenciées entre écoles

Outre les variables relatives aux « établissements » (objectifs poursuivis et pratiques mises en œuvre), le volet « scolarité » du questionnaire interrogeait également les élèves sur leurs attentes à l'égard de l'école. Si elles ne permettent donc pas de répondre à notre hypothèse d'environnements de socialisation différenciés, ne rendant pas compte des arbitrages opérés par les établissements, elles sont intéressantes à analyser en miroir. Elles donnent en effet de premières indications sur la manière dont les élèves se situent eux-mêmes vis-à-vis de la pluralité des missions et objectifs assignés aux écoles, et des différentes manières de réguler l'ordre

¹⁰⁹ Pour cet item (« développer des projets »), on avait toutefois observé moins de dispersion dans les résultats descriptifs.

¹¹⁰ La variabilité inter-écoles est toutefois proche de 5% sur ces items.

scolaire ; et de contraster les observations faites à propos des établissements en regard de ces attentes.

Nous avons souligné dans le chapitre précédent que les réponses sur ces questions étaient marquées par un consensus important entre élèves, des tendances fortement marquées autour d'une part d'attentes plurielles à l'égard des missions ou rôles sociaux de l'école, et d'autre part d'une adhésion à un modèle normatif de type « rationnel-négocié ». Et nous avons également montré que l'expérience apparaissait globalement plus contrastée lorsque l'on s'intéressait aux pratiques et objectifs des établissements. Dans la continuité de ces résultats, et comme l'illustre le tableau de synthèse ci-dessous, ce chapitre montre également que la variabilité inter-écoles est globalement plus faible au niveau des attentes des élèves (par rapport à ce qu'ils rapportent de l'action de leur établissement).

Tableau n°12 : Synthèse des modèles vides – attentes des élèves

Attentes des élèves	Attentes vis-à-vis des rôles sociaux (80% de tests significatifs, $p < .05$)	Attentes en matière de régulation de l'ordre scolaire (50% de tests significatifs, $p < .05$)
ICC > 20%		
ICC > 15%		
ICC > 10%	1 (3,8%)	
ICC > 5%	7 (26,9%)	
ICC < 5%	18 (69,2%)	6 (100%)

Ainsi, concernant les **attentes des élèves en matière de régulation de l'ordre scolaire**, rappelons que les **différences entre écoles apparaissent assez faibles**, la variabilité dans les réponses des élèves étant elle-même sur cette question, de base, relativement peu importante. De même, les **différences entre établissements ressortent aussi relativement faibles pour les dimensions expressives et cognitives dans les attentes des élèves à l'égard des missions ou rôles sociaux de l'école**. Rappelons toutefois que pour l'item relatif à l'esprit critique, alors que les analyses descriptives soulignaient un consensus particulièrement important (avec des attentes fortes), l'analyse montre une variabilité inter-écoles significative et proche de 6%. Il semblerait donc que dans certaines écoles, les attentes des élèves s'éloigneraient un peu plus de la tendance majoritaire sur ce point.

Des **différences entre écoles ressortent un peu plus pour la dimension intégratrice**, à l'exception de l'organisation de débats et pour l'apprentissage du respect des règles, où les attentes apparaissent partagées « indifféremment » selon les écoles. Pour les items relatifs à l'apprentissage de la culture belge et aux prescriptions morales, les réponses plus dispersées observées dans les analyses descriptives semblent ainsi en partie renvoyer à des différences entre écoles. Et l'on note aussi une variabilité inter-établissements pour l'ouverture à d'autres cultures, alors que cet item était par contre marqué par un consensus plus important au niveau des analyses descriptives. Ainsi, et comme on l'a souligné ci-dessus à propos de l'esprit critique, il semblerait que dans certaines écoles, les attentes des élèves s'éloigneraient un peu plus de la tendance majoritaire sur ce point.

Enfin, rappelons également pour la **dimension instrumentale** que si les écoles se distinguent entre elles sur la priorisation de certaines orientations, les attentes des élèves apparaissent

différenciées concernant la préparation aux études, mais pas sur la préparation au marché du travail.

Des sensibilités plus ou moins marquées vis-à-vis de tendances majoritaires dans les opinions exprimées par les élèves

Les résultats présentés dans ce chapitre pour les trois autres volets étudiés dans le questionnaire – les conceptions et manières d’être à soi, aux autres et au monde ; les sphères de socialisation et construction de l’opinion ; la perception et la projection dans le futur – nous permettent à présent de revenir à notre questionnement relatif aux effets moraux. Rappelons à cet égard que nous ne l’appréhendons pas au sens fort d’un lien causal, mais que nous l’entendons dans le sens de différences entre écoles sur des dispositions « constituées » (sans pouvoir nous avancer sur la part propre ou relative de l’école dans la constitution de ces dispositions). Que nous renseignent nos données ?

Pour la plupart des questions, les différences sont plutôt faibles, l’expérience et les conceptions entre élèves apparaissant peu différenciées entre écoles. Ceci peut soit renvoyer à une faible variabilité initiale (des tendances partagées entre élèves) ; soit, pour les questions pour lesquelles les réponses ressortaient plus contrastées dans les analyses descriptives, à des différences entre élèves (au sein des établissements/quels que soient les établissements).

Ce résultat – montrant une différenciation moins importante entre écoles sur ces trois volets comparativement au premier volet relatif à l’expérience scolaire – est assez logique, étant donné que ces aspects dépendent aussi largement d’autres agents de socialisation que l’école. Toutefois, les analyses montrent aussi une variabilité inter-établissements significative et notable pour certaines dimensions. Autrement dit, nos résultats soulignent l’existence, au sein du système éducatif belge francophone, de représentations et conceptions quelque peu différenciées selon les écoles.

Précisons cependant que même pour ces dimensions, d’une part la variabilité inter-élèves reste largement supérieure à la variabilité inter-écoles, et d’autre part les différences entre établissements renvoient à certaines déviations (des réponses moins marquées) par rapport aux tendances majoritaires, mais pas à des conceptions qui seraient opposées d’une école à l’autre.

Revenons un peu plus précisément sur les éléments clés.

Conceptions et manières d’être à soi, aux autres et au monde des élèves

C’est pour le 3^e volet, relatif aux dispositions sur les dimensions axiologiques et politiques, que l’on observe dans l’ensemble les différences entre écoles les plus notables. Comme l’illustre le tableau de synthèse ci-dessous, elles concernent toutefois certaines dimensions, et pas toutes.

Tableau n°13 : Synthèse des modèles vides – dispositions des élèves

Conceptions et manières d'être à soi, aux autres et au monde	Rapport aux valeurs (20% de tests significatifs, $p < .05$)	Sentiment capacité action (66,6% de tests significatifs, $p < .05$)	Mode de gestion de la coexistence de la diversité culturelle (80% de tests significatifs, $p < .05$)	Mode de régulation-prise de décision (66,6% de tests significatifs, $p < .05$)
ICC > 20%				
ICC > 15%				
ICC > 10%				
ICC > 5%		3 (50%)	3 (60%)	
ICC < 5%	5 (100%)	3 (50%)	2 (40%)	3 (100%)

Ainsi, et dans la continuité des analyses descriptives qui montraient des tendances marquées sur ces dimensions (un consensus important entre élèves), **les différences entre écoles sont plutôt faibles pour la dimension du rapport aux valeurs des élèves, ainsi que pour la dimension des conceptions relatives au mode de régulation-prise de décision.**

Par contre, alors que l'on avait également observé des conceptions relativement partagées entre élèves concernant les différents **modes de gestion de la diversité culturelle** (avec un rejet de l'uniformisation et la valorisation de la diversité), des **différences entre écoles notables ressortent sur cette dimension**. Autrement dit, il semblerait que dans certaines écoles, les conceptions des élèves seraient légèrement plus éloignées ou moins marquées par rapport à la tendance majoritaire, ce qui invite à poursuivre l'analyse sur cette dimension.

Enfin, à propos du **sentiment de capacité d'action**, rappelons que les différences entre écoles apparaissent plus importantes au fur et à mesure que l'on passe à des échelles plus macro (le niveau national, européen ou les enjeux climatiques). Concernant l'échelon personnel et l'échelon local pour lesquels les analyses descriptives montraient des perceptions plutôt contrastées entre élèves, cette variabilité semble donc essentiellement renvoyer à des différences entre élèves (et non à des différences entre écoles).

Confrontation au pluralisme et construction des opinions

À propos du deuxième volet, où les élèves étaient interrogés sur leur confrontation au pluralisme (mesuré à partir du degré d'homogénéité ou d'hétérogénéité des opinions exprimées au sein de leurs différents espaces de vie), sur la construction de leurs opinions et sur leur confrontation à l'indétermination cognitive (le degré de facilité ou de difficulté avec lequel ils parviennent à déterminer le caractère « vrai » ou « faux » d'une information), et comme l'illustre le tableau de synthèse ci-dessous, **les différences entre écoles sont globalement assez faibles (ou non significatives).**

Tableau n°14 : Synthèse des modèles vides – confrontation au pluralisme et construction des opinions

Sphères de socialisation + construction de l'opinion	Homogénéité-hétérogénéité des sphères de socialisation (27,3% de tests significatifs, $p < .05$)	Construction de l'opinion (25% de tests significatifs, $p < .05$)	Ressources/référents pour la construction d'opinions morales (55,5% de tests significatifs, $p < .05$)	Indétermination cognitive (0% de tests significatifs, $p < .05$)
ICC > 20%			1 (11,1%)	
ICC > 15%				
ICC > 10%				
ICC > 5%				
ICC < 5%	11 (100%)	8 (100%)	8 (88,9%)	3 (100%)

Pour les dimensions et items sur lesquels on avait observé une certaine dispersion dans les analyses descriptives (c'est-à-dire des conceptions ou expériences contrastées entre élèves) – les questions relatives à la confrontation au pluralisme et à l'expérience de l'indétermination cognitive –, la quasi-totalité de cette variabilité tient donc aux différences entre élèves au sein des établissements (et non à des différences entre écoles).

En contraste, un item ressort plus particulièrement des analyses, avec une variabilité inter-écoles particulièrement importante (un ICC proche de 30%) sur la dimension des instances pourvoyeuses de repères moraux : « **en allant voir ce que dit ma religion** ». À cet égard, rappelons que les analyses descriptives montraient une tendance forte (avec une faible proportion d'élèves rapportant s'y référer, même pour les élèves se déclarant d'une religion). Il semblerait donc que dans certaines écoles, les dispositions des élèves s'éloigneraient de la tendance majoritaire sur ce point. Ce que l'on retrouve également, bien que dans une moindre mesure, pour l'item « **je préfère qu'on me dise ce que je dois avoir comme opinion** ». Si la variabilité inter-écoles est nettement plus faible (ICC de 4%), il est toutefois intéressant de rappeler qu'il s'agit de l'item pour lequel le consensus entre élèves est le plus important pour l'ensemble du questionnaire (avec un rejet total à 82%).

Perception et projection dans le futur

Pour le dernier volet, relatif à la perception et à la projection dans le futur, rappelons que les **différences les plus importantes entre écoles ressortent sur les items élaborés pour mesurer le degré d'adhésion (ou non) au récit du progrès**. Bien qu'un peu moins importantes, on observe également des différences sur plusieurs items pour lesquels les analyses descriptives soulignaient au contraire un consensus plutôt important entre élèves : « je sais que, si un jour j'ai un problème, je pourrai compter sur l'aide de l'État » ; « je suis inquiet des conséquences des problèmes climatiques dans le futur ». Sur ces items, les différences entre écoles renvoient dès lors probablement à des perceptions un peu plus distantes ou moins marquées par rapport aux tendances majoritaires. Au contraire, à propos du sentiment d'inquiétude général à l'égard du futur et du sentiment d'optimisme à l'égard du futur, alors que l'on avait observé davantage de dispersion dans les analyses descriptives, la variabilité inter-écoles est assez faible. Pour ces questions, la variabilité semble donc essentiellement renvoyer à des différences entre élèves (et non à des différences entre écoles).

Tableau n°15 : Synthèse des modèles vides – rapport au futur

Rapport au futur	Projection dans le futur (50% de tests significatifs, $p < .05$)	Perception du futur comme certain-incertain (33,3% de tests significatifs, $p < .05$)	Attitudes à l'égard du futur (+ perception récit progrès) (61,5% de tests significatifs, $p < .05$)
ICC > 20%			
ICC > 15%			
ICC > 10%			
ICC > 5%	1 (16,7%)		4 (30,8%)
ICC < 5%	5 (83,3%)	9 (100%)	9 (69,2%)

CHAPITRE 4 : SEGMENTATION OU FRAGMENTATION ?

Le chapitre précédent nous a permis de répondre globalement à notre hypothèse d'environnements de socialisation différenciés – par la mise en évidence de pratiques différenciées entre écoles (au-delà des tendances majoritaires) –, et à notre questionnement sur les effets moraux – en soulignant certaines différences significatives entre écoles sur ces dimensions, même si celles-ci restent plus limitées. Il s'agit à présent d'analyser à quoi sont associées ces différences, si elles semblent plutôt renvoyer à des caractéristiques structurelles des établissements, leur appartenance à certains segments du quasi-marché scolaire, autrement dit à certaines « identités catégorielles », ou s'il y a une part de différenciation plus singulière.

Pour cela, dans ce chapitre, nous poursuivons la construction des modèles multi-niveaux sur deux dimensions plus particulièrement, celles pour lesquelles les différences (inter-établissements) apparaissent les plus prononcées pour chacun des deux axes de questionnement : 1) pour l'hypothèse d'espaces de socialisation différenciés, la dimension relative aux modalités de régulation de l'ordre scolaire ; 2) pour le questionnement sur les effets moraux, les conceptions relatives aux modes de gestion de la coexistence de la diversité culturelle. Ces deux modèles illustrent la démarche à suivre. Nous n'avons pu la réaliser jusqu'au bout pour les autres dimensions étudiées sur nos axes de questionnement, mais certains traitements exploratoires¹¹¹ dont nous rendrons aussi compte permettront d'élargir la discussion.

Pour ces deux modèles, la variable d'intérêt est un facteur issu d'une analyse en composantes principales, c'est-à-dire résumant l'information des différents items des dimensions en question¹¹². Nous les présenterons au début de chacune des deux sections. Les variables explicatives introduites sont des variables « de niveau 2 » (c'est-à-dire de niveau organisationnel, celui des établissements) : le réseau scolaire auquel l'école appartient, les sections d'enseignement dominantes dans l'offre de l'établissement (transition *versus* qualification), un indicateur de composition (basé sur les indices socio-économiques, ou ISE, de l'administration), un indicateur renvoyant à l'offre d'un projet pédagogique alternatif (qui oppose les écoles à « pédagogie active » aux autres écoles).

Il s'agit donc de quatre variables relatives à des appartenances catégorielles des établissements (des segments du quasi-marché scolaire), et permettant de considérer la double source de différenciation que nous avons distinguée dans notre problématisation : une différenciation verticale, renvoyant aux ségrégations et hiérarchies scolaires existantes dans le système belge (avec l'ISE et les sections d'enseignement) ; une différenciation horizontale, relatives aux orientations pédagogiques et idéologiques (avec le réseau et l'offre d'un projet pédagogique alternatif).

¹¹¹ Pour ces traitements exploratoires, nous ne reviendrons pas sur le détail des analyses, nous nous limiterons à présenter les éléments clés qui en ressortent ; mais les outputs SPSS sont repris en annexes.

¹¹² Plus précisément, les analyses en composante principale ont pour objectif de résumer les informations et de mettre en avant les dimensions qui les organisent. Elles sont construites à partir de matrices de covariance qui analysent l'ensemble des corrélations entre les variables étudiées, et synthétisent ainsi la structure des données. Les « facteurs » ou « composantes » qui sont créés par ces analyses sont ainsi des variables synthétiques, résumant l'information issues des données initiales.

Comme annoncé en introduction de ce volet de la thèse, nous rendrons compte des différences associées à ces variables par la notion de segmentation, et la variabilité résiduelle entre établissements par la notion de fragmentation. Par ailleurs, en analysant le poids relatif de ces variables, il s'agira de déterminer si les caractéristiques les plus déterminantes apparaissent liées à la « composition » de l'école (la composition socio-économique) ou liées aux orientations philosophiques (réseau) ou pédagogiques de l'école, ou encore à l'offre scolaire (sections dominantes).

4.1 Modèle et prolongements pour l'hypothèse d'environnements de socialisation différenciés

Comme annoncé ci-dessus, afin d'affiner la réponse à notre hypothèse d'environnements de socialisation différenciés, nous avons poursuivi l'analyse pour la dimension relative aux modalités de régulation de l'ordre scolaire. Pour ce modèle, l'analyse a plus spécifiquement été réalisée à partir des items relatifs à l'élaboration des règles de l'école¹¹³. Nous présentons ci-dessous la variable d'intérêt (et l'analyse dont elle issue), avant de développer le modèle multiniveau réalisé sur celle-ci. Enfin, pour élargir la discussion sur ces résultats, nous les confronterons à des analyses exploratoires menées pour les dimensions relatives aux pratiques pédagogiques et aux objectifs poursuivis par les établissements. Si ces analyses exploratoires devraient être confortées par des analyses plus systématiques, elles permettront d'identifier si pour les trois dimensions du questionnaire, les résultats semblent converger dans une même direction, ou si d'autres éléments (qui ne ressortiraient pas du modèle sur la régulation de l'ordre scolaire) apparaissent importants à considérer pour des recherches futures.

Présentation de la variable d'intérêt

L'analyse en composantes principales¹¹⁴, réalisée à partir des cinq items relatifs à l'élaboration des règles de l'école¹¹⁵, fait ressortir deux facteurs, avec des valeurs propres respectives de 2.734 et 1.001. Cette solution conserve 74.7% de la variance initiale ; plus précisément, le 1^{er} facteur (celui qui résume le mieux la dispersion totale des réponses) reprend 54.7% de la variance, et le 2^e facteur 20%. Le tableau des poids factoriels, repris ci-dessous, permet d'identifier la contribution des items à la création de ces facteurs ; les items avec un poids proche de 1 ou -1 contribuant fortement au score que les élèves vont avoir sur le facteur (et permettant donc de déterminer

¹¹³ Cette dimension relative aux modalités de régulation de l'ordre scolaire comprenant deux sous-dimensions (l'élaboration des règles et la gestion des incidents), nous avons choisi de nous limiter à l'une d'entre elles afin de clarifier la lecture des résultats. Comme souligné dans le chapitre 3, c'est sur l'élaboration des règles que les différences entre écoles ressortaient plus fortement, raison pour laquelle nous avons ciblé cette sous-dimension.

¹¹⁴ Pour cette analyse, une rotation des composantes (avec l'option varimax sur SPSS) a été demandée. Le nombre de facteurs n'a pas été fixé au préalable mais a été choisi à partir du critère de Kaiser et du graphique de Catell. Les sorties SPSS sont reprises en annexe.

¹¹⁵ Ces items ont été centré réduits avant d'être introduits dans l'analyse. Alpha de Cronbach : 0,753 (valeur élevée). L'alpha de Cronbach mesure le degré de cohérence, il indique si les items qui figurent sur le facteur permettent bien de mesurer la même chose.

plus précisément ce qu'il recouvre); et les items avec un poids proche de zéro y contribuant plus faiblement.

À partir de l'analyse de ce tableau, on perçoit que le 1^{er} facteur semble refléter des pratiques d'élaboration des règles s'inscrivant globalement dans un mode de gestion de type « post-conventionnel » (prise en compte de la parole des élèves, justification des règles). Le 2^e facteur renvoie à des pratiques combinant un mode de gestion conventionnel, mais incluant la dimension réflexive du modèle normatif rationnel-négocié (la justification ou l'explicitation du sens des règles).

C'est le 1^{er} facteur qui sera mobilisé dans la suite de l'analyse. Pour cette variable, l'indice de corrélation intra-classe (ICC) dans le modèle d'analyse multi-niveau « vide » (sans introduction de variable explicative) est de 35.5%. Autrement dit, un peu plus d'un tiers de la variabilité (sur ce facteur de synthèse) est associé à l'échelon de l'établissement.

Tableau n°16 : Modalités d'élaboration des règles de l'école (composantes principales)		
	Composantes	
	1	2
« Les élèves ont la possibilité de donner leur avis sur les règles. »	.874	
« Les adultes tiennent compte de l'avis des élèves sur les règles. »	.864	
« Les règles peuvent être modifiées en concertation avec les élèves. »	.832	
« Les règles sont imposées ; on ne discute pas des règles. »	-.614	.573
« On explique aux élèves les règles de l'école, à quoi elles servent. »	.340	.812

Des différences associées au projet pédagogique de l'établissement

Concernant les pratiques d'élaboration des règles, les analyses multivariées montrent qu'en utilisant les quatre variables caractérisant le profil des établissements (le réseau scolaire, les sections d'enseignement dominantes, l'indice socio-économique moyen, l'adoption d'un projet pédagogique alternatif de type pédagogie active), on parvient à réduire considérablement (de 84.4%) la variabilité inter-établissements par rapport au modèle vide. Comme on le voit dans le tableau ci-dessous, l'ICC passe en effet de 35.5% à 7.9%.

Tableau n°17. Modèle multi-niveau pour la variable « mode « postconventionnel » pour l'élaboration des règles »¹¹⁶

Paramètres	Modèle vide (N = 1245)	Modèle1 (N = 1245)	Modèle2 (N= 1245)	Modèle3 (N = 1245)	Modèle 4 (N = 1245)
Partie fixe					
Variables de niveau2					
Réseau (référence = OS)					
Libre		NS	NS	NS	NS
WBE		NS	NS	NS	NS
Ecoles pédagogie active (référence = oui)					
Non			(-)2,013182 (0,178427) ***	(-)2,046204 (0,183173) ***	(-)2,011382 (0,177392) ***
Filière dominante école (référence = qualification ou répartition égale)					
Dominance de la section de transition				NS	NS
ISE (référence = ISE 16 à 20)					
ISE 1 à 5					NS
ISE 6 à 10					NS
ISE 11 à 15					NS
Partie aléatoire					
Variance entre individus au sein des établissements	0,635	0,635	0,636	0,636	0,636
Variance entre établissements	0,350	0,344	0,067	0,066	0,055
ICC	0,355	0,351	0,095	0,094	0,079
Réduction de la variance inter- écoles % modèle vide		0,017	0,810	0,812	0,844

Une part très importante de la variabilité inter-établissements observée sur les pratiques d'élaboration des règles (dont rendent compte les élèves) est associée au fait que l'école ait (ou non) un projet de pédagogie active. En effet, sur les quatre variables introduites, seule cette variable est significative. Les élèves scolarisés dans des écoles à pédagogie active rendent ainsi davantage compte (en moyenne) de pratiques post-conventionnelles d'élaboration des règles par rapport aux élèves scolarisés dans des écoles n'ayant pas ce projet de pédagogie active ou du moins n'ayant pas été échantillonnées à partir de ce critère. Si ces résultats apparaissent logiques, les projets des écoles alternatives ne s'arrêtant généralement pas à la seule dimension pédagogique, mais englobant aussi d'autres dimensions tel que le mode de régulation de l'ordre scolaire (s'adossant à un rapport plus post-conventionnel à la règle et à l'autorité), plusieurs éléments sont à souligner. D'une part, s'il reste une partie de variabilité inter-établissements non expliquée (5.5%), **ces résultats tendent à montrer que, pour cette dimension du moins, la variabilité inter-écoles semble globalement plutôt renvoyer à des « catégories d'établissements » qu'à une variation plus singulière.** D'autre part, concernant les différentes caractéristiques ou catégories d'établissements, **c'est l'orientation pédagogique de l'école qui semble expliquer les différences entre écoles (sur cette dimension),** à l'exclusion des autres

¹¹⁶ Les tableaux n°17 et 20 de ce chapitre (et une partie de la description des résultats) sont repris au chapitre écrit pour l'ouvrage du projet collectif dans lequel s'inscrit cette thèse (Jadot et al., 2023). Dans ces tableaux,

caractéristiques – la composition sociale de l'école, l'orientation philosophique et les sections dominantes n'ayant pas d'effet significatif.

De faibles différences associées aux filières suivies par les élèves

Dans le modèle présenté ci-dessus, pour appréhender l'offre scolaire, la variable mobilisée distingue deux catégories (les sections de transition *versus* les sections de qualification), mais ne permet donc pas d'appréhender plus finalement les différences entre les quatre filières : l'enseignement général, l'enseignement technique de transition, l'enseignement technique de qualification, et l'enseignement professionnel. Or des analyses bivariées montrent des différences selon les filières suivies par les élèves ($F(3,1135) = 5,113, p < .01 ; \eta^2 = 0.013$)¹¹⁷ : les élèves en filière professionnelle renseignent, en moyenne, davantage des pratiques post-conventionnelles que les élèves en technique de transition ou en technique de qualification, et plus encore, que les élèves en filière générale (pour lesquels la moyenne sur ces items apparaît plus faible que dans les trois autres filières).

En reproduisant le modèle développé ci-dessus mais en remplaçant la variable « section dominante » (dans l'école) par la variable « filière suivie » (variable de niveau1, mesurée au niveau des élèves), on obtient les résultats suivants (tableau ci-dessous) qui confirment la présence légèrement plus forte pour les élèves en filière professionnelle de pratiques post-conventionnelles d'élaboration des règles. En effet, on observe des tests significatifs à cet égard. Toutefois, si l'on examine la part de variabilité expliquée en introduisant cette variable dans le modèle (que ce soit au niveau intra-établissements (entre élèves), ou inter-établissements), celle-ci apparaît très faible. Globalement, **l'orientation pédagogique de l'école (avoir un projet de pédagogie active) continue donc d'expliquer l'essentiel des différences entre écoles sur cette dimension**, même si la filière suivie par les élèves (renvoyant à l'offre scolaire) apparaît également avoir un effet significatif (d'ampleur toutefois assez faible)¹¹⁸.

¹¹⁷ Résultat d'une analyse ANOVA de comparaison de moyennes (en excluant les élèves en filière « alternance », trop peu nombreux pour être considérés).

¹¹⁸ Pour l'illustrer, voici les résultats descriptifs (les moyennes) au niveau des groupes pour l'item « les élèves ont la possibilité de donner leur avis sur les règles » (en excluant du calcul les élèves des écoles à pédagogie active pour les moyennes selon les filières, lesquels venaient biaiser les résultats pour la filière générale) :

Ecoles à pédagogie active	4.84	Filière générale	1.91
Autres écoles	1.99	Technique transition	1.87
		Technique qualification	1.86
		Professionnel	2.3

Tableau n°18. Modèle multi-niveau pour la variable « mode « postconventionnel » pour l'élaboration des règles » - avec filière suivie par l'élève

Paramètres	Modèle vide (N = 1234)	Modèle1 (N = 1234)	Modèle 2 (N = 1234)
Partie fixe			
Constante	0,034121 (0,097405)	0,323666 (0,13997)	2,136537 (0,236168)
Variables de niveau1			
Filière (référence = professionnel)			
Général		(-)0,376399 (0,124583)**	(-)0,390271 (0,108734)***
Technique transition		(-)0,268649 (0,166040)NS	(-)0,241332 (0,148225)NS
Technique qualification		(-)0,260802 (0,117229)*	(-)0,256456 (0,106149)*
Variables de niveau2			
Réseau (référence = OS)			
Libre			0,054479 (0,137015) NS
WBE			0,072429 (0,145760) NS
Ecoles pédagogie active (référence = oui)			
Non			(-)2,065147 (0,181500) ***
ISE (référence = ISE 16 à 20)			
ISE 1 à 5			0,122372 (0,144049) NS
ISE 6 à 10			(-)0,117819 (0,142978) NS
ISE 11 à 15			0,179932 (0,135226) NS
Partie aléatoire			
Variance entre individus au sein des établissements	0,627	0,621	0,621
Variance entre établissements	0,364	0,385	0,057
ICC	0,368	0,383	0,084
Réduction de la variance inter-écoles		-0,058	0,853
Réduction de la variance inter-individuelle		0,009	0,000

Prolongements sur les pratiques pédagogiques et les objectifs poursuivis par les établissements

Par rapport au modèle développé ci-dessus concernant les modalités de régulation de l'ordre scolaire, des traitements exploratoires¹¹⁹ sur les deux autres dimensions – les pratiques pédagogiques et les objectifs poursuivis – semblent confirmer la prégnance de l'identité catégorielle relative aux orientations pédagogiques (avoir, ou non, un projet de pédagogie active) dans la variabilité inter-écoles observée, mais ouvrent également à considérer la part d'autres catégories, et plus particulièrement l'offre scolaire (la filière suivie par les élèves).

Concernant les pratiques pédagogiques, rappelons que les différences inter-écoles les plus importantes ressortaient pour les pratiques de différenciation pédagogique et d'implication active des élèves. Pour ces variables, et dans la continuité des résultats présentés ci-dessus, les analyses exploratoires semblent montrer que la variabilité inter-établissements renvoie essentiellement à

¹¹⁹ Concernant ces traitements exploratoires, il s'agit de modèles multi-niveaux réalisés sur les items d'origine (centrés réduits), avec les mêmes variables indépendantes pour le réseau, l'indicateur de composition (ISE), et l'indicateur relatif au projet pédagogique alternatif (variables de niveau2). Pour l'offre scolaire, c'est la filière suivie par les élèves qui a été considérée (plutôt que la section d'enseignement dominante dans l'établissement), les différences les plus importantes ressortant au niveau de l'enseignement professionnel et mettant en exergue l'importance de distinguer les 4 filières.

Les outputs SPSS de ces traitements sont repris en annexes.

Nous les présentons à titre de traitement exploratoire, car nous n'avons pu suivre l'ensemble des étapes propres à la réalisation de ces modèles, et ils mériteraient donc d'être consolidés.

des « catégories d'établissements » plutôt qu'à une variation singulière¹²⁰ ; autrement dit à une segmentation des espaces de socialisation plutôt qu'à une fragmentation. Par ailleurs, on observe à nouveau que les différences apparaissent premièrement associées à l'orientation pédagogique (le fait d'avoir – ou non – un projet alternatif de type « pédagogie active »). Mais pour les items relatifs à la différenciation pédagogique, la filière suivie par les élèves ressort également¹²¹ : en contrôlant pour les autres variables, les élèves de l'enseignement professionnel rendent davantage compte, en moyenne, de pratiques de différenciation pédagogique que les élèves des autres filières.

À propos des objectifs poursuivis par les établissements, nous avons observé une variabilité inter-établissements plus importante pour les items renvoyant aux significations plus « contemporaines » des rôles sociaux de l'école. Avec des analyses exploratoires menées sur les items relatifs à l'ouverture à d'autres cultures, à l'organisation de débats, à la créativité, à la capacité à mener des projets et l'action vis-à-vis de grands problèmes dans le monde, on retrouve des résultats similaires (à ceux relatifs aux pratiques) : une variabilité inter-établissements renvoyant à des catégories d'écoles (segmentation) davantage qu'à une variation singulière ; et des différences associées premièrement à l'orientation pédagogique (avec la poursuite plus importante, en moyenne, de ces objectifs dans les écoles proposant un projet alternatif de type pédagogie active). On observe également une certaine variabilité pour l'offre scolaire : en contrôlant pour les autres variables, les élèves de l'enseignement professionnel rendent davantage compte, en moyenne, de la poursuite de ces objectifs (à l'exception de l'organisation de débats où il n'y a pas de différences entre filières). Concernant l'ouverture à d'autres cultures, les différences semblent davantage situées entre la filière qualifiante (où cette ouverture apparaît moins présente) et les trois autres filières. Très peu de différences ressortent cependant, à nouveau, pour les réseaux et pour la composition socio-économique (ISE)¹²².

Enfin, sur la dimension instrumentale, les analyses exploratoires montrent des différences entre filières rendant compte des orientations propres à celles-ci (la préparation aux études supérieures pour les filières de transition, et la préparation au marché de l'emploi pour la filière qualifiante et, plus encore, la filière professionnelle). Mais on observe également, de façon moins attendue, des différences selon les réseaux, les élèves de l'enseignement officiel subventionné exprimant en moyenne être moins préparé aux besoins du marché de l'emploi que les élèves des deux autres réseaux. A contrario, les élèves scolarisés dans des écoles à pédagogie active déclarent davantage, en moyenne, être préparés aux besoins du marché de l'emploi.

4.2 Modèle et prolongements pour la question des effets moraux

Dans cette deuxième section, nous poursuivons l'analyse pour notre questionnaire relatif aux effets moraux, en développant plus particulièrement pour la dimension des conceptions relatives

¹²⁰ Il reste en effet peu de variabilité inter-établissements résiduelle une fois les variables introduites dans les modèles.

¹²¹ Notons que selon les items considérés dans l'analyse, des différences ressortent également sur les deux autres variables : la composition sociale (mesurée via l'ISE) et le réseau. Mais d'une part ces différences sont plus faibles, et d'autre part le fait que les résultats varient selon les items étudiés souligne la nécessité de consolider les modèles exploratoires.

¹²² La variabilité sur ces variables apparaît soit très faible, soit non significative.

aux modes de gestion de la coexistence de la diversité culturelle. Nous commencerons à nouveau par présenter la variabilité d'intérêt (et l'analyse dont elle est issue) avant de développer le modèle mult niveau réalisé dessus. Enfin, pour élargir la discussion sur ces résultats, nous les confronterons à des analyses exploratoires menées sur d'autres dimensions pour lesquelles nous avons observé une variabilité inter-écoles notable dans le chapitre 3.

Présentation de la variable d'intérêt

L'analyse en composantes principales¹²³ a été réalisée à partir de quatre des cinq scénarios fictifs élaborés pour cette question : la commune « tous pareils » (conception assimilationniste), la « commune notre terroir » (conception d'exclusion différentielle), la commune « horizons multiples » (conception multiculturelle) et la commune « métissage » (conception interculturelle). La dernière commune (commune mosaïque) n'a pas été reprise, le facteur issu de l'analyse ressortant plus clairement sans celle-ci. Une seule composante ressort de cette analyse, celle-ci reprenant 54.8% de la variance initiale. Par l'analyse du tableau des poids factoriels, repris ci-dessous, on perçoit que ce facteur rend globalement compte d'une part de positions valorisant l'expression et la rencontre autour de la diversité culturelle (positions multiculturelle et interculturelle), et d'autre part du rejet de positions uniformisantes (position assimilationniste et d'exclusion différentielle). Pour cette variable, l'indice de corrélation intra-classes (ICC) dans le modèle « vide » est de 11.16%, c'est-à-dire qu'un peu plus de 10% de la variabilité sur ce facteur est associée à des différences entre écoles.

Tableau n°19 : Conceptions relatives aux modes de gestion de la coexistence de la diversité culturelle (composantes principales)	
	Composante (1)
Commune horizons multiples	.809
Commune tous pareils	-.769
Commune métissage	.749
Commune notre terroir	-.622

Des différences associées à l'offre scolaire

Pour ce facteur de synthèse sur les conceptions relatives à la gestion de la coexistence de la diversité culturelle, les analyses multivariées montrent qu'en utilisant les quatre mêmes variables caractérisant le profil des établissements (le réseau scolaire, les sections d'enseignement dominantes, l'indice socio-économique moyen, l'adoption d'un projet pédagogique alternatif de type pédagogie active), on parvient à réduire d'un tiers (de 36.6%) la variabilité inter-établissements par rapport au modèle vide. Comme le montre le tableau ci-dessous, l'ICC passe ainsi de 11.1% à 7.4%.

¹²³ Le nombre de facteurs n'a pas été fixé au préalable mais a été choisi à partir du critère de Kaiser et du graphique de Catell. Les sorties SPSS de cette analyse sont reprises en annexe.

Tableau n°20. Modèle multi-niveau pour la variable « conceptions valorisant la diversité culturelle »

Paramètres	Modèle vide (N = 1181)	Modèle1 (N = 1181)	Modèle2 (N= 1181)	Modèle3 (N = 1181)	Modèle 4 (N = 1181)
Partie fixe					
Variables de niveau2					
Réseau (référence = OS)					
Libre		NS	NS	NS	NS
WBE		NS	NS	NS	NS
Ecoles pédagogie active (référence = oui)					
Non			NS	NS	NS
Filière dominante école (référence = qualification ou répartition égale)					
Dominance de la section de transition				0,351508 (0,118495) **	0,415156 (0,135740) **
ISE (référence = ISE 16 à 20)					
ISE 1 à 5					NS
ISE 6 à 10					NS
ISE 11 à 15					NS
Partie aléatoire					
Variance entre individus au sein des établissements	0,891	0,892	0,892	0,891	0,891
Variance entre établissements	0,112	0,109	0,103	0,081	0,071
ICC	0,111	0,109	0,104	0,084	0,074
Réduction de la variance inter- écoles % modèle vide		0,021	0,076	0,272	0,366

Contrairement à la dimension relative aux pratiques d'élaboration des règles, le fait que l'école ait (ou non) un projet de pédagogie active n'est ici pas significatif. Pour cette dimension-ci, et sur les quatre variables introduites (et qui rendent compte de l'inscription des établissements dans certains segments du marché scolaire), **seule la variable relative aux sections dominantes dans l'école est significative**. Les élèves scolarisés dans des écoles offrant majoritairement des options en sections de transition adhèrent un peu plus fortement (en moyenne) à des conceptions valorisant la diversité culturelle (par rapport aux élèves scolarisés dans des écoles avec une prédominance de sections qualifiantes et professionnelles).

Comme nous le soulignons dans le chapitre précédent, rappelons qu'il ne s'agit pas d'en tirer des conclusions binaires (que les conceptions des élèves seraient fortement différenciées selon les sections). Il s'agit d'interpréter ce résultat de la façon suivante : par rapport à une tendance moyenne (marquée par une adhésion globale forte d'une majorité d'élèves aux conceptions valorisant la diversité culturelle), celles-ci sont en moyenne exprimées un peu plus fortement par les élèves des écoles de transition que les élèves des écoles qualifiantes.

Comparativement à la dimension relative aux pratiques d'élaboration des règles, soulignons également qu'une **part plus importante de variabilité inter-établissements reste non expliquée**¹²⁴, ce qui invite à poser la question de l'effet d'autres variables (qu'elles soient liées à d'autres éléments de composition de l'école que la composition sociale, ou liées à des pratiques

¹²⁴ Notons que des analyses exploratoires supplémentaires semblent montrer que les différences les plus importantes se situent entre les élèves de l'enseignement général et ceux de l'enseignement professionnel ; en introduisant dans l'analyse une variable distinguant les 4 filières (plutôt que deux grands types de sections), la part de variabilité inter-écoles résiduelle devrait probablement diminuer.

plus singulières de l'établissement que le fait d'avoir un projet fort de pédagogie active). Nous nous sommes ainsi interrogée sur l'effet de pratiques relatives à l'ouverture à d'autres cultures au sein de l'école, et avons introduit dans le modèle une variable agrégée de la moyenne par établissement des réponses des élèves à l'item « on t'ouvre à d'autres cultures que la culture belge ». Cette variable n'est toutefois pas significative, et on ne peut donc conclure à des différences significatives relatives à ce type de pratiques.

Enfin, rappelons qu'il faut se garder de toute interprétation causale de nos résultats. Les liens sont de nature corrélationnelle. On ne peut affirmer que les écoles influencent les conceptions de leurs élèves en fonction des filières dominantes. Il se pourrait que la relation fonctionne en sens inverse. Nous y reviendrons en discussion.

Prolongements sur d'autres dimensions relatives aux attentes des élèves et à leurs représentations

Par rapport au modèle développé ci-dessus sur les conceptions des élèves relatives aux modes de gestion de la coexistence de la diversité culturelle, des traitements exploratoires¹²⁵ – sur les attentes des élèves (à l'égard de l'école) ainsi que sur leur sentiment de capacité d'action et leur rapport au futur¹²⁶ – montrent globalement des résultats similaires, avec la prégnance de la filière suivie dans la variabilité inter-établissements observée. Toutefois, il semble également y avoir certaines différences, bien que moins nombreuses, associées aux catégories relatives à la composition sociale de l'école et aux orientations pédagogiques. Aucune différence ne ressort cependant au niveau des réseaux. Globalement, rappelons aussi que pour ces dimensions, les différences ne sont pas à interpréter comme des conceptions qui seraient fortement distinctes, mais plutôt comme des sensibilités, plus ou moins marquées, vis-à-vis des tendances majoritaires observées dans les analyses descriptives.

À propos des différences entre filières, les analyses exploratoires montrent que les réponses des élèves de l'enseignement professionnel semblent un peu plus nuancées concernant les attentes de type « substantialistes », moins marquées par le rejet net de prescriptions morales (plus important chez les élèves des autres filières)¹²⁷. Par ailleurs, concernant l'ouverture à d'autres cultures et l'apprentissage à agir par rapport aux grands problèmes dans le monde, par rapport aux tendances moyennes (marquées par une adhésion globale importante d'une majorité d'élèves), ces attentes apparaissent exprimées un peu plus fortement par les élèves en filières générales et de transition que par les élèves de l'enseignement professionnel.

¹²⁵ Concernant ces traitements exploratoires, il s'agit de modèles multi-niveaux réalisés sur les items d'origine (centrés réduits), avec les mêmes variables indépendantes pour le réseau, l'indicateur de composition (ISE), et l'indicateur relatif au projet pédagogique alternatif (variables de niveau2). Pour l'offre scolaire, c'est la filière suivie par les élèves qui a été considérée (plutôt que la section d'enseignement dominante dans l'établissement), les différences les plus importantes ressortant au niveau de l'enseignement professionnel et mettant en exergue l'importance de distinguer les 4 filières.

Les outputs SPSS de ces traitements sont repris en annexes.

Nous les présentons à titre de traitement exploratoire, car nous n'avons pu suivre l'ensemble des étapes propres à la réalisation de ces modèles, et ils mériteraient donc d'être consolidés.

¹²⁶ Précisons que ces analyses exploratoires ont été réalisées sur les items pour lesquels le chapitre 3 avait souligné des différences inter-établissements notables.

¹²⁷ Différences observées pour l'item « [je souhaite que l'école] me dise ce qui est bien et ce qui est mal » et pour l'item « je préfère qu'on me dise ce que je dois avoir comme opinion ».

On observe également des différences entre filières (et plus particulièrement entre les élèves de l'enseignement général et ceux de l'enseignement professionnel) pour le sentiment de capacité d'action : les élèves de l'enseignement général expriment, en moyenne, un sentiment de capacité d'action un peu plus important que ceux de l'enseignement professionnel (au niveau national, européen, et vis-à-vis des problèmes climatiques). Sur cette dimension de l'agentivité, il est également intéressant de noter qu'une autre variable ressort, l'orientation pédagogique : en contrôlant pour les autres variables, les élèves scolarisés dans des écoles à pédagogie active rendent compte (en moyenne) d'un sentiment de capacité d'action un peu plus important (au niveau national et européen) par rapport aux autres élèves.

Vis-à-vis des items relatifs à l'adhésion (ou non) des élèves au « récit du progrès » (le sentiment que leur avenir sera meilleur ou non que celui de leurs parents), pour lesquels des différences inter-établissements notables avaient été observées, les résultats divergent quelque peu selon l'item analysé, avec des différences situées au niveau de la composition sociale ou de la filière suivie. Il conviendrait donc d'affiner les analyses, mais ce qui semble ressortir, c'est que les différences sont situées au niveau de la « différenciation verticale » (entre établissements): les élèves scolarisés dans des écoles/filières situées en position basse dans le quasi-marché scolaire (filière professionnelle, ISE faible) expriment un peu plus fortement, en moyenne, que leur avenir sera meilleur que celui de leurs parents.

Enfin, concernant les instances pourvoyeuses de repères moraux, sur l'item « [pour décider si quelque chose est bien ou mal], je vais voir ma religion » (pour lequel des différences inter-établissements particulièrement importantes avaient été observées), ces différences semblent principalement associées à la composition sociale : les élèves scolarisés dans des écoles à indice socio-économique faible déclarent en moyenne plus fortement s'y référer ; ce qui renvoie probablement à d'autres éléments de composition de ces établissements (au niveau des croyances des élèves).

Les résultats présentés dans ce chapitre apportent des éléments complémentaires de réponse à notre questionnaire sur les arbitrages opérés par les écoles et sur les effets moraux, que nous développerons en discussion : (1) les différences entre écoles observées dans le chapitre 3 semblent majoritairement renvoyer à une « segmentation » du système éducatif (des différences entre segments du quasi-marché scolaire), davantage qu'à une « fragmentation » de celui-ci (des différences plus singulières au niveau des établissements) ; (2) ces différences apparaissent associées à des éléments de différenciation horizontale (essentiellement l'orientation pédagogique du projet d'école) et de différenciation verticale (principalement la filière suivie par les élèves, et pour certaines dimensions la composition sociale).

Mais ces résultats n'épuisent pas l'analyse ; au contraire, ils invitent plutôt à poursuivre d'autres recherches sur ces questions. Le nombre important de dimensions étudiées dans le questionnaire nous a en effet limitée dans les traitements réalisés. Rappelons ici les principales limites des analyses réalisées dans ce chapitre. Vis-à-vis des analyses exploratoires présentées à la suite des deux modèles, celles-ci devraient être consolidées afin de confirmer les pistes qui en ressortent. Par ailleurs, l'analyse pourrait également être poussée plus loin en introduisant davantage de variables explicatives (au niveau organisationnel, celui de l'établissement, et en contrôlant aussi

pour des variables de niveau1, celui de l'élève). En termes de perspectives de recherches futures, sur la question des effets moraux et pour les dimensions vis-à-vis desquelles des différences entre écoles ont été observées, il serait intéressant de pouvoir les creuser davantage, en développant plus amplement les questions sur lesquelles interroger les élèves. Enfin, rappelons qu'il manque une dimension longitudinale à nos analyses, qui nous permettrait de nous positionner sur la question de la causalité.

CONCLUSION ET DISCUSSION DU VOLET QUANTITATIF

Après avoir déployé dans les chapitres précédents les résultats de nos analyses, revenons à présent sur nos questions et hypothèses de recherche. Afin d'appréhender notre questionnement général sur ce que les acteurs – établissements scolaires et élèves – font du pluralisme (comment ils gèrent la complexité), et ce que ces réactions au pluralisme leur « font » en retour, rappelons que les questions de recherche ont été déclinées sur les établissements scolaires d'une part, et sur les élèves d'autre part. Une partie du questionnaire concerne ainsi l'action des établissements (telle que rapportée par les élèves) et une autre partie vise à appréhender les conceptions et représentations des élèves. De la même manière, ce dernier chapitre conclusif est subdivisé en deux sections.

Les établissements comme espaces de socialisation morale : quels arbitrages vis-à-vis de la diversité des principes et modèles normatifs ?

Concernant les établissements scolaires, l'objectif de ce volet empirique consistait à tester l'hypothèse d'espaces de socialisation différenciés au sein du système éducatif belge francophone. La littérature ayant rendu compte de la coexistence (dans le contexte contemporain) d'une diversité de finalités (missions à poursuivre) et de modèles normatifs (pour organiser et réguler les apprentissages, les relations, le temps, l'espace, l'ordre scolaires ...), il s'agissait d'analyser les arbitrages opérés par les établissements (vis-à-vis de cette ouverture des possibles) et si des différences entre écoles ressortaient à cet égard. Pour opérationnaliser ce questionnement, nous avons élaboré des questions visant à rendre compte des orientations prises par les établissements :

- sur les objectifs poursuivis – les items ayant été construits à partir du modèle proposé par Grootaers pour rendre compte de l'évolution des significations associées aux rôles sociaux de l'école (et leur coexistence dans le contexte contemporain) (Grootaers, 2014);
- sur les pratiques pédagogiques – les items visant à saisir dans quelle mesure les pratiques mises en œuvre s'inscrivent dans la continuité ou à distance du modèle de la forme scolaire (Vincent, 1994);
- sur les modes de régulation de l'ordre scolaire – les items renvoyant à la tension entre un modèle normatif formel-substantiel et un modèle normatif rationnel-négocié (De Munck & Verhoeven, 1997).

Les analyses descriptives, dont nous avons rendu compte au chapitre 2, nous permettent à présent de souligner les tendances qui ressortent dans les orientations prises sur ces trois dimensions (si certains modèles semblent prédominer sur d'autres ou si l'expérience des élèves apparaît au contraire marquée par le pluralisme). L'analyse de la variabilité, réalisée dans les chapitres 3 et 4 au sein de modèles multiniveaux¹²⁸, nous donne de son côté des éléments de réponse à la

¹²⁸ Rappelons que ces modèles tiennent compte de la structuration hiérarchique des données et permettent de décomposer l'analyse de la variance en plusieurs niveaux. Dans nos analyses, nous avons distingué le niveau des élèves (des différences « intra-établissements ») et le niveau des écoles (des différences entre établissements).

question des priorisations différenciées, des orientations contrastées : observe-t-on des arbitrages distincts qui différencient les établissements scolaires entre eux ?

Prédominance du modèle normatif de la première modernité, écarts à cette tendance majoritaire et décalages avec les attentes des élèves

Globalement, les résultats présentés dans ce 1^{er} volet empirique de la thèse montrent d'une part des transversalités, des orientations qui apparaissent prédominer dans l'expérience rapportée par les élèves sur les objectifs poursuivis, les pratiques pédagogiques et les modes de régulation de l'ordre scolaire (conclusions des analyses descriptives du chapitre2), mais d'autre part aussi une certaine variabilité inter-écoles significative et notable (conclusions des analyses du chapitre3). Notre hypothèse d'espaces de socialisation différenciés apparaît donc confirmée, mais également nuancée : il semble bien y avoir une certaine différenciation entre établissements, une distribution différenciée des cadres normatifs selon les contextes scolaires, mais ces différences s'opèrent sur fond de tendances communes relativement importantes. Par ailleurs, sur ces trois dimensions, on a également observé un contraste relativement important entre les attentes exprimées par les élèves et l'action qu'ils rapportent de leur établissement.

Prédominance du modèle normatif « formel-substantiel » et pratiques différenciées dans le segment des « écoles à pédagogie active »

À propos des pratiques de régulation de l'ordre scolaire, il ressort qu'un modèle vertical et conventionnel prédomine concernant l'élaboration des règles et la gestion des incidents. C'est par ailleurs sur la dimension « participative » de ce modèle que ces tendances sont les plus marquées (les élèves exprimant très majoritairement ne pas être impliqués ou écoutés sur les règles de l'école, ni être associés à la réflexion sur le choix de la sanction), l'expérience apparaissant un peu plus contrastée sur la dimension réflexive (davantage d'élèves rendant compte de pratiques d'explicitation du sens des règles ou du fait de pouvoir s'expliquer en cas de non-respect de celles-ci).

Autrement dit, vis-à-vis de la tension entre les deux modèles normatifs concurrents – le modèle normatif formel-substantiel et le modèle normatif rationnel-négocié –, les arbitrages opérés par les établissements semblent majoritairement orientés vers le 1^{er}, à l'exception d'un petit nombre d'écoles (les « écoles à pédagogie active » dans notre échantillon) ayant fait le choix d'un projet distinct de ce qui prévaut plus globalement au sein du système éducatif, et adoptant des pratiques se rapprochant davantage du modèle rationnel-négocié. En effet, comme nous l'avons souligné au chapitre4, la variabilité inter-écoles particulièrement importante sur cette dimension renvoie principalement à cette catégorie d'écoles. Rappelons également que les élèves en filière professionnelle renseignent, en moyenne, davantage des pratiques post-conventionnelles que les élèves en technique de transition ou en technique de qualification, et plus encore, que les élèves en filière générale, mais que l'ampleur de ces différences est toutefois relativement faible.

En contraste, les attentes des élèves sur cette dimension tendent à souligner une adhésion importante chez une large majorité d'entre eux à un modèle normatif de type « rationnel-négocié » (avec des tendances marquées sur leurs réponses à ces questions et une faible variabilité inter-écoles), un décalage important ressortant donc entre ces attentes et les pratiques dominantes rapportées.

Prédominance de la forme scolaire et variations à cette tendance majoritaire

Concernant les pratiques pédagogiques, les conclusions sont similaires à celles sur la régulation de l'ordre scolaire. En effet, on observe que les pratiques majoritaires sont celles s'inscrivant plutôt dans le modèle classique de la forme scolaire, issu du contexte de la 1^{re} modernité. L'expérience rapportée par les élèves souligne en effet la faible présence de pratiques de différenciation pédagogique ou d'implication active des élèves. De même, concernant le type de rapport aux savoirs, alors que les attentes des élèves sont fortement marquées vis-à-vis des savoirs ancrés dans l'expérience et un peu plus contrastées concernant les savoirs théoriques (même si une majorité d'élèves reste en attente de ce type de savoirs), c'est l'inverse qui ressort au niveau des pratiques rapportées. S'il semble y avoir une certaine ouverture aux savoirs d'expérience, le décalage est dans l'ensemble important entre les attentes des élèves et ce qu'ils rapportent de l'action de leur établissement.

Les arbitrages apparaissent donc majoritairement orientés vers l'adoption de pratiques s'inscrivant dans la continuité du modèle de la forme scolaire. Toutefois, l'ouverture à d'autres modèles ressort aussi de la variabilité inter-écoles observée sur les items construits pour rendre compte des modèles prenant distance avec la forme scolaire classique (différenciation pédagogique, implication active des élèves et savoirs d'expérience). Ainsi, et comme souligné en conclusion du chapitre 3, les pratiques de certains établissements semblent s'éloigner un peu plus par rapport à ce qui prédomine dans une majorité d'écoles, ou du moins pour une majorité d'élèves de l'échantillon. Il faut en effet rappeler les biais au niveau de l'échantillon, les élèves de l'enseignement général étant surreprésentés. Or, comme il ressort des analyses exploratoires présentées au chapitre 4, les élèves de l'enseignement professionnel rendent davantage compte, en moyenne, de pratiques de différenciation pédagogique que les élèves des autres filières. Enfin, rappelons que ces analyses exploratoires tendent également à confirmer la présence plus importante de pratiques à distance de la forme scolaire dans les écoles « à pédagogie active ».

Une ouverture aux significations contemporaines des rôles sociaux de l'école au-delà de la prévalence des significations historiques

À propos des objectifs poursuivis par les établissements (tels que perçus par les élèves), vis-à-vis de la diversité des injonctions qui leur sont faites, les résultats montrent que les significations « historiques » associées aux trois rôles sociaux de l'école continuent d'être endossées par une majorité¹²⁹ d'écoles (avec une faible variabilité inter-établissements sur ces items) : sur la dimension intégratrice l'apprentissage du respect des règles et de l'autorité, ainsi que l'apprentissage de la culture nationale (modèle de citoyenneté construite sur l'appartenance nationale) ; sur la dimension expressive la formation du sujet émancipé (développement de l'esprit critique et de l'autonomie) ; et sur la dimension instrumentale une différenciation selon les filières, soulignant la persistance d'une distribution différenciée des qualifications (préparation aux études supérieures pour les élèves de l'enseignement général et préparation au marché du travail pour les élèves de l'enseignement qualifiant et professionnel).

¹²⁹ Rappelons que selon les items, cette majorité est plus moins marquée, avec les tendances les plus fortes au niveau de l'apprentissage du respect des règles et de l'autorité (+ de 80%), et ensuite sur la formation du sujet émancipé (+ de 75%), et une tendance plus faible pour l'apprentissage de la culture belge (56%).

Concernant les significations plus contemporaines – sur la dimension intégratrice l’ouverture aux différentes cultures (modèle de citoyenneté construite autour du principe du vivre-ensemble) et l’organisation de débats (posture procédurale en matière d’éducation morale) ; sur la dimension expressive, la formation du sujet créatif, entrepreneur, curieux et capable d’agir par rapport aux grands problèmes dans le monde – , on a observé davantage de dispersion dans les analyses descriptives (chapitre 2) ainsi que davantage de variabilité inter-écoles (chapitre 3), ce qui tend à souligner une expérience plus contrastée des élèves à cet égard. Autrement dit, il semble y avoir une ouverture à ces injonctions plus récentes, mais qui serait davantage présente dans certaines écoles, et moins dans d’autres. À cet égard, les analyses exploratoires présentées au chapitre 4 montrent que cette ouverture apparaît nettement plus présente dans les écoles « à pédagogie active », ainsi qu’un peu plus présente pour les élèves de la filière professionnelle¹³⁰.

Ces différents résultats tendent donc à montrer que les établissements scolaires opèrent certains choix, mettent davantage l’accent sur certaines dimensions, ne pouvant (ou ne voulant) poursuivre simultanément et de manière aussi forte toutes les missions ou finalités qui leur sont attribuées. Ce qui contraste avec les attentes des élèves qui, dans une large majorité, ne semblent pas vouloir choisir, mais expriment au contraire des attentes plurielles. Chez ceux-ci, l’image qui ressort n’est pas celle de l’indétermination, qu’ils ne sauraient pas quoi attendre de l’école, mais plutôt celle du pluralisme, d’attentes multiples.

Rappelons ainsi que les réponses des élèves étaient particulièrement marquées sur cette dimension du questionnaire (soulignant un consensus important), les attentes les plus fortes étant exprimées à l’égard des dimensions instrumentales et expressives, mais déclarant également des attentes importantes à l’égard de la dimension intégratrice, du moins sur les significations plus contemporaines de celle-ci (ce qui contraste donc avec ce que les élèves rapportent des objectifs poursuivis où prédominent les significations « historiques »). Sur cette dernière dimension, il semble en effet y avoir une adhésion plus forte des élèves au modèle de la citoyenneté construite autour du principe du « vivre-ensemble » (de l’ouverture aux différences) que sur celui de la citoyenneté construite autour de l’appartenance nationale (bien que ce modèle continue de susciter des attentes chez une partie des élèves). Par ailleurs, une large majorité d’élèves rend plutôt compte d’une posture « procédurale » concernant le rôle d’éducation morale de l’école, même si certains expriment aussi des attentes plus substantialistes. Concernant ces dernières, les analyses exploratoires du chapitre 4 montrent que celles-ci seraient un peu plus présentes, en moyenne, chez les élèves de l’enseignement professionnel.

Ainsi, malgré un système éducatif marqué par une forte ségrégation entre écoles, les élèves se rejoignent assez bien sur ce qu’ils attendent de l’école. Il en ressort également un contraste relativement important entre ces attentes et ce qu’ils perçoivent des priorités poursuivies par leur école, des pratiques mises en place, l’expérience des élèves apparaissant globalement plus contrastée que leurs attentes. Rappelons à nouveau toutefois ici certains biais de notre échantillon, avec une surreprésentation des élèves de l’enseignement général (or des différences entre filières ressortent de nos analyses exploratoires), certaines tendances ayant pu être

¹³⁰ À l’exception de l’organisation de débats, item pour lequel il ne semble pas y avoir de différences entre filières. Concernant l’ouverture à d’autres cultures, les différences semblent par ailleurs davantage situées entre la filière qualifiante (où cette ouverture apparaît moins présente) et les trois autres filières.

accentuées, moins nuancées¹³¹. Notons cependant que ce biais ne modifie toutefois pas substantiellement le sens de nos observations¹³².

Segmentation du système éducatif : une double source de différenciation

Après avoir répondu de manière globale à notre hypothèse d'environnements de socialisation différenciés, un autre objectif poursuivi dans cette partie de la thèse consistait à analyser si cette variabilité semble refléter une segmentation du système éducatif – c'est-à-dire des arbitrages différenciés entre catégories ou segments du quasi-marché scolaire – ou plutôt une fragmentation de celui-ci, renvoyant à des choix plus singuliers.

Les analyses réalisées dans le 4^e chapitre nous conduisent à faire l'hypothèse de la prévalence d'une segmentation du système éducatif. En effet, en introduisant dans les modèles multiniveaux quatre variables rendant compte de caractéristiques structurelles des établissements – le réseau scolaire, les sections d'enseignement dominantes, un indicateur de composition sociale (ISE), et un indicateur renvoyant à l'offre d'un projet pédagogique alternatif –, on parvient à réduire fortement la variabilité inter-établissements sur les différentes dimensions étudiées (les pratiques de régulation de l'ordre scolaire, les pratiques pédagogiques et les objectifs poursuivis).

Par ailleurs, par rapport à la littérature qui identifie deux « macro-catégories » historiquement structurantes pour le contexte belge – les filières organisées par les écoles et les réseaux d'enseignement (Dupriez & Wattiez, 2016; Dupriez et al., 2023) – nos analyses font également ressortir des différences associées aux filières, renvoyant à une différenciation verticale entre écoles¹³³, mais nous avons observé très peu de différences au niveau des réseaux. Il ne s'agit pas d'en tirer la conclusion que ceux-ci ne seraient plus structurants ou qu'il n'y aurait pas de différences entre réseaux sur notre objet d'étude – que l'on songe par exemple à l'organisation différenciée de l'éducation à la philosophie et citoyenneté –, mais sur les dimensions que nous avons analysées (et dans la manière dont nous les avons construites), les différences semblent principalement situées ailleurs.

À cet égard, une différenciation horizontale entre écoles ressort également de nos résultats, avec des différences particulièrement importantes associées à l'offre d'un projet alternatif de type « pédagogie active ». Nos analyses mettent ainsi en exergue une autre « macro-catégorie » qui apparaît structurante. Pour de futures recherches sur la socialisation morale à l'école, il apparaît ainsi important de considérer dans l'analyse ces « nouvelles offres éducatives », de prendre en compte d'autres axes de différenciation que ceux qui ont été classiquement étudiés – que ce soit le poids de l'origine sociale, de la différenciation sociale, très présente dans la littérature sur l'effet

¹³¹ Nous pensons notamment aux items relatifs à la préparation aux études supérieures ou encore aux savoirs théoriques, en plus des items pour lesquels les analyses exploratoires du chapitre 4 montrent une variabilité inter-écoles associée aux filières (sur les attentes relatives à la fonction intégratrice : ouverture à d'autres cultures, attentes de prescriptions morales, apprendre à agir par rapport aux grands problèmes dans le monde).

¹³² Par exemple, concernant les attentes relatives au développement de l'esprit critique, si les analyses exploratoires tendent à souligner des différences selon la filière – avec en moyenne des attentes un peu moins fortes (bien qu'assez présentes) chez les élèves en filière professionnelle (moyenne de 4.8) par rapport aux élèves de l'enseignement général (moyenne de 5.5) –, la tendance est globalement la même.

¹³³ Comme développé dans la première partie de la thèse, il existe en effet une hiérarchie entre filières et des mécanismes de relégation entre celles-ci.

établissement ; ou l'influence des réseaux dans le contexte belge. Nous y reviendrons dans la discussion générale de la thèse.

Mise en perspective avec le point de vue des enseignants

On l'a souligné plus haut, si les attentes des élèves apparaissent globalement plurielles et peu différenciées entre écoles, il en va autrement lorsque l'on s'intéresse à l'action des établissements, telle que rapportée par les élèves, les résultats montrant des arbitrages sur les objectifs poursuivis et les pratiques mises en place. Ceci ouvre deux questions : 1) ce constat tient-il à la perception des élèves, obtiendrait-on d'autres résultats si les arbitrages n'étaient plus étudiés à partir de leur point de vue mais de celui des équipes éducatives ? 2) Les choix opérés (plus particulièrement vis-à-vis de la diversité des finalités à poursuivre) apparaissent-ils contraints ou souhaités ? Autrement dit, la poursuite simultanée des différentes missions apparaît-elle possible ou un certain renoncement/des arbitrages semblent-ils incontournables ?

La mise en perspective avec les résultats du volet enseignant du projet collectif dans lequel s'inscrit cette thèse nous permet d'apporter des pistes de réponse. Nous nous appuyons ainsi ici sur les conclusions de l'enquête par questionnaire menée auprès des enseignants des mêmes établissements scolaires au sein desquels l'enquête a été réalisée pour les élèves (Tay, 2023).

Il est intéressant de souligner que des tendances similaires ont été observées dans les analyses réalisées sur les données enseignantes, à savoir une variabilité de plus en plus importante que l'on passe des conceptions aux pratiques :

- des conceptions marquées par une forme de plurinormativité, les analyses montrant, comme pour les élèves, des représentations partagées et un consensus important sur les différents rôles sociaux de l'école (et leurs différentes acceptions), « la question des finalités à poursuivre par l'école continuant de faire l'objet d'un univers partagé, mais qui s'est diversifié » (Dupriez et al., 2023, p. 290) ;
- une variabilité un peu plus importante dans les objectifs que les enseignants déclarent poursuivre (par rapport à leur adhésion générale aux missions de l'école), mais qui reste plutôt faible et qui ressort moins importante par rapport à ce que les élèves rapportent ;
- une plus grande variabilité au niveau des pratiques déclarées, mais aussi la prédominance de celles s'inscrivant dans le modèle classique de la forme scolaire (au niveau des pratiques pédagogiques et du mode de régulation de l'ordre scolaire).

Vis-à-vis de la première question, le point de vue des élèves apparaît donc un peu différent de celui des enseignants lorsqu'on les interroge sur les objectifs poursuivis. Les élèves rendent davantage compte d'une expérience contrastée alors que Tay souligne une faible variabilité et une plurinormativité dans les réponses des enseignants (qui déclarent poursuivre une diversité d'objectifs), ce qui invite à poser la question de la perception par les élèves de ce qui est « travaillé » derrière les apprentissages, la dimension socialisatrice qui les traverse (nous y reviendrons également dans le volet empirique qualitatif). Toutefois, et parallèlement aux réponses des élèves, on retrouve dans les réponses des enseignants la prévalence du modèle moderne dans les objectifs qu'ils déclarent poursuivre : si ces objectifs renvoient aux « nouveaux modèles éducatifs », ils sont également, et même prioritairement, attachés au « modèle moderne

de formation d'un sujet critique et émancipé sous le régime de valeurs et de normes universelles et par le biais de l'instruction scolaire et disciplinaire » (Tay, 2023, p. 326). De même, la prédominance de pratiques s'inscrivant dans la continuité de la forme scolaire et dans un modèle normatif formel-substantiel ressort également des résultats enseignants. Enfin, nous souhaitons encore souligner un contraste entre le point de vue des élèves et celui des enseignants : si les attentes plurielles de part et d'autre montrent que les finalités politiques et morales de l'école restent présentes dans les conceptions du rôle social de l'école, la finalité instrumentale est plus marquée (et prédominante) chez les élèves que chez les enseignants.

À propos de la deuxième question, les résultats montrent que si l'on observe une certaine variabilité entre écoles sur les objectifs poursuivis, cela ne signifie pas que les enseignants n'adhèreraient pas aux autres missions de l'école. Ainsi, et comme souligné dans un article confrontant de manière plus détaillée les résultats des volets enseignants et élèves du projet, il apparaît difficile en pratique pour les enseignants de poursuivre simultanément et/ou d'accorder un poids identique aux objectifs multiples et parfois en tension attribués à l'école ; des arbitrages voire des renoncements semblent donc incontournables (Dupriez et al., 2023, p. 291).

Enfin, soulignons que notre hypothèse relative à la prévalence d'une segmentation et l'identification d'une double source de différenciation (verticale et horizontale) rejoignent les conclusions du volet enseignant. En effet, Tay montre que même si la variabilité entre enseignants est plus importante que la variabilité entre écoles (soulignant notamment un effet de la discipline enseignée), des différences significatives ressortent également selon l'adoption (ou non) d'un projet pédagogique et éducatif alternatif, selon l'offre d'enseignement (sections ou filières proposées) ainsi que selon l'indice socio-économique moyen de l'école. Par contre, et parallèlement à ce que nous avons observé dans les réponses des élèves, Tay souligne l'absence de différences significatives entre réseaux sur les conceptions et pratiques des enseignants (Tay, 2023, p. 329).

Plus précisément, dans les écoles de l'enseignement de transition et scolarisant des élèves issus de milieux socio-économiques plus favorisés, elle montre qu'il y a une plus grande cohérence apparente du modèle éducatif, « resserré autour d'un projet d'émancipation et d'épanouissement soutenu par l'instruction, qui pourrait manifester la stabilité et la résistance d'un modèle ancien, inscrit dans la filiation des humanités classique » (Tay, 2023, p. 331). Au contraire, dans les écoles de l'enseignement qualifiant et accueillant des élèves issus de milieux moins favorisés, Tay souligne que la variabilité apparaît un peu plus forte, avec une diversification des finalités éducatives plus marquée, une présence plus forte de différents rapports aux normes – ce qui rejoint les travaux de Barrère qui a montré, pour le contexte français, la coexistence de plusieurs modèles normatifs dans ce type de segment scolaire (entre contrôle strict et négociation des règles du jeu) (Barrère, 2003) –, et une plus grande perméabilité aux exigences de la sphère économique (Tay, 2023, p. 331). Enfin, elle souligne que des différences notables ressortent également selon le rattachement (ou non) des enseignements à un établissement portant un projet alternatif (de type « pédagogie active ») : « les enseignants du groupe « projet alternatif » valorisent moins fortement l'instruction (transmission de savoirs et de compétences disciplinaires, préparation aux études supérieures, promotion par le mérite), déclarent mettre en œuvre plus fréquemment des pratiques de type transactionnel (co-construction des apprentissages et des

règles, différenciation), et se déclarent moins agacés lorsque les élèves ne respectent pas les normes et les règles » (Tay, 2023, p. 332).

Limites et perspectives pour le volet qualitatif

Nous avons commencé cette partie de discussion en soulignant que notre hypothèse d'environnements de socialisation différenciés apparaît globalement rencontrée mais aussi nuancée : au-delà des différences entre écoles observées et rendant compte d'arbitrages différenciés, un certain nombre de points communs et de tendances majoritaires ressortent, sur les attentes plurielles et plutôt post-conventionnelles des élèves d'une part, et sur la prévalence d'orientations s'ancrant au contraire plutôt dans le modèle normatif de la 1^{re} modernité d'autre part, même si l'ouverture à d'autres modèles ressort également de nos résultats. Dans la prochaine partie de la thèse – présentant les résultats du volet qualitatif – nous montrerons en quoi ces pratiques (en partie différenciées) apparaissent porteuses d'expériences socialisatrices (également différenciées), de normes et de valeurs, autrement dit de quelle manière est-ce qu'elles participent à la socialisation morale des élèves. Nous étudierons aussi de manière plus fine et plus complexe l'agencement et la traduction concrète de ces arbitrages au sein des établissements, et nous analyserons la façon dont les élèves les évaluent. Comme nous l'avons observé dans ce volet, nous approfondirons ainsi la tension entre les attentes plurielles des élèves et les orientations dominantes dans l'établissement.

Concernant la dernière étape du raisonnement de ce volet empirique quantitatif – dans notre réponse à la question de la segmentation *versus* fragmentation –, nous restons prudente et l'avons donc formulé sous forme d'hypothèse. En effet, il convient de rappeler les limites et le caractère exploratoire d'une partie des analyses réalisées au chapitre 4, qui nécessiteraient d'être consolidées pour confirmer les intuitions qui ressortent (bien que celles-ci rejoignent les conclusions du volet enseignant) : prévalence d'une segmentation (de différences entre segments du quasi-marché scolaire); et une double source de différenciation, une différenciation verticale (avec des différences principalement au niveau des filières suivies) et une différenciation horizontale (avec un contraste important au niveau des établissements du segment des écoles alternatives de type « pédagogie active »). Par ailleurs, l'analyse ayant été limitée à l'introduction de quatre variables « fixes » dans les modèles multiniveaux, rappelons qu'elle pourrait être poussée plus loin pour affiner ces réflexions, en introduisant davantage de variables explicatives (au niveau organisationnel, celui de l'établissement, en étudiant notamment d'autres variables de composition, et en contrôlant aussi pour des variables de niveau1, celui de l'élève), ou encore en étudiant des effets d'interaction.

Conceptions et représentations des élèves : quelle expérience du pluralisme et quelles dispositions morales ?

À propos des élèves, deux objectifs ont été plus particulièrement poursuivis dans ce volet de la thèse. Tout d'abord, partant du diagnostic – mis en avant dans le cadrage théorique – d'une société marquée par le pluralisme axiologique et une certaine indétermination (à l'égard du futur et à l'égard des orientations ou des fondements du collectif), nous avons souhaité dépasser ces

constats généraux (posés à un niveau macro) pour interroger la façon dont ce contexte semble affecter les élèves. Les questions développées dans le questionnaire ont ainsi cherché à saisir :

- si les élèves font l'expérience de ce pluralisme et de cette indétermination – la confrontation au pluralisme ayant étant mesurée par l'exposition à une pluralité d'opinions (relatives aux grands débats de société) et cette partie du questionnaire les interrogeant également sur la manière dont ils construisent leurs opinions ; une autre partie étant consacrée à leur rapport au futur;
- les dispositions morales que les élèves semblent adopter – avec des questions les interrogeant sur leur rapport à la pluralité des valeurs (dimension axiologique), sur le type de rapport à la norme et à l'autorité qu'ils promeuvent (dimension normative), sur leur sentiment de capacité d'action, les modes de régulation (prise de décision) qu'ils défendent, et les modèles de gestion de la coexistence de la diversité culturelle qu'ils valorisent (dimension politique).

Les analyses descriptives développées au chapitre 2 nous permettent de répondre à ce premier objectif, en mettant en exergue ce qui apparaît relativement commun à cette génération (les tendances partagées sur ces dimensions, rendant compte d'expériences ou de conceptions dominantes), mais aussi ce qui semble plus diversifié (les dimensions pour lesquelles les réponses ressortaient plus dispersées, renvoyant à des expériences ou des conceptions plus contrastées).

Cette analyse de la variabilité est par ailleurs au cœur du second objectif poursuivi, à savoir le questionnement relatif aux effets moraux. À cet égard, les analyses multiniveaux réalisées aux chapitres 3 et 4 ont permis d'étudier si les différences observées sur ces dimensions sont en partie associées à l'échelon de l'établissement fréquenté.

Une « évidence » du pluralisme

Globalement, nos résultats montrent des tendances communes pour la plupart des dimensions étudiées, parfois particulièrement importantes (avec peu de dispersion dans les résultats descriptifs et peu de variabilité inter-écoles), soulignant des registres ou ancrages normatifs relativement partagés par la jeune génération interrogée, et ce même s'ils semblent ne pas tous avoir la même expérience du pluralisme. En effet, la question de la confrontation des élèves à la diversité des opinions dans leur entourage est l'une de celles où les réponses ressortent plus contrastées. Comme nous le soulignons en conclusion du deuxième chapitre, si certains semblent très régulièrement confrontés à une diversité d'opinions et de points de vue, pour d'autres c'est plutôt rare, et pour une petite majorité, cette expérience du pluralisme existe, mais semble mesurée.

Qu'est-ce qui apparaît donc caractériser la façon dont une majorité de jeunes se situe vis-à-vis du pluralisme et du « faire société en contexte de pluralisme » ?

Les analyses descriptives présentées au deuxième chapitre dressent le portrait d'élèves qui dans leur majorité font l'expérience du pluralisme (bien qu'à des degrés divers), mais qui n'apparaissent globalement ni perdus ni particulièrement incertains ; pluralisme et indétermination normative ne semblent donc pas nécessairement aller de pair. En effet, si l'expérience entre élèves apparaît

plus contrastée concernant la clarté et la volatilité de leurs opinions¹³⁴, ils se rejoignent largement dans la valorisation de la diversité des opinions, et plus fortement encore dans le rejet de toute forme d'imposition normative. Loin de souhaiter qu'il y ait une seule opinion qui solutionne tout, la majorité des élèves se pose comme « pôle d'arbitrage » vis-à-vis de la complexité, exprimant très régulièrement réfléchir d'abord par eux-mêmes¹³⁵, et en écoutant une pluralité de points de vue, pour se construire leurs opinions.

Un peu plus d'incertitude est observée concernant le rapport aux valeurs (avec près de 10% des élèves ayant indiqué ne pas savoir répondre à cette question), mais le pluralisme des valeurs semble toutefois également aller de soi pour la plupart des élèves, dont les réponses révèlent une certaine disposition au relativisme moral. Parallèlement, les représentations des élèves sont marquées par la valorisation de la diversité (adhésion aux conceptions multiculturelle et interculturelle en matière de gestion de la diversité culturelle sur un territoire) et le rejet de l'uniformisation, de la conception assimilationniste qui ne permettrait pas l'expression publique de la diversité culturelle. Par ailleurs, plusieurs résultats convergent aussi majoritairement sur l'image d'un sujet refusant l'imposition de prescriptions morales. Que ce soit au niveau des attentes exprimées par les élèves vis-à-vis du rôle de l'école, du type de rapport à la norme qu'ils promeuvent, ou encore du mode de régulation, de prise de décision qu'ils privilégient, la majorité des élèves de notre échantillon déclare valoriser la délibération et au contraire rejeter l'imposition de l'autorité ou de normes substantielles.

Dans le contexte contemporain, caractérisé à un niveau macro par le pluralisme et la complexité normative, du commun semble donc se reconstituer autour d'une attente de pluralité, d'une reconnaissance voire d'une ouverture à la diversité (des valeurs, des cultures, des opinions). Au sein de notre échantillon, une large majorité d'élèves apparaît ainsi « imprégnée » du pluralisme culturel, normatif et axiologique. On observe par ailleurs une forme d'unité normative (d'accord) dans la manière dont une majorité des jeunes conçoit la régulation de la diversité : une sorte d'évidence du pluralisme, de rejet de l'imposition normative. Pour ces élèves, il importe de ne pas imposer les normes mais de faciliter le débat, autrement ils ne sont pas en attente qu'on réduise l'incertitude liée à la plurinormativité par l'adoption d'orientations substantielles.

Des nuances et des limites à ces résultats descriptifs

L'image qui ressort ci-dessus peut sembler un peu caricaturale ou du moins englobante, et si ces tendances majoritaires sont importantes à pointer, car elles soulignent une tendance de fond perceptible dans nos résultats, il convient d'apporter quelques points de vigilance et de nuances à leur lecture.

¹³⁴ Rappelons que l'image majoritaire qui ressort est celle d'un sujet flexible et dont l'opinion peut évoluer, mais qu'une partie non négligeable des élèves (près de 40% d'entre eux) exprime changer rarement d'opinion.

¹³⁵ La réponse des élèves à cette question ne doit toutefois pas conduire à la conclusion qu'ils adopteraient (dans les faits) un jugement autonome libre de toute influences sociales. Bien que l'enquête ne permette pas de le montrer, nous pouvons en effet raisonnablement faire l'hypothèse que les élèves sous-estiment vraisemblablement ces influences qui pèsent sur leur pensée par méconnaissance de tout ce que leur opinion doit à leur entourage, aux contextes de socialisation qu'ils fréquentent et en définitive à la société et à l'époque dans laquelle ils vivent.

Au-delà des tendances majoritaires, des opinions et expériences contrastées

Tout d'abord, rappelons que derrière ces tendances majoritaires, des opinions minoritaires, mais concernant parfois un pourcentage non négligeable d'élèves ont été exprimées, près d'un tiers des élèves exprimant ainsi être plutôt en désaccord avec le fait qu'on ne puisse pas hiérarchiser les valeurs, et plus de 40% des élèves exprimant des attentes de prescriptions morales à l'égard de l'école. Par ailleurs, pour certaines dimensions, une dispersion plus importante des réponses a été observée, dénotant des expériences ou des conceptions plus contrastées. Certaines ont été rappelées plus haut (à propos de la confrontation au pluralisme, ainsi que sur la clarté et la volatilité de l'opinion), insistons encore ici sur l'expérience contrastée de l'indétermination cognitive (avec près de la moitié des élèves qui exprime des difficultés à discerner le vrai du faux), un sentiment d'inquiétude général à l'égard de l'avenir inégalement distribué, ainsi que des perceptions contrastées concernant leur sentiment de capacité d'action à l'échelon individuel (sentiment de contrôle sur sa propre vie), à l'échelon local et vis-à-vis des problèmes climatiques.

Ainsi, si certaines tendances ressortent dans la façon dont le contexte de pluralisme semble affecter les jeunes et leurs conceptions, nos analyses montrent aussi l'importance de ne pas les considérer comme un « bloc indissocié ». Rappelons par ailleurs le taux important de non-réponses ou de réponses « je ne sais pas » sur plusieurs de ces questions, dénotant soit une certaine incertitude pour ces élèves, ou qu'ils ne se posent pas (ou peu) ces questions¹³⁶. Enfin, rappelons également certains biais de l'échantillon, dont la surreprésentation des filles et des élèves de l'enseignement général, certaines tendances ayant pu être accentuées, moins nuancées. En effet, comme nous l'avons souligné dans les analyses du chapitre 4 et comme nous y reviendrons plus loin, on observe certaines différences au niveau des filières suivies. Concernant la dimension genrée, nous n'avons pas exploré cette dimension, ayant ciblé notre analyse sur des indicateurs relatifs aux caractéristiques des établissements (en regard de nos questions et hypothèses de recherche), mais il s'agit d'une perspective qu'il serait intéressant d'ajouter à l'analyse.

Limites de la démarche quantitative

En plus de la prise en compte de la variabilité des réponses au-delà des tendances majoritaires, revenons également sur certaines limites relatives à cette démarche empirique quantitative¹³⁷. Les résultats présentés dans cette partie de la thèse sont basés sur des réponses préformatées¹³⁸ à des items généraux ou à des scénarios fictifs, et si les données nous indiquent des tendances mesurées à large échelle sur le discours que les élèves tiennent vis-à-vis des différentes

¹³⁶ Les réactions lors des focus groups dans l'une des trois écoles à certaines questions (plus particulièrement celles à propos des valeurs) tendent également à montrer que pour certains élèves, certaines des questions semblent plutôt renvoyer à un « questionnement imposé par le chercheur », plutôt qu'à des questions qu'ils se posent, auxquelles ils s'intéressent.

¹³⁷ Bien que nous les présentions dans cette deuxième section de la conclusion, pour les questions relatives aux représentations des élèves, ces limites valent également pour les questions relatives à l'action de l'établissement. Elles sont toutefois d'autant plus importantes à considérer ici que les questions relatives aux élèves ont trait à des dimensions fort générales tel que le rapport aux valeurs.

¹³⁸ Notons que plusieurs élèves eux-mêmes ont soulevé le caractère frustrant ou limitant de ce format, certains ajoutant par exemples d'autres positions intermédiaires dans les échelles de Likert, ou annotant leurs réponses.

dimensions investiguées, une certaine prudence est donc nécessaire. Il est en effet difficile de savoir quelle interprétation les élèves ont faite de nos items, or différentes significations peuvent être mises derrière certaines notions générales¹³⁹, les tendances communes observées pouvant dès lors recouvrir certaines nuances que nous n'avons pu approcher, la démarche quantitative (et son modèle formaté) ne permettant pas non plus d'approcher la complexité des expériences et des représentations.

Par ailleurs, cette démarche repose également sur une dimension déclarative, relativement décontextualisée et déconnectée de l'activation en situation des dispositions que l'on a cherchées à appréhender, la difficulté de mesurer des attitudes par des approches quantitatives étant régulièrement soulignée (Duru-Bellat et al., 2008; Heinich, 2017). Outre certains biais tels que celui de « désirabilité sociale » qui ont pu conduire à tirer (vers les extrêmes) certains résultats (ce qui d'un autre côté donne des indications intéressantes sur ce que les élèves perçoivent comme étant socialement valorisé), ce type de méthodologie ne permet pas de « restituer les ambivalences, les contradictions, les incertitudes qui, souvent, affectent le rapport effectif aux valeurs » (Heinich, 2017, p. 184). Si nous avons essayé de parer à ce biais des enquêtes quantitatives par la création de scénarios fictifs (pour ne pas nous limiter à des items généraux et abstraits), ce type d'approche nous empêche toutefois de confronter les attitudes ou opinions déclarées aux « jugements en situation » : comment les élèves réagissent-ils effectivement à ces questions lorsqu'ils y sont confrontés ?

Un des objectifs du volet qualitatif – qui sera présenté dans la prochaine partie de la thèse – consiste donc à dépasser ces limites, dans une certaine mesure du moins, à apporter plus de profondeur compréhensive et plus de nuances aux résultats, en ancrant davantage le discours des élèves dans des situations vécues, et en poussant plus loin la compréhension des significations données à certaines dimensions ou notions générales.

Des effets moraux relativement limités

Concernant l'objectif relatif au questionnement sur les effets moraux, plusieurs éléments de réponse ont déjà été apportés en conclusion du troisième chapitre. Nous les résumerons donc, en y intégrant les résultats du quatrième chapitre, et insisterons sur certains points d'attention.

Il est tout d'abord intéressant de rappeler que pour la plupart des dimensions pour lesquelles les réponses ressortaient plus contrastées dans les analyses descriptives, cette variabilité renvoie (essentiellement) à des différences entre élèves, la variabilité inter-établissements étant très faible (voire non significative). Ainsi, pour ces dimensions – *la confrontation à la diversité des opinions, l'expérience de l'indétermination cognitive, le sentiment de capacité d'action à l'échelon individuel et local, la clarté et la volatilité de l'opinion, le sentiment d'inquiétude général à l'égard du futur* –, cela invite à explorer l'expérience socialisatrice des jeunes dans d'autres sphères ou instances que l'école afin d'étudier ce qui apparaît influencer ces conceptions ou ces expériences contrastées. Il est en effet important de rappeler que l'action socialisatrice de l'école s'inscrit dans

¹³⁹ Une des fonctions de certaines notions ou d'une certaine sémantique (par exemple sur la citoyenneté, le respect des différences, etc.) est d'ailleurs de permettre un certain consensus (apparent) sur des principes généraux alors que si l'on creuse les significations mises derrière ces principes généraux, cela peut recouvrir des opinions divergentes.

un processus complexe et multifactoriel, les dispositions des jeunes étant également influencées par tout ce qui se joue à l'extérieur de l'établissement.

Par ailleurs, et de manière inverse, pour la plupart des dimensions pour lesquelles on a observé des différences inter-écoles significatives et notables – *sur les représentations relatives aux modes de gestion de la diversité culturelle, sur le sentiment de capacité d'action aux échelles nationale et européenne, et sur la religion comme instance pourvoyeuse de repères moraux* –, les tendances majoritaires dans les analyses descriptives étaient plus marquées (rendant compte, globalement, d'un consensus important entre élèves). Comme souligné au chapitre 3, il s'agit donc de l'interpréter comme le fait que dans certaines écoles, les conceptions des élèves seraient légèrement plus éloignées ou moins marquées par rapport à la tendance majoritaire.

Enfin, quelques items ressortent, où les analyses descriptives montraient des conceptions contrastées et où la variabilité inter-établissements est également notable. Il s'agit du sentiment de capacité d'action vis-à-vis des problèmes climatiques¹⁴⁰ ainsi que de l'adhésion (ou non) au récit du progrès (la perception que son avenir sera meilleur (ou non) que celui de ses parents).

Concernant cette variabilité inter-écoles (qu'elle soit relative à une dispersion initiale faible, ou un peu plus importante), le modèle et les analyses exploratoires du chapitre 4 montrent qu'elle renvoie à une certaine segmentation, et plus particulièrement aux variables relatives à la différenciation verticale du quasi-marché scolaire (filiales suivies par les élèves et indice socio-économique moyen des établissements). On observe cependant également certaines différences associées à une différenciation horizontale, à l'orientation pédagogique des établissements.

Ainsi, vis-à-vis de certaines tendances fortes dans les résultats descriptifs (rappelées plus haut et relatives à « l'évidence du pluralisme »), les réponses des élèves de l'enseignement professionnel apparaissent plus nuancées : tout en s'inscrivant dans le sens des tendances majoritaires, elles sont en moyenne un peu moins marquées par le rejet net de prescriptions morales ou de conceptions plus assimilationnistes. Par ailleurs, nos résultats tendent à montrer que les élèves scolarisés dans des écoles/filiales situées en position basse dans le quasi-marché scolaire (filiale professionnelle, ISE faible) adhèrent un peu plus fortement, en moyenne, au récit du progrès (que leur avenir sera meilleur que celui de leurs parents). Enfin, les élèves de l'enseignement général expriment, en moyenne, un sentiment de capacité d'action un peu plus important que ceux de l'enseignement professionnel (au niveau national, européen, et vis-à-vis des problèmes climatiques) ; ce sentiment de capacité d'action (au niveau national et européen) apparaît également plus important en moyenne chez les élèves scolarisés dans des écoles à pédagogie active.

¹⁴⁰ Concernant cet item, nous pouvons nous demander si cette variabilité inter-écoles pourrait être expliquée, en partie du moins, par la participation (ou non-participation) des élèves aux marches pour le climat (« les jeudis du climat »), qui avaient pris de l'ampleur au moment où nous avons réalisé l'enquête. Nous pouvons en effet faire l'hypothèse que la participation des élèves à ces manifestations était plus importante (voire massive) dans certains établissements et moins importante (voire inexistante) dans d'autres, et qu'elle ait pu être de nature à renforcer un sentiment de capacité d'action. Nous n'avons malheureusement pas de données nous permettant de répondre à cette hypothèse, et par ailleurs la corrélation entre ces deux variables pourrait être également interprétée dans l'autre sens : le sentiment de capacité d'action des élèves entraînant une participation plus importante de ceux-ci aux marches pour le climat

Plus globalement, ce que nous souhaitons mettre en avant, c'est que notre hypothèse d'effets moraux apparaît relativement nuancée. On observe bien certains effets – nos résultats soulignent la présence de représentations et conceptions quelque peu différenciées selon les écoles –, mais ils restent limités. D'une part les différences inter-écoles observées l'ont été sur certaines dimensions, mais non sur l'ensemble (ni même sur une majorité d'entre elles), et d'autre part elles renvoient principalement à des sensibilités plus ou moins marquées vis-à-vis de conceptions dominantes au sein de cette génération (plutôt qu'à des représentations qui seraient fortement différenciées ou inversées selon les écoles). Dans l'ensemble, les établissements scolaires ne ressortent donc pas comme des mondes fortement distincts du point de vue des conceptions exprimées par les élèves sur les dimensions étudiées. Quelles que soient les écoles, la majorité des élèves semble s'accorder sur les grands principes au-delà de certaines nuances de positions ; et pour les dimensions pour lesquelles les réponses des élèves rendent compte de conceptions plus contrastées, ces différences apparaissent principalement situées au niveau des élèves (variabilité intra-établissements), et non au niveau des écoles.

Limites à la question de l'effet et perspectives futures

Peu de recherches quantitatives ayant été menées sur la question des effets moraux de l'école, nous avons fait le choix d'explorer de manière large cet objet. S'il en ressort un côté quelque peu « exploratoire », nos analyses ouvrent toutefois la voie à d'autres recherches. En effet, si les effets que nous avons étudiés apparaissent relativement modestes, ce questionnaire nous semble toutefois important à poursuivre. Nous rappellerons ainsi dans ce point les limites de nos analyses, mais aussi les perspectives futures auxquelles elles invitent.

D'une part, bien qu'étant limitées, des différences inter-écoles ressortent de nos analyses. Et vis-à-vis de ces dimensions, l'analyse pourrait être poursuivie plus amplement. Le nombre important de dimensions étudiées dans le questionnaire nous a en effet limitée dans les traitements réalisés. Par rapport aux analyses exploratoires présentées dans le chapitre 4, celles-ci devraient être consolidées afin de confirmer les intuitions qui en ressortent : une segmentation renvoyant principalement à des éléments de différenciation verticale au sein du quasi-marché scolaire, et plus particulièrement des différences selon la filière suivie par les élèves ; mais aussi une certaine différenciation horizontale (selon les orientations pédagogiques) sur la dimension de l'agentivité. Par ailleurs, l'analyse gagnerait à être poussée plus loin en introduisant davantage de variables explicatives dans les modèles, au niveau organisationnel – celui de l'établissement, en explorant notamment d'autres effets de composition, mais aussi certaines variables relatives aux pratiques des établissements, pour analyser ce qui apparaît prédominer dans les effets observés, entre un effet de composition, un effet des pratiques ou encore leurs interactions –, mais en contrôlant aussi pour des variables de niveau¹, celui de l'élève. En effet, pour ces dimensions relatives aux conceptions et représentations des élèves, la variabilité interindividuelle est plus prégnante, et il serait intéressant d'analyser sur quelles caractéristiques individuelles des différences ressortent plus fortement (le genre, l'origine sociale, l'origine ethnique ...).

D'autre part, bien que portant déjà sur un nombre important de dimensions, le questionnaire n'a pu approcher l'ensemble des aspects qui pouvaient être interrogés sur ce questionnaire. Or le volet qualitatif tend à montrer des différences de dispositions ou de conceptions sur des dimensions non investiguées (tels que la projection dans certaines positions sociales et le rapport

à l'institué, les conceptions de la participation et du changement). En termes de perspectives de recherches futures, d'autres dimensions mériteraient ainsi d'être investiguées à large échelle. Par ailleurs, vis-à-vis des dimensions pour lesquelles nos résultats soulignent des différences entre écoles, il serait intéressant de pouvoir les creuser davantage, en développant plus amplement les questions sur lesquelles interroger les élèves.

Enfin, il convient de rappeler dans quel sens la notion d'effet est mobilisée dans le cadre de cette thèse. Différents degrés ou échelons peuvent en effet être distingués dans l'étude ou l'acceptation de cette notion :

- 1) Le constat d'espaces différenciés, l'observation de différences entre écoles (sans contrôle pour d'autres variables), ce qui correspond à l'analyse réalisée dans notre troisième chapitre.
- 2) La singularité de ces espaces, les différences entre écoles n'étant pas explicables par les variables dont la littérature a mis en exergue leur importance pour comprendre les axes de différenciation du système éducatif, ce qui correspond à l'analyse réalisée dans notre quatrième chapitre.
- 3) La causalité, ou le poids de l'école dans l'acquisition/le développement des conceptions et dispositions étudiées (la question de la fabrique du sujet) : ces environnements de socialisation différenciés produisent-ils des effets différenciés (sur le rapport aux valeurs es élèves, leur rapport aux normes, leur vision d'avenir, leur sentiment de capacité d'action) ?

La démarche méthodologique mise en œuvre nous situe dans les deux premiers niveaux (avec les limites rappelées ci-dessus concernant le 2^e niveau qui devrait être consolidé). À cet égard, les différences entre écoles que nous avons relevées permettent de renforcer notre hypothèse d'espaces de socialisation différenciés (tout en rappelant que ces différences renvoient à des nuances de positionnement, plutôt qu'à des mondes qui seraient fortement distincts): en plus des dimensions relatives aux pratiques pédagogiques et éducatives, aux finalités poursuivies, les établissements se distinguent également (même si dans une moindre mesure) sur les conceptions et représentations de leurs élèves ; autrement dit, en étant dans une école ou dans une autre, l'élève va participer d'un certain espace socialisateur, être en contact avec des élèves ayant (en moyenne) plutôt telle ou telle sensibilité (sur les représentations relatives aux modes de gestion de la diversité culturelle, sur le sentiment de capacité d'action, sur l'adhésion (ou non) au récit du progrès, sur le recours à la religion comme instance pourvoyeuse de repères moraux, sur les attentes en termes de prescriptions morales).

Pour le troisième niveau, une approche longitudinale aurait été nécessaire, et nous n'avons donc pas les moyens de répondre à cette question. L'identification des facteurs de causalité est en effet une question complexe dans la littérature sur l'école efficace (Grisay, 2006), qui nécessite plusieurs temps de mesure pour comparer, par exemple, la progression des performances des élèves (ou le changement de dispositions) et identifier ce qui tient spécifiquement à la fréquentation de l'établissement. Il est donc important de rappeler qu'il faut se garder de toute interprétation causale de nos résultats (les liens étant de nature corrélationnelles). Pour les dimensions sur lesquelles des différences inter-écoles ont été observées, on ne peut affirmer que les écoles ont influencé les conceptions de leurs élèves, même si on peut faire l'hypothèse qu'elles

ont pu contribuer à leur renforcement. La relation pourrait en effet fonctionner en sens inverse. La littérature ayant montré la composition ségréguée des établissements (notamment selon les filières proposées, mais aussi au-delà), ces différences (dont on a souligné qu'elles apparaissent principalement associées aux filières et à l'indice de composition sociale) pourraient refléter des effets d'appariement, le fait que les établissements (et les filières) rassemblent des élèves partageant certaines caractéristiques, certaines représentations.

Partie 3.
Volet empirique qualitatif de la thèse

INTRODUCTION : OBJECTIFS ET PLAN DU VOLET

Dans cette troisième partie de la thèse, consacrée au volet empirique qualitatif, nous poursuivons l'exploration de notre objet d'étude relatif à la socialisation morale à l'école. L'objectif de ce volet, qui s'appuie sur des séances de focus groups avec des élèves de 6^e secondaire dans trois établissements scolaires contrastés, consiste à partir des résultats du 1^{er} volet empirique (quantitatif) pour les mener plus loin, en leur donnant une profondeur compréhensive. La méthodologie et les résultats de cette deuxième opération empirique seront présentés dans quatre chapitres. Dans un premier chapitre méthodologique, nous reviendrons sur la démarche mise en place. Ensuite, dans les trois chapitres suivants – un chapitre par école –, nous présenterons les analyses tirées des focus groups. Enfin, nous mettrons en perspective et discuterons ces résultats en revenant sur nos différentes questions de recherches ainsi que sur nos deux hypothèses, celle d'espaces de socialisation différenciés et celle de la réduction de la complexité normative par les établissements.

Dans les chapitres présentant les analyses issues des focus groups, cette présentation s'articulera autour de deux volets de la vie scolaire : 1) les « apprentissages » (le rapport aux savoirs, les modalités pédagogiques et l'organisation des apprentissages dans le temps et dans l'espace) ; 2) la régulation de l'ordre scolaire (l'élaboration des règles et la gestion des incidents). En effet, non seulement il s'agit de volets centraux dans le quotidien des établissements scolaires, mais en plus il s'agit de volets pour lesquels les résultats de l'enquête par questionnaire ont montré des pratiques différenciées entre écoles. À travers l'analyse de ces deux volets, rappelons que l'objectif ne consiste pas à étudier les conceptions et pratiques relatives aux apprentissages et à la régulation de l'ordre scolaire pour « elles-mêmes », mais pour dégager les modèles normatifs qu'elles véhiculent, le degré de participation des élèves dans l'école, les rapports aux normes et valeurs qu'elles supposent, donnent à voir, afin d'étudier les enjeux socialisateurs qui les traversent. Enfin, précisons que la dimension relationnelle de l'expérience (les interactions quotidiennes avec les autres élèves et avec les membres de l'équipe éducative) sera également étudiée, de manière transversale pour les deux premières écoles, et dans une section spécifique pour la troisième.

Pour chacun de ces volets, trois objectifs seront poursuivis transversalement, renvoyant aux différents axes de questionnement identifiés dans la problématisation.

Nous étudierons d'abord la manière dont les arbitrages opérés par les établissements s'agencent et se configurent pour former un « espace de socialisation » (*1^{er} axe de questionnement : la configuration d'espaces de socialisation*); en caractérisant le « mode de socialisation » qui prévaut au sein de l'établissement sur chacun de ces volets, ainsi qu'en étudiant les continuités et discontinuités entre le curriculum affiché et le curriculum effectif. Il s'agira à cet égard de percevoir si les élèves décrivent un « monde scolaire » enraciné dans un modèle normatif situé ou au contraire un monde pluriel et hybride, composant avec divers principes de justification. Précisons que dans l'analyse de ces agencements singuliers, nous tiendrons par ailleurs compte du contexte élargi, de l'inscription de l'établissement dans son environnement (sa position dans le quasi-marché scolaire et son appartenance à certains segments, les prescrits légaux et injonctions auxquels il fait face, etc.).

Ensuite, un autre objectif consistera à décrire et à analyser le rapport des élèves sur ces volets : apparaissent-ils plutôt satisfaits ou plutôt critiques à l'égard de leur expérience ? Comment se situent-ils vis-à-vis du mode de socialisation auquel ils sont confrontés ? Nous rejoindrons ici notre *deuxième axe de questionnement, celui relatif à la manière dont les élèves interprètent et évaluent (normativement) ces agencements, les orientations prises par leur établissement et les logiques socialisatrices à l'œuvre*, en relevant les registres normatifs et principes moraux à partir desquels ils rendent compte de leur expérience. Le point de vue des élèves ne sera donc pas seulement sollicité en tant qu'informateurs d'un contexte de socialisation, mais aussi comme acteurs réflexifs au sein de ces espaces, en portant attention à leurs attentes et à la manière dont ils donnent sens à leur expérience.

Enfin, il s'agira de mettre en perspective ces observations, en dégagant les « normes » et « valeurs », les conceptions relatives au faire société ou encore l'agentivité qui transparaissent de l'expérience relatée par les élèves et de leur rapport à cette expérience. Ce faisant, nous nous attacherons également à mettre en exergue les dispositions morales observées chez les élèves, rejoignant sur ce point notre *3^e axe de questionnement, celui relatif aux effets moraux* que la socialisation dans ces espaces semble contribuer à générer ou du moins à renforcer.

Au travers des analyses présentées dans ce volet de la thèse, nous ferons ainsi rentrer le lecteur dans trois environnements de socialisation singuliers où prédominent un ou plusieurs « modèles normatifs », où se donnent à voir des traductions locales (au double sens d'interprétation et de concrétisation) différenciées des missions attribuées à l'institution scolaire ; et nous étudierons ce que ces espaces génèrent comme expériences socialisatrices. Ce faisant, nous montrerons toutefois également que certaines logiques communes ressortent de nos analyses, sur lesquelles nous reviendrons en discussion des résultats.

Concernant l'école Peter Pan et l'école Sheldon – la 1^{re} appartenant au segment des écoles dites « alternatives » (avec un projet de pédagogie active), et la 2^e occupant une position haute dans son environnement, avec la réputation d'école élitiste –, nous montrerons que si elles apparaissent comme des espaces de socialisation très contrastés (avec des projets, priorités et pratiques distinctes, la 1^{re} s'inscrivant à rebours de la forme scolaire, et la seconde dans sa continuité), l'expérience des élèves de ces deux établissements présente également des similarités importantes et peut être analysée en miroir : les principes normatifs mobilisés par les élèves de l'école Peter Pan pour rendre compte des logiques dominantes dans leur établissement étant repris par certains élèves de l'école Sheldon pour dénoncer ce qui leur manque dans leur propre expérience, et inversement.

La troisième école, l'école Elsa, se situe dans un segment disqualifié du marché scolaire, occupe une position plutôt basse dans son environnement local, et accueille au sein de filières qualifiantes et professionnelles des élèves aux parcours scolaires difficiles. Dans cette troisième école, comme nous le développerons, la plurinormativité se traduit différemment que dans les deux premières, avec la prégnance de cultures et de normativités puisant à d'autres références que les normes scolaires classiques (du modèle de la « forme scolaire ») ou « alternatives » (empreintes des principes de la seconde modernité).

CHAPITRE 1 – MÉTHODOLOGIE

Afin de compléter l'opération empirique quantitative et de dépasser certaines de ses limites, nous avons besoin d'une démarche qualitative et compréhensive permettant :

- d'analyser de manière plus fine et plus complexe les arbitrages opérés par les écoles, comment la diversité des modèles et principes normatifs se traduit et s'actualise dans les contextes locaux des établissements, en entrant dans le concret des situations vécues ;
- de saisir comment les élèves interprètent et donnent sens à leur expérience, évaluent les orientations prises par leur école ;
- d'analyser comment tout cela participe de la socialisation morale des élèves, et quels effets cela semble générer chez ceux-ci ; en tenant compte de la pluralité des mécanismes par lesquels cette socialisation s'exerce, en appréhendant donc non seulement la socialisation morale « explicite », mais également la dimension plus implicite de celle-ci.

À cette fin, des séances de focus groups avec des élèves de 6^e secondaire ont été réalisées dans trois écoles contrastées durant l'année scolaire 2019-2020. Organisées autour de la présentation de leur établissement et des trois dimensions de la socialisation morale, un même groupe d'élèves a été rencontré à plusieurs reprises dans chacune des écoles (entre trois et six séances selon les établissements), en partie en présentiel, et en partie en ligne lors du 1^{er} confinement en avril 2020. Tout en ayant complété ce matériau par les réponses de la direction au questionnaire de la 1^{re} phase empirique ainsi que par l'analyse du projet d'établissement (afin de mobiliser des éléments sur le discours explicite de l'établissement), il faut donc toutefois noter que notre étude se base principalement sur le discours des élèves. C'est donc leur perspective qui est au centre de l'analyse, l'environnement de socialisation tel qu'ils le vivent et en rendent compte.

Pour ce premier chapitre méthodologique, nous rendrons compte dans une première section de la façon dont les établissements ont été sélectionnés, de notre entrée sur le terrain et de la constitution des groupes d'élèves. Dans une deuxième section, nous présenterons les outils méthodologiques construits pour appréhender nos questionnements (les canevas des focus groups). Enfin, dans une troisième section, nous reviendrons sur la réalisation du terrain. Transversalement, nous montrerons de quelle manière la méthodologie a été adaptée à un public adolescent, et nous soulignerons également certaines limites de cette démarche empirique.

1.1 Sélection des établissements, entrée sur le terrain et constitution des groupes d'élèves

1.1.1 Trois écoles aux profils contrastés

La sélection des établissements pour cette phase empirique a été opérée à partir de traitements réalisés sur les données récoltées lors de la phase quantitative. L'objectif était d'identifier quatre écoles, représentatives de 4 types de profils au croisement de deux critères: 1) la mission privilégiée au sein de l'établissement (en référence aux rôles sociaux distingués dans la

littérature : distribution des qualifications, subjectivation, intégration) ; 2) les pratiques prévalant au sein de l'établissement (en référence aux différents modèles coexistant, des pratiques s'inscrivant plutôt dans la continuité du modèle de la forme scolaire moderne, et des pratiques s'en éloignant).

Ce sont les données de l'enquête réalisée auprès des enseignants qui ont été utilisées pour cela, avec une vérification de la congruence des réponses avec celles des élèves. Nous avons par ailleurs également veillé à contrôler la variabilité des profils d'école selon les filières organisées dans l'établissement, leur indice socio-économique et le réseau de l'établissement.

Ayant fait face à plusieurs refus (en raison principalement du volet enseignant qui devait se réaliser parallèlement aux focus groups avec les élèves, et impliquant des séquences filmées en classe ; ou en raison du manque de temps, les écoles recevant de nombreuses sollicitations), ce ne sont pas toujours les premiers établissements identifiés qui ont participé à cette deuxième phase empirique. Toutefois, et comme le montre le tableau ci-dessous, les trois écoles dans lesquelles nous nous sommes rendue présentent bien des profils contrastés sur ces critères d'identification (sur les missions prioritaires et le type de pratiques pédagogiques mises en place) et de vérification (filières, indice socio-économique et réseau). Cependant, nous n'avons pu réaliser de terrain dans une quatrième école. L'accord avec un dernier établissement a en effet été établi trop tardivement, le veille de l'annonce de la fermeture des écoles en mars 2020. Par rapport à « l'échantillon » envisagé, c'est une deuxième école présentant un projet plus singulier, avec un curriculum moral « explicite » plutôt affirmé (et distinct de l'école Peter Pan, avec un projet plus substantiel de transmission des valeurs) que nous n'avons pas pu avoir.

	Ecole Peter Pan¹⁴¹	Ecole Sheldon	Ecole Elsa
Mission/rôle social privilégié	Mission d'éducation ; subjectivation	Mission d'instruction ; distribution des qualifications	Variabilité (importante) au niveau des missions poursuivies
Pratiques dominantes	Pratiques transactionnelles ; à distance de la forme scolaire moderne	Pratiques non transactionnelles ; dans la continuité de la forme scolaire moderne	Variabilité (importante) au niveau des pratiques
Réseau	Officiel subventionné	Enseignement organisé par la Communauté française	Libre catholique
Filières	Enseignement général	Enseignement général	Enseignement qualifiant et professionnel
Indice socio-économique	11	17	7

¹⁴¹ Le nom donné aux trois écoles est issu de la 1^{re} activité réalisée avec les élèves (choix d'une carte pour présenter l'établissement).

1.1.2 Des modalités différenciées de constitution du groupe d'élèves et de planification des séances

Si nous avons envisagé un « scénario idéal » en termes de constitution du groupe et de planification des séances, l'organisation pratique de ce volet empirique avec les directions des trois établissements s'est principalement adaptée à la réalité de ces écoles et à ce qui était proposé par celles-ci, pour rencontrer les conditions que nous demandions : avoir des plages suffisamment longues (de l'équivalent minimum de deux heures de cours), avoir un groupe diversifié de 6-8 élèves volontaires, et qui pourrait être réuni à plusieurs reprises (engagement des élèves sur plusieurs séances ; et possibilité de « libérer » ces élèves pour ces séances).

Le lancement du terrain a donc pris une coloration différente selon les écoles, et les modalités différenciées de constitution des groupes et d'organisation des séances révèlent déjà, dans une certaine mesure, certaines logiques à l'œuvre dans ces écoles, sur lesquelles nous reviendrons dans les chapitres présentant les résultats.

	Ecole Peter Pan	Ecole Sheldon	Ecole Elsa
Modalité de constitution du groupe	Sur base volontaire après présentation	Constitution du groupe par la direction	Sur base volontaire après présentation ; annonce du bon d'achat
Composition du groupe	Groupe relativement homogène (>< diversité des profils au sein de l'école) ; entre 4 et 8 élèves selon les séances (participation de 9 élèves au total)	Groupe relativement hétérogène ; entre 4 et 8 élèves selon les séances (participation de 9 élèves au total)	Groupe relativement hétérogène mais absence de certains profils dans le groupe ; entre 5 et 7 élèves selon les séances (participation de 8 élèves au total)
Séances	6 séances - 2 pendant les heures de cours (1h30) - 4 à distance (entre 1h et 1h30)	5 séances - 2 pendant les heures de cours (1h40) - 3 à distance (entre 1h et 1h30)	3 séances - 2 après les heures de cours (2h) - 1 à distance (2h30)

L'école Peter Pan : une démarche s'inscrivant dans le projet de l'établissement

L'entrée sur le terrain dans l'école Peter Pan s'est faite facilement, avec un intérêt manifesté à l'égard du projet, tant de la part de la direction que de la part des élèves. L'accord ayant été obtenu rapidement, le terrain a pu débuter dès novembre 2019. La présentation du projet à l'équipe et aux élèves a constitué la première étape. En effet, s'il n'a pas été difficile de négocier des plages horaires pendant le temps scolaire pour réaliser les séances (quatre séances prévues durant l'équivalent de « deux heures de cours » où les élèves sont en travail autonome), il était essentiel que ce soient les élèves qui décident de s'inscrire dans le processus, après avoir été informés du projet. Lors de cette présentation, un temps long avait été prévu, notre venue ayant été saisie comme opportunité pour montrer aux élèves un exemple de démarche d'enquête, ainsi que pour leur rendre compte de certains résultats de l'enquête par questionnaire (1^{er} volet empirique).

Cette entrée sur le terrain illustre ainsi la continuité de notre proposition avec plusieurs éléments du projet de l'école (que nous développerons dans le chapitre 2) : former les élèves à la « *démarche intellectuelle scientifique* », et leur donner l'occasion de s'exprimer sur ce qu'ils vivent.

La participation des élèves aux séances de focus group s'est donc réalisée sur base volontaire, après la présentation en classe du projet. Neuf élèves avaient alors manifesté leur intérêt à participer au processus. Ainsi, notre démarche trouvait également écho auprès des élèves, ou du moins une partie d'entre eux. En effet, lors de notre présentation, il nous est apparu assez clairement que si une partie des élèves était intéressée par le projet, d'autres y paraissaient indifférents. Notons également que la plupart des élèves se sont inscrits à plusieurs (en groupes affinitaires).

Lorsque nous les avons interrogés sur leurs motivations à rejoindre le processus, les réponses des élèves ont montré que la démarche proposée répondait non seulement au projet de l'école, mais également à certaines de leurs attentes : exprimer leur avis sur l'école, débattre et partager avec les autres de leurs opinions, réfléchir sur leur propre expérience à partir du dialogue (avec l'idée que partager son expérience et entendre celle des autres permet de mûrir la réflexion, de préciser sa pensée). Ainsi, la continuité entre la démarche proposée au travers des séances de focus groups et le projet de l'école se prolonge au niveau de dispositions manifestées et observées chez les élèves rencontrés, que nous développerons dans nos analyses.

Cette continuité invite à interroger la composition du groupe et les biais à cet égard. Soulignons tout d'abord que le groupe n'est pas représentatif de la mixité socio-culturelle de l'école (avec dans le groupe une large majorité d'élèves d'origine belge alors que la composition de l'école est plus mixte). Par ailleurs, à partir de nos observations et de ce que nous ont rapporté les élèves eux-mêmes, si le groupe apparaît diversifié en termes de trajectoires (parcours scolaires antérieurs et aspirations futures), il n'est pas représentatif sur le plan du rapport à la scolarité, et plus spécifiquement du rapport au projet de l'établissement. Ainsi, malgré le point de vue critique endossé par la plupart des élèves rencontrés, ceux-ci adhèrent au projet de l'école (leur intérêt pour notre enquête en étant un signe), et semblent s'y intégrer malgré certaines difficultés rencontrées. Or ils soulignent qu'une partie des élèves de leur classe, non représentée au sein du groupe, n'est pas intéressée par le projet de l'école ou que celui-ci ne leur convient pas, voire s'y désinvestit. À cet égard, en proposant un dispositif proche du type de projet de l'école, n'excluons-nous pas d'emblée un certain profil d'élèves ?

On peut en effet se demander de quoi la non-participation de certains élèves aux focus groups est-elle révélatrice. Est-ce parce que la modalité « discussion de groupe » ne convenait pas à certains (qui auraient davantage accroché à des entretiens individuels) ? Est-ce en raison d'un non-intérêt pour le projet de recherche, les questions que nous proposons ? Ou d'une distance, d'un décrochage vis-à-vis de la scolarité ou du projet de l'établissement ? Ou encore, la perception que leur opinion n'est pas « valable » ou la crainte d'être jugé ?

Nous reviendrons dans nos analyses (au chapitre 2) sur cette question de l'intérêt ou du désintérêt (voire du refus) des élèves à l'égard du dialogue et du débat. À ce stade, notons qu'il est important de tenir compte du biais induit par la composition du groupe, nos analyses ne pouvant rendre compte de l'expérience des élèves à distance du projet de l'école, ne s'y investissant pas.

	Trajectoires (parcours antérieur et aspirations futures)	Rapport à l'école et continuum point de vue enchanté-point de vue critique	Carte choisie lors de la 1 ^{re} activité (pour présenter l'établissement)
Gilles ¹⁴² Séances 1- 2-3-4-5-6	- Dans une école élitiste avant - À l'école Peter Pan dès la création - Souhaite faire des études de psychologie et de philosophie ; pour plus tard devenir prof et/ou participer à la création d'une école	Alternance point de vue enchanté et point de vue critique, avec : - un point de vue analytique assez poussé - nuance régulièrement ce que d'autres élèves du groupe expriment (à certains moments pour « défendre » l'école, et à d'autres moments pour pointer les limites, ambivalences) - compréhension fine du fonctionnement de l'établissement ; délégué au sein du conseil d'école ; posture d'éclaircissement au sein des focus groups (précisions apportées, explicitations) - au quotidien, exerce un point de vue critique sur les pratiques de l'établissement ; exprime être dans des discussions avec de nombreux membres de l'équipe (sur leurs pratiques)	« Peter Pan » - pays imaginaire : innovation <i>versus</i> choses qui coïncent
Juliette Séances 1- 2-4-5-6	- À l'école Peter Pan dès la création - Souhaite travailler plus tard dans le social (par exemple comme assistance sociale)	Alternance point de vue enchanté et point de vue critique, avec : - un point de vue critique plus fort sur le cadre (règles) - un point de vue enchanté sur l'ouverture apportée par l'école - adopte par moments une attitude plus distante par rapport à certains incidents relatifs au cadre (en soulignant par exemple le côté « comique »)	« Tarzan » : « <i>c'est la jungle</i> » (au niveau des règles)
Chakib Séances 1- 3-4-5-6	- Dans une autre école à pédagogie active avant - A rejoint l'école Peter Pan la 2^e ou la 3^e année de sa création	Alternance point de vue enchanté et point de vue critique, avec : - une prédominance du pôle critique - dénonçant que l'école ne va pas « jusqu'au bout » de son projet (qu'il y a un côté « survendu » à l'image de l'école) - dénonçant aussi l'orientation normative au sein de l'école ; lui-même semblant avoir	Gilderoy Lokhart : côté « survendu » ; « <i>maintenant je me suis tout à fait habitué à ici (... mais) j'ai beaucoup plus de mal à me contenter de ce qu'il y a ici</i> »

¹⁴² Cet élève occupe une position particulière au sein de la classe et au sein de l'école, comme il l'exprime lui-même et comme l'ont exprimé d'autres élèves du groupe. N'étant pas présent lors de la présentation en classe, la direction nous avait conseillé de le contacter pour qu'il fasse partie du groupe. Sur différents éléments qui nous semblent caractériser le profil des élèves du groupe (esprit critique et réflexivité, capacité d'analyse, capacité d'expression et d'explicitation de sa pensée), on les retrouve chez lui « poussées à l'extrême ».

	- Souhaite devenir historien, ministre ou journaliste	certaines opinions à distance de ce qui prévaut au sein de l'école ¹⁴³	
Simon Séances 1-2-3-4-5-6	- À l'école Peter Pan dès la création - Souhaite faire des études de psychologie	Alternance point de vue enchanté et point de vue critique, avec : - de part et d'autre du continuum, un point de vue moins « tranché » ou « fort » que d'autres élèves du groupe	« Gru » : « <i>on a toujours des projets assez fous, assez chouettes, et ça se casse un peu la gueule, mais au final ça se concrétise quand même</i> »
Thibaut Séances 1-2-3-4-5-6	- À l'école Peter Pan dès la création - Souhaite faire des études d'informaticien industriel	Alternance point de vue enchanté et point de vue critique, avec : - une prédominance du pôle critique, et un point de vue critique particulièrement aigu sur la préparation aux études supérieures	Joker : pour les différents visages de l'école (découplage curriculum affiché-curriculum effectif)
Léo Séances 1-2	- À l'école Peter Pan dès la création - Souhaite faire une école d'art	Alternance point de vue enchanté et point de vue critique, avec : - une prédominance du pôle enchanté, allant jusqu'à dire que l'école l'a en quelque sorte « sauvé » (de son ancienne école et des personnes qu'il fréquentait)	Iron Man : « <i>ça m'a sauvé</i> » (l'école a permis de me découvrir et de me construire)
Alice Séances 1-2-3-4-5-6	- À l'école Peter Pan dès la création - Souhaite être tatoueuse	Alternance point de vue enchanté et point de vue critique, avec : - de vives critiques (notamment sur la régulation du cadre scolaire et le suivi pédagogique) - mais aussi un attachement fort à l'école; voir adoptant par moment une posture compréhensive, de défense de l'établissement - et allant aussi jusqu'à dire que l'école l'a sauvée (lui permettant de se développer, de se découvrir)	Neville : personnage attachant, maladroit, timide et peureux (// l'école est dans ses débuts ; un peu fragile)
Margot Séances 2-4-5-6	- Était dans une école qualifiante avant l'école Peter Pan (« <i>j'avais du mal avec le système classique</i> »)	Alternance point de vue enchanté et point de vue critique, avec : - de part et d'autre du continuum, un point de vue moins « tranché » ou « fort » que d'autres élèves du groupe - souligne qu'était sceptique avant d'entrer à l'école Peter Pan, mais que son point de vue a changé : « <i>malgré toutes les difficultés et les couacs, c'est possible de faire une école autrement</i> »	

¹⁴³ Par exemple sur l'écologie et le conflit israélo-palestinien. À noter que cet élève n'était pas présent lors de la 2^e séance de focus group où nous avons abordé plus en profondeur ces dimensions. Nous avons donc son point de vue sur ces questions que lorsque nous y sommes revenus lors de séances ultérieures.

Alinoé Séances 1- 2	- Hésite entre quatre pistes (d'orientation future), ne sait pas laquelle prendre	Alternance point de vue enchanté et point de vue critique, avec : - une prédominance du pôle enchanté (exprime être comblé dans l'école Peter Pan, appréciant particulièrement la liberté de pouvoir développer ses propres projets)	Jack Sparrow : « <i>beaucoup de préjugés sur l'école, mais elle accomplit son taf</i> »
---------------------------	---	---	--

L'école Sheldon : un groupe constitué par la direction

À l'école Sheldon, à la différence des deux autres écoles, la constitution du groupe ne s'est pas réalisée sur base volontaire après présentation du projet en classe, mais c'est la direction qui a constitué le groupe. Précisons toutefois que lors de la 1^{re} séance, nous avons insisté sur le fait qu'ils étaient libres de participer ou non. Si l'acceptation par la direction de poursuivre l'enquête (par questionnaire) avec le volet qualitatif a été rapide, l'organisation de ce volet est révélatrice de certains traits de l'établissement que nous développerons dans nos analyses (au chapitre 3). Ainsi, la planification des séances a été prévue pendant des heures d'éducation physique (quatre séances prévues sur l'équivalent de deux heures de cours), soulignant la centralité des apprentissages et de certaines disciplines scolaires (celles préparant aux études supérieures). Par ailleurs, le fait que ce soit la direction qui ait composé le groupe rejoint l'expérience dont les élèves ont rendu compte pendant nos échanges, plusieurs exprimant régulièrement n'avoir pas leur mot à dire, n'être pas consultés.

Pour la constitution du groupe, nous avons envoyé une présentation par écrit du projet afin qu'elle puisse être transmise aux élèves, et nous avons également insisté sur l'importance d'avoir une diversité de profils au sein du groupe (sur l'option suivie, leur rapport à l'école, etc.). À partir de ce que nous ont rapporté la direction ainsi que les élèves, il semblerait que ceux-ci aient été choisis en concertation avec les professeurs d'éducation physique (notamment des élèves sous certificat médical) et/ou parce qu'ils n'avaient pas cours (qu'ils étaient en « heures d'étude »¹⁴⁴) au moment planifié des séances. Par ailleurs, si la plupart des élèves avaient reçu la fiche informative que nous avons envoyée, lorsque nous leur avons demandé en introduction de la première séance de se présenter et d'expliquer ce qu'on leur avait dit à propos de leur présence, ils ont majoritairement exprimé qu'ils ne savaient pas trop ce qui les attendait.

Neuf élèves ont participé à une ou plusieurs séances : une élève à l'ensemble des séances, deux élèves à une seule séance, deux élèves à deux séances, et quatre élèves à quatre séances. Si le groupe est constitué majoritairement de garçons (6 garçons sur les 9, et deux filles du groupe n'ayant participé qu'à une seule séance), les différentes options de l'école sont par contre représentées, avec 4 élèves en option « sciences », 3 élèves en option histoire (histoire-latin ou histoire-communication), et une élève en option « latin-langues »¹⁴⁵. Il faut aussi relever que la plupart des élèves sont d'origine belge, ce qui reflète cependant la composition de l'établissement. Concernant la trajectoire des élèves, notons qu'à l'exception d'un élève qui a été dans deux autres établissements précédemment (avec un parcours scolaire antérieur marqué par

¹⁴⁴ A la différence des élèves qui devaient être en cours de gym, ces élèves ont davantage exprimé qu'ils se sont portés volontaires.

¹⁴⁵ Pour l'élève absente lors de la 1^{re} séance, nous n'avons pas l'information de son option.

des problèmes de discipline), les autres élèves du groupe ont fait toute leur scolarité (du moins les secondaires) à l'école Sheldon, comme la majorité des élèves de l'école, ce qui contraste avec les deux autres écoles où les élèves avaient tous fait au moins une (voire plusieurs) autre(s) école(s). Par ailleurs, il faut également souligner que si tous les élèves « se connaissent de vue », ils ne se connaissent pas tous bien avant les séances (à la différence de l'école Peter Pan). Enfin, le groupe apparaît diversifié en ce qui concerne le rapport des élèves à leur scolarité et à l'établissement.

	Place dans le groupe	Trajectoire scolaire	Rapport à l'école (posture endossée lors des focus groups)
Mathilde Séances 1-2-3-4-5	Plus en retrait lors de la 1 ^{re} séance ; au fur et à mesure des séances, prend de plus en plus de place	- En option latin-langues - Souhaite devenir hôtesse de l'air	A principalement endossé un « discours factuel » (ne se positionnant que très rarement à l'égard de son expérience)
Théo Séances 1-2-3-5	Intervient régulièrement lors des différentes séances ; a un discours construit (et critique) sur son expérience ¹⁴⁶	- En option latin-histoire. - Souhaite faire des études de sciences politiques à l'université, et s'engager en politique	- Rapport très critique envers l'école
Damien Séances 1-3-4-5	Intervient régulièrement lors des différentes séances, avec une place relativement imposante (lors de la 1 ^{re} séance)	- En option histoire et expression-communication. - Souhaite faire des études de sciences politiques, et s'engager en politique ¹⁴⁷	- Alternance de points de vue critique et de défense de l'établissement - Attachement à l'établissement
David Séances 1-2	Intervient plutôt régulièrement	- En option histoire - Souhaite faire le conservatoire	Point de vue très critique
Corentin Séances 1-2	Est d'abord dans une posture d'écoute avant d'intervenir	- En option sciences fortes-math4 - Souhaite faire un bachelier en construction dans une haute école	- Développement d'un rapport plus apaisé à l'école après avoir eu un parcours scolaire antérieur plus compliqué - Alternance de points de vue
Lucas Séances 1-3-4-5	Intervient régulièrement lors des différentes séances, avec une place relativement	- En options sciences-math - Souhaite faire des études de kiné	- Régulièrement dans une posture de défense de l'établissement

¹⁴⁶ L'impression que nous avons eue, c'est que ce n'était pas la 1^{re} fois qu'il était amené à rendre compte de son expérience ou de sa perception du système éducatif plus globalement. Ses idées apparaissent claires, et rendent compte d'un point de vue critique assez situé.

¹⁴⁷ Si comme Théo, cet élève souhaite s'engager en politique, soulignons que ces deux élèves se situent dans une position opposée du spectre politique (à la gauche voire l'extrême-gauche pour Théo, et au centre ou à droite pour Damien).

	imposante (lors de la 1 ^{re} séance)		
Matteo Séances 1-3-4-5	Plus en retrait lors de la 1 ^{re} séance	- En options sciences-math - Souhaite faire des études de médecine	A principalement endossé un « discours factuel »
Louise Séance 1	Plus en retrait lors de la séance à laquelle elle a participé	- En options sciences-math - Souhaite être criminologue, ou infirmière dans le SAMU	A principalement endossé un « discours factuel »
Eline Séance 2	A pu intervenir régulièrement, la parole ayant davantage circulé lors de cette séance, mais prend moins spontanément la parole que d'autres élèves du groupe		Endossement d'un point de vue critique à plusieurs reprises ; mais moins aigu que le discours d'autres élèves comme Théo et David

L'école Elsa : des séances en dehors des heures de cours

À l'école Elsa, en raison de la difficulté à réunir ensemble des élèves de différentes options, il n'a pas été possible d'organiser les séances de focus groups durant les heures de cours. Celles-ci ont été planifiées après les heures de cours, à partir des disponibilités renseignées par les élèves. La participation de ceux-ci aux séances de focus group s'est réalisée sur base volontaire, après une présentation dans les classes du projet. Ce qui a également été l'occasion d'une première observation au sein de l'école. 15 élèves avaient alors manifesté leur intérêt à rejoindre le groupe, et 13 d'entre eux ont été recontactés. Les deux élèves qui n'ont pas été recontactés n'étaient pas disponibles à la plage horaire qui convenait au plus grand nombre. Les 13 autres élèves ont été recontactés sur suggestion de la direction, afin de prévenir les désistements (et s'assurer d'avoir un groupe de 6-8 élèves).

Notons que l'engouement à participer au projet peut se comprendre notamment en raison du chèque-cadeau annoncé lors de la présentation. En effet, afin d'encourager la participation des élèves (alors que les séances avaient lieu sur leur temps libre), d'assurer leur engagement sur les trois séances, ainsi que pour reconnaître et valoriser concrètement leur aide, nous avons annoncé aux élèves qu'ils recevraient un bon cadeau à la fnac à la fin des trois séances. Ce bon a également été donné aux élèves des deux autres écoles, mais cela n'avait pas été annoncé lors de la constitution du groupe.

Sur les 13 élèves recontactés, 8 d'entre eux ont finalement participé à une ou plusieurs séances : cinq élèves lors de la 1^{re}, sept lors de la 2^e et six lors de la 3^e. À l'instar de la population de l'école, le groupe était constitué d'une large majorité de filles (7 sur les 8 élèves), et 4 options sur les 5 étaient représentées : majoritairement des élèves de l'option esthétique, mais aussi une élève de l'option coiffure, deux élèves de l'option vente et un élève de l'option gestion. Comme nous le développerons dans les analyses (au chapitre 4), le groupe d'élèves rencontrés reflète également une diversité de rapports à l'école et à l'engagement scolaire. Toutefois, il est important de noter

qu'un profil d'élèves apparaît non représenté au sein du groupe (en plus de l'absence d'élèves de l'option mode), nos analyses ne pouvant dès lors rendre compte de leur expérience : les élèves avec un caractère plus effacé, sensible ou émotif, à contrepoint des normes de sociabilité dominantes entre pairs. Enfin, comme pour l'école Sheldon, notons que la composition fortement homogène du groupe sur le plan de l'origine des élèves (très peu d'élèves issus de l'immigration) reflète la composition de l'établissement.

	Option	Liens avec les autres élèves du groupe + place dans le groupe	Rapport à la scolarité & autres informations à propos de l'élève
Coline Séances 1- 2-3	Coiffure	Ne connaît personne	- Engagement vis-à-vis de la scolarité, mais pas vis-à-vis de l'école comme lieu de vie - « <i>Est à son ménage</i> »
Pauline Séances 1- 2-3	Vente	- Connivence avec Elena - Prend peu spontanément la parole	Désengagement vis-à-vis de la scolarité (choix par défaut de l'établissement)
Elena Séances 1- 2-3	Vente	- Connivence avec Pauline - Place + importante lors de la 1 ^{re} séance	Désengagement vis-à-vis de la scolarité
Pierre Séance 1	Gestion	Ne connaît personne	Rapport stratégique au choix d'établissement (« terminer tranquillement »)
Manon Séances 1- 2	Esthétique	- Dans la même classe que Chloé - Prend peu spontanément la parole lors de la 1 ^{re} séance - Discours emprunt d'une posture de distanciation	Engagement dans la scolarité
Lina Séances 2- 3	Esthétique	Dans la même classe que Lisa	- Engagement dans la scolarité - Déléguée au sein du comité rhéto
Lisa Séances 2- 3	Esthétique	- Meilleure amie de Chloé - Dans la même classe que Lina - Place + importante lors de la 2 ^e séance	Engagement dans la scolarité
Chloé Séances 2- 3	Esthétique	- Meilleure amie de Lisa - Dans la même classe que Manon - Place + importante lors de la 2 ^e séance	Engagement dans la scolarité

1.2 Construction des canevas de focus groups

Détermination des axes et des objectifs des séances

L'enjeu de la construction des canevas de focus groups était de passer de nos questionnements de chercheur à des questions qui feraient sens pour les élèves. La 1^{re} étape a été de préciser le design, c'est-à-dire le nombre de focus groups et les dimensions/thématiques autour desquels les articuler, dans l'objectif d'appréhender globalement la socialisation morale des élèves à l'école. Trois blocs ont été construits, autour des trois dimensions que nous distinguons à la socialisation morale : la dimension axiologique, la dimension normative et la dimension politique. Nous y avons également ajouté un bloc « d'ouverture » avec des questions générales et ouvertes sur l'établissement, afin de briser la glace, de faire émerger les représentations spontanées sur l'établissement, et d'avoir un premier aperçu sur la dynamique de groupe¹⁴⁸. Notons que cette première activité d'ouverture s'est révélée particulièrement riche, plusieurs éléments clés de nos analyses ayant déjà été abordés lors de ce moment. Enfin, un dernier bloc a été constitué autour d'une activité conclusive afin d'appréhender l'importance de l'expérience vécue au sein de l'établissement pour les élèves rencontrés (la place de l'école dans la socialisation de ces jeunes).

Ces grands axes identifiés, l'étape suivante a été de déterminer les objectifs propres à chaque séance. Ces objectifs étaient encore formulés sous la forme de « questionnement du chercheur », mais il s'agissait de préciser les dimensions à aborder. Les encadrés ci-dessous mettent en regard pour chacune des séances ces dimensions.

Séance 1 ¹⁴⁹	Émergence des représentations spontanées concernant l'établissement scolaire, dans son identité spécifique : traits caractéristiques de l'école (perception d'une culture commune partagée ? ou pas ? ...)
Séance 2	Séance axée sur la dimension axiologique, avec un accent sur les dimensions suivantes : - Tension « curriculum explicite »-« curriculum implicite » - Approcher les différents leviers de la socialisation - Tension entre deux types de gestion du pluralisme axiologique/de la complexité normative (par l'école) - o Maintien de l'ouverture à la complexité normative - o Orientations-positions normatives (choix substantiels en valeurs)
Séance 3	Séance axée sur les dimensions normatives et politiques, avec un accent sur les dimensions suivantes : - Appréhender la « participation » des élèves au sein de l'école (étudier la question d'un basculement -ou non- au niveau du rôle des élèves : du modèle de la forme scolaire moderne vers les modèles plus contemporains)

¹⁴⁸ Dans l'école Peter Pan et dans l'école Sheldon, 4 séances étaient prévues : une séance d'ouverture et une séance par dimension. Dans l'école Elsa, les 4 blocs ont été répartis sur trois séances (plus longues).

¹⁴⁹ Les objectifs sont ici déclinés pour le format des 4 séances prévues dans l'école Sheldon et l'école Peter Pan. Pour l'école Elsa, les séances étaient plus longues mais moins nombreuses, les objectifs se sont donc répartis un peu différemment entre les différentes séances.

	○ Selon les « champs » de la vie scolaire ▪ Plan cognitif : apprentissages ▪ Plan normatif : règles + gestion des incidents ▪ « Autres activités » ○ Le degré de participation - Appréhender le rapport à la norme-modèle disciplinaire qui prévaut - Appréhender l'enjeu climatique¹⁵⁰ : l'ouverture de l'école à cet enjeu et la façon dont il est approché, la place que les élèves y accordent, et la manière dont ils « construisent » (analysent) cet enjeu + attention particulière aux figures du « sujet citoyen » véhiculées derrière et à l'influence de l'école
Séance 4	Séance conclusive, qui vise à appréhender différentes dimensions : - Conceptions de la vie « après l'école » - Tension entre les différentes fonctions de l'école - Les dimensions de la vie scolaire + importantes pour les élèves - Place relative de l'école comme instance de socialisation (confrontation des différents lieux de socialisation)

Précisons encore que lorsque nous avons dû basculer en ligne pour l'organisation des séances qui restaient, nous avons gardé le canevas imaginé (en ajustant les activités en format numérique), mais nous avons ajouté un temps de discussion relatif au vécu scolaire lors de cette période de confinement. Ce qui a permis aux élèves de pouvoir s'exprimer sur ce qu'ils vivaient, mais également d'analyser la façon dont certaines logiques socialisatrices se jouaient durant cette période (au niveau des fonctions et missions prioritaires, des registres d'interaction ...). Enfin, il faut encore noter que lors de la séance conclusive, nous avons également fait un premier retour aux élèves d'éléments clés que nous avons repérés lors des précédentes séances, afin de les faire réagir à ces premières lignes d'analyse. Un tour de débriefing a aussi été prévu, pour recueillir leurs retours sur le parcours proposé.

Traduction des objectifs en « canevas d'entretiens »

Après avoir déterminé les dimensions à aborder lors des différentes séances, l'étape suivante a été de traduire celles-ci dans des questions à aborder plus directement avec les élèves, d'établir la grille ou les canevas d'entretien. Nous avons conçu ceux-ci sous la forme d'une série « d'activités » qui ont été utilisées comme « déclencheurs de parole », comme « voies d'accès dans l'entretien », mais aussi comme « traces » (ces activités procurant du matériel visuel pour l'analyse).

L'enjeu à travers ces activités était de trouver une amorce qui accrocherait les élèves et éveillerait leur intérêt, qui les amènerait à parler de leur expérience au quotidien et des dimensions de la socialisation morale, en incarnant leur discours dans le concret de situations vécues (et en évitant donc des questions trop générales). Une attention a ainsi été portée à ce que les élèves illustrent leurs propos dans des récits de pratiques, et des outils visuels ont aussi été élaborés pour ça. Par ailleurs, nous avons également veillé à appréhender non seulement la dimension explicite (le côté

¹⁵⁰ Cette dimension a finalement été peu abordée en séance.

intentionnel) de la socialisation morale, mais également la dimension plus implicite, à travers le discours des élèves (en portant la discussion sur des éléments plus généraux de leur expérience), et via l'analyse. Enfin, si l'un des objectifs des focus groups était de décrire l'établissement comme espace de socialisation (en faisant émerger une parole collective), nous avons été attentive à saisir l'hétérogénéité interne (au niveau des pratiques et au niveau des expériences vécues).

Un autre intérêt à la mise en place de ces activités était qu'elles permettaient un premier temps de réflexion personnelle où les élèves étaient amenés à choisir une carte, à se positionner sur un plateau, à inscrire des mots-clés sur des post-it... ce qui nous donnait l'occasion en séance de relancer et de faire réagir les élèves, en repartant de ce premier temps individuel, pour tenter d'atténuer un peu les « effets de groupes ». Enfin, ces activités permettaient également d'être un « intermédiaire » entre l'élève et l'enquêteur, d'inclure plus directement celui-ci comme « producteur » dans la recherche, dans l'objectif d'alléger quelque peu l'asymétrie de positions que les jeunes peuvent ressentir en situation d'enquête.

Ces activités constituaient donc une amorce, mais l'objectif était ensuite d'enclencher sur cette base une discussion collective entre élèves. Notons que des questions de relance avaient également été anticipées. Et que nous avons aussi prévu pour chacune des séances un temps de « brise-glace », une introduction pour situer les objectifs de la séance et un temps de clôture. Pour chaque séance, un temps de pause était également prévu, et pour les séances en présentiel, un goûter était apporté pour participer à la convivialité de ces moments.

Nous ne présenterons pas ici l'ensemble des activités construites, mais donnons quelques illustrations de ce qui a été mis en place. Outre les exemples présentés ci-dessous, notons que nous avons également utilisé la méthode des « incidents critiques », et celle des scénarios fictifs (« si vous deviez changer un point du règlement, lequel serait-ce ? Pourquoi ? Comment est-ce que vous vous y prendriez ? »).

Séance 1 - émergence des représentations spontanées concernant l'établissement scolaire, dans son identité spécifique



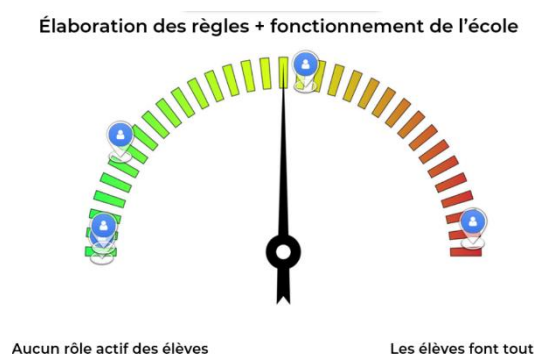
Pour la première activité, une activité de protolangage a été prévue (avec des cartes représentant des personnages de séries, films, dessins animés, bandes dessinées...). Les élèves étaient invités à choisir chacun une carte pour présenter leur établissement, pour mettre en avant un trait caractéristique de leur école, ce qui selon eux la distingue d'autres écoles.

Séance 2 – approcher la dimension axiologique (la tension entre curriculum affiché et curriculum effectif ; les différents leviers de la socialisation)



Pour la 1^{re} activité lors de la deuxième séance de focus group, nous avons demandé aux élèves d'inscrire sur des post-its les valeurs véhiculées au sein de l'établissement (les valeurs que selon eux leur école cherche à transmettre, ou les valeurs qui ressortent plus globalement de leur expérience). Pour le temps de mise en commun, lorsque les élèves présentaient ce qu'ils avaient inscrit, nous leur demandions d'illustrer en donnant des exemples concrets et en situant visuellement l'exemple, en plaçant des pions sur des cartons représentant les différents espaces de l'école (salle de classe, cour de récréation, couloirs, alentour de l'établissement...). Notons que nous avons prévu des cartons supplémentaires vides permettant d'ajouter certains espaces, ce qui a par exemple fait émerger à l'école Sheldon l'espace du « chez soi » (soulignant l'empreinte de l'école en dehors de ses murs). Enfin, en fin d'activité, nous listions les valeurs que nous avions repérées dans le projet d'établissement et sur le site de l'école, afin de les confronter avec ce qui émergeait spontanément chez les élèves.

Séance 3 – approcher la participation des élèves au sein de l'école



Pour la 3^e séance, afin d'appréhender la participation des élèves au sein de l'école, nous avons créé l'activité « baromètre ». Pour cette activité, nous demandions aux élèves de se positionner sur ce baromètre, entre « aucun rôle actif des élèves » et « les élèves font tout », et d'explicitier leur positionnement, sur trois dimensions : les apprentissages, l'élaboration des règles et le fonctionnement de l'école, et « les autres activités ». Ce qui a été particulièrement intéressant

lors de cette activité, c'était de partir des significations que les élèves mettaient derrière cette notion de participation, plusieurs interprétations coexistant et menant à des positionnements très contrastés, comme l'illustre l'image ci-dessus.

1.3 Réalisation du terrain

Pour cette troisième section du chapitre, nous reviendrons sur la réalisation du terrain, en présentant d'abord un retour pour les trois établissements séparément, et en relevant ensuite quelques éléments de discussion sur le contraste entre l'expérience de terrain en présentiel et l'expérience en ligne. Précisons avant cela que pour l'animation des focus groups, nous avons pu être accompagnée pour certaines séances par une étudiante réalisant son stage au sein du projet, mais que nous avons animé seule d'autres séances, ce qui s'est révélé moins confortable, devant gérer simultanément les différents « rôles » de l'enquêteur (sur lesquels nous reviendrons plus loin).

1.3.1 Déroulement des séances dans les trois écoles

Déroulement des séances à l'école Peter Pan

Six séances de focus groups ont eu lieu avec le groupe d'élèves de l'école Peter Pan, après une matinée d'observation au sein de l'établissement, afin de nous imprégner du fonctionnement et du projet singulier de l'école. Prévue pour prendre place durant les heures de cours, la majorité des séances ont toutefois eu lieu pendant la période de confinement. Ainsi, deux séances (d'une durée d'1h30) se sont déroulées en présentiel, au sein de l'établissement, et quatre séances (d'une durée comprise entre 1h et 1h30¹⁵¹) se sont déroulées à distance, via différentes plateformes de discussion en ligne¹⁵². Le contact avec les élèves s'est fait par mail pour les deux premières séances (avec un rappel par des membres de l'équipe éducative), et un groupe messenger a été créé sur suggestion des élèves pour faciliter l'organisation et la communication entre les séances en ligne. La plupart des élèves ont poursuivi leur participation lors des séances en ligne, mais deux élèves n'y ont pas participé (l'un ne le souhaitant pas, l'autre n'ayant pas répondu aux sollicitations).

Durant la première séance, huit élèves étaient présents. Lors de cette séance, consacrée presque exclusivement à la première activité de présentation de l'établissement, nous avons été particulièrement marquée par la spontanéité et la facilité avec laquelle la discussion entre les élèves s'est établie, révélant l'habitude qu'ils ont de débattre et de dialoguer au sein de l'école. Leur réflexivité sur l'établissement et la facilité avec laquelle ils ont relaté leur expérience sont également à pointer, dénotant une certaine habitude à exprimer leur point de vue et à réfléchir

¹⁵¹ Il était initialement prévu d'avoir 4 séances d'1h30 durant les heures de cours. Lorsque l'organisation a été adaptée à la période de confinement, deux séances avaient eu lieu et il restait à organiser les deux dernières séances. Les élèves ont été consultés sur les modalités, et une majorité d'entre eux a indiqué préférer avoir 3 séances d'une heure plutôt que deux séances d'1h30. Une séance supplémentaire a été ajoutée à la fin de la cinquième séance, avec leur accord, afin de pouvoir terminer ce qui n'avait pas pu être abordé.

¹⁵² La plateforme teams a été utilisée pour les deux premières séances. La plateforme discord a été utilisée pour les deux autres séances, sur suggestion des élèves.

sur leur vécu. Si nous sommes intervenues pour demander des précisions ou relancer certains élèves qui intervenaient un peu moins, nous avons moins dû susciter, distribuer ou réguler la parole que dans les deux autres établissements, pouvant dès lors adopter une posture plus en retrait. Il s'agit d'ailleurs d'un élément que les élèves ont exprimé avoir apprécié lors du débriefing en fin de séance, soulignant positivement le peu de cadrage de notre part et la forme du débat, qu'ils avaient en quelque sorte « oublié » que l'on était dans le cadre d'un entretien (ne prêtant plus attention par exemple au dictaphone).

La deuxième séance, à laquelle ont participé huit élèves¹⁵³, a également été marquée par la spontanéité et la fluidité dans les échanges. Toutefois, nous avons senti les élèves plus préoccupés, moins enthousiastes qu'ils ne l'étaient lors de la 1^{re} séance, plusieurs exprimant d'ailleurs lors du brise-glace un ras-le-bol vis-à-vis de l'école. Ainsi, si un point de vue critique envers l'établissement avait déjà été exprimé lors de la 1^{re} séance, la 2^e a été particulièrement marquée par l'expression d'un rapport plus négatif à l'école. Il faut noter à ce propos que cette séance a eu lieu à la reprise après le congé de carnaval, dans une période marquée par l'arrivée d'échéances (pour les travaux de fins d'études). La perspective de la fin d'année scolaire (marquant la fin de la scolarité obligatoire et la transition vers l'après) a pu également influencer sur cet état d'esprit et les inquiétudes fortes manifestées lors de cette séance (notamment envers la préparation aux études supérieures).

La troisième séance était la première séance en ligne. Seuls quatre élèves y ont participé, et des problèmes techniques ont postposé le début de la séance. La quatrième a dû être déplacée, plusieurs élèves ayant prévenu tardivement de leur impossibilité à rejoindre la séance. Après avoir re-sondé les élèves sur leur motivation à participer aux séances en ligne et réinsisté sur l'engagement que représentait leur participation au processus, les sept élèves qui avaient répondu positivement à la sollicitation de poursuivre les séances en ligne ont participé aux trois dernières séances. Durant ces séances, il n'y a pas eu de problèmes techniques majeurs rencontrés, mais la connexion internet était moins bonne chez deux élèves (rendant leurs interventions plus saccadées, mais n'empêchant toutefois pas leur participation).

Outre l'exceptionnalité de la situation due à la période de confinement et de crise sanitaire, il faut également noter que la dynamique des échanges s'est trouvée particulièrement bousculée pour cette école. En effet, alors que, comme souligné ci-dessus, nous avons pu adopter une posture plus en retrait lors des deux premières séances, lors de ces séances en ligne, nous avons davantage cadenassé le déroulement et la prise de parole. Si les élèves pouvaient à tout moment intervenir dans le chat de la discussion ou demander la parole, les échanges ont nettement perdu en spontanéité et dynamisme d'interactions. Il s'agit d'ailleurs d'un élément que les élèves ont regretté lors de la dernière séance. Ainsi, lorsque nous leur avons demandé leurs retours sur le processus, outre des retours globaux positifs (sur les échanges que ça avait permis entre eux, et la possibilité de discuter avec un intervenant extérieur à l'école), ils ont également pointé comme difficultés ou points plus négatifs la perte de dynamisme et les difficultés à se concentrer en ligne, les échanges ressemblant davantage à des tours de table plus directifs qu'à une discussion ou un débat.

¹⁵³ Le groupe n'était toutefois pas tout à fait identique, un élève présent lors de 1^{re} séance n'y étant pas, et une élève absente lors de la 1^{re} séance étant présente.

Déroulement des séances à l'école Sheldon

Pour l'école Sheldon, cinq séances de focus groups ont eu lieu. Il était initialement prévu d'avoir 4 séances d'1h40 pendant le temps scolaire. Mais trois jours après la 2^e séance, les écoles étaient fermées en raison du covid. Pour l'organisation des deux dernières séances, nous avons consulté les élèves sur les modalités et, comme pour l'école Peter Pan, une majorité d'entre eux a indiqué préférer avoir 3 séances d'une heure plutôt que deux séances d'1h40. Ainsi, deux séances (d'une durée d'1h40) se sont déroulées en présentiel, au sein de l'établissement, et trois séances (d'une durée d'1h) se sont déroulées à distance, via différentes plateformes de discussion en ligne¹⁵⁴.

Le contact avec les élèves et l'organisation pour adapter les séances en ligne se sont révélés plus compliqués que dans les deux autres établissements. Nous n'avions en effet d'adresse mail correcte que pour 4 élèves du groupe, et une seule élève a répondu à notre première sollicitation (par mail) pour poursuivre les séances en ligne. Grâce au relais de cette élève, les autres élèves du groupe ont toutefois pu être contactés, et après plusieurs relances, 5 élèves sur les 9 de départ ont finalement poursuivi les séances durant la période de confinement. Avec ces cinq élèves, un groupe messenger a été créé pour faciliter l'organisation et la communication entre les séances en ligne. Une fois ce groupe reconstitué et les modalités définies, nous n'avons plus rencontré de difficultés majeures.

En raison de la composition différenciée du groupe lors des différentes séances, ainsi que du caractère « en présentiel » ou « en ligne » de celles-ci, la dynamique de groupe fut relativement différente entre les séances. Lors de la 1^{re} séance, durant laquelle 8 élèves étaient présents, quatre d'entre eux ont pris beaucoup de place, en rebondissant souvent entre eux sur ce qu'ils exprimaient, voire en se coupant la parole. Si pour ces élèves ainsi que pour un autre, la parole n'a pas été difficile à susciter, nous avons dû régulièrement intervenir pour la faire davantage circuler. Malgré nos interventions, trois élèves sont toutefois nettement moins intervenus. Soulignons qu'avec un groupe de cette taille et la nécessité d'adopter un rôle de facilitation (d'attention à ce que la parole circule) en plus du rôle de production (d'attention à ce que la discussion produise un matériau pertinent) et de régulation (d'attention au climat dans le groupe), il aurait été plus confortable d'être présents à deux enquêteurs lors de cette séance.

Concernant cette première séance, il est encore intéressant de souligner que lorsque nous sommes entrés dans la salle de classe où le focus group allait se dérouler, spontanément les élèves ont été s'asseoir derrière un banc, révélant l'intériorisation d'une certaine « posture », d'une certaine occupation de l'espace, n'ayant pas l'habitude des espaces de parole au sein de l'école et de l'agencement du mobilier à cet effet pour par exemple créer un cercle¹⁵⁵. Enfin, soulignons que nous avons eu l'impression que cette séance de focus group a été saisie par certains comme l'occasion de « déverser » leurs critiques vis-à-vis de l'établissement, eux-mêmes relatant qu'ils

¹⁵⁴ La troisième séance a eu lieu sur messenger, en raison de problèmes de connexion sur la plateforme teams. Les deux dernières séances ont eu lieu sur teams.

¹⁵⁵ Ce qui contraste avec l'entrée dans la 1^{re} séance à l'école Peter Pan. Dans cet établissement, il faut d'abord noter que la salle où nous faisons les focus groups était une salle modulable, se prêtant à différentes utilisations. Par ailleurs, les élèves avaient spontanément proposé d'agencer les chaises pour créer un cercle.

n'ont que très rarement l'opportunité de s'exprimer au sein de l'école, ce qui peut expliquer en partie le ton particulièrement critique de ces 2-3 élèves.

La 2^e séance a eu lieu après une semaine de stage de découverte d'un milieu professionnel et, comme souligné plus haut, trois jours avant la fermeture des écoles en raison du covid. Toutefois, si les échanges ont été empreints de l'expérience des élèves lors de leur semaine de stage (renforçant notamment le discours critique chez deux élèves), le contexte relatif à la crise sanitaire ne nous semble pas avoir influé sur les échanges¹⁵⁶. Lors de cette séance, les élèves étaient moins nombreux, au nombre de cinq, plusieurs ayant fait le choix de rester en « étude » pour pouvoir avancer sur leur travail scolaire. L'atmosphère fut plus calme, posée, les élèves se coupant moins la parole. Nous avons pu davantage faire circuler la parole, et si certains élèves sont davantage intervenus par rapport à d'autres, globalement l'ensemble des élèves a pu prendre une place importante dans les échanges.

Notons enfin pour cette deuxième séance que la composition du groupe était moins représentative des différentes postures des élèves à l'égard de l'établissement. En effet, comme nous le développerons dans nos analyses, parmi les élèves ayant participé aux focus groups, certains ont adopté un point de vue particulièrement critique envers l'établissement, mais d'autres ont au contraire par moments endossé une posture de « défense » de l'école en réponse à certaines de ces critiques. Pour d'autres élèves enfin, leur posture était plus difficile à déterminer (restant sur un discours plus factuel, ne prenant pas position). Or, lors de la 2^e séance, il n'y avait pas d'élèves avec un discours d'adhésion et/ou de défense à l'égard de l'établissement, le point de vue critique prenant dès lors le dessus.

La troisième séance était la première séance en ligne. Cinq élèves y ont participé, mais la composition était différente de la 2^e séance, et le groupe était plus diversifié en termes de postures à l'égard de l'école. En raison de problèmes techniques de connexion, la séance a commencé avec retard et sur une autre plateforme que celle prévue, mais les élèves ayant une souplesse d'horaire, la fin de la séance a également pu être décalée. Ces cinq élèves étaient également présents lors de la dernière séance. Mais lors de la quatrième séance, le groupe n'était plus constitué que de quatre élèves (le cinquième ayant oublié la séance, et n'ayant pu être joint sur le moment).

Durant ces séances en ligne, la dynamique de groupe a été affectée. En effet, si les échanges en présentiel étaient moins autorégulés que dans l'école Peter Pan, étant davantage intervenue pour faire circuler la parole, ceux-ci ont toutefois également perdu en spontanéité et dynamisme d'interactions. Par ailleurs, il faut également souligner qu'un élève avait des problèmes de connexion, celle-ci étant coupée par moments, et l'élève n'ayant pu suivre certaines parties de la dernière séance.

¹⁵⁶ Rappelons qu'à cette époque, les mesures de confinement ont « surpris » la majorité des personnes, la crise apparaissant jusque tardivement comme « lointaine » (n'allant pas avoir de telles conséquences en Belgique). Une certaine incertitude existait sur ce qui allait suivre, mais le ton de la blague était encore régulièrement utilisé, comme lors de l'échange en quittant l'établissement après la séance, où nous nous sommes donnés rendez-vous pour la prochaine séance, sauf si on apprenait autre chose par les médias.

Déroulement des séances à l'école Elsa

À l'école Elsa, les trois séances (les deux premières d'une durée de 2h10, la troisième d'une durée de 2h30) ont eu lieu en dehors des heures de cours, en raison de la difficulté à réunir les élèves de différentes classes (en plus des contraintes liées aux périodes de stage). Deux séances (fin février et début mars 2020) se sont déroulées dans un local de l'établissement, après les heures de cours ; la troisième séance a eu lieu en ligne sur teams, lors du 1^{er} confinement (en mai 2020). Le contact avec les élèves s'est fait par mail avant la 1^{re} séance (avec un rappel par les éducateurs), et par sms après la 1^{re} séance¹⁵⁷.

Comme pour l'école Sheldon, en raison de la composition différenciée du groupe lors des différentes séances, ainsi que du caractère « en présentiel » ou « en ligne » de celles-ci, la dynamique de groupe fut relativement différente entre les différentes séances. Mais alors qu'à l'école Sheldon, la première séance avait été marquée par une impression « d'agitation », l'atmosphère dans cette école était au contraire calme, posée, voire marquée par une certaine « timidité » ou « gêne ». Lors de cette séance, deux élèves (de l'option vente) se connaissaient, mais les autres élèves du groupe ne se connaissaient pas, ce qui a pu contribuer à la dynamique de groupe où nous avons observé une complicité entre les deux élèves de vente, mais plus globalement une certaine réserve de la part de la majorité des élèves. Pendant cette séance, nous sommes ainsi davantage intervenues pour encourager la prise de parole et faire réagir aux propos tenus par les autres. Si la discussion fut moins marquée par la spontanéité des interventions des élèves, la petite taille du groupe a permis que nous les interpellions tous sur les différents points abordés.

Lors de la 2^e séance, les élèves étaient plus nombreuses, trois élèves de l'option esthétique ayant rejoint le groupe, et l'atmosphère plus « animée ». Outre l'évolution de la composition du groupe (avec un groupe affinitaire plus important entre les quatre élèves de l'option esthétique, et le caractère particulièrement affirmé de deux d'entre elles), il faut également noter que cette séance a eu lieu après une journée d'ateliers et d'animations au sein de l'établissement. Lors de cette séance, les prises de parole étaient plus spontanées, et les apartés et interpellations entre élèves plus nombreux. Nous avons dû ainsi intervenir davantage pour réguler la prise de parole entre élèves (plutôt que de la susciter), les élèves de l'option esthétique prenant davantage de place que les autres. Reflétant les normes de sociabilité entre pairs (comme nous le développerons dans les analyses), les élèves de l'option esthétique se charriaient également régulièrement entre elles.

La troisième séance ayant eu lieu en ligne, la dynamique d'échanges en fut également affectée. Tout d'abord, en raison de problèmes techniques, une élève n'a plus réussi à suivre lors de la seconde moitié de la discussion. Ensuite, comme souligné plus haut, nous avons davantage « cadencé » le déroulement et la prise de parole lors de cette séance, afin de nous adapter aux contraintes et limites des plateformes de discussion en ligne.

¹⁵⁷ La direction nous avait en effet suggéré de demander aux élèves leur numéro de gsm lors de la 1^{re} séance, pour pouvoir effectuer les rappels par sms.

1.3.2 Adaptation des séances à la période de confinement : des focus groups en ligne

Notre terrain qualitatif s'étant déroulé au second semestre de l'année scolaire 2019-2020, la fermeture des écoles relative à la crise sanitaire a nécessité une adaptation et un basculement vers des focus groups en ligne lorsqu'il est apparu clair qu'il serait fortement compliqué de retourner au sein des écoles à la fin de cette année scolaire-là. Ayant l'avantage d'avoir déjà réalisé deux séances dans chacune des écoles et d'avoir les contacts des élèves du groupe (ou du moins d'une partie d'entre eux), l'adaptation en ligne a pu se faire sans trop de difficultés bien qu'il ait fallu procéder à certains ajustements.

Comme nous l'avons souligné plus haut, le canevas des focus groups a très peu été revu, tout en laissant une place pour que les élèves puissent s'exprimer sur leur vécu général à propos de cette période, ainsi que sur leur « expérience scolaire » lors de cette période particulière. Il a fallu prévoir l'adaptation technique, l'utilisation des plateformes en ligne et la « numérisation » des activités, ainsi que les modalités de séances. Mais ce qui a essentiellement changé par rapport aux séances en présentiel, c'est le type d'animation, la dynamique de groupe, et la place, la posture que nous occupions lors de ces séances.

À la suite de Guillemette et al (Guillemette et al., 2011), on peut distinguer trois rôles du chercheur dans la méthodologie des focus groups : une fonction de production de production (= veiller à ce que la discussion produise un matériau pertinent) ; une fonction de facilitation (= veiller à ce que la parole circule) ; une fonction de régulation (= attention au climat au sein du groupe). Entre notre expérience en présentiel et notre expérience en ligne, ce qu'il y a eu de commun, c'est la difficulté à assumer seule ces trois fonctions. Ce qui a été modifié, c'est sur la façon dont nous avons endossé la fonction de facilitation, avec une posture plus dirigiste (assumée) lors des séances en ligne, un canevas d'animation plus serré.

Concernant ce cadrage plus important des discussions, il faisait suite à la nécessité de s'adapter rapidement à la situation, aux difficultés rencontrées en ligne à mener des échanges collectifs étant donné l'absence ou la moindre présence du langage non verbal particulièrement important à la régulation des interactions, et à une faible connaissance des outils et méthodologies d'animation en ligne. Cette posture plus dirigiste a présenté plusieurs avantages : un canevas clair à suivre qui nous appuyait alors que nous rencontrions plus de difficultés à nous concentrer en ligne, et une régulation plus aisée de la prise de parole, laissant plus de place aux élèves qui s'exprimaient moins en présentiel.

Toutefois, et comme déjà souligné plus haut, la dynamique de groupe s'en est retrouvée affectée dans les trois écoles, avec moins d'interactions, les échanges renvoyant au final à deux types d'entretiens différents (des entretiens dirigés en ligne, et des entretiens plus ouverts en présentiel). Ce qui a par ailleurs conduit à plus de « décrochage » lors des entretiens chez certains élèves qui avaient également plus de mal à se concentrer. On peut cependant relever que cela a dans le même temps mené à une dynamique similaire dans les trois écoles lors des séances en ligne alors que lors des séances en présentiel, et comme souligné plus haut, la dynamique était différente d'une école à l'autre, avec une posture plus interventionniste ou plus en retrait de notre part selon les établissements et le besoin rencontré de susciter et/ou de réguler, distribuer la parole.

CHAPITRE 2 – L'ÉCOLE « PETER PAN »

Contextualisation et fil de l'analyse

Cette partie introductive a pour objectif de permettre au lecteur de situer cette première école, de lui donner des clés de compréhension des résultats. Nous commencerons ainsi par présenter l'école Peter Pan, avant de revenir sur la composition du groupe d'élèves rencontrés, ainsi que sur certains éléments relatifs au rapport de ceux-ci à l'établissement. Nous terminerons en annonçant le plan et quelques éléments clés qui guideront le fil des analyses présentées.

L'école Peter Pan

L'école Peter Pan est une école d'enseignement secondaire ordinaire du réseau officiel subventionné, de petite taille (333 élèves lors de l'année scolaire 2018-2019¹⁵⁸), mais destinée à s'agrandir. Elle accueille en effet des élèves de la première à la sixième secondaire, mais la grande majorité des élèves est scolarisée dans le 1^{er} degré (228 élèves au 1^{er} degré, 52 élèves au 2^e degré et 53 élèves au 3^e degré). Cette particularité s'explique par la création récente de l'école qui a ouvert ses portes peu de temps avant notre enquête de terrain. Depuis lors, l'établissement offre à ses élèves un enseignement général, dispensé dans le cadre d'un projet éducatif et pédagogique bien spécifique. Comme nous le mettrons en avant, la mise en place de ce projet n'est toutefois pas exempte de difficultés, et des ajustements semblent avoir dû être opérés au cours des premières années. Les élèves rencontrés ont ainsi souligné les évolutions qu'ils ont connues dans leur expérience au sein de l'établissement, et dont nous rendrons compte au fil des sections. Plus globalement, soulignons l'impression que nous avons eue d'une école qui se cherche et se construit¹⁵⁹.

Implanté à Bruxelles, l'établissement a le souci de « *viser une mixité sociale* ». Concernant la composition de l'école, celle-ci a un ISE de 11¹⁶⁰, et la direction qualifie le public accueilli de « légèrement hétérogène » sur le plan de l'origine socio-économique et des références culturelles. Elle indique également que le public accueilli est « composé à part relativement égale d'élèves d'origine belge et d'origine immigrée ». Et l'on peut aussi souligner qu'une majorité des élèves (58%) sont des garçons. Enfin, sur le plan scolaire, les élèves apparaissent également présenter un profil « légèrement hétérogène ». Ce caractère « mixte » ou « hétérogène » du public scolarisé dans l'établissement est par ailleurs aussi souligné par les élèves ayant participé aux focus groups,

¹⁵⁸ Les données et informations mobilisées pour présenter l'école proviennent de l'enquête par questionnaire menée auprès de la direction durant l'année scolaire 2018-2019 (soit l'année précédant la réalisation des focus groups) ainsi que du projet d'établissement. Depuis lors, ces données ont probablement quelque peu évolué (notamment sur le nombre d'élèves scolarisés dans l'établissement et sa répartition au sein des différents degrés).

¹⁵⁹ Cette impression provient des échanges que nous avons eus avec les élèves, mais également de discussions plus informelles avec la direction, celle-ci exprimant ouvertement les difficultés rencontrées et la recherche ou construction (continue) du projet.

¹⁶⁰ ISE pour l'année scolaire 2020-2021, soit l'année scolaire après la réalisation des focus groups.

Source : https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/48085_000.pdf

et concerne, selon eux, non seulement les « *milieux sociologiques* » d'appartenance des élèves, mais aussi leur rapport à l'école et à la scolarité en général, ainsi que leur rapport et leur engagement dans l'école Peter Pan plus spécifiquement.

Choisie pour cette phase qualitative de la recherche en raison de son projet éducatif et pédagogique singulier, l'école Peter Pan occupe une position particulière au sein de son environnement, s'insère dans un segment spécifique du quasi-marché scolaire. Implantée dans un secteur géographique où il y a de nombreux établissements scolaires, elle se distingue comme « école innovante », bénéficiant de l'image et de l'aura d'école à « pédagogie active ». À cet égard, les cartes choisies par les élèves lors de la 1^{re} activité pour présenter l'établissement insistent sur ce projet particulier, et la présentation qu'ils font de leur école se fait en contraste, en comparaison avec les écoles dites « traditionnelles ».

La mise en œuvre de ce projet sera analysée tout au long de ce chapitre, mais présentons quelques traits centraux du projet, afin de permettre au lecteur de situer un peu plus l'établissement.

De manière globale, soulignons d'abord le souhait d'ancrer les apprentissages non pas dans un espace scolaire fermé, mais au contraire dans l'ouverture de l'école sur le monde extérieur. Ensuite, il faut noter qu'une attention est portée au suivi individualisé de l'élève et à la prise en compte du jeune dans ses spécificités. Le projet vise également à donner une place importante au « projet personnel » de l'élève et à l'expression de soi. L'image de l'élève qui ressort du projet de l'école est celle d'un élève placé au cœur de son processus d'apprentissage (en ce compris l'évaluation) et responsabilisé à cet égard. Le « *questionnement* », la « *recherche individuelle ou collective* », et « *l'appréhension du monde dans sa complexité* » sont au cœur du projet de formation, qui a pour objectif de « *pousser les élèves à agir, sur eux et sur leur environnement, avec discernement et détermination* ».

Plus concrètement, différents espaces-temps ont été imaginés, et différents dispositifs d'apprentissage rythment le temps scolaire. Selon les espaces et les temps de la journée, les élèves sont à certains moments regroupés par année scolaire, et à d'autres moments mélangés. Ils y sont par ailleurs confrontés à différentes modalités pédagogiques qui visent entre autres choses à équilibrer les temps de travail individuels et collectifs, ainsi qu'à lier théorie et pratique: « *méthodes actives, projets, ateliers créatifs et/ou manuels, tutorat, travail autonome...* ». Ainsi, à rebours de l'organisation classique de l'activité scolaire autour de la « classe » (c'est-à-dire un groupe-classe, une matière à enseigner, un enseignant, une période de cours) (Dupriez, 2015, p. 42), cette dernière ne constitue pas la seule, ni même la principale « unité de base » de fonctionnement de l'école Peter Pan.

Engagement dans la scolarité et dans le projet de l'école : entre point de vue enchanté et point de vue critique

L'entrée sur le terrain dans cette école et la constitution du groupe d'élèves ont été présentées dans le chapitre méthodologique. Avant de développer plus amplement dans ce point le rapport des élèves à leur expérience à l'école Peter Pan, nous souhaitons ici rappeler quelques traits importants, qui participent à la compréhension et à l'analyse de cette école, et qui soulignent également quelques points de vigilance à avoir à la lecture des résultats. Globalement, réinsistons

sur la continuité entre la démarche proposée au travers des séances de focus groups, le projet de l'école, les attentes des élèves rencontrés et certaines dispositions observées chez ceux-ci lors de l'animation (dispositions au dialogue et à l'expression de son point de vue, au décentrement et à la réflexivité). Ces éléments ont facilité notre entrée sur le terrain, mais ont également impacté la constitution du groupe, qui n'apparaît pas représentatif, ni de l'origine socio-culturelle des élèves, ni (surtout) de leur rapport à l'école Peter Pan et à son projet pédagogique et éducatif spécifique. Soulignons ainsi que les résultats présentés dans ce chapitre n'ont pu prendre en compte le point de vue d'élèves qui auraient un rapport distant (de non-adhésion) au projet de l'école, ne s'y investissant pas.

Comme relevé dans le chapitre méthodologique, les élèves ayant participé aux focus groups semblent en effet tous adhérer au projet de l'école. Toutefois, et parallèlement, ils ont également régulièrement endossé un point de vue critique à l'égard de leur expérience à l'école Peter Pan. Dès la première séance de focus group, nous avons ainsi été particulièrement marquée par l'ambivalence du discours tenu par les élèves vis-à-vis de leur établissement. Oscillant entre un point de vue enchanté et un point de vue critique (tant sur le projet affiché de l'école que sur l'expérience qu'ils en ont, et ce qu'ils disent en retirer), le discours des élèves tend à montrer simultanément les limites de la mise en place du projet de l'école, mais aussi l'attachement des élèves à celui-ci.

Cette prégnance de l'ambivalence dans le discours des élèves n'est donc pas à attribuer à des « positions opposées » ou à des « points de vue figés » (les « élèves critiques » et les « élèves enchantés »), mais ressort plutôt de la dynamique générale des discussions. En effet, si l'on peut repérer dans le discours de certains élèves une dominante plus critique, et dans le discours d'autres élèves une dominante plus enchantée¹⁶¹, une alternance entre les deux points de vue est plus régulièrement perceptible, la plupart des élèves passant du registre critique au registre enchanté et inversement. Ainsi, très souvent, c'est à travers la dynamique de la discussion que le passage d'une perspective à l'autre est perceptible, dans les interstices du dialogue et du débat, les élèves se répondant, précisant et nuanciant leur point de vue à partir de ce que les autres apportent à la discussion.

Par ailleurs l'ambivalence du discours des élèves et l'alternance entre le point de vue enchanté et le point de vue critique nous semblent pouvoir se comprendre en regard de la trajectoire des élèves et des transitions dans lesquelles s'inscrivent leurs années de scolarité à l'école Peter Pan. Ainsi, arrivés pour la plupart dès la première année du projet¹⁶², en raison de l'attraction pour le projet singulier de l'établissement et/ou en raison des difficultés rencontrées préalablement dans leur parcours scolaire, l'arrivée à l'école Peter Pan a pu être pour certains particulièrement bénéfique (deux élèves allant jusqu'à dire que l'école les a sauvés) et/ou marquée par l'enchantement de la nouveauté (un seul élève du groupe ayant été scolarisé préalablement dans une autre école à pédagogie active). Ensuite, les difficultés rencontrées les premières années dans la mise en place du projet et les ajustements opérés semblent être perçus par les élèves comme nécessaires pour la continuité du projet, mais générant simultanément un point de vue nostalgique chez ceux-ci, et par moment la perception d'un éloignement trop important du cœur

¹⁶¹ Pour plus de précisions, voir le tableau récapitulatif dans le chapitre méthodologique.

¹⁶² Les élèves étaient alors en 4^e secondaire.

du projet. Enfin, il est important de considérer que les élèves rencontrés étaient en rhéto (dernière année scolaire), dans une période de transition vers la suite de leur parcours, ce qui peut expliquer la prégnance des inquiétudes exprimées.

Les points de vue critiques tenus par les élèves et que nous analyserons au fil du chapitre renvoient ainsi d'une part à une critique « interne » (lorsqu'ils dénoncent que l'école ne va pas jusqu'au bout de son projet, qu'ils mettent en avant certaines insuffisances), et d'autre part à une critique « externe » (lorsqu'ils soulignent l'imbrication de l'établissement dans son environnement, dans un système plus large, et les tensions entre les normes prévalant dans le projet et celles prévalant à l'extérieur). Mais plus largement, si le point de vue critique des élèves invite à poser la question des conditions de possibilité du modèle, il faut relever que cela révèle simultanément leur adhésion au projet ainsi que ce qu'il a pu générer en termes de dispositions (à la réflexivité et à l'esprit critique).

Après avoir présenté dans les points précédents quelques éléments permettant de situer l'école Peter Pan ainsi que le discours des élèves rencontrés, l'objectif poursuivi dans ce chapitre consiste à analyser l'expérience socialisatrice de ces élèves, afin d'étudier comment cette expérience s'incarne dans un environnement singulier. Comme annoncé dans l'introduction générale de cette partie de la thèse, cette analyse se fera à travers deux volets de l'expérience, celui des apprentissages (section 2.1), et celui de la régulation de l'ordre scolaire (section 2.2), et nous y poursuivrons les trois objectifs qui guident notre analyse.

Comme nous le mettrons en exergue tout au long du chapitre, l'expérience des élèves de cette école apparaît marquée par un projet, une identité d'établissement forte. On observe ainsi un environnement de socialisation singulier où les logiques dominantes s'inscrivent à rebours de la « forme scolaire », tant sur le volet des apprentissages que sur celui de la régulation de l'ordre scolaire. Par ailleurs, et comme souligné plus haut, on observe une ambivalence dans le discours des élèves, entre un point de vue enchanté et un point de vue critique, dont l'analyse révèle comment ce mode de socialisation se voit rattrapé par d'autres logiques, d'autres normes, concurrentes. Au fil du chapitre, il s'agira ainsi d'analyser l'expérience socialisatrice qui résulte de la rencontre des élèves avec cet environnement singulier, les implicites normatifs qui sous-tendent le projet, ses conditions de possibilité, et les effets socialisateurs contrastés qui apparaissent en ressortir.

2.1 La socialisation au travers des apprentissages

Dans cette première section, nous examinerons trois dimensions relatives aux apprentissages. Nous traiterons successivement la dimension du rapport aux savoirs, celle des modalités pédagogiques, et enfin celle de l'organisation dans le temps et dans l'espace des apprentissages. Comme nous le mettrons en exergue, nous observons sur ces trois dimensions une logique dominante qui s'inscrit à rebours de la forme scolaire : (1.1) une approche transdisciplinaire, ancrée dans l'expérience et l'ouverture aux enjeux sociétaux ; (1.2) des modalités participatives et une approche pédagogique centrée sur l'autonomie et le suivi individualisé des élèves, ainsi

que des interactions enseignants-élèves marquées par la prégnance d'un registre interpersonnel et critique ; (3) l'ouverture de l'école sur l'extérieur et la diversification des espaces-temps au sein de l'établissement.

Toutefois, l'expérience dont rendent compte les élèves souligne également certains écarts entre ce projet et certaines pratiques, révélant des discontinuités entre le curriculum affiché et le curriculum effectif. Comme nous le mettrons en avant, le projet se voit en effet rattrapé par d'autres logiques et contraintes externes, qui ont des effets sur les pratiques mises en œuvre. Enfin et transversalement, nous soulignerons l'ambivalence observée dans le discours des élèves, entre d'une part l'attachement au projet et ce que les élèves disent en avoir retiré, et d'autre part la mise en exergue de certaines limites du projet et des logiques (concurrentes) auxquelles se confronte la mise en œuvre de celui-ci. Ceci nous conduira à interroger ses implicites normatifs et ses conditions de possibilités.

2.1.1 Rapport aux savoirs

a) Prédominance d'une approche transdisciplinaire et ancrée dans l'expérience, de l'ouverture aux enjeux sociétaux, ainsi que de la fonction réflexive et critique des savoirs

Logiques dominantes au cœur du projet de l'école

Concernant la dimension du rapport aux savoirs, à rebours de l'approche disciplinaire privilégiée au sein de la forme scolaire (c'est-à-dire des savoirs codés et découpés en disciplines scolaires), l'école Peter Pan promeut une approche transdisciplinaire et ancrée dans l'expérience, et cherche à lier théorie et pratique. Concrètement, l'organisation des cours est articulée autour de thèmes à partir desquels les enseignants de différentes disciplines construisent ensemble leurs séquences: « *On arrive à voir des choses comme les mathématiques citoyennes, et faire des liens entre les statistiques et des choses un peu plus concrètes. (...) ils essayent de nous pousser à faire le lien entre différentes matières, et leurs liens avec la vie de tous les jours.* » (Gilles, focus group4). De plus, certains temps de la journée sont également consacrés à l'organisation d'ateliers pouvant porter sur différentes thématiques et différents types de savoirs (des ateliers de renforcement pour certaines matières disciplinaires, mais aussi des ateliers de cuisine, menuiserie, ou portant sur des enjeux sociétaux).

Par ailleurs, en proposant une organisation des apprentissages et des savoirs autour de différentes étapes (d'exploration, de recherche, d'échanges, d'analyse, de synthèse, de structuration et d'évaluation), le projet pédagogique de l'école Peter Pan s'ancre dans une visée de formation des élèves à la « démarche intellectuelle scientifique ». La construction des savoirs et des apprentissages est ainsi conçue dans l'objectif d'amener les élèves à interroger et questionner le monde, en le considérant dans sa complexité. Ce que souligne cet élève qui contraste les objectifs (d'apprentissage) de l'école Peter Pan avec ceux de son ancienne école : « *Dans mon ancienne école, là c'était vraiment un formatage très très scolaire, méga élitiste, où en gros c'étaient les capacités cognitives qui étaient super fort mises en avant. Et donc on nous apprenait pas du tout à avoir des réflexions meta, que ce soit sur le travail scolaire ou sur la vie en général. (...) Et le formatage ici, c'est peut-être justement l'inverse. C'est se concentrer très peu sur les capacités*

cognitives et sur la matière pure, et beaucoup plus apprendre à questionner » (Gilles, focus group5).

La logique dominante du projet de l'école Peter Pan se caractérise donc, sur cette première dimension, par un décloisonnement des savoirs, non seulement au travers de la mise en lien des disciplines scolaires, mais également par la mobilisation directe des savoirs disciplinaires (au sein de projets pratiques ou manuels, ou pour interroger certains phénomènes de société), ainsi que par l'ouverture des élèves à d'autres types de savoirs que les disciplines scolaires « classiques ». Par ailleurs, la fonction réflexive et critique des savoirs semble également prédominer.

Le développement ou le renforcement de dispositions réflexives et critiques

Sur ce point, les élèves rencontrés valorisent l'ouverture d'esprit et la perspective critique qui prévalent au sein de l'établissement. Il s'agit d'ailleurs d'une dimension qui apparaît de manière récurrente dans le discours que plusieurs tiennent sur ce que l'école Peter Pan leur a apporté – *personnellement, je remets beaucoup plus tout en question qu'avant (...), même en dehors de l'école avec mes potes et tout ça (...), je donne des arguments, j'ose m'impliquer dans les débats, chose que je ne faisais pas spécialement avant* » (Margot, focus group5) –, ou ce qui leur plaît plus particulièrement au sein de l'établissement : « *Dans mon ancienne école, j'ai fait un décrochage d'un an, où j'ai commencé à questionner ce système, ce formatage (...) je suis parti de là-bas et ensuite j'ai atterri à l'école Peter Pan. Et j'ai vraiment adoré parce que justement ça nous laissait la place de ce que j'étais occupé à faire, donc de questionner* » (Gilles, focus group5).

Le point de vue critique et analytique dont ils ont fait preuve au cours des séances (revenant non seulement de manière réflexive sur leur expérience et les limites du projet de l'école, mais décodant également certaines logiques et tensions à l'œuvre¹⁶³) manifeste par ailleurs leur disposition à la réflexivité (observée chez tous les élèves rencontrés) et leurs capacités d'analyse (observées chez plusieurs élèves), révélant d'une certaine manière la réussite du projet de l'école. Qu'elles aient été développées et/ou renforcées à l'école Peter Pan, il apparaît en tout cas que leur socialisation au sein de l'établissement a encouragé ces dispositions.

Par ailleurs, concernant cette disposition à la réflexivité, il faut également souligner que certains élèves l'ont exercée non seulement vis-à-vis de l'école Peter Pan ou du système scolaire, mais aussi envers eux-mêmes, dénotant une capacité d'introspection : « *Avant je ne pense pas que je remettais autant l'autorité en question, maintenant je le fais beaucoup plus, et pas qu'à l'école (...) [mais] je sais pas si c'est parce que j'ai grandi et tout ça, ou bien si c'est parce que j'ai été à l'école Peter Pan où on nous a un peu « appris à remettre l'autorité en question »* » (Thibaut, focus group5).

¹⁶³ À cet égard, soulignons que ce point de vue critique et analytique a été exprimé non seulement vis-à-vis de leur expérience et du projet de l'école, mais aussi sur nos propres questions en cours de séances, en en relevant les limites ou en remettant en perspective plus largement dans leurs réponses. L'extrait suivant - où l'élève répond à la question « ça veut dire quoi apprendre pour la vie plus tard ? Selon toi, à quoi est-ce que l'école elle doit préparer ? » - est particulièrement illustrateur : « *je trouve ça un peu vague de dire que l'école doit préparer à la vie plus tard parce que selon le type d'école, ça va préparer à une certaine vie plus tard, et pas à une autre (...) mais pour moi ça doit principalement préparer à deux choses (...) avoir une capacité d'accéder au bonheur (...) et réussir à faire avancer la société durablement (...) je vais pas me lancer dans une définition foireuse du bonheur, donc ça je vais esquiver la question, mais par contre la capacité d'accéder au bonheur, ça pour moi c'est déjà un peu plus précis* » (Gilles, focus group5).

Il s'agit d'ailleurs d'un élément que certains élèves ont explicitement soulevé, soulignant que leur expérience à l'école Peter Pan – de par l'ouverture d'esprit qui leur semble imprégner l'école, les échanges qu'ils ont avec les élèves et les membres de l'équipe, ou les opportunités qu'offrent les apprentissages – leur a appris à mieux se connaître, à avoir eu l'occasion de développer des projets personnels, mais aussi à avoir développé ou renforcé des compétences réflexives permettant un regard critique non seulement sur ce qui les entoure, mais également sur eux-mêmes et ce qu'ils vivent : « *L'ouverture d'esprit, le fait de pouvoir parler avec pas mal de monde, des gens de tous les milieux, de toutes les origines, de toutes les histoires, (...) [ça m'a permis de] pouvoir me découvrir avec les autres, pas juste dans mon coin* » (Léo, focus group1) ; « *Je suis tellement content d'avoir fait trois années dans un système ultra-classique et trois années dans un système super différent (...) je sais pas si ça m'a permis de m'extraire de ces formatages [le formatage d'une école élitiste traditionnelle, et le formatage de l'école Peter Pan], mais en tout cas de pouvoir les observer depuis un petit peu plus loin. Et ça je pense que c'est déjà très précieux* » (Gilles, focus group5).

L'ouverture aux enjeux sociétaux et la construction comme « sujet citoyen »

Les élèves soulignent également l'ouverture sur le monde et les enjeux sociétaux que l'école encourage, que ce soit au travers des thèmes abordés (comme l'effondrement, le féminisme, le conflit israélo-palestinien, etc.), de la connexion de la matière à l'actualité, ou encore des partenariats de l'école avec certains organismes extérieurs. Si nous développerons dans le point suivant les interrogations que plusieurs élèves posent concernant la manière d'aborder ces sujets, il s'agit d'une dimension valorisée par une grande majorité des élèves rencontrés, plusieurs exprimant l'ouverture que ça leur a apportée, l'intérêt (voire l'engagement) développé (ou renforcé¹⁶⁴) pour certains enjeux sociétaux, ainsi que la possibilité d'expériences nouvelles et d'élargissement du réseau social : « *Moi ça m'a beaucoup changé en fait de venir à l'école Peter Pan (...) ça m'a ouverte à plein de réflexions et plein de questions que je me posais pas spécialement avant (...) à l'école Peter Pan on a beaucoup débattu, et même si des fois j'écoute juste les débats, après je me questionne et tout ça* » (Margot, focus group5).

Une élève exprime même avoir construit grâce à l'école Peter Pan une conception de son rôle et de sa place en tant que citoyenne, où ses capacités d'action (et de transformation) sont reconnues et encouragées : « *Je pense que j'ai été beaucoup conscientisée sur le climat et sur ce que moi, en tant qu'étudiante belge, je peux changer par rapport à ces choses. (...) et maintenant ça fait partie quand même pas mal de ma vie (...) ma famille est consciente par rapport à ces problèmes de climat. Mais ce que l'école m'a apporté, c'est son approche (...) c'est de faire comprendre à un élève ce qui se passe dans le monde actuellement, et de dire que ça fait partie de son présent, et que ça fait partie de sa vie, et qu'il peut changer les choses avec lui-même* » (Alice, focus group5).

Il nous semble important de retenir de ces éléments que l'expérience à l'école Peter Pan semble avoir contribué à la socialisation morale de ces élèves sur le plan plus politique. La sensibilisation, la réflexion, voire l'engagement vis-à-vis d'enjeux sociétaux contemporains ou plus globalement vis-à-vis de l'inscription dans la société en tant que citoyen, apparaissent comme une composante

¹⁶⁴ En effet, plusieurs élèves soulignent que d'autres sphères socialisatrices que l'école Peter Pan leur ont également apporté cette ouverture sur le monde (comme leur famille, ou encore les mouvements de jeunesse).

notable de l'expérience socialisatrice des élèves à l'école Peter Pan¹⁶⁵ (du moins pour ceux ayant participé aux focus groups), et traversant les différentes dimensions de celle-ci (non seulement les apprentissages, mais plus globalement aussi la dimension relationnelle, les échanges qu'ils ont au sein de l'école avec les élèves et les membres de l'équipe éducative)¹⁶⁶ ; ce que nous avons par ailleurs observé lors de notre terrain¹⁶⁷.

b) Une logique dominante rattrapée par le point de vue critique des élèves : inquiétudes exprimées vis-à-vis des études supérieures, et interrogations sur la posture des enseignants à l'égard du traitement de sujets normatifs

Dans le point précédent, nous avons développé les logiques dominantes à l'œuvre concernant le rapport aux savoirs au sein de l'établissement ainsi que le point de vue enchanté des élèves sur cette dimension. Toutefois, et comme nous l'avons annoncé en introduction, simultanément à ce point de vue enchanté, les élèves ont également exprimé un point de vue critique, dont l'analyse rend compte de certaines tensions et enjeux rencontrés dans la mise en œuvre de ce type de projet. Deux éléments sont à relever et seront développés dans ce point. Dans un premier temps, nous reviendrons sur la tension entre la fonction réflexive et critique des savoirs et leur fonction instrumentale. Ensuite, vis-à-vis de l'ouverture aux enjeux sociétaux, nous analyserons la question de la posture des enseignants en matière d'éducation morale (autrement dit, lorsqu'il s'agit de traiter au sein de la classe ou de l'école d'enjeux normatifs, orientés en valeurs, véhiculant des positions morales ou normatives).

Une prédominance des fonctions réflexives et critiques des savoirs au détriment de leur fonction instrumentale ?

Si les élèves rencontrés sont nombreux à avoir valorisé l'ouverture d'esprit et la perspective critique encouragées à l'école Peter Pan, ils sont aussi nombreux à avoir exprimé de vives inquiétudes à l'égard des études supérieures, le sentiment de ne pas être suffisamment préparé, de ne pas avoir le niveau requis dans certaines disciplines ou de ne pas avoir certaines dispositions attendues (comme la faculté à écouter un enseignant et à rester concentré lorsque les cours sont donnés de manière ex cathedra). Lors de la 2^e séance de focus group, plusieurs élèves ont ainsi

¹⁶⁵ À cet égard, l'attitude de certains élèves lors des marches pour le climat est révélatrice. En effet, et même s'ils étaient minoritaires, plusieurs élèves ont pris le risque de passer outre la décision de l'établissement (d'interdire à un moment la participation des élèves, après qu'elle ait été autorisée), étant prêts à faire passer en premier la défense de ces enjeux perçus comme centraux : « *après les vacances, vu que la direction avait remarqué qu'il n'y avait pas énormément d'élèves qui y allaient, ils ont plus proposé aux élèves d'y aller. Mais y a quand même certains élèves super motivés, qui continuaient à y aller, et donc qui séchaient le jeudi* » (Gilles, focus group4). Ce qui contraste avec l'attitude de certains élèves de l'école Sheldon qui, au contraire, alors que la participation aux marches était autorisée, ont décidé de ne pas y aller, mettant en premier le suivi de leur scolarité.

¹⁶⁶ Ce qui rejoint par ailleurs les objectifs affichés par l'établissement dans son projet : le « *questionnement* », la « *recherche individuelle ou collective* », et « *l'appréhension du monde dans sa complexité* » sont au cœur du projet de formation, qui a pour objectif de « *pousser les élèves à agir, sur eux et sur leur environnement, avec discernement et détermination* ».

¹⁶⁷ Outre les affiches observées dans les couloirs de l'établissement, une anecdote de terrain à ce propos peut être encore relevée : lors des séances en présentiel, nous amenions un goûter pour les élèves, et avons amené des biscuits de chez oxfam (commerce équitable). Outre leur enthousiasme pour ce goûter, s'en est tout de même suivi un débat entre certains sur le commerce équitable (et ses liens à l'écologie).

souligné les difficultés qu'ils avaient rencontrées en assistant à certains cours ouverts à l'université, et le décalage ressenti : « *C'est pas juste de la connaissance qu'on n'a pas, mais c'est aussi de la pratique. Genre travailler pendant plusieurs heures d'affilé, ça on fait plus trop ici* » - « *Mais même écouter un prof pendant des [heures]. Quand on a été à l'université et qu'on a écouté une dame parler (...) elle avait un timbre totalement classique, on était en auditoire, c'est fou comment toute l'école Peter Pan, après genre 5 minutes, tout le monde a décroché* » (Thibaut – Margot, focus group2).

L'ambivalence perceptible chez les élèves sur ce point reflète la tension entre la poursuite de deux fonctions, la fonction réflexive et critique des savoirs, et la fonction instrumentale de préparation aux études supérieures¹⁶⁸. Exprimant pour la plupart avoir des attentes sur ces deux pans, la majorité des élèves rencontrés souligne que l'école Peter Pan répond à leurs attentes sur la première, mais pas sur la seconde, le projet de l'école ne permettant pas, selon eux, une préparation suffisante aux études supérieures en raison de son modèle trop éloigné de celui prévalant dans l'enseignement supérieur : « *On apprend plein de choses sur comment discuter, comment être citoyen et tout ça, mais tout ce qui est plus de la matière pure et dure, ils ont du mal avec ça. (...) ils veulent tellement faire bien leur pédagogie active, ce qui est chouette, mais que certaines fois ils oublient que nous on a besoin aussi de matière pure et dure pour s'en sortir à l'unif* » (Margot, focus group5).

Elle nous rappelle également que l'école Peter Pan n'est pas isolée, qu'elle fait partie d'un système éducatif dont les logiques dominantes sont éloignées de son modèle, ce qui semble induire certaines tensions, lesquelles se font probablement d'autant plus ressentir et sont d'autant plus exprimées que les élèves rencontrés arrivent en fin de scolarité obligatoire, sont dans une période de transition vers la suite de leurs parcours, la plupart anticipant « l'épreuve du retour à la réalité », et révélant la confrontation entre ces différentes logiques.

Pour terminer ce point, il est important de revenir sur les effets socialisateurs engendrés par ce décalage entre les attentes exprimées en termes de préparation aux études supérieures et le sentiment que plusieurs d'entre eux ont de n'être pas suffisamment préparés. Ces effets se comprennent en regard de leurs aspirations futures, de ce qu'ils souhaitent faire plus tard, la plupart des élèves rencontrés tendant à s'accorder sur le fait que l'école Peter Pan ne prépare pas suffisamment à certains cursus, comme les études universitaires en général, et les branches scientifiques et mathématiques plus particulièrement, mais permet au contraire un investissement pour d'autres types de parcours. Ainsi, si certains relatent que leur expérience à l'école Peter Pan leur a donné du temps (à l'école et en dehors) pour développer leurs projets personnels et s'investir dans ce qui fait sens pour eux – « *Moi personnellement je veux faire des écoles d'art, donc ça va, j'ai eu beaucoup de temps pour travailler sur ce que j'aime bien faire (...) j'ai pas mal de temps sur le côté pour le faire* » (Léo, focus group1) –, plusieurs font part d'une perte de confiance en eux résultant d'un sentiment d'incompétence¹⁶⁹ ou soulignent qu'ils

¹⁶⁸ Notons que des attentes « instrumentales » relatives à la préparation à la vie professionnelle et domestique (payer ses factures, travailler en équipe, etc.) ont également été exprimées, mais de manière beaucoup moins importante que celles relatives à la préparation aux études supérieures, et de manière beaucoup moins forte que ce qu'ont exprimé à cet égard les élèves de l'école Sheldon.

¹⁶⁹ Soulignons que ce sentiment d'incompétence semble provenir de la comparaison avec le niveau qu'ont les élèves d'autres écoles. On peut par ailleurs également s'interroger sur l'influence de l'image véhiculée à propos de l'établissement, dont les élèves sont les témoins : « *J'ai déjà discuté avec des amis ou des profs,*

doivent développer d'autres stratégies (comme le recours à des cours particuliers) s'ils souhaitent ne pas renoncer à leurs aspirations: « *Quand je me compare à mes potes qui sont dans des rhétos classiques (...) j'ai vraiment zéro, j'ai un niveau de quatrième pour certains cours. Du coup, bah clairement la confiance en soi pour les études plus tard, personnellement elle est partie* » (Margot, focus group2) ; « *l'école Peter Pan ne m'a pas préparé au bagage théorique suffisant pour les études que je voudrais faire (...) pour ce genre de branches [sciences, mathématique] c'est mort, ou bien il faut prendre des cours particuliers en dehors de l'école. Et du coup l'école fait pas suffisamment son job* » (Thibaut, focus group5).

L'ouverture aux enjeux sociétaux et les postures enseignantes

Concernant la sensibilisation, la réflexion voire l'action relative aux enjeux sociétaux, si les élèves valorisent cette ouverture apportée par l'école Peter Pan, ils pointent toutefois de manière critique l'orientation normative qu'ils perçoivent au sein de l'établissement. Certains élèves dénoncent à cet égard le spectre étroit des enjeux abordés, relatant que l'enjeu climatique occupe une place centrale, au détriment d'autres sujets : « *Je pense que tout le monde sera d'accord, (...) [l'écologie] c'est LE centre de leurs préoccupations (...) Ils devraient aborder aussi d'autres sujets* » (Chakib, focus group4). Par ailleurs, et plus fortement, ils dénoncent unanimement certaines postures et attitudes qui empêchent selon eux le développement du jugement autonome.

Commençons par souligner que les élèves rencontrés ont exprimé attendre de l'école qu'elle les forme en tant que sujets autonomes, capables de construire leur propre opinion, plutôt que de se voir dictés que penser et quels choix opérer dans leur vie : « *Penser par soi-même (...) avoir un avis à soi fondé pour pouvoir avoir ses propres convictions. Ne pas être juste un perroquet de la masse populaire* » (Simon, focus group1) ; « *l'élève a pas forcément la capacité à ce que tout vienne de lui-même (...) il faut que l'école aille vers l'élève (...) il faut parfois essayer d'un peu secouer les élèves (...) y en a qui juste suivent le chemin qu'on leur a dit, 'toi tu vas faire comme ça' (...) j'aimerais bien que l'école fasse ressortir le côté créatif de chacun, ce qui est de meilleur de chacun, et pas ce qui est dicté pour eux, ce que la société dicte pour eux* » (Léo, focus group1). Parallèlement, ils rejettent vivement toute forme d'imposition normative, que l'école ou qu'un enseignant dise le bien et le mal, affirme la supériorité de certaines opinions morales. Au contraire, ils attendent de l'école qu'elle soit un espace où puissent s'exprimer différentes opinions normatives sans crainte de jugement, et que lorsque certaines thématiques (sujettes à débat) sont abordées, la pluralité des positions soit présentée aux élèves afin que ceux-ci puissent se construire leur avis sur le sujet.

À ce propos, ils relatent qu'une majorité des membres de l'équipe éducative adopte une attitude et développe des activités d'apprentissage en ce sens, que ce soit des activités leur permettant de développer leur esprit critique par l'acquisition d'outils cognitifs d'analyse de discours, des activités exposant une pluralité de points de vue lorsque certains enjeux sociétaux sont traités, ou encore des activités visant à susciter chez les élèves l'expression et la confrontation d'opinions morales : « *On a eu deux modules de suite qui étaient sur l'écologie, le climat, et l'effondrement.*

et à chaque fois que je cite l'école Peter Pan, ils sont là à dire 'ah c'est l'école où vous foutez rien, où vous glandez toute la journée... mais pour les études ça va aller ? Tu risques pas de finir artiste ?' » (Alinoé, focus group1).

Et donc on a vu ça en deux parties. Donc les trois premières semaines on a vu à quel point on était vraiment dans la merde, et à quel point il fallait faire des actions écologiques, pour le climat etc. Et donc ça on va dire que c'était un super gros parti-pris pour le climat. Mais les trois semaines d'après on a vu l'autre côté, à quel point en fait c'est pas si catastrophique que ça, qu'on peut continuer à vivre nos vies sans devoir faire des efforts incroyables etc. Donc (...) par rapport à ces deux modules-là, ils ont aiguisé notre sens de l'esprit critique en nous faisant lire plein de choses » (Gilles, focus group4).

Mais ils relèvent également que l'attitude de certains enseignants ainsi que l'organisation de certaines activités d'apprentissage vont au contraire dans un sens opposé, lorsque certaines positions normatives apparaissent véhiculées, intentionnellement ou non. Ils relatent ainsi l'exemple d'un enseignant qui dénigre ouvertement certaines positions politiques en classe, ou encore l'organisation d'une activité au cours de laquelle le conflit israélo-palestinien a été approché à partir d'un seul point de vue, ne leur permettant pas de construire leur opinion sur le sujet, et ayant eu au contraire l'impression d'être orienté dans une perspective. S'ils soulignent que cela reste minoritaire dans leur expérience à l'école Peter Pan, ces incidents les ont particulièrement marqués et choqués, ce qui révèle par ailleurs leur capacité à décoder ce genre de situation et donc à pouvoir prendre distance vis-à-vis des orientations normatives véhiculées.

Ce type « d'incident », l'expression intentionnelle d'opinions voire de jugements normatifs ou l'organisation d'activités véhiculant (non intentionnellement mais explicitement) certaines positions morales, apparaît plutôt « exceptionnel » dans l'expérience des élèves. Toutefois, ceux-ci s'accordent par ailleurs pour dire qu'ils perçoivent, plus globalement et de manière plus diffuse, une « orientation idéologique » au sein de l'équipe. Selon les élèves, une majorité des membres de l'équipe semblent en effet partager, au-delà de certaines divergences, non seulement des mêmes objectifs éducatifs et pédagogiques, mais aussi certaines valeurs, voire certaines conceptions politiques ou positions normatives (perçues comme « de gauche ») : « *Au niveau des profs, tout ce qui est engagement politique (...) ils sont quand même relativement proches (...) plus ou moins tous du même bord en partie (...) je dis pas qu'ils sont tous parfaitement d'accord sur tout, loin de là, mais y a une direction commune qui est plus ou moins la même* » (Gilles, focus group2). Ainsi, si selon les élèves la plupart des enseignants ne cherchent pas à imposer leur point de vue, ils sont toutefois nombreux à rapporter que selon eux, et même si ce n'est pas l'intention recherchée, l'école est imprégnée par certaines orientations normatives, relevant particulièrement à cet égard le choix des thématiques abordées lors des activités d'apprentissages.

Concernant le rapport des élèves à ces orientations perçues au sein de l'équipe, différents éléments sont à relever, et une certaine ambivalence peut être observée.

D'abord, certains distinguent « orientations » et « méthodes », indiquant à cet égard que pour eux ce n'est pas tellement le fait que les enseignants aient une « orientation » qui est jugé problématique, mais plutôt l'attitude et/ou la démarche pédagogique (laissant place, ou non, à la présentation et à l'expression d'une diversité de points de vue) : « *Comme disait Margot, y a une différence entre l'orientation et les méthodes. (...) y a des profs qui laissent place à l'esprit critique, en nous proposant des documents des deux côtés, et c'est à nous de nous faire notre avis dessus. (...) et des profs qui nous disent 'ah ça c'est mal'* » (Gilles, focus group2). Toutefois, alors que pour

certain, un enseignant peut exprimer une opinion personnelle dans la mesure où celle-ci est présentée comme une opinion parmi d'autres (et non comme un jugement de valeur) et que des opinions contraires peuvent également être exposées, d'autres relèvent l'influence que peut exercer l'enseignant en exprimant son opinion, et ce même s'il la présente comme telle :

- Chakib : « *Il peut dire son avis (...) mais il doit pouvoir laisser entendre tout le monde, et sans poser de jugement. Il peut dire 'moi je suis contre la peine de mort', et si quelqu'un en classe va dire 'moi je suis pour, pour telle raison', il doit pas lui faire un jugement de valeurs sur ça.* »
- (...) Gilles : « *Oui mais après, tu vois s'il dit 'je trouve que voter extrême droite c'est totalement débile', ok c'est son opinion, mais si tu dis ça avec une casquette de prof, c'est chaud quand même.* »
- (...) Alice : « *Mais pour ce prof en question, ma petite sœur qui est en 1^{re} l'a eu, et elle était totalement fascinée par ce qu'il a dit. (...) Alors que moi je me suis dit 'il fait un discours totalement orienté', ma sœur s'est dit 'mais waw, il parle vite, il parle clairement et tout'* »
- Gilles : « *Au-delà de si on dit 'je pense que' ou 'c'est', moi c'est surtout la casquette de prof.* »
- Enquêteur : « *Et qu'est-ce qui fait que cette casquette, ça pose problème au fait d'exprimer ses opinions ?* »
- Simon : « *Mais surtout le fait qu'un certain public n'a pas la capacité à avoir un esprit critique assez développé pour remettre en question ce que dit le prof. (...) par exemple j'en avais reparlé avec des plus jeunes, qui m'ont clairement dit 'ah bon', ils comprenaient pas ce qu'il avait fait de mal à exprimer son avis politique comme ça, (...) ça veut dire que le prof a quand même un impact assez fort sur l'esprit critique de ces enfants, et sur leur perception du monde. Ça veut dire qu'un prof se doit d'être un maximum neutre pour pas influencer les élèves.* »
- (...) Léo : « *Ouais c'est ça. Surtout qu'en 1^{re} parfois tu dis 'c'est le prof il a raison, il sait plus de choses que moi'.* »

Ces éléments invitent à interroger la question du rapport au pluralisme et la formation du jugement autonome dans le cadre de la relation éducative. Autrement dit, quelles sont les conditions de possibilité d'un modèle de type délibératif en matière d'éducation morale dans le cadre de la relation éducative ? Nous y reviendrons dans la discussion.

Par ailleurs, au-delà du discours tenu par les élèves rencontrés, on peut se poser la question de la légitimité ressentie par certains élèves à adopter et/ou à exprimer une opinion lorsque celle-ci est perçue comme contraire aux orientations normatives prévalant au sein de l'équipe (voire plus globalement au sein de l'établissement), et ce même s'il y a une intention d'encourager l'esprit critique et le développement d'un jugement autonome avec une démarche laissant place à la présentation et à l'expression d'une pluralité de points de vue. Comme nous y reviendrons plus loin, ne peut-on en effet faire l'hypothèse que certains élèves font l'expérience d'un rejet de leur opinion (intentionnellement ou non) ? Ce qui pourrait conduire en retour à une attitude de fermeture au dialogue et au débat, pourtant centraux dans le modèle d'éducation promu par l'établissement.

2.1.2 Modalités pédagogiques

Dans ce deuxième point, relatif aux modalités pédagogiques, et de manière similaire à ce que nous avons souligné pour le rapport aux savoirs, nous commencerons par montrer que les logiques dominantes s'inscrivent à rebours du modèle de la forme scolaire classique, le projet de l'école Peter Pan reposant sur l'autonomie des élèves et leur implication active, ainsi que sur des interactions entre enseignants et élèves plus horizontales, marquées par les registres interpersonnel et critique. Nous montrerons ensuite que l'expérience des élèves apparaît toutefois également traversée par certaines discontinuités entre ce curriculum et d'autres pratiques. Parallèlement, nous traiterons de la question des conditions de possibilité d'un modèle centré sur les principes normatifs de la participation et de l'autonomie des élèves.

a) Prédominance de modalités participatives, de l'autonomie des élèves ainsi que d'interactions (enseignants-élèves) marquées par l'horizontalité, le registre interpersonnel et critique

Modalités participatives et implication active des élèves

La participation et l'implication des élèves apparaissent au cœur du projet pédagogique de l'école Peter Pan, ce que l'on perçoit par exemple dans la mise en avant (dans le projet d'établissement) des méthodes actives ainsi que de formes horizontales d'apprentissages comme le tutorat. À cet égard, les élèves font part d'une diversité de pratiques et opposent les « cours actifs » aux « cours ex cathedra ». S'ils semblent plutôt s'accorder sur le ressenti d'une augmentation de la part des cours ex cathedra (par rapport aux cours actifs), il ressort de la comparaison avec les deux autres écoles que les méthodes actives (et autres formes participatives d'apprentissages) apparaissent nettement plus prégnantes dans cet établissement-ci. De même, la majorité des élèves rencontrés contrastent également, sur ce point, leur expérience à l'école Peter Pan de ce qu'ils ont connu précédemment.

Outre la dimension des « modalités participatives » dans les cours, l'implication des élèves ressort également en ce qui concerne la prise en compte de leur avis et de leurs propositions. À cet égard, il est révélateur que lors de l'activité « baromètre » pendant la 4^e séance, les élèves aient interprété la question de l'implication des élèves dans les apprentissages non seulement en termes de « modalités pédagogiques participatives », mais également en termes de choix du contenu des apprentissages. Ce qu'avaient également fait les élèves de l'école Sheldon (mais pour en souligner l'impossibilité, les élèves n'ayant pas leur mot à dire), mais pas ceux de l'école Elsa. Sur ce point, si certains sont un peu plus nuancés, soulevant que les élèves ont leur mot à dire mais dans une moindre mesure que les enseignants, plusieurs mettent en avant la possibilité d'être associés à la création et/ou à la prise de décision en ce qui concerne les apprentissages : « *Je trouve qu'on a quand même notre mot à dire sur ce qu'on veut apprendre (...) par exemple, les ateliers du vendredi, on peut choisir où on va. Y en a même qui en ont créé etc. Donc là tu peux un peu choisir ce que tu veux apprendre en quelque sorte* » (Juliette, focus group4).

Globalement, si la part de ce que les élèves « font » ou « décident » est discutée, il faut malgré tout souligner que l'ensemble des élèves envisage la possibilité d'initiative et d'organisation des apprentissages par eux-mêmes, et qu'ils rendent compte de l'existence d'espaces (voire de dispositifs institués comme les conseils de classe) permettant une participation des élèves dans des modalités relevant non seulement de « l'information » ou de la « consultation », mais

également de la « co-construction »¹⁷⁰ : « *Je trouve que les professeurs sont aussi assez ouverts à des propositions. Et du coup ça peut très bien arriver que plusieurs élèves proposent des alternatives à quelque chose qui leur convenait pas ; ou qui avant même le début du module se mettent avec des profs pour essayer d'organiser le truc à l'avance* » (Alinoé, focus group2).

Autonomie : l'élève placé au cœur de son apprentissage

Parallèlement à la participation des élèves, l'autonomie (dans le sens de la prise en charge de son parcours¹⁷¹) est également au centre du projet de l'école Peter Pan. Comme nous l'avons souligné en introduction du chapitre, dans la diversité des espaces-temps imaginés et construits, le travail autonome y prend ainsi une place importante. Nous le mettions également en avant, l'image qui ressort du projet d'établissement est celle d'un élève placé au cœur de son processus d'apprentissage, et responsabilisé à cet égard, tout en étant accompagné par les enseignants.

L'autonomie dans les apprentissages est également particulièrement mise en avant par les élèves lorsqu'ils présentent ce qui fait (selon eux) la particularité de leur établissement, et lorsqu'ils évoquent les valeurs qui leur apparaissent être au cœur du projet de l'école. Ainsi, une large majorité des élèves rencontrés ont confirmé la prégnance de celle-ci dans leur expérience à l'école Peter Pan, certains temps de la journée étant ainsi par exemple consacrés au travail autonome, et les élèves contrastant sur ce point leur expérience à l'école Peter Pan avec celle qu'ils ont connue dans d'autres établissements (perçus comme plus « classiques » ou « traditionnels »), à l'exception d'un élève ayant été scolarisé précédemment dans une école à pédagogie active et soulignant que le projet de son ancienne école poussait plus loin l'autonomie et la liberté des élèves : « *ceux qui sont ici voient l'école comme quelque chose de très libre etc., mais moi je viens d'une école où c'est mille fois ce qu'il y a ici (...) et j'ai plus de mal à me contenter de ce qu'il y a* » (Chakib, focus group1).

Enfin, précisons encore qu'un élève a souligné, avec un point de vue particulièrement enchanté, la place laissée à « l'autonomie du désir » et à la possibilité d'investir dans ce qui fait sens, de développer son projet personnel ; dénonçant en contraste l'uniformisation et la standardisation des parcours au sein des écoles dites « traditionnelles » : « *Pour moi, les écoles classiques elles*

¹⁷⁰ Comme nous le proposons dans le rapport d'une précédente recherche (Jadot, Verhoeven & Derbaix, 2017), on peut en effet distinguer différentes modalités de participation citoyenne au sein des écoles : 1) une logique d'information (où l'équipe éducative « garde la main » du pilotage et « informe » les élèves de certaines de ses décisions ; les élèves étant en quelque sorte les exécutants de ce qui a été impulsé et décidé par les adultes); 2) une logique de consultation (où les élèves sont consultés quant aux orientations et projets qu'il convient de prendre, leur avis est sollicité et recueilli ; mais au final, c'est l'équipe qui « tranche »); 3) une logique de co-construction (où les élèves participent à la prise de décision, et mettent en place certains projets de leurs initiatives propres). Ces modalités font par ailleurs écho à « l'échelle de participation des enfants » de Roger Hart (1992) présentée dans la partie théorique de la thèse, laquelle distingue 8 niveaux de participation (les trois premiers étant à éviter, car relevant plutôt de la non-participation, et les cinq suivants indiquant une gradation dans les modalités de participation, de l'information, à la consultation et la co-décision).

¹⁷¹ Si les élèves n'ont pas explicitement mobilisé le terme d'autonomie pour rendre compte de son acception comme « faculté à fixer ses propres lois et ses propres limites », rappelons qu'ils ont largement fait part de la question de la faculté à construire un « jugement autonome », en mobilisant toutefois pour ce faire davantage le terme d'esprit critique. Nous renvoyons pour cela le lecteur à la section 1.1 sur le rapport aux savoirs.

sont complètement obsolètes. (...) C'est ultra-subjectif, mais j'ai plus trop l'impression que c'est une bonne idée d'imposer une base de matière à tout le monde. (...) Moi je pense que l'école, ça devrait être un endroit où t'apprends déjà à te connaître mieux toi-même (...) d'apprendre (...) ce en quoi tu as envie de t'investir... et commencer plus tôt à pouvoir donner de l'énergie là-dedans (...) [ici à l'école Peter Pan] on a des libertés, et avec ces libertés on a l'opportunité et l'occasion de faire des choses par nous-mêmes (...) au lieu d'investir dans quelque chose qu'on nous dit qui est bon pour nous, d'investir quelque chose qu'on pense qui est bon pour nous. (...) on a un atelier qu'on fait tous les vendredis. (...) et moi j'ai monté mon propre atelier avec un prof, et on fait un studio d'animation (...) c'est des heures que j'investis dans quelque chose qui fait sens pour moi. Et comme ça fait sens pour moi, j'ai envie de faire que ce soit quelque chose de bien (...) je peux vraiment aller jusqu'au bout, repousser les limites si moi j'en ai envie, décider quand je suis satisfait, en quoi j'ai envie de m'améliorer » (Alinoé, focus group1).

Des interactions « enseignants-élèves » marquées par la diversité des registres d'interaction

Après avoir relevé certains principes centraux sous-jacents au modèle pédagogique (l'implication des élèves et leur autonomie), terminons la présentation des logiques dominantes concernant les modalités pédagogique en nous attardant sur la dimension des interactions entre les élèves et les enseignants. De manière générale, soulignons d'abord que de nombreux élèves contrastent le type de liens qu'ils ont avec leurs enseignants à l'école Peter Pan de celui qu'ils avaient dans leur(s) précédent(s) établissement(s) scolaire(s) ; c'est l'un des changements importants qu'ils mettent en avant en ce qui concerne leur passage par l'école Peter Pan.

Au-delà d'une évolution vers des interactions marquées par la différenciation des statuts et des rôles, la prégnance du registre interpersonnel

Une première différence mise en exergue par les élèves concerne la proximité qu'ils ont avec les enseignants (qui se marque par exemple par le tutoiement et l'appellation par le prénom). À distance du registre d'interactions caractéristique de la forme scolaire (marqué par l'asymétrie des positions, et des rapports de type « impersonnels »), le registre interpersonnel apparaît traverser leurs interactions avec les membres de l'équipe éducative, plusieurs élèves soulignant l'horizontalité et une forme d'égalité au sein des relations : « [j'ai indiqué comme valeur de l'établissement] les liens sociaux, égaux, respect. On parle à nos profs d'humain à humain et pas d'élève à professeur. Et même si on parle d'élève à professeur, c'est très égal » (Alinoé, focus group2).

Ce registre apparaît toujours prégnant dans leur expérience au moment où nous avons réalisé les focus groups, plusieurs relevant à ce propos que le contact avec leurs enseignants fait partie de ce qui leur a le plus manqué lors de la période de confinement, ou soulignant lors de la dernière séance que la dimension relationnelle (avec les élèves, mais aussi les enseignants) fait partie de ce qui a été particulièrement important pour eux dans leur expérience à l'école Peter Pan : « les contacts humains [me manquent] (...) avec les élèves, mais aussi avec les profs (...) pas forcément par rapport aux cours, c'est beaucoup plus dans l'ambiance. Par exemple y avait une prof avec laquelle j'avais un comité de musique (...) on s'entendait super bien. Avec mes référents aussi, on avait toujours des grandes discussions sur l'école et sur la vie en général » (Gilles, focus group4).

Toutefois, les élèves relèvent également une évolution sur ce point, soulignant la montée (au fil des années) d'un registre de relations basé sur des statuts et rôles différents (« profs »-« élèves »), et la distance qui en résulte :

- Alice: « *La relation entre les profs et les élèves a changé. (...) on était dans une ambiance où on était 'ok, on s'écoute, on se fait confiance, on n'est pas beaucoup, je te connais, tu me connais', mais sauf que là maintenant : y a le prof, l'élève, et y a un creux au milieu. »*
- (...) Gilles : « *La première année, on était beaucoup, beaucoup plus proches... (...) c'était beaucoup moins institutionnel (...) Maintenant c'est une institution »*

Concernant cette évolution, une forme d'ambivalence peut être observée dans le point de vue des élèves. En effet, d'une part, la nette majorité des élèves valorise l'interconnaissance, le dialogue et l'échange avec les enseignants, soulignant la confiance sur laquelle repose ces interactions, et la confiance (en eux-mêmes et dans les autres) qu'elle peut engendrer – « *ce lien un peu fusionnel avec les professeurs, ça m'a mise plus en confiance avec les autres* » (Alice, focus group5) –, de même que, comme relevé plus haut, l'égalité et le respect mutuel qui traversent les interactions. À cet égard, ils expriment donc une forme de nostalgie de leurs premières années à l'école Peter Pan, lorsque ce registre d'interaction semblait plus prégnant, regrettant une perte de proximité avec les enseignants (qu'ils attribuent notamment à l'accroissement de la taille de l'établissement) : « *moi j'aime bien cette école parce que c'est une école ultra attachante, dans le sens où je suis là depuis la 1re année, et que la 1re année c'était vraiment hyper chouette parce que c'était comme une petite famille* » (Alice, focus group1).

Mais d'autre part, et simultanément, de nombreux élèves soulèvent également les dérives possibles de ce registre d'interaction. Ils font ainsi part de situations où le registre interpersonnel, lorsqu'il y a désaccord, peut basculer dans le conflit, où les avis des uns et des autres tendent alors à s'exprimer avec virulence : « *quand j'avais des mouvements d'humeur vis-à-vis des professeurs, je me gênais pas pour leur faire ressentir* » (Chakib, focus group5). Par ailleurs, plusieurs élèves ressentent également une fragilité chez certains enseignants, lesquels sont perçus comme pouvant être dépassés par l'énergie demandée dans la mise en place d'un projet de ce type, confrontés à un écart entre l'idéal visé et les difficultés rencontrées, notamment celle d'accrocher et d'engager les élèves dans leur scolarité : « *ils doivent supporter beaucoup de choses qui doivent être dures pour eux (...) ils ont beaucoup de pression, beaucoup de boulot (...) je vois l'école un peu comme fragile (...) Aussi, on a plein de jeunes profs, et je pense que des fois ils n'arrivent pas à soutenir tout le poids de la partie des élèves qui sont décrocheurs* » (Alice, focus group1). Ils relatent que cela peut mener à des craquages chez certains enseignants, à une inversion des rôles, du rapport éducatif : « *Des profs qui se retrouvent à faire des choses qui sont pas du tout professionnelles, parce qu'en fait ils sont trop sensibles, (...) des profs qui pleurent, ou qui commencent à insulter des élèves, ou qui commencent à faire des crises d'hystérie devant des enfants qui ont 12 ans ! On s'en rend pas compte mais ça doit être ultra perturbant de voir sa prof tout d'un coup qui se met en boule dans la classe... (...) Je me suis retrouvée dans des situations où je dois consoler les profs* » (Alice, focus group1).

Les difficultés et dérives relevées par ces élèves font écho à ce que d'autres travaux ont montré. Comme développé dans la première partie de la thèse, certains soulignent qu'avec la crise du programme institutionnel et la mise à distance des rôles statutaires (d'une légitimité rationnelle-

légale), d'autres registres d'interactions apparaissent, laissant davantage de place à la personne, ses émotions, et où le « don de soi » apparaît attendu de part et d'autre, ce qui peut engendrer une certaine vulnérabilité chez le sujet (Genard, 2020). D'autres travaux, s'intéressant aux établissements scolaires comme organisations, montrent par ailleurs que la mise en place d'innovations pédagogiques repose le plus souvent sur un engagement personnel (voire émotionnel) important, les enseignants ne pouvant se reposer sur des dispositifs institutionnalisés, stabilisés. Ils soulignent à cet égard l'importance d'un relais institutionnel pour ces innovations, afin qu'elles puissent tenir sur la durée, ce qui semble s'opérer à travers l'évolution dont les élèves rendent compte.

Un troisième registre d'interaction : la remise en question

Une autre différence mise en avant par les élèves concernant les interactions qu'ils ont avec les enseignants à l'école Peter Pan (par rapport à ce qu'ils ont pu connaître précédemment) a trait à l'esprit critique, à la remise en question. Comme nous l'avons soulevé plus haut, le questionnement et la réflexivité apparaissent au cœur de leur expérience. À cet égard, les élèves relèvent qu'ils l'exercent au quotidien, notamment vis-à-vis des cours et de ce que les enseignants proposent : *« je pense que y a pas beaucoup d'écoles dans lesquelles les élèves vont autant remettre en question les profs, ce qu'ils font etc. La moitié de nos pauses, on les passe à critiquer les profs, mais pas juste en disant qu'on se fait chier, mais à se dire 'ils auraient pu faire ça, ils auraient pu faire ça', etc. »* (Gilles, focus group5). Cet élève relate ainsi ne pas hésiter à confronter les enseignants à ce qu'ils font, à les interpeller lorsqu'il est en désaccord sur les modalités pédagogiques proposées : *« Là je suis occupé à parler avec 10 profs en même temps, sur la manière de donner cours, sur ma place dans la classe, sur leur place dans la classe, et des choses comme ça »* (Gilles, focus group2).

Si la réaction des membres de l'équipe éducative à ces interpellations semble contrastée (entre l'ouverture de certains à ces remises en question, et la difficulté rencontrée dans le dialogue avec d'autres), ce qui ressort toutefois clairement, c'est que les interactions entre les membres de l'équipe éducative et les élèves apparaissent traversées par ce troisième registre d'interaction, celui de la remise en question, à rebours de l'asymétrie des positions et des relations statutaires entre l'enseignant (« détenteur de la vérité » et « expert pédagogique ») et l'élève (« récepteur de ce savoir »). Comme nous l'avons déjà souligné, ces observations soulignent l'incorporation de dispositions à la réflexivité et à l'esprit critique, que l'école encourage et que les élèves exercent – en retour – « contre elle ». Elles rendent également compte d'un rapport « post-conventionnel » à l'autorité chez ces élèves.

b) Des écarts entre le projet et la mise en œuvre

Dans les points précédents, nous avons souligné les logiques dominantes concernant les modalités pédagogiques. Toutefois, et comme nous l'avons annoncé, les élèves font part de certaines évolutions qui iraient dans le sens, selon eux, d'un éloignement du cœur du projet. Si la tendance majeure ne disparaît pas, elle apparaît en tension avec d'autres logiques (plus formalisées, moins horizontales).

Nous l'avons développé concernant les registres d'interaction entre enseignants et élèves. Dans ce point, nous rendrons compte des évolutions concernant l'implication des élèves et leur autonomie, et nous analyserons le point de vue ambivalent des élèves vis-à-vis de celles-ci. En effet, tout en dénonçant certaines insuffisances, que l'école ne va pas jusqu'au bout de son projet (« critique interne »), les élèves relèvent également les difficultés et limites rencontrées dans la mise en place d'un tel projet (« critique externe »), certains ajustements étant dès lors perçus comme nécessaires pour la continuité du projet.

Une évolution vers plus de cours ex cathedra : entre éloignement du cœur du projet et nécessité de répondre aux normes de l'environnement

Comme annoncé dans le point présentant les logiques dominantes, les élèves semblent s'accorder sur la perception d'une évolution tendant vers une augmentation de la part des cours ex cathedra (par rapport aux cours actifs), et contrastent à cet égard leur expérience (en tant que rhéto) à ce qu'ils perçoivent dans d'autres années : « *mais là cette année on n'a plus de cours actifs, 'fin moi c'est ce que je ressens. On n'a que des cours ex cathedra, alors que c'était carrément pas le but de l'école* » (Alice, focus group1) ; « *mais les 1res ont des cours actifs, plutôt de malade mental* » (Gilles, focus group1). Outre le manque de formation des enseignants aux méthodes actives, ils attribuent également cette évolution à la préparation au CESS : « *[l'enseignante a refusé l'activité (le jeu) qu'on proposait pour remplacer un cours ex cathedra, car] ça ne préparait pas assez au CESS. Moi ce que j'entends, c'est que pour être préparé au CESS, il faut faire des exercices de pertinence, fiabilité et de synthèse, être très concret avec 'est-ce ce document est fiable ? oui-non'. Ce qu'on continue à faire, [alors que ce qu'on proposait] permettait de faire ça, mais peut-être pas de manière aussi officielle et aussi classique [que ce qu'il y aura au CESS]* » (Gilles, focus group2).

Vis-à-vis de cette évolution, le point de vue des élèves apparaît contrasté. En effet, d'une part, plusieurs élèves soulignent que, pour être correctement préparés au CESS, il est nécessaire qu'ils expérimentent à l'école un mode d'apprentissage plus classique (correspondant à la forme à laquelle ils seront confrontés lors de l'évaluation externe). D'autre part, et simultanément, ils sont également nombreux à exprimer que cette préparation ne doit pas prendre toute la place, manifestant à cet égard leurs attentes de modalités pédagogiques actives, dénonçant l'éloignement du cœur du projet :

- Margot : « *Il faut qu'on apprenne aussi à faire des trucs hyper classiques et juste faire fiable-pas fiable, parce qu'au CESS c'est ce qu'on aura. On n'aura pas un jeu au CESS. On devra pas préparer un truc actif* »
- Juliette : « *Mais toute la [séquence] passée, on avait déjà fait les trucs classiques* »
- Simon : « *On fait que du classique* »
- Juliette : « *Donc elle aurait pu faire autre chose* ».

Derrière cette tension entre différentes modalités pédagogiques, on retrouve ainsi la tension relevée plus haut entre les différentes fonctions des apprentissages, entre d'une part la fonction instrumentale de préparation au CESS et aux études supérieures, et d'autre part, la fonction réflexive et critique, ainsi que la fonction cognitive (apprendre non pour réussir aux évaluations externes ou dans le supérieur, mais pour apprendre, de manière intrinsèque, certains élèves exprimant ainsi apprendre davantage grâce à des modalités actives d'apprentissage) :

- Léo : « *Moi avec le classique, je vais retenir si y a un truc prévu. Genre si y a une interro je vais étudier la veille ou deux jours avant, je vais recracher. Une semaine après j'aurai tout oublié. Tandis qu'avec les trucs qu'on a fait à l'école Peter Pan, avec des activités etc., moi ça m'aide de fou à retenir (...) sur le long terme, ça va plus m'aider.* »
- Margot: « *Ouais ouais, retenir le fond. Mais tu vois la forme, ce sera quand même très classique [au CESS]* »

Pour résumer, si les élèves valorisent les fonctions cognitives, réflexives et critiques des apprentissages, dénonçant l'éloignement du cœur du projet (« critique interne »), ils sont dans le même temps conscients de ce qui les attend (au CESS ou dans les études supérieures), et relèvent la nécessité de ces ajustements pour pouvoir répondre aux exigences externes. Ceci nous rappelle que pour comprendre l'expérience socialisatrice des élèves de l'école Peter Pan, il faut tenir compte de l'imbrication de l'établissement au sein du système éducatif dont le fonctionnement est éloigné du sien, ce qui induit des tensions entre plusieurs logiques avec lesquelles l'école et les élèves doivent composer.

Les limites à la participation des élèves

Parallèlement aux discontinuités entre le projet (curriculum) affiché et certaines pratiques (curriculum effectif) concernant les « modalités participatives » dans les cours, la plupart des élèves rencontrés rendent également compte de certaines discontinuités concernant la prise en considération de leurs propositions, leur participation à la prise de décision concernant les apprentissages. Sur ce point, commençons par souligner que les élèves ayant participé aux focus groups ont exprimé d'une part, et de manière consensuelle, des attentes fortes en termes d'implication dans les apprentissages (aspirant à une logique de co-construction), et d'autre part, des points de vue contrastés concernant les opportunités qui leur sont proposées (par les membres de l'équipe éducative), ainsi que concernant les opportunités saisies (par les élèves).

Ainsi, si les échanges que nous avons eus avec eux révèlent que certaines des initiatives et propositions émises par les élèves sont effectivement prises en considération et concrétisées, certains dénoncent que ce qu'ils expriment au sein des dispositifs institués comme les conseils de classe n'est pas toujours pris en compte par l'équipe : « *A chaque fois qu'on fait des conseils de classe, qu'on essaie de dire notre avis, c'est toujours écouté et tout ça, c'est toujours avec beaucoup d'attention, mais c'est jamais réalisé... (...) on n'a pas besoin juste qu'on nous écoute, on a aussi besoin qu'on prenne en compte ce qu'on dit et qu'on l'applique* » (Alice, focus group1). Par ailleurs, plusieurs dénoncent également le caractère restreint, voire anecdotique, des enjeux auxquels ils sont associés, exprimant qu'ils souhaiteraient être davantage impliqués dans ce qui concerne le cœur de l'activité pédagogique : « *Je comprends pourquoi ils s'investissent pas là-dedans [dans un nouveau plan de classe], parce que y a plein d'autres choses à investir* » - « *dans la manière dont on aborde le travail, dans notre manière d'apprendre, comment ils vont donner leurs [cours], de quoi ils vont parler etc. (...) ça je pense que la classe aimerait peut-être s'investir là-dedans* » (Alice, Chakib, focus group1).

D'un autre côté, ce que d'autres relèvent et dénoncent également, c'est un désengagement du côté des élèves, des opportunités non saisies. Ainsi, le manque de réaction de la part des élèves à certaines propositions qui leur sont faites est aussi mis en avant : « *[pour une séquence sur les réfugiés] on avait quelque chose comme 20 propositions de sorties différentes. Et on était censés*

pouvoir choisir lesquelles nous intéressaient le plus. Sauf que vu que la classe n'a pas exprimé un quelconque souhait pour une quelconque proposition, finalement c'est quand même les [enseignants] qui ont choisi. Mais y avait eu une possibilité de donner son avis » (Gilles, focus group4). Ce qui rend cet élève sceptique sur l'implication effective des élèves s'ils étaient davantage associés à la construction des cours : *« ça déjà été testé plein de fois, et y a rarement eu des occasions où ça a marché (...). La première année, on a eu un moment où on avait une liste de sujets, et on pouvait se mettre par petits groupes, choisir le sujet qu'on voulait et le faire de la manière qu'on voulait, fallait juste que certains points soient abordés (...) mais y a pas beaucoup de monde qui s'est investi »* (Gilles, focus group1).

Concernant ce manque d'engagement de la part des élèves, plusieurs raisons sont avancées. Ainsi, une élève relève que la pression ressentie vis-à-vis de certaines exigences, échéances et évaluations (internes ou externes à l'établissement), constitue un frein à la participation : *« il nous reste 6 mois, (...) dans 6 mois j'ai mon CESS, mon travail de fin d'étude, et je dois passer pour réussir, (...) je vais pas commencer à m'investir sur un projet (...), c'est quand même une perte de temps »* (Alice, focus group1). Par ailleurs, d'autres soulignent également le désintéressement de certains élèves vis-à-vis du projet pédagogique de l'école :

- Gilles : *« Je pense que y a quand même un point qui est important, c'est que pas mal d'élèves n'écoutent pas forcément ce que les profs disent tout le temps, et donc manquent plein d'occasions de pouvoir s'exprimer. »*
- Chakib : *« Ils manquent pas, ils s'en tapent. (...) Comme Gilles, moi ou d'autres (...) on est motivés par le projet de l'école en soit etc. Mais ceux qui prennent pas vraiment les choses en main, c'est généralement ceux qui s'en foutent et qui sont là d'autres raisons X-Y [que le projet]. »*

Enfin, un élève exprime que, s'il reconnaît l'implication active que peuvent avoir certains élèves (qui prennent des initiatives et adoptent spontanément cette posture), il aurait souhaité que l'école encourage davantage celle-ci, en allant chercher les élèves, en suscitant : *« Je sais bien, Gilles, que tu participes beaucoup, que tu veilles à ce que les cours soient le plus actif possible (...) Donc oui, y a quand même certains élèves qui ont participé très activement, mais j'aurais aimé qu'ils nous invitent beaucoup plus à participer à cette pédagogie active, à créer des cours etc. »* (Thibaut, focus group4).

Au-delà de la question de la part des opportunités offertes et/ou saisies¹⁷², plusieurs éléments nous semblent importants à retenir. D'abord, ce qui ressort de nos échanges souligne des attentes fortes chez les élèves rencontrés, ceux-ci dénonçant que l'école ne va pas (toujours) jusqu'au bout de son projet (« critique interne »), ces frustrations et le point de vue critique des élèves rendant compte, dans le même temps, de leur attachement au projet, de leur adhésion à des modalités participatives relevant de la « co-construction ». Ensuite, le désengagement d'une partie des élèves vis-à-vis des opportunités offertes rappelle à nouveau les logiques et contraintes externes auxquelles se heurte la mise en place du projet, l'implication des élèves apparaissant pouvoir être

¹⁷² Pour laquelle il nous est difficile de pouvoir nous avancer eu égard aux données dont nous disposons. Nous ne pouvons que relever qu'elle se situe quelque part sur un continuum (la participation n'étant pas que de façade, les élèves relevant des opportunités offertes, saisies et réalisées, mais certaines déceptions et frustrations apparaissant bien réelles également).

freinée en raison de la préparation aux évaluations externes. Plus globalement, on peut également s'interroger sur la manière dont l'anticipation du « retour à la réalité » (le CESS, les études supérieures) peut conduire à un certain désengagement des élèves (un rapport plus instrumental à la scolarité pouvant prendre le dessus). Enfin, les autres raisons avancées pour expliquer le désengagement des élèves invitent à interroger la question des implicites normatifs sur lesquels repose le projet, et ses conditions de possibilité. Nous y reviendrons plus loin, en l'analysant conjointement à la question de l'autonomie.

Les limites à l'autonomie des élèves

Concernant l'autonomie, comme nous l'avons annoncé dans le point sur les logiques dominantes, les élèves rencontrés soulignent une évolution au fil des années, qu'eux-mêmes rendent compte à partir du sentiment d'une perte d'autonomie (ou de liberté), en parlant de « plus de cadre », et que nous proposons d'analyser, à partir des exemples qu'ils donnent, en termes d'une part (1) de formalisation plus importante des apprentissages, dans le sens d'une explicitation plus forte (par exemple des objectifs d'apprentissage)¹⁷³, et d'autre part (2) de réduction de certaines marges de liberté dans le choix et la proposition d'activités¹⁷⁴ :

(1)

- Enquêteur : « *Est-ce que vous avez des exemples où il n'y aurait pas cette autonomie ?* »
- Thibaut : « *Le JDA, c'est le journal des apprentissages (...), et on met dedans ce qu'on fait pendant les cours, avec l'intention d'apprentissage, et le déroulé du cours. (...) Le prof nous dit de prendre le JDA, et du coup on doit mettre des phrases précises où il y a des encadrés spécialement pour chaque petite phrase qu'on doit faire. Et je trouve du coup que ça nous prive de notre autonomie.* »
- (...) Gilles : « *Justement, ça pour moi, ça prouve qu'on peut avoir notre autonomie. Parce que la première année, quand les profs nous donnaient pas les matières à mettre dans le JDA, personne ne le faisait. Et là ils utilisent ça comme support si jamais les gens ont pas l'inspiration. Mais à aucun moment ils nous ont reproché qu'on n'écrive pas exactement la phrase. (...) C'est les élèves qui ont demandé les deux années d'avant (...) C'est toute la classe et même limite toute l'école qui a demandé qu'on sache où est-ce qu'on en est dans la matière et qu'est-ce qu'on voit et à quoi ça sert réellement, quels sont les points du programme.* »

(2)

- Léo : « *En première année, c'était incroyable la liberté qu'on avait. Avec mes potes on avait construit des trucs de skate dans la cour et tout ça. (...) [y avait un moment de la journée où] on pouvait faire vraiment réellement ce qu'on voulait, du moment que ça partait pas trop en cacahuètes* »

¹⁷³ À cet égard, nous prenons donc distance avec le point de vue des élèves qui interprètent cette évolution comme une perte d'autonomie. Au contraire, il nous semble qu'elle peut être perçue comme l'une de ses conditions de possibilité.

¹⁷⁴ La mobilisation par les élèves du terme d'autonomie renvoyant ainsi sur ce point à la dimension de la participation et de l'implication des élèves dans les activités de l'école, dans des modalités de co-construction (cf. supra).

- Enquêteur : « *Simon, tu disais aussi que y avait moins de liberté maintenant (...) Qu'est-ce que qui a changé ?* »
- Simon : « *Ils ont bien vu la première année (...) ok c'est cool on a des libertés, mais du coup des gens en profitaient beaucoup trop, et ça rentrait pas dans le projet de l'école ce qu'ils faisaient. Et du coup ils ont été obligés de resserrer la vis.* »
- (...) Gilles : « *Y a des moments de la journée qui ont été supprimés. Donc par exemple les éveils, qui étaient justement un moment de liberté où on pouvait nous-mêmes proposer nos activités, là il a été supprimé.* »

Concernant cette évolution, le point de vue des élèves oscille entre d'une part la nostalgie des premières années et l'étouffement que certains ressentent, et d'autre part la reconnaissance de l'importance, voire la demande (par les élèves eux-mêmes) du renforcement de l'encadrement pour assurer la continuité pédagogique, s'ajuster à des contraintes externes (telles que les épreuves d'évaluation externes et la préparation au supérieur), et éviter les débordements qu'il pouvait y avoir :

- Enquêteur : « *Et par rapport à ce cadre, je vous sens parfois un peu ambivalents. À la fois regretter qu'il y ait moins cette liberté, et en même temps vous aviez aussi dit que vous aviez besoin d'un certain cadre.* »
- (...) Alice : « *Faut trouver un juste milieu entre les deux extrêmes, entre resserrer la vis et enlever une grosse partie de la liberté de l'école, ou alors justement laisser les élèves totalement libres. Et je pense que c'est ça qui a été hyper frustrant pour la plupart des élèves, c'est qu'on est passé hyper vite d'un extrême à l'autre. En même temps ils trouvaient ça bien, parce que du coup, on avait besoin d'un cadre un peu plus strict* »
- Enquêteur : « *Et le cadre il est important pour quoi ?* »
- Alice : « *Je pense qu'il est important pour la matière obligatoire à voir pour l'examen, parce qu'à chaque fois qu'une personne parle du cadre instauré dans l'école, c'est toujours pour passer le CESS ou pour réussir dans le supérieur. C'est vraiment ça qui nous bloquait. C'était la crainte de pas passer ou de pas s'en sortir après. Mais en soit, la première année, on s'éclatait tous, tous les jours.* »
- (...) Simon : « *La belle époque* »

On retrouve ainsi, dans les propos des élèves, la tension relevée plus haut, et relative à l'imbrication de l'établissement dans son environnement, lequel apporte certaines contraintes (obligations légales) ou certaines attentes (des élèves et des parents) avec lesquelles le projet doit composer. Par ailleurs, si plusieurs élèves expriment le sentiment d'une perte d'autonomie¹⁷⁵, nous proposons plutôt d'analyser cette évolution en interrogeant les conditions d'un modèle mettant au centre l'autonomie des élèves. Deux éléments semblent importants à considérer à cet égard, et renvoient à la question de « la part de l'élève » d'une part et de « la part de l'école » d'autre part, ce que nous développerons dans le point ci-dessous, afin de l'analyser conjointement à la question des conditions de possibilité relatives à la participation des élèves.

¹⁷⁵ Certains allant jusqu'à assimiler « autonomie » et « absence de contraintes », ce qui dénote une perception tronquée de celle-ci.

Analyse conjointe des conditions de possibilité d'un projet reposant sur les principes normatifs de la participation et de l'autonomie

Reposant sur l'engagement et l'autonomie des élèves, le projet de l'école Peter Pan fait l'objet d'un point de vue ambivalent de la part des élèves rencontrés. D'une part, ils ont exprimé leur attachement à ce projet et ce qu'ils peuvent en retirer (notamment sur la dimension du « rapport en soi », en termes de « découverte de soi » et de développement de projets personnels). D'autre part, ils en relèvent également les limites, soulignant qu'il s'agit d'un modèle exigeant, demandant un engagement important tant de leur part que de celles des enseignants : « *On doit donner beaucoup de nous-mêmes. Et les profs aussi, les profs donnent énormément.* » (Léo, focus group2). Nous ne reviendrons pas ici sur la question de l'imbrication de l'établissement dans son environnement, largement déployée plus haut, mais nous développerons la question des conditions de possibilité « internes » au projet, ses implicites normatifs, en étudiant la question de la « part de l'élève » et de « la part de l'école ».

La part de l'élève

Ainsi, pour fonctionner, le modèle exige de la part des élèves une responsabilisation importante, voire une forme d'autodiscipline et d'auto-contrainte, une implication (individuelle) active vis-à-vis de leur scolarité, et une participation collective du groupe-classe. Or, cet engagement des élèves (sous la forme d'un « auto-investissement » dans le travail scolaire et d'une implication active dans les cours et la vie de l'établissement) peut parfois faire défaut, ce qui peut (1) freiner la dynamique de cours et l'avancement dans la matière, ou (2) mener à l'abandon de certains projets (notamment ceux où la participation et l'autonomie des élèves y étaient importantes): (1) « *par exemple on a des travaux autonomes (...) et comme Juliette me disait, elle a passé le week-end à faire un travail autonome, et le lundi, vu que personne ne l'avait fait, on a passé 2 heures à le rattraper avec tous les élèves* » (Alice, focus group1) ; (2) « *par exemple, les éveils, la première année en fait on avait une demi-heure chaque matin où on pouvait aller où on voulait, sauf que tout le monde restait à chaque fois au même endroit, c'est-à-dire que déjà la plupart des personnes restait dans l'agora, dans le réfectoire, au lieu d'aller faire des activités. Et en fait, on n'était pas obligés d'aller vers ces activités, du coup évidemment on préférerait tous rester en bas, parler avec ses potes, et au final pas faire grand-chose de productif, du coup... (...) c'est vite tombé à l'eau* » (Simon, focus group1).

Nous avons relevé plus haut les raisons évoquées par les élèves pour expliquer ce désengagement : la pression ressentie vis-à-vis de certaines échéances et évaluations (internes ou externes à l'établissement), le désintéressement de certains vis-à-vis du projet, et la perception d'un manque d'accompagnement de l'établissement dans l'engagement attendu de la part des élèves. La 1^{re} raison renvoie à la question de l'imbrication de l'établissement dans le système éducatif, déjà largement développée. La 3^e raison pose la question de l'encadrement et de la « part de l'école », que nous développerons plus loin. La 2^e raison nous amène à interroger la question du « profil » et du « projet » des élèves, ou plus largement celle des raisons qui ont motivé le choix de l'école.

À ce propos, les élèves ayant participé aux focus groups soulèvent plusieurs motifs. L'adhésion et l'intérêt vis-à-vis du projet proposé par l'école Peter Pan constituent l'une des raisons du choix d'inscription dans l'établissement (que ce soit la pédagogie proposée, l'ouverture de

l'établissement aux singularités et besoins des élèves, ou plus globalement l'intérêt pour un projet différent du « système classique ») : « *y en a aussi beaucoup qui sont là parce que les parents, et les élèves aussi, ont vu en cette école un potentiel dû à la pédagogie contemporaine* » (Simon, focus group4), « *c'est une école quand même qui est faite pour les gens qui ont des différences et des difficultés, y a des services qui leur sont proposés, qu'il n'y a pas dans les autres écoles. Et donc ça attire une autre clientèle d'élèves* » (Chakib, focus group4) ; « *avant j'étais en TQ mais c'était déjà parce que j'avais du mal avec le système classique* » (Margot, focus group5). Toutefois, les élèves rencontrés expriment également qu'une part non négligeable des élèves (et plus particulièrement des élèves en fin de parcours scolaire) ont pu percevoir cet établissement comme une « bouée de sauvetage » dans un parcours scolaire difficile : « *y a plein d'élèves qui ont été blessés par le système, par l'école d'avant, et donc qui ne viennent pas forcément pour la pédagogie, mais parce que l'école a été présentée comme une école sans examen, sans bulletin et sans devoir.* » (Gilles, focus group4). Enfin, le choix de l'établissement pour des raisons de proximité (localisation) est également relevé : « *Je pense qu'énormément de personnes viennent à l'école Peter Pan juste par la facilité d'accessibilité* » (Simon, focus group4).

Globalement, les élèves soulignent donc l'hétérogénéité des parcours et profils d'élèves au sein de l'école, du rapport à l'école et à la scolarité (en général), ainsi que de l'engagement (implication) au sein de l'établissement (plus spécifiquement). Les élèves font par ailleurs le lien entre la diversité de ces raisons ayant motivé l'inscription à l'école Peter Pan, l'intérêt ou le désintérêt d'une partie des élèves vis-à-vis du projet de l'école, et le degré d'engagement qui en résulte : « *[leur implication aux cours] dépend vraiment des raisons pour lesquelles ils sont là (...), des motivations des parents et de l'élève* » (Simon, focus group4).

Il nous semble toutefois qu'il ne convient pas d'y voir un lien de cause à effet ou une correspondance directe, mais plutôt des « affinités » qui peuvent faciliter (ou non) l'engagement attendu des élèves. Autrement dit, ce que nous souhaitons souligner ici consiste à relever qu'il ne s'agit pas de présupposer l'adhésion des élèves au projet, et donc leur disposition à s'engager au sein de celui-ci, les raisons ayant motivé le choix de l'établissement pouvant être multiples (et les élèves n'ayant d'ailleurs pas forcément participé eux-mêmes au choix de leur école).

À cet égard, il aurait été intéressant de mener des entretiens socio-biographiques avec plusieurs élèves présentant des profils différenciés sur leur parcours scolaire (antérieur) et leur engagement au sein de l'école Peter Pan afin d'identifier quels facteurs semblent contribuer à l'adhésion vis-à-vis du projet (ou au contraire, à son rejet). Ce type d'enquête permettrait également d'étudier en quoi le projet de l'école permet de raccrocher – ou non – certains élèves à leur scolarité (l'établissement attirant entre autres choses des élèves ayant un rapport distant à l'école ou au système scolaire). Le questionnement ayant guidé la construction des focus groups n'étant pas celui-là, nous ne pouvons répondre à ces interrogations par manque de données, mais relevons malgré tout plusieurs éléments qui ont émergé à ce sujet lors des discussions.

D'abord, l'autonomie dont jouissent les élèves au sein de l'établissement semble convenir à ceux qui savent ce qu'ils veulent faire, lesquels expriment, comme souligné plus haut, pouvoir investir du temps dans ce qui fait sens pour eux, dans des projets personnels. Toutefois, et comme nous l'avons déjà souligné, certains projets (comme le souhait de poursuivre des études supérieures dans des branches perçues comme exigeantes ou nécessitant un niveau de connaissances solide

dans des matières scientifiques) apparaissent, aux yeux des élèves, moins en phase avec celui de l'école Peter Pan. Pour ces élèves, le point de vue enchanté laisse place alors à un point de vue critique particulièrement fort lorsqu'ils abordent cette question.

Ensuite, l'école Peter Pan semble également particulièrement convenir aux élèves qui manifestent un attrait, voire une (pré)disposition (autrement dit une attitude déjà en partie acquise lors de l'arrivée dans l'établissement) (1) au questionnement et à la remise en question, (2) de même qu'à l'autonomie (dans le sens d'une prise en charge autonome de sa scolarité, d'une responsabilisation et d'un auto-investissement dans le travail scolaire): (1) « *Oui pour moi, [le questionnement] c'était vraiment pas quelque chose de nouveau, et je pense que c'est pour ça que l'école Peter Pan m'a tant plu. (...) [cette disposition à questionner] c'est venu d'énormément de choses. Depuis que je suis tout petit, je suis occupé à questionner beaucoup de choses (...), c'est quelque chose dans ma personnalité. (...). Mais donc je vais dire que c'est un mélange entre ma famille, mon entourage (...) le début de ma vie* » (Gilles, focus group5) ; (2) « *y a aussi plein d'élèves, et de toutes les années mélangées, qui vont eux-mêmes vers les profs pour demander du travail supplémentaire (...) qui vont aller chercher des choses en plus, que ce soit du dépassement ou des exercices supplémentaires ou des remédiations* » (Gilles, focus group4).

Or, vis-à-vis de ces différents éléments, il convient de relever qu'il ne s'agit pas de dispositions nécessairement partagées par l'ensemble (ou même une majorité) d'élèves. Lorsque ceux-ci arrivent à l'école Peter Pan, ils ont eu un parcours antérieur (dans d'autres établissements scolaires, mais aussi dans d'autres espaces de socialisation comme leur famille) au cours duquel ils ont développé certaines dispositions (un certain rapport aux savoirs, un certain rapport à l'autorité, un certain rapport à l'autonomie...) qui peuvent être en phase – ou non – avec celles « attendues » par le type de projet porté au sein de l'établissement¹⁷⁶.

La part de l'école

Comme souligné ci-dessus, la disposition à l'autonomie n'est pas innée, mais se construit, comme cela a été mis en exergue par la littérature (Dürler, 2015; Périer, 2014). Ce que soulignent également plusieurs travaux menés sur l'expérience des élèves en période de confinement (Barrier et al., 2022; Baudoin et al., 2020). Ces travaux montrent en effet la diversité du vécu des élèves lors de cette période – certains ayant plus de mal à se concentrer et à se mettre au travail, d'autres n'ayant pas rencontré de difficultés à organiser leur temps de travail et ayant au contraire particulièrement apprécié l'autonomie qu'ils avaient lors de cette période –, et ils insistent dès lors sur l'importance d'accompagner et de former les élèves à l'autonomie. Ce que l'on retrouve également dans le discours des élèves de l'école Peter Pan que l'on a rencontrés.

En effet, lors d'une séance en ligne, lorsque nous leur avons demandé ce qui leur manquait le plus dans le fait de ne plus aller à l'école, outre le contact avec les autres élèves et les enseignants, de nombreux élèves ont également soulevé la dimension du « cadre » et du « rythme scolaire » : « *j'aimerais bien aussi reprendre les cours etc., le fait d'aller à l'école ça va me recadrer un peu.*

¹⁷⁶ Ce point est peut-être d'autant plus marquant pour les élèves qui sont arrivés en cours de secondaire dans l'établissement, ceux-ci ayant été socialisés plus longtemps dans d'autres établissements scolaires, et donc ayant potentiellement davantage ou plus longtemps connu un autre modèle éducatif. Mais il concerne toutefois plus largement l'ensemble des élèves.

Parce que comme je pense les ¾ de la classe, on a un peu du mal à se fixer un cadre de travail sérieux, et régulier (...) j'ai pas réussi vraiment à me mettre des trucs en place » (Thibaut, focus group4). Si quelques élèves ont réussi assez facilement à se mettre au travail et à s'auto-organiser, la majorité a exprimé avoir rencontré des difficultés. Parmi ceux-ci, certains ont toutefois réussi à les dépasser grâce à l'accompagnement de l'école et de leur famille, soulignant positivement l'apprentissage qu'ils ont pu en retirer: *« ça me permet aussi de prendre du recul sur mon organisation du temps et du travail. (...) Vu que j'étais pas cadrée par un rythme qui m'était imposé, j'ai dû m'imposer moi-même un rythme pour pouvoir avancer dans mon travail. Et ça a été un peu dur au début, mais au final ça s'est bien passé. (...) L'école avait proposé de faire des plannings et tout ça, ils conseillaient les élèves de s'organiser et d'organiser leur travail en suivant des petites fiches qui se trouvent sur internet. Style agenda où tu planifies ta journée. »* (Alice, focus group4).

Le contexte était particulier, et il nous paraît difficile d'en tirer des conclusions sur les compétences d'autorégulation des élèves (eu égard à cette exceptionnalité)¹⁷⁷. Toutefois, cette situation nous semble révéler, par l'extrême, le besoin d'encadrement et d'accompagnement des élèves, ce qu'ils avaient d'ailleurs exprimé dès la 1^{re} séance : *« on veut bien s'investir pour essayer de nous reprendre en main nous-mêmes, mais on a besoin d'avoir un cadre, on a besoin de se retrouver dans l'endroit où on est. Parce que si on est perdus, comment voulez-vous qu'on se prenne en main de manière ultra impliquée ? »* (Alice, focus group1). Plus précisément, les élèves expriment à cet égard l'importance de l'explicitation des objectifs d'apprentissages et de l'état d'avancement dans la matière, l'importance d'un feedback rapide et précis sur le travail autonome permettant l'identification des points à travailler (et comment les travailler), l'importance de la « stimulation » de la part de l'équipe (ne pas attendre que les attitudes escomptées des élèves viennent spontanément, mais les susciter, aller chercher les élèves), ainsi que l'importance d'un environnement propice aux apprentissages (soulignant à cet égard les difficultés engendrées par l'instabilité liée au manque de « discipline » et d'organisation).

Concernant le regard des élèves relatif à cet accompagnement par leurs enseignants, les points de vue apparaissent à nouveau contrastés. Les élèves soulignent ainsi positivement à plusieurs moments cet accompagnement, notamment lors de la période de confinement (que ce soit dans la mise en place rapide de plateformes assurant la communication avec les élèves sur différents registres¹⁷⁸, mais aussi un accompagnement plus rapproché et individualisé par des appels téléphoniques réguliers, tant pour le suivi des travaux scolaires, que pour une attention plus globale à leur vécu de confinement) : *« Y a ma référente qui m'a déjà appelé deux fois (...) pour me demander comment ça allait etc. Je lui ai dit que j'avais du mal à me concentrer et à me mettre vraiment au travail. Elle m'a donné des petits conseils etc. (...) Y a aussi un autre prof qui m'a appelé parce qu'elle voulait prendre de mes nouvelles etc. (...) Elle me demandait si j'avais des questions etc. (...) 'Fin on a parlé de l'école, mais aussi si ça se passait bien en dehors, donc ça j'ai bien aimé. (...) Et y a [le professeur qui sont mon TFE], on s'appelle assez souvent, genre plus d'une fois par semaine, et on parle de mon TFE »* (Thibaut, focus group3). Par ailleurs, on peut également

¹⁷⁷ Notons toutefois qu'en contraste, la majorité des élèves de l'école Sheldon que nous avons rencontrés en ligne n'ont pas exprimé avoir rencontré de difficulté à organiser leur travail.

¹⁷⁸ La continuité des apprentissages via un site internet, et un côté plus ludique pour maintenir le lien à l'école avec une page instagram.

rappeler que certaines décisions ont été prises au fil des années pour renforcer l'encadrement pédagogique là où il faisait défaut, comme l'explicitation et la précision des intentions et objectifs d'apprentissages.

Toutefois, à d'autres moments, et plutôt régulièrement lors des deux premières séances (avant le confinement), les élèves ont pointé également un défaut d'encadrement des enseignants. À cet égard, le retour tardif et/ou perçu comme trop vague sur le travail réalisé en autonomie est soulevé à plusieurs reprises, les élèves soulignant le désengagement et la perte de confiance que cela peut provoquer, de même que l'incertitude (sur l'état de leurs avancées, les efforts à fournir, les points à travailler, etc.) : « *Y a un manque d'accompagnement des profs (...) quand on rend un travail autonome ou quand on fait une évaluation (...) y a des retours, mais en gros ils commentent ce qu'on a fait sans vraiment nous dire comment nous améliorer* » (Alice, focus group1) ; « *Des fois, quand je reçois une évaluation, ça m'a mis 4 heures pour faire le truc, j'ai donné tout mon maximum, et je reçois à améliorer. Genre le seul commentaire, c'est à améliorer. C'est des trucs qui baissent hyper fort la confiance en soi, je trouve* » (Alice, focus group2). Par ailleurs, le manque de clarté des consignes, voire le non-respect des consignes par les enseignants eux-mêmes, est également parfois soulevé, bien que moins régulièrement : « *Un prof avait envoyé un mail en disant que c'était pas obligatoire, mais que c'était pris en compte comme un bonus, 'fin ça dépendait un peu des gens. Et du coup je comprenais pas trop (...) je suis un peu perdue par rapport à cette situation-là* » (Alice, focus group3).

Pour conclure ce point, insistons ainsi à nouveau sur le besoin d'encadrement et d'accompagnement exprimé par les élèves, autrement dit « la part de l'école » comme condition à la mise en œuvre d'un modèle pédagogique reposant sur l'autonomie et l'engagement des élèves, comme l'ont également souligné de nombreux travaux exposés plus haut.

2.1.3 Organisation des apprentissages dans le temps et dans l'espace : une logique dominante à distance de la clôture scolaire – ouverture sur l'extérieur et diversité d'espace-temps au sein de l'établissement

Après avoir examiné la dimension du rapport aux savoirs et celle des modalités pédagogiques, ce troisième point de la section sur les apprentissages nous conduit à investiguer la question de l'organisation de ceux-ci dans le temps et dans l'espace. À nouveau, il faut souligner que les logiques dominantes s'inscrivent à rebours de la forme scolaire : une ouverture sur le monde extérieur et une dynamique partenariale ; une diversité d'espace-temps rythmant l'organisation quotidienne de l'établissement.

À rebours de la clôture scolaire, une ouverture sur le monde et des partenariats avec des organismes extérieurs

Ainsi, contrairement à la clôture scolaire qui prévaut au sein du modèle de la forme scolaire classique, le projet de l'établissement se marque par le souhait d'ouvrir l'école sur le monde extérieur. Dans l'enquête par questionnaire réalisée lors de la première phase empirique, la direction exprime que dans leur projet, l'école n'est pas constituée comme « un lieu à l'écart du monde », mais au contraire comme « un lieu de vie connecté et ancré dans le monde ». Elle y indique à cet égard que des activités à l'extérieur de l'école sont régulièrement menées, de même

que des activités ou des projets réalisés en partenariat avec des partenaires extérieurs (notamment issus du quartier de l'école). Ces projets sont liés à toute une série de dimensions ou thématiques (tels que l'environnement, la création artistique, l'utilisation des TIC, l'éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire, l'éducation au choix, la solidarité, la politique, la citoyenneté démocratique, la santé et la sexualité, le domaine scientifique et technologique...).

Ayant développé plus haut la question de la connexion des apprentissages avec l'expérience, l'actualité ou certains enjeux de société, nous renvoyons le lecteur au point sur la dimension du rapport aux savoirs. Rappelons toutefois que plusieurs élèves ont également souligné la dimension partenariale, rendant compte de sorties ou de rencontres avec des intervenants extérieurs, et un élève relevant à ce propos l'élargissement de son réseau social et de ses expériences grâce à ces rencontres : *« Y a clairement une chose qui a beaucoup changé [avec le fait d'être venu à l'école Peter Pan], dans ma vie et dans mes apprentissages, c'est le réseau social. J'ai été amené à rencontrer une ASBL qui travaille dans les écoles, et ça m'a ouvert à tout un champ de projets en domino, un projet qui menait à un autre projet, qui menait à un autre projet, et où j'ai été à l'étranger. Et ça, avant, que ce soit dans mon ancienne école ou dans ma famille, j'étais pas du tout exposé à des choses comme ça. Mais l'école Peter Pan, elle fait toujours intervenir des personnes extérieures à l'école, et donc ça m'a permis d'avoir des contacts, des projets, des expériences que je n'aurais pas eues sinon »* (Gilles, focus group5).

À rebours de la standardisation de l'organisation des apprentissages, une diversité d'espace-temps au sein de l'établissement

Outre l'ouverture sur le monde extérieur, le projet de l'école Peter Pan se distancie également de la forme scolaire sur un autre point concernant l'organisation des apprentissages dans le temps et dans l'espace. En effet, à rebours d'une standardisation de l'espace-temps scolaire (un horaire hebdomadaire séquencé autour d'une succession d'heures de cours où un professeur enseigne sa discipline à un groupe d'élèves du même âge) et des modalités pédagogiques (transmission verticale des savoirs), l'organisation de l'espace et du temps à l'école Peter Pan vise au contraire à diversifier les modes de regroupement des élèves, de même que les modalités pédagogiques, par la mise en place de différents dispositifs d'apprentissages.

Nous avons largement développé plus haut la question du type de rapport aux savoirs ainsi que celle des modalités pédagogiques que ces dispositifs contribuent à générer. Dans ce point, nous souhaitons insister sur la diversification des espaces(-temps) de socialisation auxquels les élèves sont confrontés. Comme souligné en introduction du chapitre, le « groupe-classe » (regroupant les élèves d'une même année scolaire) ne constitue pas le seul groupe de référence de l'élève au sein de l'école. Les moments où les élèves sont regroupés par année scolaire constituant environ 1/3 de la journée, le reste du temps, ils sont régulièrement mélangés à des élèves d'autres classes, d'autres années, que ce soit pour du travail autonome, du tutorat ou encore du travail collectif. Il s'agit d'ailleurs d'une dimension que plusieurs élèves mettent particulièrement en avant en ce qui concerne les changements perçus du passage de leur ancienne école à l'école Peter Pan, en soulignant que cela induit d'autres types d'interactions entre élèves: *« Quand j'étais en première-deuxième, j'étais pas aussi proche et aussi confiante en moi que les petits d'aujourd'hui qui vont parler aux grands, aux petits, aux profs et tout ça (...) dans les autres écoles, les petits ils ferment un peu leur bouche (...) on les voit pas trop, on les connaît pas. Mais ici on est souvent mélangés »* (Margot, focus group2).

Un point de vue enchanté sur l'ouverture retirée de la multiplicité des échanges

Concernant le rapport des élèves aux différents dispositifs d'apprentissage, plusieurs d'entre eux expriment que ce qui a été plus particulièrement important dans leur expérience à l'école Peter Pan, c'est l'ouverture qu'ils retirent de la multiplicité des échanges qu'ils peuvent avoir, en raison non seulement du type de pédagogie promue dans le projet de l'école (et la place qui y est laissée au questionnement, au dialogue et au débat), mais aussi de leurs rencontres et échanges avec une diversité de personnes, de par l'existence de ces différents espaces-temps : *« L'école Peter Pan m'a quand même préparée à ça [« apprendre à vivre avec des gens avec qui on ne partage pas les mêmes opinions et pourtant on doit... cohabiter »], parce que dans notre classe on est quand même fort différents les uns les autres. (...) Le plus important pour moi, ça a quand même été les échanges avec les autres, que ce soit avec les gens de ma classe, dans les groupes de références avec les plus petits ou les plus âgés, même en ateliers où on se retrouve aussi parfois avec des plus jeunes etc. C'est quand même un temps d'échange avec eux. Donc c'est vraiment l'échange avec les autres, à tous les niveaux. Même avec les profs »* (Juliette, focus group5).

On perçoit ainsi dans le discours des élèves comment la dimension relationnelle de leur expérience à l'école Peter Pan apparaît traversée par des enjeux socialisateurs sur la dimension politique d'inscription dans la société, sur le volet « interpersonnel » (le développement de la capacité à « être en relation avec les autres », notamment des personnes différentes de soi). Comme nous l'observons dans les propos de Juliette ci-dessus, une autre élève exprime également ce que son expérience à l'école Peter Pan lui a apporté sur cette dimension, valorisant à cet égard la rencontre de personnes qu'elle n'aurait pu rencontrer dans ses autres sphères de socialisation, la confrontation à des idées et points de vue différents des siens et l'ouverture des perspectives que ça lui a apporté : *« moi à l'école Peter Pan, j'ai rencontré plein de gens qui ne pensaient pas comme moi et tout ça, du coup c'est cool (...) [je viens de] milieux un peu fermés (...) et moi, ça m'a ouverte à plein de réflexions et plein de questions que je me posais pas spécialement avant (...). Même par rapport au climat. J'avoue au début les premières marches, j'y allais juste pour pas aller à l'école, et puis d'avoir parlé avec Gilles pour des trucs comme ça, maintenant j'ai un peu une prise de conscience que c'est pas juste ma maman qui fait zéro déchet parce que c'est plus joli, mais c'est vraiment utile (...) puis aussi au niveau de la religion (...) je me suis posée plein de questions et tout ça, donc c'est super intéressant »* (Margot, focus group5).

Dans le même ordre d'idées, mais un peu différemment, un autre élève exprime que la participation à la mise en place de projets au sein de l'école, et plus largement les échanges avec les autres élèves et les enseignants, lui ont permis de mieux comprendre les dynamiques qui traversent les interactions, ainsi que d'exercer un regard « critique » (ou réflexif) sur celles-ci : *« j'ai vraiment pu apprendre une quantité de choses que j'aurais jamais pu apprendre dans mon ancienne école (...) [j'ai pu apprendre] des mécanismes psychologiques que j'avais pas forcément découvert chez les adultes, ou que je pensais pas forcément qu'ils avaient. Pareil chez les élèves : comment est-ce qu'on travaille en groupe, comment est-ce que l'égo va rentrer dans les travaux de groupe, qui est-ce qui va vouloir faire quoi-comment-pourquoi, 'fin les motivations personnelles de chacun, la manière d'argumenter, de voir le monde, et toutes des choses comme ça. (...) Je pense que ce qui m'a le plus apporté, c'est les projets que j'ai faits, le groupe de musique, (...) la journée de l'anarchie, des ateliers que j'ai aidés à créer (...) des projets où je me suis heurté à un milliard de difficultés, (...) et apprendre à les voir et à les comprendre »* (Gilles, focus group5).

Pour conclure ce point, soulignons que cette dimension renvoyant au volet « interpersonnel » de la socialisation morale (le « rapport à l'autre ») est particulièrement mise en exergue par plusieurs élèves lorsque nous les avons interrogés sur le rôle de l'école en matière de « préparation à la vie en société » : *« je rejoins ce que Margot disait, l'école elle doit nous préparer à la vie en société, genre apprendre à vivre ensemble (...), ça nous apprend à être avec des gens avec qui on partage pas les mêmes opinions et pourtant on doit... cohabiter, on va dire »* (Juliette, focus group5). Nous avons souligné ci-dessus que cette attente apparaît (en partie du moins) rencontrée chez ces élèves. Leurs propos révèlent par ailleurs leur intégration d'une norme du dialogue et du débat, valorisant la confrontation à des points de vue divergents. Toutefois, et comme nous le développerons ci-dessous, le « vivre » ou « faire ensemble » n'apparaît pas exempt de difficultés au quotidien, le dialogue et le débat n'étant pas toujours possible sur tous les sujets avec tous les élèves.

Des sujets tabous et la difficulté d'entrer en dialogue

En effet, bien que le dialogue et le débat apparaissent comme une composante importante de l'expérience des élèves à l'école Peter Pan, les élèves rencontrés rendent également compte de difficultés à aborder avec d'autres élèves de la classe certains sujets perçus comme « délicats » (voire tabous) et autour desquels la discussion serait compliquée, générant rapidement un climat tendu. Parmi ces sujets, ils relèvent l'homosexualité (relatant que l'homophobie est un problème prégnant dans l'établissement), ainsi que la religion, comme l'illustre l'incident ci-dessous rapporté par les élèves lors de la deuxième séance :

- Margot : (...) « *Y a des sujets qui sont plus délicats* »
- Enquêteur : « *Et quels seraient ces sujets ?* »
- Simon : « *La religion* » [beaucoup de réactions, acquiescements]
- (...) Margot : « *C'est super compliqué, parce que y en a pour qui ça leur tient à cœur (...) et directement ils se sentent attaqués, parce qu'ils ont déjà été attaqué par ça (...). C'est tendu, dès qu'on parle de ça, la tension monte* »
- Enquêteur : « *Vous avez un exemple d'un moment où ce sujet aurait été abordé et comment ça s'est passé ?* »
- Thibaut : « *Y avait un élève qui a posé sur le messenger de la classe une photo d'un chien sur le barbecue, et puis d'une assiette de viande. Supposé que c'était un chien dans l'assiette. Et moi je réagis, avec 4 lettres, et je dis starf [C'est l'abréviation de starfoullah, qui vient de starf'Allah, et qui est un mot musulman]. Pour dire en mode 'ah d'accord, c'était un peu choquant'. Et puis y a pas d'autre réaction par rapport au chien qui s'est fait manger. Mais par contre, concernant mon mot, beaucoup. Et ça a commencé à déclencher une polémique. Y a très vite eu deux clans, ceux qui étaient des fervents défenseurs de leur religion, ce que je comprends, et ils ont pas trop voulu que j'utilise ce terme. Et du coup je leur ai demandé : 'ok, je veux bien, mais juste expliquez-moi pourquoi est-ce que vous voulez plus que je réutilise ce mot'. Parce que j'avais pas trop compris pourquoi ils s'étaient énervés à ce point. Et ils m'ont pas expliqué.* »
- Gilles : « *Un autre élève a expliqué, mais c'est vite parti dans les insultes, dans les menaces.* »
- Margot : « *Oui c'est ça, ça montre la tension qu'il y a dès qu'on parle de ce sujet-là.* »

Concernant le rapport et l'attitude des élèves à l'égard de ces difficultés, différentes positions sont perceptibles. D'abord, on peut souligner qu'ils sont plusieurs à s'accorder pour dire qu'il est normal qu'il y ait de telles tensions, l'école étant dépeinte comme un microcosme de la société, et donc également des tensions qui la traversent. Mais alors qu'une élève soulève qu'il n'est pas nécessaire de lancer en cours le débat sur ces problématiques, un autre exprime qu'il est au contraire important de pouvoir traiter de ces questions à l'école, afin d'essayer de désamorcer les tensions existantes, et éviter qu'elles ne se perpétuent dans le temps et en dehors de l'école. D'autres encore, semblent prendre ce type d'incidents plus à la légère, ou du moins adopter une attitude plus distante (en soulignant par exemple le côté « comique » - « *c'était trop drôle* »). Enfin, une attitude de « confrontation » est également perceptible lorsqu'un élève raconte avoir préparé une activité d'apprentissage susceptible de lancer une polémique. Plus globalement toutefois, les élèves semblent dire que la stratégie dominante consiste à « esquiver le sujet » :

- Enquêteur : « *Mais du coup ce sujet-là il est plutôt évacué alors ?* »
- Margot : « *On n'ose pas trop en parler. (...) Y a pas besoin de lancer un sujet comme, tu vas pas dire 'bonjour aujourd'hui on parle de religion'.* »
- Gilles : « *Non mais justement, en voyant qu'il y a de telles tensions, je pense que c'est justement un des sujets les plus intéressants à aller traiter, pour qu'on évacue ça. Parce que ça veut dire que les individus de notre classe, dans la société d'après, il va toujours y avoir ce genre de tensions qui vont pouvoir rester. Alors que si on arrive à désamorcer ça à l'école...* »
- (...) Simon : « *[pour une séquence de cours], j'ai dû faire des fiches de personnages, et j'en ai mis un qui a décidé de migrer parce qu'il était homosexuel dans un pays où les musulmans ne tolèrent absolument pas ça. Je pense ça va créer une polémique et tout. Fin ça va être un peu drôle.* »
- (...) Thibaut : « *Et du coup, j'ai l'impression qu'il y a toujours un peu une espèce d'esquive de ces sujets.* »

Tout en relevant « l'esquive » entre élèves sur certains sujets, plusieurs expriment toutefois qu'il y aurait tout de même plus de place pour traiter de ces sujets à l'école Peter Pan que dans d'autres établissements. Ainsi, les élèves soulignent que certaines thématiques sensibles ont pu être abordées et discutées en cours, notamment au travers de débats suscitant la confrontation des points de vue : « *En classe, on a déjà eu plusieurs fois des débats d'opinions où en gros y avait une phrase qui était sortie et il fallait se mettre d'un côté ou d'un autre (...) par exemple un des sujets c'était l'avortement, et y avait des personnes qui étaient clairement pour, d'autres clairement contre. Et les deux ont pu être entendus. À la fin c'est un petit peu monté, mais (...) les deux opinions ont été bien entendues, et ont eu la place de s'exprimer* » (Gilles, focus group2). Toutefois, si certaines de ces activités d'apprentissage ont lieu avec le groupe classe et concernent donc l'ensemble des élèves, d'autres se déroulent lors de temps d'ateliers « au choix » et ne touchent donc que les élèves s'y inscrivant. À cet égard, certains soulignent que ce sont « toujours les mêmes » qui y vont, regrettant l'absence d'autres élèves, et critiquant le manque d'ouverture de ceux-ci à d'autres perspectives que les leurs : « *Moi ce qui m'énerve un peu, c'est qu'ils font des ateliers et tout ça engagement citoyen, pour le sexisme et l'homophobie, mais j'ai l'impression que c'est toujours les mêmes qui y vont, c'est toujours « prêcher les convertis » (...) et au final, ceux qui*

sont pas d'accord, ils vont rester avec leur pas d'accord (...) et ils vont pas écouter d'autres avis » (Margot, focus group2).

Pour conclure sur ce point, nous voudrions soulever une double ambivalence à propos de cette dimension de l'expérience des élèves, toutes deux relatives à la tension entre « ouverture » et « fermeture » au dialogue, à la confrontation des points de vue, et au débat d'idées. D'un côté, l'ouverture et le dialogue que les élèves rencontrés valorisent au sein de l'établissement apparaissent contrebalancés par ce que certains perçoivent comme une « fermeture » de la part d'une partie des élèves, et qui se donnerait à voir dans la difficulté d'aborder et de discuter de certains « sujets délicats », menant à une « esquive » de ces sujets dans les interactions avec ces élèves, ainsi que dans l'absence de participation de ceux-ci à certaines activités d'apprentissage (visant à susciter justement la réflexion et le débat sur certains de ces enjeux).

D'un autre côté, comme annoncé plus haut dans la section sur le rapport aux savoirs, nous faisons également l'hypothèse d'une autre forme de « fermeture » au sein de l'école Peter Pan. En effet, on peut observer qu'intentionnellement ou non, l'école véhicule certaines orientations normatives. Plus particulièrement, la transition écologique apparaît au cœur des préoccupations non seulement d'une partie importante de l'équipe, mais aussi de nombreux élèves. À cet égard, parmi les élèves et les enseignants mobilisés sur l'enjeu climatique, différentes attitudes sont relevées par les élèves ayant participé aux focus groups, entre d'une part l'ouverture de certains au débat et à la confrontation d'opinions contraires (climatosceptiques), ce qui semble être la position soutenue pour l'école, et ce qui peut mener à des échanges entre les deux points de vue, mais aussi au contraire, d'autre part, la pression qui apparaît exercée par d'autres, laquelle peut entraver l'expression d'opinions divergentes :

- Enquêteur : *« Par exemple, si un élève faisait des réflexions climatosceptiques, comment est-ce que ce serait pris? »*
- Simon : *« Il se fait manger »*
- (...) Juliette : *« Il se fait grail »*
- Margot : *« Ça dépend face à qui, tu vois »*
- Gilles : *« L'air de rien, y a une volonté de l'école de laisser sa place pour parler de ça, mais cette personne va pas forcément prendre cette place, parce que y a certains profs qui mettent une telle pression »*
- Margot : *« Et des élèves aussi »*
- Simon : *« Ouais ouais, clairement »*
- (...) Margot [coupe Gilles]: *« Devant toi on va oser parce qu'on sait que t'es ouvert à ça, tu vois. Mais y en a d'autres, ils sont tellement dans le climat, dans tout le zéro déchet et tout, tu sais très bien que si tu vas leur parler de ça, ils sont butés, ils veulent rien entendre. Donc moi je peux comprendre que certains prennent pas cette place-là parce qu'on la leur donne pas non plus. »*
- Gilles : *« Mais au moins t'as des discussions entre les deux côtés. Parce que je trouve que potentiellement dans d'autres écoles, t'en as moins. 'Fin style y a des climatosceptiques dans la classe, ouvertement admis, et j'ai déjà pu avoir des discussions avec eux. Et ça s'est bien passé. Par rapport à d'autres écoles, je trouve qu'ici y a un peu plus de possibilités. »*

Ainsi, parallèlement à l'existence du débat et du dialogue, une forme de « fermeture » au dialogue et à la confrontation à d'autres points de vue, par le rejet de certaines positions, semble également présente parmi une partie des membres de l'équipe et des élèves¹⁷⁹. Par ailleurs, et au-delà de cette posture d'exclusion, l'école semblant en effet plutôt majoritairement chercher à susciter le débat, on peut se poser la question de la perception ou de la réception de certaines activités (lorsque celles-ci tournent autour de certaines thématiques orientées normativement). Lorsque certaines opinions apparaissent majoritaires au sein de l'équipe (voire de l'établissement), les élèves qui ne partageraient pas ces opinions se sentent-ils autorisés et légitimes à exposer leurs points de vue ? Ne peut-on faire l'hypothèse de l'expérience d'un « rejet » de leur opinion, pouvant conduire en retour à une attitude de « fermeture » au dialogue sur ces sujets ? Nous y reviendrons en discussion des résultats.

2.2 La socialisation au travers de la régulation de l'ordre scolaire

Dans cette deuxième section du chapitre, nous examinerons la question de la régulation de l'ordre scolaire, en analysant d'abord la dimension de l'élaboration des règles, et en étudiant ensuite la gestion des incidents. Comme pour les apprentissages, nous montrerons que nous observons sur ces deux dimensions une logique dominante s'inscrivant à rebours de la forme scolaire, dans un modèle normatif de type « rationnel-négocié » (Verhoeven, 1997c). Toutefois, l'expérience dont rendent compte les élèves à propos de la régulation de l'ordre scolaire montre aussi certains écarts entre ce projet et certaines pratiques, révélant des discontinuités entre le curriculum affiché et le curriculum effectif. Enfin, une ambivalence est à nouveau perceptible dans le discours que les élèves entretiennent vis-à-vis de ce volet de leur expérience. Comme nous l'avons souligné précédemment, cette ambivalence traduit d'une part l'attachement des élèves au projet et ce qu'ils disent en avoir retiré, et d'autre part les limites et difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du projet, de même que les logiques (concurrentes) auxquelles il se confronte. Nous analyserons ainsi ce que cette ambivalence révèle des conditions de possibilité du modèle, de ses implicites normatifs, en interrogeant la question de la « part de l'école » (en termes d'encadrement) et de celle des élèves (en termes de dispositions).

2.2.1 Élaboration des règles & gestion de la vie de l'établissement

a) Prédominance d'un rapport réflexif aux règles et d'un modèle participatif dans la gestion de l'établissement

À rebours d'un modèle normatif « formel-substantiel » où les règles sont imposées, « impersonnelles et abstraites, définies de manière exogène par rapport aux situations » (Verhoeven, 1997c, p. 248), la logique dominante du projet de l'école Peter Pan concernant l'élaboration des règles et la gestion de la vie de l'établissement semble plutôt s'inscrire dans la continuité d'un modèle normatif de type « rationnel-négocié ». En effet, le rapport aux règles apparaît problématisé, dans le sens où la justification des règles (l'explication du sens de celles-ci)

¹⁷⁹ Ce qui a été plus particulièrement relevé à propos de la question climatique, mais il aurait été intéressant d'explorer plus en avant cette question sur d'autres dimensions.

y est présentée comme essentielle¹⁸⁰. À cet égard, et notamment en contraste avec ce qui ressort dans les deux autres écoles, il est intéressant de noter que les élèves ayant participé aux focus groups ont très rarement exprimé le sentiment de ne pas comprendre le sens d'une règle.

Parallèlement, et comme nous l'avons relevé dans le premier volet à propos des apprentissages, il semble que soient également encouragées l'expression de l'avis des élèves concernant les règles et plus généralement leur point de vue sur les problèmes de l'école, de même que leur implication dans la cogestion de l'établissement, ainsi que leur participation, dans une certaine mesure du moins, à l'élaboration des règles. Ainsi, on peut souligner l'organisation régulière de différents conseils, « espaces de paroles et de prise de décisions », à différents niveaux de l'école (de la classe à l'établissement dans son ensemble). Certains de ces conseils, notamment celui au niveau de l'établissement (réunissant des représentants d'élèves, des enseignants et la direction), ont une régularité hebdomadaire. Des conseils de classe ont également lieu régulièrement, et deux fois sur l'année l'ensemble des élèves et l'équipe éducative sont réunis de manière formelle pour discuter de la gestion de l'école.

Sur cette dimension, le point de vue des élèves apparaît, une nouvelle fois, contrasté. En effet, d'une part ils reconnaissent l'existence de ces différents canaux leur permettant de s'exprimer et de faire entendre leur point de vue (que ce soit vis-à-vis des apprentissages, comme souligné précédemment, mais aussi vis-à-vis des règles en vigueur dans l'établissement). Mais d'autre part, et comme nous y reviendrons dans le point suivant, ils en relèvent également les limites. Globalement, soulignons toutefois que s'ils rendent compte de certaines discontinuités dans les pratiques, ils relatent que l'implication des élèves dans le fonctionnement de l'établissement y est plus importante que dans la majorité des écoles: « *Y a l'engagement citoyen, que ce soit au niveau politique, au niveau citoyenneté dans l'école et des choses comme ça. Rien que notre conseil d'école, même s'il ne marche pas bien, en fait il marche quand même vachement mieux que 99% des autres conseils d'école.* » (Gilles, focus group2).

Concluons en soulignant que les résultats de l'enquête par questionnaire confirment que la logique dominante de l'école Peter Pan sur cette dimension se marque en contraste avec ce qui prévaut dans la majorité des établissements. En effet, les données récoltées lors de cette première phase empirique montrent clairement une prégnance plus importante de cette logique réflexive et participative dans l'école Peter Pan, comparativement à la majorité des autres établissements scolaires ayant participé à l'enquête. En effet, pour 76% des élèves de l'école Peter Pan ayant participé à l'enquête (et répondu à la question), « *les règles ne sont pas imposées, et on en discute* » ; à l'inverse de l'échantillon global qui ne l'affirme qu'à 32%. Parallèlement, pour près de 76% des élèves de l'école Peter Pan, « *les règles ainsi que leur utilité sont expliquées* », alors qu'ils ne sont que 44% à l'exprimer dans l'échantillon global. En outre, près de la moitié des élèves de l'école Peter Pan a répondu que « *les adultes tiennent compte de l'avis des élèves sur les règles* » ; tandis qu'ils ne sont que 16,5% dans l'échantillon global.

¹⁸⁰ Ainsi, dans l'enquête par questionnaire réalisée en début de recherche, la direction exprime, et de manière assez affirmée (ayant coché la cinquième position d'une échelle à 6 positions entre pas du tout et tout à fait), que « les règles sont expliquées aux élèves afin qu'ils comprennent leur importance », et que ceux-ci « ont la possibilité de donner leur avis sur les règles ».

Des discontinuités entre le projet et les pratiques effectives

Comme annoncé ci-dessus, si la logique dominante du projet de l'école Peter Pan s'ancre dans un modèle normatif de type « rationnel-négocié », certaines discontinuités avec cette logique sont pointées par les élèves. Parallèlement à ce que nous avons relevé en ce qui concerne les apprentissages, et comme semble par ailleurs aussi le soulever la direction¹⁸¹, la prise en compte (effective) de l'avis et des propositions formulées par les élèves apparaît plus variable. Ainsi, alors que certaines demandes aboutissent (pouvant mener à des modifications du règlement)¹⁸² – « *Donc en fait au début [la participation des élèves aux marches pour le climat], ça n'a pas été autorisé. (...) Après, vu que les manifestations ont commencé à prendre de l'ampleur, le conseil de l'école en a parlé, et a vraiment mis un gros point d'attention sur ça, et a demandé à ce qu'on puisse y aller. Et on a commencé à négocier les différentes propositions, à voir comment ça allait pouvoir être possible. Finalement on a réussi à avoir un accord, mais c'était à certaines conditions* » (Gilles, focus group4) –, plusieurs élèves expriment parallèlement qu'ils ont relativement peu de place au sein du conseil de l'école, que ce soit en termes de temps de parole ou d'initiative possible : « *les autres années, on était peut-être beaucoup trop laissés en autonomie [au conseil de l'école], et du coup face à ça, cette année, ils ont essayé de super fort cadrer les choses. Et là on en est à 'réfléchissez à quels sont les déplacements de la cour, vous avez dix minutes, ils reprennent les résultats, on traite les résultats, et voilà'. (...) On a beaucoup moins de parole* » (Gilles, focus group2).

Ce dernier extrait illustre, comme nous l'avons observé à propos de l'implication et de l'autonomie des élèves au niveau des apprentissages, la perception (partagée) par les élèves d'une évolution au fil des années vers un modèle où ils ont moins de place et de marges de participation. Par ailleurs, plusieurs élèves soulignent également une évolution vers un règlement plus strict, un encadrement plus important des comportements des élèves :

- Simon : « *Ils ont bien vu, (...) la première année (...), que des gens en profitaient beaucoup trop [des libertés au sein de l'école]. Et du coup ils ont été obligés de resserrer la vis.* »
- Enquêteur : « *Et resserrer la vis, comment ça s'est matérialisé ?* »
- Simon : « *Moins de liberté. Plus de cadre* »
- (...) Juliette : « *Maintenant on peut moins se balader un peu partout* »
- Gilles : « *C'est ça, y a une restriction des mouvements* »

¹⁸¹ En effet dans l'enquête par questionnaire, la direction souligne d'une part que « les élèves peuvent exprimer librement leur point de vue sur les problèmes de l'école » et que « les élèves sont impliqués dans la création et la réalisation de projets au sein de l'école », ayant coché pour ces deux items la sixième position d'une échelle à 6 positions entre pas du tout et tout à fait. D'autre part, toutefois, elle souligne également les limites de cette participation, ayant choisi la quatrième position pour l'item « lorsque des décisions concernant la vie de l'école sont prises, les élèves participent aux décisions en collaboration avec la direction et d'autres adultes de l'école » ainsi que pour les items relatifs à la prise en compte de l'avis des élèves sur les règles et leur participation à l'élaboration de celle-ci.

¹⁸² Ainsi, outre l'exemple repris dans le texte sur les marches pour le climat, d'autres échanges avec les élèves ont montré que ceux-ci ont pu obtenir, grâce à leur participation aux dispositifs institués dans l'établissement, des modifications dans le règlement de l'école (par exemple : des modifications des normes vestimentaires).

Ces extraits mettent en lumière le rapport contrasté des élèves à ces évolutions, lesquels soulignent la nécessité d'un encadrement, d'une formalisation du cadre plus importante (pour faire face aux limites et dérives du modèle), mais relevant également que cela a pu mener à un encadrement perçu comme trop restrictif et étouffant leur autonomie et leur implication au sein de l'établissement¹⁸³. À ce propos, certains élèves expriment que cela a pu provoquer une certaine confusion et un décalage entre le projet affiché par l'école et l'expérience qu'ils en ont, différents registres de rapport à la norme coexistant et se faisant concurrence, entre un modèle plus horizontal faisant appel à la réflexivité et à la participation des élèves, et un modèle plus vertical où les règles sont imposées : *« Alors moi j'ai pris le Joker [comme carte pour présenter l'établissement]. Surtout parce que sur l'image il a plusieurs masques, comme l'école [qui] a parfois plusieurs masques. (...) Par exemple les règles, on dit : 'oui oui, vous pouvez écrire vos règles'. Et de l'autre côté, ils imposent leurs règles qu'ils essayent de rendre plus strictes »* (Thibaut, focus group1).

Comme nous le soulignons pour les apprentissages, il nous est difficile de nous positionner sur la part ou le degré de participation des élèves au niveau de la gestion de l'établissement¹⁸⁴, le contraste entre les possibilités (effectives) de participation et l'imposition de certaines décisions ressortant au sein même du discours de certains élèves, ceux-ci passant d'un registre (critique) à un autre (enchanté), et insistant dans leurs propres discours à certains moments sur les marges d'actions qu'ils ont, et à d'autres moments sur les limites de celles-ci. Toutefois, plusieurs éléments sont importants à relever derrière cette ambivalence.

Des attentes fortes en termes de participation, révélant une adhésion au projet de l'école

D'une part, le point de vue critique des élèves souligne des attentes fortes, ceux-ci dénonçant que l'école ne va pas (toujours) jusqu'au bout de son projet (« critique interne »), ces frustrations rendant compte, dans le même temps, de leur attachement au projet, de leur adhésion à des modalités participatives dans la gestion de l'établissement. Ils reconnaissent ainsi la présence de modalités consultatives, voire de co-construction, tout en aspirant à ce qu'elles soient renforcées (souhait d'un espace de parole plus étendu pour les élèves, ainsi que d'un spectre plus large des enjeux traités au sein du conseil d'école) : *« le conseil de l'école répond principalement à des enjeux sur du long terme, comme l'élaboration de règles beaucoup plus profondes, ou l'élaboration de projets beaucoup plus étalés. Donc par exemple, une des décisions que le conseil de l'école a réussi à mettre en place, c'est l'acceptation du port du training. (...) Et donc par rapport à l'élaboration des règles, l'attente de l'école c'est des choses qui puissent se faire à beaucoup plus court terme, c'est réagir à des problèmes très directs et très concrets, sauf que ça effectivement on n'a pas du tout assez de parole pour faire ça »* (Gilles, focus group4).

¹⁸³ Rappelons que lorsque nous avons réalisé les focus groups, il s'agissait de la troisième année scolaire où l'école avait ouvert ses portes. Comme nous l'indiquons dans l'introduction, l'école était ainsi encore « en train de se construire », recherchant le juste équilibre dans la mise en œuvre de son projet, mais pouvant produire dès lors une certaine instabilité et incertitude pour les élèves.

¹⁸⁴ À nouveau, nous ne pouvons que relever qu'elle se situe quelque part sur un continuum (la participation n'étant pas que de façade, les élèves relevant des opportunités offertes, saisies et réalisées, mais certaines déceptions et frustrations apparaissant bien réelles également). Par ailleurs, soulignons que cette participation concerne des modalités non seulement d'information et de consultation, mais aussi de co-construction.

D'autre part, leur point de vue critique souligne également certaines limites au modèle et pose la question de ses conditions de possibilité. À cet égard, et comme nous y reviendrons dans un premier temps, plusieurs éléments d'ordre « organisationnel » sont pointés par les élèves. Par ailleurs, et comme nous le développerons ensuite, ils relèvent également la question des dérives et de l'instabilité du cadre, soulignant l'encadrement nécessaire (« la part de l'école ») pour la mise en œuvre d'un modèle mettant la réflexivité, l'autonomie et la participation des jeunes au centre.

Les conditions de possibilité du modèle, d'un point de vue « organisationnel »

Concernant la dimension « organisationnelle », le « temps » est particulièrement mis en avant par les élèves comme condition nécessaire (ou comme frein s'il en manque) au déploiement du projet, pour garantir une participation effective des élèves au sein des dispositifs de participation (et permettre le traitement de différents dossiers) : *« Les deux années d'avant, on avait deux heures pour faire le conseil de l'école, maintenant on n'en a plus qu'une, donc on a une période de 45 minutes. En plus de ça, en attendant que tout le monde arrive, on a déjà perdu 5-10 minutes, en attendant que tout le monde quitte le local, il faut compter 2-3 minutes, donc ça fait en fait qu'on a moins de 40 minutes pour traiter beaucoup beaucoup beaucoup de points. Et en plus de ça, la personne qui organise la parole, et pour moi c'est ça le principal problème, parle beaucoup trop. (...) donc pour moi le principal problème très concret, c'est l'organisation du temps et la gestion de la parole par l'animateur »* (Gilles, focus group4).

Ensuite, certains pointent l'accroissement de la taille de l'établissement comme obstacle au déploiement du projet (notamment au fonctionnement efficace des dispositifs de participation et à la participation effective des élèves au sein de ceux-ci), allant jusqu'à exprimer leurs doutes sur la possibilité pour l'école de maintenir son projet avec un nombre important d'élèves : *« La première année on était 180. De mon point de vue, c'était beaucoup, beaucoup mieux (...). C'était plus actif, on était beaucoup plus impliqués dans les choses (...) ça peut pas marcher activement avec mille personnes (...) en tout cas moi j'y crois pas (...) par exemple le Conseil de l'école, la première année, on était censés être 12, pour parler d'améliorer l'école, etc. La deuxième année aussi on était dans ces eaux-là, et maintenant on est... 27 ! Pour faire un conseil d'école. C'est impossible. »* (Gilles, focus group1).

Les conditions de possibilité du modèle, du point de vue de l'encadrement (« part de l'école ») et des dispositions des élèves (« part de l'élève »)

Comme mentionné plus haut, l'ambivalence du point de vue des élèves souligne également les limites ou dérives possibles d'un cadre normatif qui repose sur un rapport problématisé à la norme ainsi que sur la co-construction des règles. Ainsi, plusieurs expriment que la possibilité de s'exprimer sur les règles de l'école (et les changements qui en découlent) se traduit par un caractère « fluctuant » voire « restreint » des règles, ce qui peut, toujours selon ces élèves, les déforcer en retour : *« Par exemple le fait qu'on puisse discuter les règles, c'est pour ça qu'elles changent, très très souvent. Et on a envie de garder ce système pour se dire qu'on a plus de liberté, mais y a un moment ça nous déforce. Comme l'a dit Juliette, ça fait que y a pas énormément de règles à respecter, et ça mène à encore plein d'autres problèmes »* (Gilles, focus group1).

À ce propos, de nombreux élèves relèvent de manière critique l'instabilité du cadre qui en résulte, mettant en évidence le manque de clarté provenant de ces changements et d'un défaut de communication ou de coordination entre les membres de l'équipe éducative : « *Je trouve que les règles ici sont pas du tout bien faites (...), elles changent beaucoup, et du coup les profs sont pas spécialement mis au courant, ou alors ils ont pas tous la même vision des règles. Par exemple avant on pouvait rester dans les couloirs à 10h, et puis y en a dès qu'ils nous voyaient ils nous disaient 'non, on peut pas rester' (...). Pour personne c'était clair* » (Juliette, focus group1).

Cette élève va jusqu'à souligner le sentiment de « chaos » qui y fait suite, ayant choisi la carte de Tarzan pour présenter l'école lors de la première séance :

- Juliette: « *Avec les règles, c'est un peu la jungle comme ça. Y a pas vraiment de règles. 'Fin y en a mais... pas trop respectées* »
- Enquêteur : « *Pas trop respectées de la part des élèves ? Des enseignants ?* »
- Juliette : « *Ouais, des élèves...* »
- Gilles : « *Et des enseignants* »

Le renforcement de la formalisation au niveau des règles (clarification de certaines règles, application plus stricte et visibilisation des changements de règlement) et de l'encadrement des espaces de participation vient ainsi répondre, pour les élèves, à ces limites ainsi qu'aux débordements que nous avons relevés plus haut. Comme nous l'avions souligné à propos des apprentissages, les élèves rendent ainsi compte de la nécessaire « part de l'école », relevant que l'autonomie, dans le sens ici de l'autodiscipline ou de l'auto-contrainte (d'une régulation autonome de son comportement, sans contrainte extérieure), ne peut être simplement « attendue » de leur part (comme si tous les élèves avaient intégré cette disposition en arrivant à l'école), et dénonçant à cet égard par moment une forme de naïveté de certains membres de l'équipe : « *Quand la décision a été prise au conseil de l'école qu'on allait pouvoir aller aux marches etc., y a eu un groupe d'élèves dont je faisais partie, qui ont dit à tous les profs que ça allait d'office être utilisé comme ça [comme opportunité pour sécher]. Et en soit c'est totalement logique. Si vous proposez à des élèves de pouvoir sécher gratuitement, c'est super logique et c'est normal qu'ils vont sécher. Et les profs ont répondu à ce groupe d'élèves : 'mais non, nous on fait confiance aux élèves, on sent qu'ils vont y aller parce qu'ils sont motivés pour le climat'. Et le résultat c'était que deux semaines après, y avait plus personne qui y est allé* » (Gilles, focus group4). Nous poursuivrons ce développement sur la question de la « part de l'école » (en termes d'encadrement) et de la « part de l'élève » (en termes de dispositions) plus loin, en l'analysant conjointement à la dimension de la gestion des incidents.

2.2.2 Gestion des incidents

a) Un projet ancré dans le modèle de la réparation

Concernant la gestion des incidents, à distance d'un modèle normatif « formel substantiel » où l'infraction à la norme est punie par une sanction prédéfinie et où le contrôle se fait de manière verticale et hiérarchique (Verhoeven, 1997c), la logique dominante du projet de l'école Peter Pan s'ancre à nouveau plutôt dans la continuité d'un modèle normatif de type « rationnel-négocié » où prévaut la construction en situation de la solution au problème. On a déjà souligné la prégnance

du rapport réflexif aux normes ainsi qu'un rapport à l'autorité marqué par le dialogue et l'échange. Ces éléments apparaissent également présents pour la gestion des incidents, et en contraste avec ce qui prévaut dans la majorité des établissements. Ainsi, dans l'enquête par questionnaire menée lors de la 1^{re} phase empirique, 85.4% des élèves de l'école Peter Pan expriment qu'ils ont la « *possibilité d'expliquer pourquoi ils n'ont pas respecté la règle* » (par rapport à 55% dans l'échantillon global) ; et une majorité des élèves (69%) indique que « *le choix de la sanction est réfléchi avec l'élève* » (contre près de 25% seulement dans l'échantillon global).

Ce que soulignent également plusieurs élèves rencontrés lors des focus groups, lesquels relatent que la volonté de l'école est d'amener les élèves à « réparer » l'incident, dans une logique où il s'agit de faire réfléchir (et agir) l'élève vis-à-vis de ce qu'il a fait : « *ils essayent que les élèves comprennent ce qu'ils ont fait et puissent réparer l'incident* » (Margot, focus group4) ; « [présentant un exemple de réparation] *c'est un élève qui avait insulté plusieurs personnes dans la rue, de pute et d'insultes du style. Et du coup, ce qui a été demandé, c'est qu'il réalise un micro-trottoir en allant voir des personnes dans la rue, en leur demandant ce que ça leur faisait* » (Gilles, focus group4).

b) Des écarts entre le projet et la mise en œuvre

Une variabilité dans la gestion des incidents

Au-delà de la prévalence du « modèle de la réparation » dans le projet de l'école Peter Pan, les élèves mettent toutefois aussi en avant la variabilité dans le traitement des incidents. Cette variabilité concerne d'abord la présence ou l'absence de réaction aux situations de non-respect du règlement. À cet égard, les élèves expriment qu'il peut s'agir d'une réaction différenciée selon les enseignants, certains réagissant et d'autres non, ce qui peut mener à de l'ambiguïté ou un manque de clarté, ou d'une réaction différenciée selon les élèves, certains étant sanctionnés et d'autres non, ce qui peut mener à un sentiment d'injustice et à des tensions :

- Alice : « (...) *Je suis d'accord qu'on a besoin d'un cadre dans une société, mais il faut que ce cadre soit bien géré. (...) j'ai l'impression que dans cette école, il est tellement mal géré, qu'en fait ça crée des inégalités, et ça crée des tensions* »
- Thibaut : « *De l'ambiguïté aussi* »
- Enquêteur : « *Tu sais donner un exemple, où t'as l'impression justement que le cadre est mal géré ?* »
- Simon : « *Le téléphone (...), les profs sont censés les prendre dès qu'ils les voient. Et les élèves sont censés pas poser de questions. Et aucun téléphone n'est pris* »
- Alice : « *Ça dépend des élèves* »
- (...) Margot : « *Ça dépend des profs* »
- Alice : « *C'est ça qui est problématique* »

Il faut toutefois remarquer que globalement, les élèves tendent à s'accorder sur une évolution au fil des années vers une réaction plus généralisée de la part des enseignants (en contraste avec la première année où, selon eux, l'absence de réactions semblait davantage prédominer, pouvant mener, comme relevé dans la section précédente, à une forme de « chaos ») : « *on est quand même une école où on a vachement des libertés. Fin peut-être de moins en moins avec les années.*

Par exemple, la première année, les gens pouvaient se balader limite n'importe où sans recevoir de remarques des profs, et c'était un peu n'importe quoi aussi » (Simon, focus group2).

Ensuite, la variabilité dans le traitement des incidents concerne également le « type » de réaction à la situation problématique. Ainsi, même si la logique dominante s'ancre dans le modèle de la « réparation », les élèves relèvent également qu'il y a des situations où des punitions plus « classiques » (telles que les retenues) sont appliquées, le modèle de la « sanction » ne disparaissant donc pas complètement, et un élève pointant à ce propos l'écart entre le discours affiché par l'école et certaines pratiques : *« c'est vrai que y a des punitions aussi qui sont parfois débiles, genre.. comment on appelle ça, les retenues et tout ça. Je pense que c'est parce qu'ils préféreraient pouvoir faire autre chose, mais qu'ils voient que y a pas autre chose qui marche »* (Margot, focus group4) ; *« ils disent souvent : 'on va réfléchir à des punitions en conséquence de ce que vous avez fait (...), par exemple s'il est en retard, on va pas vous mettre une bête retenue'. (...) Ils font un Conseil, ils parlent, et en fait ils reviennent en disant : 'bon alors à partir de 5 retards vous avez une retenue'. Et du coup c'est un peu contradictoire »* (Thibaut, focus group1).

Concernant le choix du recours à des « réparations » ou à des « sanctions », cela dépend, selon les élèves, des situations, mais aussi des enseignants ainsi que des élèves : *« ça dépend des situations, mais aussi des élèves. Parce qu'ils savent très bien que y a des élèves, si tu les mets pas une heure ou deux heures en retenue, ça changera rien. (...) Si c'est pas des bêtes sanctions, ils vont recommencer »* (Margot, focus group4) ; *« mais ça dépend aussi des [enseignants], certains ne veulent pas prendre le temps de gérer des « punitions intelligentes » »* (Gilles, focus group4).

Au-delà de la question de la part relative de la mobilisation du modèle de la réparation ou de celui de la sanction, ces extraits posent la question des conditions de possibilité du modèle normatif promu par l'école Peter Pan, et d'une gestion des incidents reposant sur un rapport réflexif et problématisé à la norme. D'abord, le 2^e extrait rappelle la dimension « organisationnelle » et le facteur « temps », que l'on avait également relevé pour l'élaboration des règles. Sur cette dimension, le suivi des « réparations » est ainsi perçu comme plus énergivore que celui des « sanctions ». Ensuite, le 1^{er} extrait pose la question des « dispositions » des élèves ou de leur rapport à ce type de modèle normatif. Dans le point suivant, nous développons plus en avant cette question des implicites normatifs sur lesquels repose le modèle de l'école Peter Pan, en l'analysant conjointement pour la dimension de la gestion des incidents et celle de l'élaboration des règles.

Le modèle normatif de l'école Peter Pan : ses implicites normatifs, la part de l'élève et la part de l'école

En associant les élèves à l'élaboration du cadre, dans une certaine mesure du moins, en leur octroyant des marges de liberté et en faisant reposer la régulation de l'ordre scolaire entre autres choses sur la confiance (davantage que sur un contrôle vertical fort), ainsi qu'en promouvant la « réparation » à la « sanction » en cas d'incidents disciplinaires, le modèle normatif du projet de l'école Peter Pan repose sur l'engagement des élèves et un certain rapport (réflexif et problématisé) aux normes. Ainsi, le modèle exige de la part des élèves certaines dispositions ou attitudes normatives : une implication active au sein des différents dispositifs de participation, une forme d'autodiscipline ou d'autocontrôle, et l'adoption d'un rapport à la norme de type post-conventionnel.

Or, et comme nous l'avons montré dans la partie sur les apprentissages, les deux premières dispositions ne sont pas nécessairement partagées par l'ensemble (ou même une majorité) d'élèves. De manière similaire, nous voudrions souligner ici que l'adoption par les élèves d'un rapport problématisé à la norme ne peut être considérée comme « allant de soi », ce que mettent d'ailleurs plusieurs élèves en avant lorsqu'ils relatent que la « réparation » n'a pas de prise sur certains. En effet, lorsque les élèves arrivent à l'école Peter Pan, ils ont eu un parcours antérieur (dans d'autres établissements scolaires, mais aussi dans d'autres espaces de socialisation comme leur famille) au cours duquel ils ont développé un certain rapport à la norme qui peut être en phase – ou non – avec ce type de modèle normatif.

Ceci invite à poser la question de la « part de l'établissement », les stratégies déployées pour « aller chercher » les élèves et les inscrire pleinement dans le cadre proposé. Ce questionnement nécessiterait de prolonger l'enquête auprès des membres de l'équipe éducative, mais soulignons néanmoins que les élèves ont relevé l'importance de la stabilisation et d'une certaine formalisation du cadre, le défi consistant à trouver l'équilibre pour maintenir une participation effective des élèves. Plus globalement, les différents éléments développés invitent également à poser l'hypothèse d'expériences socialisatrices et d'effets socialisateurs contrastés, sur laquelle nous reviendrons dans la conclusion du chapitre qui suit.

Conclusion

Caractérisation du « mode de socialisation dominant » de l'école Peter Pan

Pour conclure ce chapitre sur l'école Peter Pan, commençons par rappeler que sur les différentes dimensions étudiées, et malgré les discontinuités sur lesquelles nous reviendrons ensuite, des logiques dominantes peuvent être dégagées, dont l'analyse permet de caractériser le « mode de socialisation » dominant de l'école Peter Pan. Les élèves rendent ainsi globalement compte d'un mode de socialisation distant de la « forme scolaire » caractéristique de la première modernité, et proche au contraire des repères normatifs associés à la seconde modernité (individualisation, réflexivité, pluralisme normatif).

Un projet à rebours du modèle de la forme scolaire classique

Concernant le volet des apprentissages, sur la dimension du rapport aux savoirs, la logique dominante se caractérise par un décloisonnement des savoirs, non seulement au travers de la mise en lien des disciplines scolaires (approche transdisciplinaire), mais également par la mobilisation directe des savoirs disciplinaires, ainsi que par l'ouverture des élèves à d'autres types de savoirs que les disciplines scolaires « classiques ». Par ailleurs, la fonction réflexive et critique des savoirs semble également prédominer, la construction des apprentissages étant conçue dans l'objectif d'amener les élèves à interroger et questionner le monde, en le considérant dans sa complexité.

À propos des modalités pédagogiques et des registres d'interaction entre enseignants et élèves, à rebours d'une standardisation des apprentissages, d'une transmission verticale des savoirs et d'une relation pédagogique basée sur l'asymétrie des positions et des rapports de type « impersonnels » (entre l'enseignant détenteur de savoir, et l'élève récepteur de ce savoir), le

projet de l'école Peter Pan repose le suivi individualisé et le projet personnel des élèves, leur autonomie (dans le sens d'une prise en charge de leurs parcours) et leur implication active (à travers des modalités participatives dans les cours, mais aussi par la prise en compte de leurs avis et propositions). Par ailleurs, les interactions entre enseignants et élèves apparaissent plus horizontales, marquées par les registres interpersonnel et critique, l'interconnaissance et la confiance, de même qu'un rapport dialogique et négocié à l'autorité et au cadre proposé par les enseignants.

Enfin, sur la troisième dimension, à rebours de la clôture scolaire, une ouverture sur le monde extérieur et une dynamique partenariale prévalent, la sensibilisation et l'engagement vis-à-vis d'enjeux sociaux contemporains marquant l'expérience socialisatrice des élèves. Par ailleurs, contrairement à la standardisation caractéristique de la forme scolaire classique, l'organisation de l'espace et du temps à l'école Peter Pan vise au contraire à diversifier les modes de regroupement des élèves de même que les modalités pédagogiques, par la mise en place de différents dispositifs d'apprentissages.

Concernant le volet de la régulation de l'ordre scolaire, un rapport « post-conventionnel » (réflexif et problématisé) aux règles et à l'autorité prédomine, de même qu'un modèle participatif. En effet, plutôt qu'une obéissance non réflexive des élèves à des règles impersonnelles et abstraites, l'expression de l'avis de ceux-ci, leur consultation, voire leur participation (dans une certaine mesure du moins, à un niveau de concertation voire de co-construction) à l'élaboration des règles et à la prise de décision concernant la vie de l'établissement apparaissent encouragées et même instituées au sein de dispositifs. Par ailleurs, à propos de la gestion des incidents, la logique dominante de l'école Peter Pan s'ancre dans le modèle de la « réparation », qui vise à faire réfléchir les élèves à ce qu'ils ont fait, et à construire avec eux, en situation, la réponse au problème, tenant compte des conséquences sur la gestion de la vie collective.

Plus globalement, nous souhaitons également rappeler et insister sur la prégnance de l'éducation morale et politique dans le curriculum (affiché et effectif) de l'école Peter Pan¹⁸⁵, ce qui dénote avec ce que nous avons observé dans les deux autres écoles. Nos analyses ont en effet montré que loin de mettre les questions normatives et politiques à distance, celles-ci semblent imprégner l'expérience des élèves. La sensibilisation, la réflexion, voire l'engagement vis-à-vis d'enjeux sociétaux contemporains ou plus globalement vis-à-vis de l'inscription dans la société en tant que citoyen, apparaissent comme une composante notable de l'expérience socialisatrice des élèves à l'école Peter Pan, et traverser les différentes dimensions de celle-ci (non seulement les apprentissages, mais plus globalement aussi la dimension relationnelle, les échanges qu'ils ont au sein de l'école avec les élèves et les membres de l'équipe éducative).

Sur ce point, soulignons que cette éducation morale et politique semble s'inscrire dans une perspective émancipatrice plutôt que normalisatrice (recherchant le développement du jugement

¹⁸⁵ À ce propos, dans l'enquête par questionnaire, la direction est d'ailleurs d'accord pour dire que, selon elle, « l'école doit porter un projet explicite de transmission de valeurs aux élèves ». À cet égard, elle souligne également qu'il y a des moments formels organisés dans l'établissement pour discuter et échanger sur les valeurs de l'établissement et les missions éducatives poursuivies (environ une fois par trimestre entre la direction et l'équipe éducative ; environ une fois par mois entre les enseignants et les éducateurs ainsi qu'entre les parents ; plusieurs fois par mois entre les élèves ; environ une fois par an entre l'équipe éducative et les élèves, ainsi qu'entre l'équipe éducative et les parents).

autonome et de l'action transformatrice plutôt que d'un savoir-vivre permettant aux élèves de « bien se tenir »). Par ailleurs, en nous référant à la typologie de Prairat (2019)¹⁸⁶, on peut également caractériser le mode de socialisation dominant de l'école Peter Pan sur cette dimension comme empreint d'un modèle de type « délibératif » ou « procédural », mettant l'accent sur des compétences de débat, de rapport à l'autrui ; à distance du modèle d'éducation morale telle qu'étudié par Durkheim. Même si, comme nous l'avons développé, certaines discontinuités ont été observées, et certaines interrogations peuvent être relevées concernant la mise en œuvre de ce type de modèle dans le cadre scolaire. Ces interrogations seront approfondies dans la discussion générale de la thèse.

Former des sujets autonomes, critiques, épanouis, ainsi que des citoyens acteurs de changement

Transversalement aux différentes dimensions étudiées, on peut également mettre en exergue les missions qui apparaissent privilégiées au sein de l'école Peter Pan, en nous référant aux trois rôles sociaux distingués dans la littérature (Dubet & Martuccelli, 1996a; Grootaers, 2014). Nos analyses montrent ainsi que la poursuite des missions de subjectivation et d'intégration socioculturelle semble primer à l'école Peter Pan sur celle de distribution des qualifications¹⁸⁷.

Plus particulièrement, et en nous référant aux travaux de Grootaers, concernant la mission de subjectivation, deux figures du sujet ressortent plus fortement du discours des élèves, celle du sujet critique (capable de porter sur lui-même et sur la société un regard réflexif et distancié), et celle du sujet épanoui (qui se connaît, et capable de développer et de mener ses projets personnels)¹⁸⁸, ces deux figures se rejoignant de la manière suivante: l'adoption d'un esprit critique doit permettre d'arriver à prendre distance avec les chemins tracés ou véhiculés (par la société, ses parents, l'institution scolaire...), pour pouvoir poser ses propres choix.

Concernant la mission d'intégration culturelle, toujours en nous référant aux travaux de Grootaers, c'est le modèle de la citoyenneté construite sur le principe du « vivre-ensemble », de l'ouverture au pluralisme des valeurs et à la diversité culturelle qui semble prévaloir sur celui de l'arrachement de l'enfant à ses particularismes pour construire une citoyenneté nationale et reposant sur l'affirmation de valeurs universelles. Toutefois, ce dernier modèle ne semble pas non plus disparaître. Ainsi, dans l'enquête par questionnaire, la direction souligne qu'à côté de l'ouverture aux différences individuelles, à la diversité culturelle et au pluralisme des valeurs, la transmission de valeurs universelles et la construction d'un sentiment d'appartenance à la société font également partie des priorités de l'établissement¹⁸⁹. Par ailleurs, nos rencontres avec les

¹⁸⁶ En matière d'éducation morale, Prairat (2019) distingue trois grandes positions : une position « abstentionniste », une position « procédurale » et une position « substantialiste ».

¹⁸⁷ Ce qui rejoint par ailleurs le discours de la direction. Dans l'enquête par questionnaire, la direction souligne ainsi singulièrement que l'élève est conçu comme « un adolescent qui doit développer sa personnalité et sa créativité » ainsi que comme « un futur citoyen qui doit être préparé à la vie en société ». Par contre, la fonction de préparation à la vie professionnelle, du moins envisagée sous l'aspect de développement de compétences utiles sur le marché de l'emploi, apparaît peu présente dans le projet de l'école, et est également un peu moins mise en avant par la direction dans l'enquête par questionnaire.

¹⁸⁸ Ce qui rejoint également le discours de la direction. En effet, l'analyse des résultats de l'enquête par questionnaire menée auprès de la direction montre que le développement de la réflexivité, de l'esprit critique, de l'autonomie et de la confiance en soi du jeune apparaissent au cœur des préoccupations de l'établissement, de même que la construction du projet individuel et la découverte de soi.

¹⁸⁹ La transmission d'une culture commune apparaît toutefois moins importante.

élèves et l'analyse de leurs discours tendent à mettre en exergue ce que l'on pourrait interpréter comme une « nouvelle forme d'arrachement » : non pas par la mise à distance du monde social, mais par une forme d'injonction à l'ouverture, une norme du décentrement ; autrement dit, une prise de distance à l'égard de ses appartenances et de ses représentations au travers de l'échange et du dialogue, de la rencontre de l'altérité.

Singularisation, participation, autonomie et dialogue

Après avoir rappelé et résumé les logiques dominantes sur les différentes dimensions étudiées et les missions priorisées au sein de l'école Peter Pan, soulignons à présent quels sont les grands principes sous-jacents à ce mode de socialisation.

Un premier élément est la **singularisation**, qui vient concurrencer les principes de l'uniformisation et de la standardisation propres au programme de socialisation de l'école moderne (standardisation des apprentissages, mais aussi mise à distance du monde social et de ce qui fait la singularité du jeune, pour le considérer uniquement comme « élève »). Dans nos observations à l'école Peter Pan, cette singularisation se marque par le développement de projets personnels (la possibilité d'investir dans ce qui fait sens pour soi), la mise en place de projets d'intégration et la promotion d'une pédagogie différenciée, la prégnance de relations interpersonnelles (entre élèves et membres de l'équipe éducative), ainsi que ce que les élèves rendent compte par l'idée « d'ouverture d'esprit » et de « découverte de soi ». L'accent est ainsi mis sur la construction de son chemin personnel, ainsi que sur l'expression des singularités plutôt qu'un détachement à l'égard de celles-ci.

Un second élément renvoie aux principes de la **participation** et **de l'autonomie**. Alors que le « programme institutionnel » de l'école moderne vise à développer l'autonomie du sujet en le soumettant d'abord à une discipline stricte (avec une structure verticale des interactions et de la transmission des savoirs), c'est une autonomie « au présent » qui est recherchée à l'école Peter Pan, et qui se traduit non seulement par une prise en charge de son parcours, mais aussi par l'exercice du jugement autonome. Parallèlement, l'élève n'est pas considéré comme un sujet ou un acteur « en devenir », mais comme un acteur au « présent », non seulement de son apprentissage, mais également de l'établissement comme « cité politique ». Sur le rapport à la norme et à l'autorité, et dans la continuité du jugement autonome et du rejet de l'imposition normative, c'est donc un rapport post-conventionnel qui prédomine.

Enfin, on peut encore relever un **principe normatif « dialogique »** : l'échange, la discussion et le débat apparaissent au cœur du mode de socialisation, et accompagnant le rapport réflexif et critique (aux apprentissages et à l'autorité).

Ces différents éléments qui ressortent de nos analyses de l'école Peter Pan renvoient ainsi aux repères normatifs associés à la seconde modernité, faisant écho aux évolutions mises en exergue par la littérature et dont nous avons rendu compte dans la première partie de la thèse. Comme souligné sur les différents points, on observe des principes qui ont acquis une légitimité croissante suite au déclin du « programme institutionnel » (Dubet, 2002) et qui concurrencent les principes au fondement du projet socialisateur de l'école moderne.

Une autre manière d'en rendre compte est de souligner dans cet établissement la prégnance d'un modèle normatif « rationnel-négocié » (De Munck & Verhoeven, 1997), que ces auteurs ont

thématisé pour rendre compte des mutations du rapport à la norme et du changement normatif dans la modernité : [dans le cadre scolaire] un rapport problématisé à la règle ; une relation pédagogique où l'élève occupe une place plus active et où l'enseignant, dont le statut ne suffit plus à légitimer son autorité, doit s'y investir de manière plus « personnelle » ; une gestion de la discipline et des conflits où la solution au problème est construite en situation, avec la prise en compte de différentes logiques » (Verhoeven, 1997c, p. 265- 266).

De même, vis-à-vis des travaux de Derouet (1992) et des différents modèles de justice scolaire qu'il distingue, on peut analyser le projet de l'école Peter Pan comme s'inscrivant majoritairement dans le « modèle communautaire », avec la prégnance de « relations de personnes à personnes », la poursuite d'un objectif d'éducation globale et d'épanouissement personnel, le rejet du découpage disciplinaire au nom d'une théorie de l'apprentissage globale et continuiste, le rejet de la standardisation et l'ouverture de l'école sur l'extérieur (Derouet, 1992, p. 95- 103). Soulignons toutefois que dans le contexte de l'école Peter Pan, ce modèle nous semble se teinter d'une dimension « réflexive et critique », alors qu'il peut également, dans d'autres contextes (et comme nous le montrerons pour l'école Elsa), être davantage orienté sur une dimension « réparatrice ».

Enfin, on peut également relier nos observations à l'école Peter Pan avec les résultats d'une précédente recherche où nous avons montré l'émergence d'un « nouveau » modèle d'éducation à la citoyenneté (concurrent le modèle de l'arrachement), dont on retrouve certains des traits centraux : une citoyenneté pensée au présent ; une porosité de l'école avec le monde extérieur, en faisant l'expérience du monde tel qu'il est ; une éducation morale construite sur le modèle délibératif, la construction de l'autonomie morale du sujet supposant d'équiper le jeune à examiner de manières critique les conceptions de la vie bonne et à s'y positionner (Verhoeven & Jadot, 2018, p. 92- 93).

L'école Peter Pan comme réducteur de la complexité normative ?

Approchée sous l'angle des logiques dominantes que nous avons rappelées et caractérisées ci-dessus, l'école Peter Pan apparaît comme un « réducteur de la complexité normative ». En effet, parmi la pluralité des possibles, l'établissement pose des choix qui rompent avec les principes de la forme scolaire de la première modernité (uniformisation, verticalité, responsabilisation et prédominance de l'excellence académique), et qui s'inscrivent dans les repères normatifs associés à la seconde modernité. À cet égard, et même si ces repères imprègnent de plus en plus les discours ainsi que certaines réformes de l'école, on peut encore souligner que le mode de socialisation dominant dans l'école Peter Pan se marque en contraste et en rupture avec ce qui prévaut dans la majorité des établissements et certaines logiques dominantes du système éducatif plus globalement.

Mais nous avons également montré que pour chacune des dimensions étudiées, les logiques dominantes se voient rattrapées et concurrencées par d'autres logiques, ce qui réintroduit une forme de plurinormativité. D'une part, des logiques « secondaires » traversent le curriculum réel, l'école faisant place, dans ses orientations et ses pratiques, à d'autres normativités que la principale. D'autre part, les élèves eux-mêmes portent d'autres principes, puisent à d'autres registres pour évaluer (de manière critique) leur expérience. La prégnance de ce pluralisme

normatif malgré les orientations prises par l'école Peter Pan nous semble pouvoir s'expliquer et être résumée par le fait que l'établissement n'est pas un « isolat », mais qu'il doit au contraire composer avec son environnement. Différents éléments ont été relevés à ce propos au long du chapitre, que nous résumons ici.

Le poids des prescrits externes

Tout d'abord, il faut rappeler que tout en occupant un segment particulier au sein du marché scolaire (celui des écoles dites « alternatives »), l'école Peter Pan est reconnue et subsidiée par l'État (faisant partie du réseau officiel subventionné), et est de ce fait soumise aux mêmes contraintes externes et « prescrits » que les autres établissements scolaires publics, dont le respect du programme et les évaluations externes. Or, comme nous l'avons souligné, le fonctionnement du système éducatif est éloigné de celui de l'école Peter Pan, ce qui induit des tensions entre plusieurs logiques avec lesquelles l'école doit composer.

Ainsi, nous avons montré que ces prescrits semblent générer un rapport instrumental aux savoirs et aux apprentissages chez certains élèves (en balance avec le rapport réflexif et critique dominant), pouvant éventuellement mener à un certain désengagement vis-à-vis des dispositifs et projets participatifs. Par ailleurs, certaines pratiques pédagogiques semblent également être adaptées afin de répondre à ces exigences, notamment pour préparer les élèves à ce qui les attend au CESS, ce qui se traduit dès lors par un découplage avec le curriculum affiché, un éloignement à l'égard du cœur du projet, que l'on a par exemple rendu compte à propos de la tension entre des modalités actives d'apprentissage et des cours de type ex cathedra.

Sur ce point, l'analyse du rapport ambivalent des élèves souligne à quel point ceux-ci sont conscients et traversés par la plurinormativité. Ils oscillent en effet entre un rapport enchanté par rapport au projet de l'école – valorisant les fonctions cognitives, réflexives et critiques des apprentissages, dénonçant les pratiques s'éloignant du cœur du projet de l'école Peter Pan (« critique interne ») – et un rapport plus critique provenant de l'anticipation des normativités dominantes dans l'espace social (universitaire et professionnel) plus large, relevant la nécessité de ces ajustements pour pouvoir répondre à ces exigences externes.

L'expérience à l'école Peter Pan comme « une pièce » du processus de socialisation des jeunes

En plus des prescrits externes auxquels l'établissement doit se conformer, et peut-être plus fortement encore, il faut également tenir compte que l'école Peter Pan ne constitue qu'une « pièce » du processus de socialisation des jeunes, ce dernier étant constitué de toutes les expériences socialisatrices que les individus ont, simultanément dans différents espaces socialisateurs, mais aussi à travers le temps.

Reposant sur des dispositions (1) à l'autonomie (dans le sens de la prise en charge autonome de son parcours, la responsabilisation, l'auto-investissement dans le travail scolaire), (2) à l'implication et à la participation dans les apprentissages et dans la gestion de l'établissement (dans le sens d'exprimer son point de vue, voire de participer à la prise de décision et à l'organisation d'activités), (3) à la réflexivité, à l'esprit critique et à un rapport post-conventionnel aux règles et à l'autorité, nous avons insisté sur le fait que le mode de socialisation de l'école Peter

Pan est exigeant, soulignant à cet égard « la part de l'élève » (ce qui est attendu de leur part en termes de postures et d'attitudes). Or ceux-ci arrivent à l'école Peter Pan en ayant développé au cours de leur socialisation antérieure (dans les établissements scolaires précédemment fréquentés, mais aussi au sein de leurs familles, de leurs loisirs ...) certaines dispositions qui peuvent être en phase ou au contraire éloignées de celles-ci. À cet égard, soulignons que le projet de l'école Peter Pan repose sur un modèle éducatif dont la littérature a montré qu'il était plus présent (en moyenne) dans les milieux sociaux avec un capital culturel élevé que dans les milieux populaires (où prévalent des modèles disciplinaires verticaux) (Kellerhals & Montandon, 1991) ; les travaux de Verhoeven ayant par ailleurs également montré que le modèle post-conventionnel est davantage valorisé dans les établissements scolarisant des élèves aux ressources culturelles importantes, ceux-ci rentrant davantage dedans.

Nous y reviendrons plus loin, en posant l'hypothèse d'appariement entre le projet de l'école Peter Pan et certains profils d'élèves. Ce que nous souhaitons souligner ici, c'est que les membres de l'équipe ne peuvent compter a priori sur l'adoption par les élèves des dispositions attendues, et ce d'autant plus que le mode de socialisation de l'école Peter Pan est éloigné de celui prédominant dans le système éducatif, ce qui pose la question de « la part de l'école » : l'accompagnement dans l'adoption et le développement par les élèves de dispositions à l'autonomie, à la participation, à la réflexivité et à un rapport post-conventionnel aux normes et à l'autorité.

La plurinormativité intervient donc ici dans la pluralité des dispositions chez les élèves lorsque ceux-ci arrivent à l'école Peter Pan, et qui peut freiner ou rendre plus compliquée la mise en œuvre du projet, ce qui semble avoir mené à certaines évolutions (comme l'arrêt de dispositifs qui exigeaient une autonomie trop importante des élèves), voire l'adoption de certaines pratiques reposant sur d'autres principes (comme l'utilisation de la sanction plutôt que de la réparation). L'école Peter Pan doit donc composer avec l'expérience antérieure (et concomitante) des élèves dans d'autres espaces socialisateurs.

Mais elle doit aussi composer avec l'expérience future (anticipée). En effet, l'expérience des élèves rencontrés (la manière dont ils rendent compte et évaluent ce qu'ils vivent à l'école Peter Pan) doit également être replacée vis-à-vis de leurs aspirations futures et de la manière dont ils se projettent dans cette expérience future. Nous reviendrons ci-dessous sur les effets contrastés que l'expérience à l'école Peter Pan semble générer, notamment en regard de ces aspirations futures, mais soulignons ici que celles-ci viennent introduire chez certains élèves d'autres attentes que les objectifs priorisés par l'établissement, principalement sur la dimension du rapport aux savoirs (et la préparation aux études supérieures). Par ailleurs, l'anticipation et la projection dans la suite de leur parcours semblent pouvoir également influencer sur l'engagement de ceux-ci au sein du projet, la perspective du « retour à la réalité » induisant peut-être un peu plus de distance à l'égard de l'établissement.

Effets socialisateurs de l'expérience à l'école Peter Pan

Dans le point précédent, nous avons montré que le déploiement du projet de l'école Peter Pan se heurte à différentes « épreuves de réalité » – prescrits extérieurs, dispositions endossées par les élèves (et développées dans les autres sphères de socialisation), horizon de diplomation et poursuite d'études supérieures –, lesquelles viennent réintroduire de la complexité normative aux

orientations prises par l'établissement. Ces différents éléments jouent à la fois sur l'engagement des élèves (et donc la mise en œuvre du projet), les pratiques de l'équipe, mais aussi sur la manière dont les élèves évaluent et se rapportent à leur expérience, ce qui pose la question des effets socialisateurs. À cet égard, nos analyses rendent compte d'effets contrastés.

Avant de les développer, rappelons quelques limites. Tout d'abord, en raison de la composition biaisée du groupe, l'expérience d'une partie des élèves (ceux qui afficheraient une distance plus importante vis-à-vis du projet et du mode de socialisation de l'établissement) nous échappe, et nous ne pouvons dès lors en rendre compte. Il nous est donc également difficile d'extrapoler nos observations à ces profils d'élèves que nous n'avons pas rencontrés. Par ailleurs, nos données ne nous permettent pas de répondre à la question de « l'effet propre » de la socialisation à l'école Peter Pan. Ce que l'on peut toutefois dire, c'est que l'école Peter Pan semble *a minima* « renforcer » certaines dispositions, éventuellement développées précédemment ou parallèlement à l'expérience socialisatrice au sein de l'établissement.

Des effets contrastés – le pôle enchanté

Sur le pôle « enchanté », nous pouvons caractériser l'expérience socialisatrice à l'école Peter Pan, dans ce qu'elle a pu contribuer à développer ou renforcer (« positivement ») chez les élèves (ou du moins une partie d'entre eux), autour de trois grands éléments.

(1) Un premier élément renvoie aux compétences, aux dispositions réflexives et critiques, voire analytiques, que les élèves ont exprimé avoir développées et exercées à l'école Peter Pan, et que nous avons également observées lors des séances de focus groups¹⁹⁰, ce qui révèle d'une certaine manière la réussite du projet de l'école. En effet, qu'elles aient été développées et/ou renforcées à l'école Peter Pan, il apparaît en tout cas que la socialisation au sein de l'établissement a encouragé ces dispositions. Sur ce point, rappelons par ailleurs que cette posture réflexive est exercée non seulement vis-à-vis de ce qui les entoure et particulièrement l'action de l'école, mais aussi vis-à-vis d'eux-mêmes, dénotant des capacités « d'introspection ». À ce propos, plusieurs élèves ont d'ailleurs exprimé que leur expérience à l'école Peter Pan leur a permis d'apprendre à mieux se connaître. Enfin, dans la continuité de cette disposition à la réflexivité et à l'esprit critique, rappelons qu'elle se prolonge également, sur la dimension du rapport à la norme et à l'autorité, par un rapport « post-conventionnel », prégnant dans le mode de socialisation dominant de l'école, ainsi que dans les dispositions rapportées par les élèves rencontrés : « *Avant, je pense pas du tout que je remettais autant l'autorité en question. Maintenant, je le fais beaucoup plus, et pas qu'à l'école (...) et je pense bien [que je continuerai à le faire plus tard, après l'école]. (...) Je trouve que ça fait partie de moi, un peu de ma personnalité. Après les personnalités peuvent changer, mais je pense pas que ça, ça va vraiment changer* » (Thibaut, focus group5).

(2) Un deuxième élément a trait aux dispositions relatives au dialogue et au débat, à l'expression des opinions. Sur ce point, les élèves ont régulièrement exprimé leur intérêt à l'échange et à la confrontation des points de vue, autrement dit une attente d'une socialisation à un monde pluriel. Et, malgré certaines discontinuités et difficultés, cette attente apparaît dans une certaine mesure

¹⁹⁰ Rappelons en effet que le point de vue critique et analytique dont ils ont fait preuve au cours des séances (revenant non seulement de manière réflexive sur leur expérience et les limites du projet de l'école, mais décodant également certaines logiques et tensions à l'œuvre) manifeste leur disposition à la réflexivité (observée chez tous les élèves rencontrés) et leurs capacités d'analyse (observées chez plusieurs élèves).

rencontrée. En effet, de nombreux élèves ont relevé que cette dimension « dialogique » traverse leur expérience à l'école Peter Pan (dans les apprentissages, mais aussi plus globalement sur la dimension relationnelle), appréciant particulièrement les échanges et discussions qu'ils ont, que ce soit avec les enseignants ou d'autres élèves, la multiplicité des dispositifs d'apprentissage favorisant la multiplication des rencontres et des échanges possibles.

Plusieurs élèves ont également exprimé qu'ils ont développé ou renforcé cet attrait et ces dispositions délibératives à l'école Peter Pan, mais qu'ils les mobilisent aussi en dehors de l'école. Par ailleurs, d'un point de vue extérieur, nous avons pu observer qu'ils faisaient preuve d'une certaine compétence à prendre la parole et à s'exprimer clairement, mais aussi à être dans une relation d'écoute et de dialogue, l'adoption d'une posture plus en retrait lors des focus groups en étant une illustration, ayant moins dû réguler la parole que dans les deux autres écoles.

Enfin, sur ce point, il est également intéressant de souligner l'observation (chez les élèves rencontrés) de deux « méta-normes » dans le rapport à la plurinormativité. D'une part, la reconnaissance du pluralisme des valeurs et des points de vue normatifs, et le respect des singularités. Mais d'autre part aussi, une injonction à l'ouverture et au dialogue, au décentrement, à l'adoption d'un rapport distancié et situé aux valeurs, croyances, positions normatives. Autrement dit, un rapport qui se rapproche d'une forme de « relativisme moral » (la reconnaissance que les perspectives sont plurielles), mais qui semble s'adosser à une norme de « second ordre » qui impose non seulement de reconnaître ce pluralisme, mais également d'être ouvert à se confronter et être en dialogue avec l'altérité. Outre le refus de l'imposition normative, c'est donc également une attitude de retrait ou de fermeture au débat qui est dénoncée.

En termes d'éducation morale, rappelons que ce qui est dès lors valorisé par ceux-ci réside dans la mise en place d'un modèle de type délibératif (avec toutes les interrogations que cela pose dans le contexte scolaire, comme nous y reviendrons en discussion de la thèse), mais aussi dans le rôle de l'école en termes de « capacitation », de développement de compétences ou « capacités » permettant à chacun de définir et mener sa vision de la vie bonne, rejetant dans le même temps le modèle substantiel de l'éducation morale : *« pour moi, [l'école] ça doit principalement préparer à deux choses (...) avoir une capacité d'accéder au bonheur (...) et réussir à faire avancer la société durablement (...) je vais pas me lancer dans une définition foireuse du bonheur, donc ça je vais esquiver la question, mais par contre la capacité d'accéder au bonheur, ça pour moi c'est déjà un peu plus précis, et c'est avoir des capacités d'introspection, de recul, d'objectivation envers certains phénomènes dans la vie »* (Gilles, focus group5).

(3) Dans la continuité de ce qui précède, un troisième élément a trait à « l'ouverture », dans le sens du décentrement et de la rencontre de l'altérité, que nous développons ci-dessus, mais aussi dans le sens d'une sensibilisation (voire d'un engagement) vis-à-vis d'enjeux sociétaux ou plus globalement de l'inscription dans la société en tant que citoyen, ce qui renvoie à la dimension plus politique de la socialisation morale. Cette ouverture (dans les différentes significations qu'elle peut recouvrir) apparaît au cœur des représentations de plusieurs élèves rencontrés sur ce que devrait être la socialisation dans un monde pluriel : *« [l'école doit préparer] à découvrir des nouvelles choses, à découvrir des nouvelles personnes, à avoir un autre regard sur le monde »* (Chakib, focus group5). Par ailleurs, il s'agit aussi de ce qui a été mis en avant par plusieurs élèves concernant ce qui a été plus particulièrement important pour eux dans leur expérience à l'école Peter Pan, et/ou ce que cette école leur a apporté.

Ils sont ainsi nombreux à insister sur l'ouverture que leur expérience à l'école Peter Pan leur a apportée (en « rupture » avec ce qu'ils ont connu précédemment dans leurs parcours, ou davantage en « continuité » pour d'autres) : une ouverture en termes de rencontres, d'intérêt et de questionnement pour certains enjeux, de confrontation à d'autres points de vue et d'autres manières d'envisager les choses et le monde, ainsi que de construction de soi comme « sujet citoyen » ... et qu'ils expriment avoir retirée non seulement des apprentissages (les logiques dominantes favorisant le questionnement, le dialogue et le débat), mais aussi plus globalement de toute la dimension relationnelle de leur expérience.

Plus largement, et en contraste avec ce que l'on a observé dans les deux autres écoles, on peut aussi poser l'hypothèse que l'expérience à l'école Peter Pan a pu contribuer à développer ou renforcer chez certains des représentations marquées par une « ouverture des possibles », la perception qu'il est possible de faire autrement, de « sortir du cadre dominant » et des codes, comme l'illustrent les extraits suivants où deux élèves exposent leur rapport au projet de l'école : *« dans la plupart des autres institutions scolaires, ils ont tous en tête que le cadre, le modèle est plus ou moins fixe. (...) En fait c'est ça qui est intéressant avec l'équipe qui a mis en place l'école, ils ont été chercher dans la loi qu'est-ce qui était autorisé, et pas autorisé, et en fait ils ont vu qu'on pouvait faire (...) pas tout ce qu'on voulait, mais très très proche, et [qu'] on pouvait juste laisser notre imagination aller »* (Gilles, focus group1) ; *« En fait j'y croyais pas trop au fait qu'il puisse y avoir d'autres écoles, d'autres façons d'enseigner et que ça fonctionne. Bon après y a des couacs et tout, mais globalement ça fonctionne quand même bien, et du coup ouais, ça a changé ma vision des choses, et je me dis [qu'] on peut apprendre différemment »* (Margot, focus group5).

Enfin, notons que le discours des élèves rencontrés nous semble globalement révéler (a) une projection de ceux-ci dans différents espaces, de l'espace domestique et professionnel à l'espace citoyen et politique, (b) une conception de ces espaces comme étant traversés par la plurinormativité, (c) mais aussi une conception relativement « active » (dans le sens d'un pouvoir d'agir et de transformation) et/ou « autonome » (dans le sens d'une autodéfinition de leurs projets et de leurs opinions) de leur place et de leur rôle au sein de ces différents espaces.

Des effets contrastés – le pôle critique

Après avoir développé ci-dessus le pôle « enchanté » des effets socialisateurs de l'expérience à l'école Peter Pan, revenons à présent sur le pôle « critique ».

(1) Tout d'abord, rappelons que les élèves dénoncent certains « manquements » de la part de l'école, des attentes non rencontrées. À cet égard, c'est essentiellement le sentiment de ne pas être suffisamment préparé aux études supérieures (tant sur le niveau atteint dans certaines matières, que sur les compétences, attitudes ou dispositions attendues pour les études supérieures) qui est mis en exergue, révélant la tension entre la fonction réflexive et critique des savoirs, et leur fonction instrumentale. Or, comme l'ont exprimé plusieurs élèves, ce sentiment peut entraîner une perte de confiance en soi, et avoir ainsi des répercussions négatives sur la dimension du développement du « rapport à soi ».

Comme nous l'avons déjà soulevé, c'est donc le fait que les orientations prises par l'établissement « réduisent » le champ d'expérience des élèves qui est dénoncé par ceux-ci, autrement dit que l'approche de l'école Peter Pan leur fait aussi « perdre une certaine vision de la réalité », ceux-ci

ne semblant pas vouloir renoncer à la multiplicité des mondes scolaires, et être préoccupés par le décalage entre certaines logiques dominantes du mode de socialisation de l'école Peter Pan et ce qui prévaut dans le système éducatif plus largement, redoutant dans une certaine mesure l'épreuve du « retour à la réalité ». On peut ainsi poser l'hypothèse suivante : l'expérience socialisatrice ne se marquerait-elle pas simultanément par une « ouverture des possibles » (la perception qu'il est possible de faire autrement, de « sortir du cadre dominant » et des codes) et par la crainte d'une socialisation « hors normes » (à rebours des codes et normes prédominant dans certains espaces qu'ils seront amenés à intégrer, notamment celui des études supérieures) ?

(2) Ensuite, il faut également revenir sur certaines insuffisances soulevées par les élèves en ce qui concerne « l'encadrement », que ce soit au niveau pédagogique ou sur la dimension de la régulation de l'ordre scolaire, les élèves dénonçant l'instabilité sur ces deux volets (tout en relevant certaines évolutions au fil des années): un manque de suivi et d'accompagnement du travail autonome, de même qu'un manque de clarté des consignes et d'explicitation des objectifs d'apprentissages ; une instabilité des règles liée à leur caractère fluctuant et à un manque de clarté et de coordination dans les pratiques de l'équipe, un défaut de réactivité aux incidents. Ce qui peut conduire, selon les élèves, à de l'incertitude ou de l'insécurité, voire à du désengagement et une perte de confiance en soi chez ceux qui ont davantage besoin de « formalisation » (c'est-à-dire d'explicitation et de stabilisation) et « d'encadrement » : *« J'ai quand même l'impression que le manque de clarté (...) le fait qu'on soit tous dans un climat de flou, d'incertitude (...) favorise le désengagement de plein d'élèves. (...) [Je pense que ça peut avoir des impacts plus largement qu'à l'école]. Y a des personnes qui à cause du manque de clarté etc, vont dans un décrochage scolaire (...). Mais le décrochage scolaire va engager d'autres choses, des phases un peu plus de down dans sa vie, des remises en question... »* (Gilles, focus group5).

Des effets contrastés – hypothèse d'appariement entre le projet et certains profils d'élèves

L'expérience à l'école Peter Pan semble donc produire à la fois de l'enchantement et du désenchantement (que celui-ci provienne de la critique « interne » que l'école ne va pas suffisamment loin, ou de la critique « externe » en raison d'autres attentes non rencontrées), ce qui semble générer des effets contrastés. En introduction du chapitre, nous avons souligné que si l'on peut repérer dans le discours de certains élèves une dominante plus critique et dans le discours d'autres élèves une dominante plus enchantée, globalement l'ensemble des élèves rencontrés semble plutôt osciller entre les deux points de vue, l'ambivalence dans leur discours se comprenant aussi en regard de leur trajectoire et des transitions dans lesquelles s'inscrivent leurs années de scolarité à l'école Peter Pan. Par ailleurs, tous les élèves rencontrés manifestent une certaine adhésion au projet de l'école, même si certains en dénoncent plus vivement les limites. Or, comme nous l'avons également indiqué dès l'introduction, la composition du groupe apparaît biaisée et nos données ne nous ont pas permis de rendre compte de l'expérience d'élèves à (plus forte) distance du projet de l'école, n'y adhérant et/ou ne s'y investissant pas. Il est donc probable que le pôle critique soit plus marqué chez une partie des élèves de l'école.

Plus globalement, si l'ambivalence entre les deux pôles traverse sans doute l'expérience d'une majorité d'élèves (au-delà de ceux que nous avons rencontrés), nous faisons toutefois également l'hypothèse que certains élèves tirent davantage parti que d'autres de leur expérience à l'école Peter Pan, autrement dit que le mode de socialisation de l'établissement génère des expériences

socialisatrices contrastées. Cette hypothèse « d'appariement », que nous souhaitons développer pour clôturer ce chapitre, nous semble renvoyer à deux dimensions et rappeler la dimension longitudinale et complexe du processus de socialisation.

D'une part, et à la suite des travaux sur la socialisation s'inscrivant dans une perspective dispositionnaliste, lesquels soulignent que les effets de la socialisation résultent de la rencontre entre l'institution et les produits des socialisations antérieures déposées dans l'individu » (Darmon, 2016, p. 117), on peut faire l'hypothèse que les dispositions développées par les élèves au cours de leur socialisation antérieure – des dispositions en phase ou au contraire éloignées des logiques dominantes (et attentes normatives) sur lesquelles repose le projet – vont faciliter ou rendre plus contraignante l'entrée et l'engagement dans le projet de l'école. L'établissement accueillant une diversité de profils d'élèves (sur le plan socioculturel et de la trajectoire scolaire), on peut ainsi faire l'hypothèse que ceux-ci ne sont probablement pas tous « équipés » de manière égale pour s'engager dans le cadre normatif proposé par l'école Peter Pan et en tirer profit.

À cet égard, comme rappelé plus haut, des travaux classiques en sociologie de l'éducation ont mis en évidence des modèles éducatifs et styles d'autorité différents selon les milieux sociaux, avec la présence (en moyenne) plus forte de modèles disciplinaires verticaux et distants dans les milieux populaires, et l'adoption plus récurrente de modèles négociés (ou du moins centrés sur la relation avec l'enfant et cherchant à comprendre les raisons d'un comportement problématique) dans les classes moyennes et supérieures (Kellerhals & Montandon, 1991). Ainsi, si la littérature a rendu compte d'une proximité ou d'une distance plus importante entre la culture scolaire (dominante) et la culture familiale ou la socialisation primaire selon les classes sociales – soulignant le travail d'adaptation et de transformation plus conséquent pour les élèves de milieux populaires pour s'ajuster aux attentes du monde scolaire (Barrère, 2013; se référant à Charlot et al., 1992; Kellerhals & Montandon, 1991; Lahire, 1995)–, on peut à cet égard faire l'hypothèse que ce constat se prolonge au niveau de la culture d'établissement et pédagogique particulière de l'école.

D'autre part, on peut également faire l'hypothèse que les attentes des élèves vis-à-vis de l'école, notamment en regard de leurs aspirations futures, vont également jouer sur l'évaluation (plus enchantée ou plus critique) par les élèves de leur expérience à l'école Peter Pan, ainsi que sur leur degré d'engagement dans le projet. En effet, comme nous l'avons développé, les attentes des élèves apparaissent plurielles, et celles-ci se voient plus ou moins rencontrées en fonction de leur « adéquation » avec le projet de l'école.

Ainsi, plus globalement et pour conclure, nos analyses posent la question de la « rencontre » entre le projet de l'école (qui constitue une « offre socialisatrice » singulière) et la diversité des profils d'élèves. Il ne s'agit pas de proposer à ce sujet une lecture binaire ou déterministe, les élèves eux-mêmes se caractérisant par la « complexité » de leurs dispositions et de leurs attentes, mais plutôt d'émettre l'hypothèse que pour certains élèves, en raison de leur parcours antérieur et de leur expérience dans d'autres sphères de socialisation, ainsi qu'en raison de la nature de leurs attentes envers l'école, l'engagement dans le projet sera peut-être plus facile et rapide, tandis que pour d'autres élèves, cet engagement sera peut-être plus « couteux », nécessitera un travail plus important, un changement de dispositions ; ce qui pose par ailleurs également la question de « la part de l'école » et des démarches opérées par l'équipe pour s'ouvrir et accompagner la diversité de ces profils.

CHAPITRE 3 – L'ÉCOLE « SHELDON »

Contextualisation et fil de l'analyse

Dans cette partie introductive, nous commencerons par présenter l'école Sheldon, avant de revenir sur la composition du groupe ainsi que sur certains éléments relatifs au rapport des élèves à l'école. Nous terminerons par le plan du chapitre, en mettant en évidence plusieurs éléments clés qui guideront le fil des analyses. Il s'agira ainsi de donner au lecteur des clés de compréhension des résultats, ainsi que de lui permettre de situer cette deuxième école et le discours des élèves rencontrés.

L'école Sheldon

L'école Sheldon est un établissement scolaire du réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles, située dans une ville de taille moyenne en Région wallonne. L'école accueille une majorité d'élèves provenant de milieux socio-économiques favorisés (avec un ISE de 17) et peu diversifiés en termes d'origine ethnoculturelle (la direction indiquant qu'une majorité des élèves est d'origine belge). Et il y a presque autant de garçons que de filles parmi ceux-ci (48.1% de garçons)¹⁹¹.

Choisie en raison des missions priorisées (l'instruction) et des pratiques prédominantes (des pratiques « non transactionnelles »¹⁹²), l'école Sheldon est un établissement offrant exclusivement un enseignement général, tourné vers la préparation des élèves aux études supérieures. Différentes options sont proposées au sein de l'établissement (sciences, langues modernes, classiques, sciences humaines), mais comme nous y reviendrons, l'établissement apparaît principalement « réputé » pour son option « sciences ».

Comme nous le montrerons aussi, s'il semble y avoir certaines « sous-poches » de socialisation au sein de l'établissement (notamment au niveau des options, avec par exemple des pratiques pédagogiques différentes en option histoire par rapport aux autres options et à ce qui prédomine plus largement dans l'établissement, ainsi qu'un sentiment de « communauté » au sein de cette option), globalement les élèves rencontrés rendent également et principalement compte d'une « expérience partagée », celle d'être dans une école exigeante. À ce propos, notons encore que l'établissement présente une structure classique des écoles dites « élitistes »: une forme

¹⁹¹ La caractérisation du public de l'école est tirée des réponses au questionnaire « direction » de l'établissement (1^{er} volet empirique de la recherche). Il s'agit donc d'indications renseignées par la direction l'année scolaire 2018-2019, soit l'année précédant la réalisation des focus groups avec les élèves. Les éléments pour lesquels des pourcentages sont donnés proviennent de questions pour lesquelles la direction pouvait se référer aux données du « TABOR ». Les autres éléments proviennent de questions interrogeant la direction sur sa perception du public accueilli au sein de l'établissement.

¹⁹² Rappelons que le choix des établissements pour cette phase qualitative de la recherche a été réalisé à partir des données de la phase empirique d'enquête par questionnaire (données enseignantes + données élèves). Pour plus de précisions concernant cette sélection, nous renvoyons le lecteur au chapitre méthodologique.

« pyramidale » avec davantage d'élèves inscrits dans les premières années (463 élèves dans le 1^{er} degré, 304 élèves dans le 2^e degré, et 233 élèves dans le 3^e degré).

Les élèves eux-mêmes rendent compte de cette position de l'établissement dans l'espace scolaire local, soulignant, comme nous y reviendrons, la hiérarchie entre établissements, l'école Sheldon occupant une « position haute » avec une autre école générale de la ville, et les deux établissements se distinguant entre eux non seulement par leur réseau d'appartenance, mais aussi (et c'est ce que pointent plus directement les élèves) par la réputation de leurs options : « *on a toujours dit l'école Sheldon c'est les sciences et l'école[2], c'est la littérature* » (Lucas, focus group1). Ces éléments seront développés dans la 1^{re} section du chapitre, mais soulignons déjà que la centralité de la préparation aux études supérieures, la position de l'établissement dans son environnement, et sa réputation d'école exigeante semblent particulièrement imprégner l'expérience des élèves, leur rapport à la scolarité et la place que celle-ci occupe dans leur vie.

Des points de vue contrastés sur l'expérience à l'école Sheldon

L'entrée sur le terrain et la constitution du groupe d'élèves ayant été présentées dans le chapitre méthodologique, nous renvoyons le lecteur à cette partie pour une présentation plus détaillée, mais rappelons toutefois quelques éléments clés importants à considérer pour la lecture des résultats. Tout d'abord, les élèves ont été choisis par la direction, ceux-ci n'ayant pas été consultés en amont, ce qui reflète certaines dimensions de l'expérience dont nous rendrons compte dans ce chapitre. Ensuite, notons qu'à l'exception d'un élève, les autres élèves du groupe ont fait toute leur scolarité (du moins les secondaires) à l'école Sheldon, comme la majorité des élèves de l'école. Enfin, à l'exception de la dimension de genre (avec une majorité de garçons dans le groupe), le groupe nous a semblé plutôt hétérogène, représentatif des différentes options de l'école, et diversifié en ce qui concerne le rapport des élèves à leur scolarité et à l'établissement.

Sur ce dernier point, concernant le rapport des élèves à leur scolarité et leur point de vue vis-à-vis de leur expérience à l'école Sheldon, notons d'abord que tous font part d'une certaine forme d'engagement dans leur scolarité. Ainsi, même si plusieurs semblent adopter un certain « instrumentalisme » dans leur investissement scolaire (comme nous y reviendrons dans le point relatif au rapport aux savoirs), que plusieurs expriment ne pas s'investir à la mesure de l'exigence et de l'excellence attendues par l'établissement, et qu'un élève a eu un parcours scolaire antérieur plus compliqué (marqué par des problèmes de discipline et un certain désengagement), au moment où nous avons réalisé les focus groups, tous apparaissaient investis dans leur scolarité (bien qu'à des degrés divers). De même, la quasi-totalité des élèves du groupe a exprimé que l'école prenait une place importante dans leur vie (même s'ils l'ont souligné pour le dénoncer).

Toutefois, leur rapport à leur expérience au sein de l'école Sheldon apparaît différencié¹⁹³. Ainsi, deux élèves (Théo et David) se sont montrés très critiques, dénonçant de manière virulente de nombreux aspects, que ce soit concernant les pratiques pédagogiques ou les registres d'interactions avec les membres de l'équipe. En réaction aux critiques vives de ces premiers

¹⁹³ Si l'on manque de données à ce sujet (n'ayant rencontré que très peu d'élèves), on peut toutefois se demander si l'inscription dans certaines options et les aspirations futures des élèves ne jouent pas sur le point de vue exprimé par ceux-ci, les élèves ayant les points de vue critiques et dénonciateurs les plus forts étant dans l'option histoire et ne se destinant pas à un cursus dans les « sciences exactes » (auquel colle le plus le modèle de l'établissement).

élèves, un autre (Lucas) a régulièrement endossé une posture de « défense » de l'établissement, amenant un point de vue plus nuancé, et exprimant plus globalement une adhésion ou une justification des pratiques prévalant au sein de l'établissement.

Un quatrième élève (Damien) a endossé un discours alternant entre un point de vue (très) critique sur certaines dimensions (comme les registres d'interaction avec les éducateurs et la direction) et, pour d'autres dimensions, un point de vue démontrant son attachement à l'établissement et l'évaluation positive de son expérience, ou encore un point de vue justifiant certaines pratiques pédagogiques.

Un autre élève (Corentin) semble avoir développé au sein de l'école Sheldon un rapport plus « apaisé » à l'école après avoir connu dans d'autres établissements des problèmes de discipline, les premiers temps à l'école Sheldon ayant été également marqués par certaines difficultés, mais qu'il semble avoir dépassées. Si son discours est empreint de certaines dimensions critiques, il ne verse toutefois pas dans la virulence des propos des premiers élèves.

Enfin, pour les autres élèves du groupe (Matteo, Mathilde, Louise, Eline) il nous est plus difficile de déterminer la manière dont ils « évaluent » (normativement) leur expérience à l'école Sheldon, ceux-ci ayant principalement endossé un discours factuel (ne se positionnant que très rarement à l'égard de leur expérience, n'étant ni dans une défense ou une adhésion au projet de l'école, ni dans sa dénonciation critique, mais exposant plutôt « ce qui est »). Cette dernière posture peut refléter le fait que dans cette école les élèves sont peu invités à réfléchir sur leur expérience et à échanger sur celle-ci¹⁹⁴, mais elle pourrait aussi se comprendre en raison du mode de composition du groupe : les élèves ayant été enjoins de participer aux focus groups par la direction, certains se sont peut-être moins intéressés et engagés dans le processus (ce qui pourrait aussi expliquer le fait que certains élèves n'ont participé qu'à une seule ou deux séances).

Après avoir présenté ces éléments introductifs, ce chapitre suivra la même structure que pour le chapitre précédent sur l'école Peter Pan, avec une première section sur les apprentissages et une seconde section sur la régulation de l'ordre scolaire. Comme annoncé en introduction de cette partie de la thèse, nous montrerons que si l'école Sheldon et l'école Peter Pan apparaissent comme des espaces de socialisation très contrastés (avec des projets, priorités et pratiques distinctes), l'analyse révèle que l'expérience des élèves de ces deux établissements présente également des similarités importantes. En effet, comme pour l'école Peter Pan, l'expérience des élèves de l'école Sheldon est marquée par un projet ou une identité d'établissement assez forte. On observe ainsi un mode de socialisation dominant dans chacune de ces deux écoles, même si celui-ci s'oppose sur les différentes dimensions analysées. En effet, à l'école Sheldon, les logiques dominantes s'inscrivent dans la continuité du modèle de la forme scolaire classique, les élèves

¹⁹⁴ Ce qui se marque par ailleurs dans leur construction du discours et leur manière de s'exprimer : ces élèves sont globalement moins intervenus, et lorsqu'ils prenaient la parole, on pouvait percevoir que les réponses ne venaient pas facilement, mais faisaient l'objet d'un temps d'élaboration ; au contraire des élèves évaluant positivement ou négativement leur expérience, qui sont non seulement davantage intervenus, mais qui rendaient compte, pour certains, d'un discours déjà construit et déjà tenu.

rencontrés faisant part d'une expérience marquée par une certaine homogénéité des pratiques¹⁹⁵, lesquelles semblent pouvoir être caractérisées par une formalisation importante des savoirs, des règles, et des rôles de chacun, ainsi que par une relative clôture de l'établissement scolaire à l'égard du monde extérieur.

Par ailleurs, nous observons également une tension entre d'une part l'attachement (ou l'adhésion) des élèves au projet de l'établissement, et d'autre part un point de vue critique. Toutefois, contrairement à ce que nous avons relevé pour l'école Peter Pan où l'ambivalence apparaissait traverser le point de vue de chacun des élèves, dans l'école Sheldon, et comme nous l'avons souligné ci-dessus, certains élèves endossent un point de vue presque exclusivement critique tandis que d'autres expriment davantage leur adhésion ou leur attachement à l'établissement. Autrement dit, si les élèves de l'école Sheldon tendent à s'accorder sur ce que « l'école fait (ou ne fait pas) », ils divergent entre eux sur la question de savoir ce que « l'école devrait faire ». À cet égard, l'analyse de ces points de vue différenciés permettra de mettre en lumière, comme pour l'école Peter Pan, que les logiques dominantes au sein de l'école se voient rattrapées par d'autres logiques ou d'autres normes, concurrentes.

Au fil du chapitre, il s'agira ainsi d'analyser l'expérience socialisatrice qui résulte de la rencontre des élèves avec cet environnement singulier, la manière dont ils évaluent leur expérience dans cet environnement, comment ils interprètent leur expérience dans ce monde (traversé par la prédominance de certains principes) à partir d'autres mondes (d'autres principes), mais aussi comment ils « situent » ce monde et ses logiques dans le système éducatif et sociétal plus largement. Nous rendrons ainsi compte des effets socialisateurs contrastés qui apparaissent en ressortir (entre intégration de certaines dispositions et normes de l'établissement et mise à distance critique).

3.1 La socialisation au travers des apprentissages

Dans cette première section portant sur les apprentissages, nous examinerons trois dimensions : tout d'abord celle du rapport aux savoirs, ensuite celle des modalités pédagogiques, enfin celle de l'organisation dans le temps et dans l'espace des apprentissages. Comme annoncé dans l'introduction, on observe un consensus sur ce que les élèves reconnaissent comme étant les logiques dominantes concernant ces trois dimensions, la manière dont elles sont incarnées ou traduites dans le quotidien de l'établissement. Comme nous l'avons aussi indiqué, et en miroir de ce que nous avons observé pour l'école Peter Pan, ils rendent ainsi globalement compte d'un mode de socialisation s'inscrivant dans la continuité de la forme scolaire : (1.1) la transmission de savoirs disciplinaires, théoriques et abstraits, dans une visée de préparation aux études supérieures et dans une logique de « sélection » ; (1.2) la transmission de type *ex cathedra*, ainsi que des interactions enseignants-élèves marquées par l'asymétrie des positions ; (1.3) une clôture de l'établissement à l'égard de l'extérieur, de même que la standardisation de l'espace-temps (autour de la « classe »).

¹⁹⁵ Ce qui contraste par ailleurs avec l'expérience rapportée par les élèves de l'école Peter Pan. En effet, même si des logiques dominantes du projet peuvent être relevées, ceux-ci ont davantage souligné la diversité des pratiques au quotidien.

Toutefois, les élèves relatent également que l'école peut par moment tenir un discours à distance de ces logiques dominantes, ceux-ci dénonçant alors le « découplage » (ou la « dissonance » pour reprendre leurs termes) entre le discours affiché par l'école et les pratiques, entre les principes normatifs affichés par l'établissement et ceux dont ils font l'expérience, soulignant par-là certaines discontinuités entre le curriculum affiché et le curriculum effectif. Par ailleurs, comme nous l'avons relevé en introduction, au-delà de cet accord sur ce que « l'école fait », les élèves rencontrés ont par contre exprimé des rapports différenciés à ces pratiques (deux élèves s'étant montrés particulièrement critiques, un élève ayant régulièrement endossé une posture de défense de l'établissement, deux élèves ayant alterné point de vue critique et défense de l'établissement selon les dimensions abordées, et les autres élèves ayant adopté plutôt un discours de type « factuel », prenant rarement une position normative).

L'analyse de ces découplages et de ces rapports différenciés nous permettra ainsi de montrer que les logiques dominantes se voient rattrapées et mises en tension par d'autres logiques, d'autres normes, concurrentes. Il s'agira donc, dans les prochains points, de caractériser ces logiques dominantes et d'identifier les principes normatifs qui les traversent, ainsi que de souligner par quelles autres normes et principes normatifs elles se voient concurrencées. Nous montrerons ainsi qu'en miroir de l'école Peter Pan dont on a montré que la mise en œuvre du projet se heurte à certaines logiques prévalant plus généralement au sein du système éducatif, les logiques dominantes de l'école Sheldon s'inscrivent davantage en continuité de celles-ci. Toutefois, et dans le même jeu de miroir, nous soulignerons également que ces logiques sont dénoncées par une partie des élèves au nom d'autres principes normatifs, des principes qui ont acquis ces dernières décennies une légitimité importante dans les référentiels éducatifs et qui sont par ailleurs au cœur du projet de l'école Peter Pan. Enfin, et transversalement, nous montrerons que l'expérience à l'école Sheldon ne semble pas sans effets (moraux) chez les élèves rencontrés (même chez ceux les plus critiques et affichant une distance à l'égard de l'établissement). Nous rendrons ainsi compte de certaines « dispositions » observées chez les élèves, que leur expérience à l'école Sheldon a pu contribuer à développer ou du moins à renforcer.

3.1.1 Rapport aux savoirs

a) Prédominance d'une approche disciplinaire, de la transmission de savoirs théoriques et abstraits, ainsi que des fonctions instrumentales et de sélection

Dans l'école Sheldon, les élèves soulignent que les apprentissages sont majoritairement ancrés dans une approche disciplinaire, où prédomine la transmission de savoirs théoriques et abstraits : « on se centre beaucoup sur les savoirs théoriques et compagnie » (Théo, focus group1). Ils rendent ainsi compte d'un rapport aux savoirs s'inscrivant dans la continuité de la « forme scolaire » (Vincent, 1994), laquelle, rappelons-le, se caractérise sur cette dimension par un rapport scriptural scolaire aux savoirs et au monde (une objectivation et une codification des savoirs, des savoirs abstraits, formalisés, coupés de l'expérience sensible).

Dans la littérature, ce type de rapport aux savoirs est également associé au développement d'un rapport réflexif au monde et aux objets. Comme nous le montrerons plus loin, si ce rapport réflexif aux apprentissages n'est pas absent du discours des élèves concernant leur expérience et ce qu'ils disent retirer de leur parcours scolaire, la mise en avant de cette fonction apparaît plutôt

secondaire. Ce qui ressort au contraire, c'est la prégnance de la fonction instrumentale (de préparation aux études supérieures) ainsi que d'une logique de sélection.

Ainsi, la préparation aux études supérieures apparaît centrale, tant dans les visées poursuivies par l'établissement¹⁹⁶, que vis-à-vis de ce que les élèves rapportent avoir été formés. Lors de la première activité réalisée avec eux où nous leur demandions de choisir une carte permettant de nous présenter leur établissement en mettant en exergue ce qui fait sa spécificité, il s'agit d'ailleurs de l'une des dimensions qui ont été fortement mises en avant : « *ici à l'école, on essaye de nous mettre plein de savoir dans la tête pour essayer de réussir nos études* » (Matteo, focus group1).

Une autre dimension qui est fortement ressortie de cette activité et donc spontanément mise en avant par les élèves, c'est la prégnance d'une logique de sélection et de distinction, perceptible dans le discours des élèves à travers deux éléments. D'une part, certaines cartes choisies par les élèves (dont l'emblématique figure de « Sheldon »¹⁹⁷) soulignent les normes de réussite, d'excellence et d'exigence véhiculées au sein de l'établissement¹⁹⁸, et visibles, prenant forme ou corps dans le « palmarès » de l'établissement édité chaque année¹⁹⁹, ou plus largement dans le discours que les enseignants tiennent aux élèves (l'injonction de travailler et de réussir, et même d'exceller) : « *Moi j'ai mis la persévérance. [L'école attend de nous] d'être persévérant pour avoir des bons points etc. On nous pousse à avoir des bons points, (...) on nous fait toujours des remarques quand nos points sont pas.. on va dire acceptables pour eux. Donc même avoir la moitié des points .. [c'est pas suffisant]* » (Eline, focus group 2, activité où les élèves étaient invités à inscrire sur des post-it les valeurs véhiculées au sein de l'établissement).

D'autre part, et en lien avec les normes d'excellence et d'exigence, les élèves ont également insisté sur l'imaginaire véhiculé au sein de l'établissement de la hiérarchie symbolique entre les filières, la menace d'aller en technique en cas d'échec, soulignant ainsi la fonction de sélection de l'école (comme « gare de triage ») : « *Au moins jusqu'à la quatrième année, là où en fait on peut changer de branche, oui il y a cette pression : si tu t'en sors pas à l'école Sheldon, vas à l'école[3], vas à l'école[4], où il y a du TT ou du TQ (...). Mais c'est vraiment cette sensation du fait que en fait on descend (...)* [en faisant des gestes où il place d'abord ses mains en hauteur, et puis où il descend

¹⁹⁶ A titre d'illustration, voici comment sont présentés les objectifs de l'école dans le projet d'établissement : « *L'[école Sheldon] privilégie les savoirs, savoir-faire et savoir être préparant ses élèves à la poursuite d'études supérieures, sans négliger pour autant les apprentissages qui favorisent l'épanouissement personnel. Notre enseignement est conçu dans la perspective de former des adultes libres, citoyens et responsables, capables de s'intégrer et de s'impliquer dans la vie professionnelle.* »

¹⁹⁷ Sheldon est un personnage de la série « The Big Bang Theory ». Il s'agit d'un physicien théoricien surdoué, emblématique de la figure de « l'intello ».

¹⁹⁸ Ces valeurs sont par ailleurs affichées explicitement par l'établissement comme étant au cœur de son projet. Elles sont ainsi mises en premier dans le mot de la direction sur le site de l'établissement, avant des valeurs relatives au respect, à l'esprit critique, à la citoyenneté ou à l'épanouissement personnel : « (...) [l'école] a toujours mis un point d'honneur à inculquer aux enfants des valeurs fondamentales telles que le goût de l'effort, la persévérance, le respect, le sens des responsabilités, l'esprit critique, la volonté de devenir des citoyens responsables mais aussi l'importance de l'épanouissement personnel. »

¹⁹⁹ Outre ce que nous ont rapporté les élèves à ce propos, soulignons que ce palmarès est également visible et mis en avant sur le site de l'école. Par ailleurs, sont également renseignées sur le site différentes activités menées par l'école et tournées vers les apprentissages (des ateliers méthodologiques pour renforcer sa gestion du travail et ses méthodes de travail, des ateliers de pleine conscience visant une meilleure concentration et moins de stress pour une meilleure qualité de travail...)

de pallier] *Donc y a l'école Sheldon et les écoles générales (...) après tu descends (...) Et plus on est mauvais, plus on va descendre* » (Damien, focus group1). Cet imaginaire apparaît prendre forme dans l'établissement à travers les discours des membres de l'équipe, mais aussi les « blagues » entre élèves, révélant quelque part l'incorporation de cet imaginaire par ceux-ci²⁰⁰ : « *Mais combien il y a de blagues en disant 'ah t'es de l'école[4]' [ton dédaigneux], 'Ah t'es en professionnel. Et ça va, deux plus deux, tu gères ou pas ?' (...) Vu que toi t'es en général, il va y avoir une sensation de supériorité par rapport aux autres écoles et sur les autres élèves qui ne fréquentent pas ce genre d'établissement* » (Damien, focus group1).

Par ailleurs, parallèlement à cette logique de sélection, une logique de distinction s'observe également. En effet, dans leurs discours, les élèves font régulièrement référence à l'environnement scolaire local, que ce soit pour relever la hiérarchie symbolique entre établissements (selon les filières proposées), rendant compte de la logique de sélection, mais aussi pour évoquer la distinction avec d'autres établissements de l'enseignement général (représentés alors à un « même niveau » de l'espace scolaire local, mais avec des spécificités propres, notamment les options proposées) : « *J'ai choisi professeur tournesol (...) c'est une des caractéristiques de l'école, c'est le fait que ce soit fort basé sur la science. C'est plus orienté scientifique que l'école[2] par exemple, qui est plus littéraire. (...) On est une école assez exigeante en sciences et en math en général (...) On a la réputation que les élèves qui sortent d'ici, en sciences sont mieux formés que dans d'autres écoles* » (Lucas, focus group1, 1^{re} activité où les élèves choisissaient une carte pour présenter les spécificités de leur établissement).

La référence régulière par les élèves à la réputation de leur établissement, et la comparaison avec les autres écoles de la ville sont ainsi particulièrement illustrateurs de cette double logique de sélection et distinction, dont les élèves semblent imprégnés même s'ils en prennent distance également, comme nous y reviendrons dans le point suivant : « *Comme on dit depuis des années que c'est une école élitiste, que c'est une école poussée, etc, c'est rentré dans l'imaginaire collectif de la région que l'école Sheldon (...) c'est l'élite, c'est les gens intelligents* » (Damien, focus group1).

Pour résumer, les logiques dominantes de l'établissement sur la dimension du rapport aux savoirs semblent s'ancrer dans une approche disciplinaire, la transmission de savoirs théoriques et abstraits, lesquelles prennent sens au regard de la prégnance d'un rapport instrumental aux savoirs, dans la visée de préparation aux études supérieures, et d'une logique de sélection, où les normes de réussite, d'excellence et d'exigence sont associées à la réussite scolaire, à la réussite aux études supérieures. On perçoit ainsi déjà comment cette première dimension (du rapport aux savoirs) est empreinte d'enjeux de socialisation morale. Certaines valeurs (l'excellence, l'exigence, la persévérance...) apparaissent véhiculées, de même que certaines conceptions de rapports de domination symboliques (au sein du système scolaire, mais aussi plus largement). Ainsi, l'association de la réussite aux études peut sans doute se comprendre en lien avec l'imaginaire véhiculé au sein de l'établissement de la hiérarchie symbolique entre filières, qui, comme nous y reviendrons plus loin, est elle-même reliée plus globalement par les élèves à une hiérarchie symbolique sociétale entre métiers, positions occupées dans la société, et donc, plus globalement, l'imaginaire normatif d'une société traversée par des rapports hiérarchiques.

²⁰⁰ Le champ lexical relatif au « sensible » que l'on perçoit dans l'extrait précédent (« c'est vraiment cette sensation... ») nous semble également rendre compte de cette incorporation.

La prédominance de ces logiques au sein de l'établissement ne signifie pas pour autant que les élèves y adhèrent pleinement. Au contraire, comme nous le montrerons dans le point suivant, de vives critiques sont émises au nom d'autres logiques et principes normatifs. Toutefois, comme nous le déploierons dans le point d'après, ces logiques semblent malgré tout imprégner l'expérience des élèves et ne pas être sans effet sur les interactions entre eux, et sur la manière dont ils investissent leur scolarité.

b) Des points de vue critiques opposés à ces logiques dominantes

Une centration sur les savoirs théoriques et la préparation aux études supérieures au détriment d'autres finalités et fonctions de l'école ?

Concernant la prédominance de la logique instrumentale, orientée dans la visée de poursuivre des études supérieures, et de la prégnance des normes d'excellence et d'exigence inscrites dans une logique de sélection, les élèves reconnaissent qu'ils sont bien préparés, soulignant la qualité de leur formation à cet égard : *« on est préparés à étudier et à réussir nos études futures, ça je pense »* (Lucas, focus group1). Si certains expriment des craintes à l'égard de leur réussite dans les études supérieures ou des difficultés à trouver un emploi plus tard, leurs discours semblent davantage rendre compte de la perception d'un avenir qui peut se révéler incertain (qu'ils ne sont pas préservés de possibles difficultés), plutôt que du sentiment de ne pas avoir été correctement formés : *« On n'est même pas sûr de réussir quand on va à l'unif', parce qu'apparemment c'est pas évident »* (Lucas, focus group1) ; *« Et quand tu sors de l'université, t'es même pas sûr d'avoir assez de qualification »* - *« Ou alors justement on te prend pas parce que t'en as trop »* (Lucas, et David, focus group1).

Par ailleurs, au-delà de la reconnaissance de la qualité de leur formation, certains semblent satisfaits et adhérer ou du moins ne pas remettre en question le modèle de l'établissement, où prédomine la transmission de savoirs théoriques et abstraits. Toutefois, d'autres ont émis de vives critiques à l'égard de ce modèle, du type de rapport aux savoirs qui prédomine et des finalités poursuivies par l'établissement.

Le souhait de savoirs « ancrés dans le monde »

D'abord, et même s'il ne s'agit pas de l'élément le plus saillant dans les points de vue critiques exprimés²⁰¹, un élève regrette que les savoirs scolaires ne soient pas davantage connectés avec le monde qui les entoure, par exemple via la mise en lien avec l'actualité : *« je pense qu'il faudrait beaucoup plus que ce qui est fait actuellement, à l'école, dans l'ouverture sur le monde, parce qu'on a une version très surface de ce que pourrait être l'ouverture sur le monde (...) pas forcément de rajouter un cours, mais plus d'étoffer des cours qu'on a déjà, que ce soit en géographie ou en histoire par exemple, de plus les broder à l'intérieur de sujets d'actualité.(...) On finit par avoir surtout un apprentissage de l'histoire qui est pour moi très surface, ou qui n'a aucun intérêt par rapport à l'analyse de l'actualité »* (Théo, focus group5). Cet élève fait ainsi part d'attentes de « savoirs-ancrés », et s'il souligne que les cours philosophiques et le cours de CPC sont orientés

²⁰¹ Ce point de vue critique a été principalement mis en avant par un élève. Les autres élèves ne s'étant pas vraiment positionnés sur cette question, il nous est difficile de savoir s'ils partagent ou non cette critique. Par ailleurs, notons qu'il s'agit d'un élément émergeant surtout lors de la dernière séance lorsque nous les avons interrogés explicitement sur cette dimension d'ouverture sur le monde, les élèves ne l'ayant que très peu abordé spontanément.

autour du traitement d'enjeux sociétaux, d'une part il regrette que ces cours ne soient pas plus actifs et construits autour de l'échange et de la discussion (nous y reviendrons dans le point sur les modalités pédagogiques), et d'autre part il pointe le décalage entre ce qu'il perçoit de la finalité affichée d'autres cours (comme le cours d'histoire) et l'expérience qu'il a de ceux-ci: « *Moi ça me dérange pas parce que j'aime bien l'histoire, et j'aime bien apprendre sur l'histoire même si ça n'a pas d'intérêt sur les sujets d'actualité, mais le fait est que c'est pas le but de l'école en soit. Et je pense que du coup elle rate un peu là où elle voudrait nous apprendre à pouvoir parler sur des sujets d'actualité à travers d'autres sujets* » (Théo, focus group5).

Sur ce point, tout en marquant son accord avec le souhait que l'école les ouvre davantage sur le monde, un autre élève relève simultanément les contraintes qui rendent cela difficile: « *je suis assez d'accord [que ce serait bien plus intéressant de pouvoir faire des liens, de pouvoir comprendre la globalité d'une situation], mais ce que je voudrais juste rajouter, c'est qu'il ne faut quand même pas oublier que le problème, c'est que les profs, ils sont soumis à un programme. Donc même s'ils veulent faire des liens etc., ils ont un programme à suivre, et à finir. Donc ils ne peuvent pas se permettre de partir dans toutes les directions, il faut avancer. Surtout que les programmes sont déjà très difficiles à tenir en une année complète. Si on doit rajouter, les malades, les jours fériés, les jours de grève, les réunions pédagogiques, tout ça, ce sont toutes des petites choses qui font qu'on n'arrive pas toujours à terminer les programmes et qu'on sucre un petit peu des parties* » (Damien, focus group5).

Comme nous l'avons souligné pour l'école Peter Pan, on retrouve ainsi la question des contraintes externes auxquelles sont soumises les écoles (dont celle de répondre aux exigences du programme). Toutefois, alors que dans l'école Peter Pan, un équilibre semble être recherché entre le projet de l'école et la réponse à ces exigences, selon cet élève (et d'autres du groupe), les enseignants apparaissent pris dans des contraintes et des règles dont ils ne peuvent se détacher, auxquelles ils sont « soumis », ne se représentant pas qu'il y a des marges possibles au sein du système. La logique dominante de l'école apparaît ainsi dépasser le contexte local. Et l'ouverture de l'imaginaire, envisager qu'il serait « possible de faire autrement » semble peu présent chez une majorité d'élèves rencontrés dans cette école, à la différence des élèves de l'école Peter Pan qui, tout en soulignant les limites du projet de leur établissement, soulignaient malgré tout cette ouverture des possibles. Nous y reviendrons, ces éléments nous invitant à interroger, sur la dimension politique de la socialisation, les conceptions du changement chez les élèves.

La critique de l'absence du « sensible », du développement de compétences pratiques et utiles pour les espaces domestiques et professionnels

Une autre critique, plus prégnante que celle développée ci-dessus et exprimée par une large majorité d'élèves du groupe²⁰², est l'absence d'expériences sensibles, la critique du côté purement

²⁰² Tous les élèves n'ont toutefois pas émis cette critique. Ainsi, pour un élève, il ne revient pas à l'école d'apprendre des savoirs pratiques et utiles pour la vie de tous les jours. Il s'agit d'apprentissages qui se font en dehors de l'école. Toutefois, et comme nous y reviendrons dans le point concernant l'organisation des apprentissages dans le temps et dans l'espace, il critique que l'emprise de l'école, le temps demandé pour le travail scolaire en dehors du temps scolaire laisse peu de place à ces apprentissages: « *on n'est pas vraiment obligé de voir ça dans l'école puisque finalement on peut pas obliger l'école à avoir des options spéciales pour la vie plus tard. Mais bon déjà à la base, normalement ce qu'on est censé avoir, c'est du temps, libre, chez nous, pour apprendre.. à vivre justement. (...) ça [remplir des papiers, faire un cv...] c'est des choses*

théorique des savoirs, qu'ils ne développent pas à l'école de compétences pratiques, de « savoirs-agir », directement utiles, qu'ils pourront mobiliser dans leur vie future : *« Je trouve qu'ils devraient plus nous former sur tout ce qui est administratif, nos droits et tout ça parce qu'on n'est pas très informé sur ce point-là. (...) On nous forme plus à faire des études supérieures, et on regarde pas trop notre vie. Quand on va rentrer dans le monde du travail et tout ça, nous on n'est pas trop [préparé], moi par exemple faire un cv ou tout ça... »* (Matteo, focus group5).

Ainsi, une majorité des élèves ayant participé aux focus groups plaident pour que l'école soit également une « école de la vie ». Ils opposent en effet les disciplines scolaires, perçues comme théoriques, utiles pour les études supérieures et acquérir une culture générale, aux savoirs pratiques, « de la vie réelle ». Autrement dit, derrière leurs propos, on retrouve une attente s'inscrivant dans un rapport instrumental aux savoirs, mais tourné vers l'acquisition de savoirs et compétences mobilisables et transférables dans la vie professionnelle et domestique (et non seulement pour les études).

Nous reviendrons plus loin sur la perception que les élèves ont de l'école comme « une bulle hors de la vie réelle », mais notons que ce point de vue critique est particulièrement fort chez quelques élèves, et se traduit par des propos particulièrement virulents, certains (bien que minoritaires) exprimant le sentiment de n'avoir « rien appris » (outre la préparation aux études supérieures), de n'avoir « aucune qualification en main », ou encore d'avoir « perdu 18 ans de leur vie »²⁰³ : *« C'est surtout qu'on a rien dans nos mains, on n'a aucune qualification »* (Damien, focus group1) ; *« Moi j'avais l'impression quand j'ai quitté mon stage, d'avoir gâché 18 ans de ma vie, (...) apprendre des trucs que j'ai oubliés deux semaines après les avoir appris. Je me rends compte que pour ce que je veux faire plus tard, je n'ai rien appris à l'école qui pourrait m'aider quoi, mais rien sur les 18 ans. A part apprendre à lire et à écrire »* (Théo, focus group2).

Ils ne perçoivent donc pas, ou n'expriment pas (ou très peu) ce que l'école leur a apporté, en dehors de l'acquisition d'un socle de savoirs et de compétences utiles pour les études supérieures. Ils ne semblent ainsi pas s'interroger sur ce qu'ils apprennent à travers ce qu'ils voient en cours. Or comme nous y reviendrons plus loin, on perçoit à travers leurs propos qu'ils ont développé certaines compétences transversales ainsi que leur esprit critique.

Par ailleurs, et parallèlement au sentiment de n'avoir rien appris d'utile pour ce qu'ils souhaitent faire plus tard, le point de vue critique de certains élèves porte aussi, voire principalement, sur l'uniformisation du cursus dans l'enseignement général, ne pas avoir pu avoir pu consacrer plus tôt dans leur parcours du temps pour acquérir davantage de connaissances et compétences

qu'on peut apprendre à la maison avec nos parents. Et ce temps-là, on l'a pas parce qu'on a énormément de préparations, de devoirs, de leçons » (Corentin, focus group1).

²⁰³ Ce ressenti est particulièrement exprimé par 2-3 élèves à leur retour d'une semaine de stage dans le monde professionnel, contrastant leur expérience pendant leur stage à leur expérience à l'école. Ce qu'ils disent n'avoir pas suffisamment développé à l'école, et qu'ils retirent de leur expérience de stage, ce sont des « soft skills », des compétences sociales et certaines méthodes de travail, comme le travail par projet : *« j'ai l'impression que tout ce qui est apprentissage de travail en équipe, apprentissage de travail sur un thème particulier, c'est pas des trucs qu'on apprend à l'école »* (Théo, focus group2) ; *« quand t'es chef de chantier, tu dois gérer une équipe, (...) y a énormément d'apport humain en fait sur un chantier parce que tu dois gérer une équipe, tu dois avoir une bonne liaison avec eux parce que sinon ça se passe mal. (...) quand tu vas à l'école, oui t'apprends des trucs, mais t'apprends pas à gérer 5 hommes sous tes ordres comme ça »* (Corentin, focus group2).

s'inscrivant dans la lignée de leurs aspirations futures : *« C'est ça que je trouvais le plus incroyable (...) le temps réellement qu'on perd (...) parce qu'à partir déjà de la troisième année, même un peu avant, y a beaucoup de gens que je connais qui savaient déjà ce qu'ils voulaient faire (...) Et je me dis que depuis la troisième secondaire, j'ai perdu mon temps à aller 8 heures par jour à faire des trucs (...) que j'utiliserai jamais dans ma vie. Que je dois rentrer chez moi, que je dois faire encore plus de travail (...) quand je repense à tout le temps que j'ai pris pour faire ça, je me dis que j'aurais pu rentabiliser à faire plein de choses qui me serviront réellement »* (Théo, focus group2).

Certains plaident ainsi pour davantage de « singularisation » dans les parcours, dénonçant « l'imposition », « l'uniformisation » et la « standardisation » qu'ils perçoivent au cœur du fonctionnement du système éducatif, comme logiques normatives sous-jacentes au modèle de socialisation auquel ils sont confrontés. Autrement dit, ils prennent distance avec les principes normatifs sous-jacents à la « forme scolaire » (et tournés vers « l'universel »), valorisant au contraire des valeurs mettant l'individu, sa singularité et son autonomie (poser ses choix plutôt que de se les voir imposés) au centre. Il est toutefois intéressant de noter que sur cette dimension, la valorisation de ces principes normatifs (relatifs à la singularité et aux choix personnels) s'inscrit elle-même dans un rapport instrumental aux savoirs et à leur scolarité : consacrer du temps à ce qui sera utile pour la suite de leur parcours. Ainsi, et comme nous y reviendrons plus loin, les élèves apparaissent particulièrement marqués par cette logique dans le rapport qu'ils ont à leur scolarité.

Intégrer l'espace politique, apprendre le rôle de « citoyen » et pouvoir prendre distance par rapport à celui-ci

Concernant l'absence de formation « sensible », de développement de compétences utiles et mobilisables, la majorité des élèves ont insisté sur des compétences relatives aux espaces domestiques et professionnels, comme souligné ci-dessus, mais quelques-uns (bien que moins nombreux) ont également exprimé qu'ils auraient souhaité apprendre davantage de connaissances et de compétences relatives à leur formation en tant que citoyens, pour participer à l'espace politique, soulignant par là des attentes relatives à la fonction intégratrice de l'école : *« savoir comment le système fonctionne en général, ou savoir de quoi on a droit dans un système de lois, pour se défendre, ou ce genre de choses »* (Théo, focus group5).

À cet égard, ils relatent que selon eux il s'agit d'un objectif que l'école (en tant qu'institution, pas seulement leur établissement en particulier) entend poursuivre. Mais deux éléments de critique sont pointés par un élève. D'une part, il souligne que leur école ne parvient à rencontrer ces objectifs, car la formation reste trop « en surface » : *« je pense que c'est ce qu'elle essaye de faire notamment au travers des cours citoyenneté ou de morale etc., parce que ça nous apprend des choses qui sont très communément établies (...), c'est-à-dire que ça nous apprend à être un bon citoyen. Mais même ça, je trouve qu'elle fait un job assez.. triste »* (Théo, focus group5).

D'autre part, c'est la vision même de l'éducation à la citoyenneté, ou la « figure du citoyen » véhiculée, qui apparaît restrictive aux yeux de cet élève. En effet, en soulignant que l'école cherche à les former en tant que « citoyen intégré » (capable de rentrer dans le système et d'y participer), c'est la figure d'un « citoyen participatif » (« participatory citizen ») (Westheimer & Kahne, 2004) qui, selon cet élève, est sous-jacente aux objectifs que l'école entend poursuivre. Or il exprime également des attentes renvoyant à une logique émancipatrice et à la figure du citoyen critique

(capable de prendre du recul et de réfléchir sur la société), du « justice-oriented citizen » (Westheimer & Kahne, 2004) : « *pour le bon fonctionnement d'une société, il faut que les gens acceptent de suivre un rôle, sinon la société ne marcherait pas, mais je trouve qu'elle [l'école] nous apprend pas non plus à y réfléchir à ce rôle-là (...) et tout l'aspect critique du système, je trouve n'est pas assez mis avant à l'école. On est plus dans l'objectif de former des gens pour qu'ils remplissent un rôle dans une société en général, et on forme pas spécialement des gens pour réfléchir ce rôle (...), à apprendre le modèle qui est déjà établi, et à former les gens là-dessus, [plutôt] qu'à essayer de former les gens pour réfléchir à un autre modèle* » (Théo, focus group5).

Comme on peut le percevoir dans cet extrait, l'élève regrette que l'école ne développe pas davantage l'adoption de postures et dispositions réflexives et critiques chez eux. Toutefois, ce faisant, il adopte lui-même cette posture à l'égard de son expérience et de ce qu'il perçoit du système éducatif. Si nous n'avons pas d'éléments empiriques nous permettant de déterminer le poids de l'expérience socialisatrice à l'école Sheldon dans l'adoption de cette disposition réflexive (par ailleurs également observée chez d'autres élèves du groupe²⁰⁴), nous pouvons cependant faire l'hypothèse que conjointement à la socialisation dans d'autres espaces²⁰⁵, l'expérience à l'école Sheldon y a également contribué. Par ailleurs, renforçant cette hypothèse, un autre élève a au contraire fait explicitement référence à cette posture critique (au rapport réflexif aux savoirs) lorsque nous les avons interrogés à la dernière séance sur ce que l'école leur a apporté en termes de « préparation à la vie future » : « *Je dirais que ce que l'école nous apporte le plus en secondaire, c'est cette faculté d'esprit critique, donc justement de nous donner des textes plus profonds, plus complexes, et essayer de nous pousser à réfléchir dessus* » (Damien, focus group5).

Ce qui apparaît intéressant à relever ici, c'est que si plusieurs élèves analysent de manière distanciée le projet et les pratiques de l'école Sheldon, révélant leurs dispositions réflexives (que ce soit à travers la critique des logiques dominantes de l'école au nom d'autres normes, ou à travers la défense de l'établissement par la mise en perspective du modèle de l'établissement avec le fonctionnement plus généralisé du système éducatif ou de logiques sociales plus macro), ils semblent moins opérer ce travail réflexif avec eux-mêmes, mettant rarement en exergue de quelle manière ils ont été eux-mêmes empreints et marqués par leur expérience socialisatrice dans l'établissement, ce qu'ils y ont appris et développé comme dispositions (et pour certains affichant même une posture de distanciation vis-à-vis de l'école).

A contrario, plusieurs mettent plutôt l'accent sur « le rôle actif » du jeune dans son expérience socialisatrice – « *même si on apprend des trucs, c'est nous qui en faisons ce qu'on veut. On n'est pas obligé d'être tolérant parce que notre prof nous l'a dit en fait. C'est des valeurs qu'ils essaient de nous inculquer, et qu'on écoute ou non, parce qu'au final on est libre de faire ce qu'on veut, et d'écouter ce qu'on veut, et de reproduire ce qu'on veut à la maison* » (Lucas, focus group5) –, davantage que sur l'empreinte que peut laisser sur eux le travail du socialisateur. Or comme nous

²⁰⁴ Rappelons en effet que différentes attitudes et postures ont été observées chez les élèves ayant participé aux focus groups, une minorité ayant adopté une position non réflexive, et sans que nous puissions par ailleurs généraliser cette posture adoptée lors des séances de focus groups à une disposition générale de ces élèves (leur posture non réflexive pouvant par exemple refléter le fait qu'ils ne sont pas « rentrés » dans la démarche du focus group, leur présence ayant été imposée par la direction).

²⁰⁵ Ainsi par exemple, cet élève semble également avoir une socialisation politique développée en dehors de l'établissement (ayant fait sa semaine de stage dans un parti politique), et inscrite dans une perception critique du système.

le montrerons plus loin, les logiques dominantes dans l'école semblent bien avoir des effets sur les élèves, les interactions entre eux, l'adoption de certains comportements et de certaines attitudes.

Une critique de la logique de sélection au nom d'autres valeurs contemporaines

Dans le point précédent, nous avons montré que si les élèves apparaissent eux-mêmes empreints d'un rapport instrumental aux apprentissages, ils sont plusieurs à exprimer un point de vue critique à l'égard de la prédominance de ces logiques et la mise au second plan (voire l'absence pour certains) d'autres fonctions ou rôles sociaux de l'école (comme la fonction instrumentale d'intégration dans l'espace domestique et professionnelle, ou la fonction intégratrice dans l'espace politique), et d'autres rapports aux savoirs, un rapport plus réflexif aux savoirs, mais aussi un rapport épistémique : « *on apprend par obligation et non par plaisir (...) et aussi, on apprend énormément de matière, et on en ressort avec que la moitié. Donc je trouve ça un peu.. bizarre* » (Louise, focus group1). Dans ce point, nous poursuivons l'analyse de leur point de vue critique à l'égard de la logique de sélection, et plus particulièrement de l'imaginaire de la hiérarchie symbolique entre filières (et établissements), en étudiant les principes moraux qu'ils y opposent.

Logique de sélection VS poursuivre ses aspirations

Tout d'abord, tous les élèves qui se sont exprimés sur le sujet ont dénoncé l'imaginaire associé à la hiérarchie symbolique entre filières, elle-même associée à une hiérarchie symbolique entre positions (occupations professionnelles):

- Damien : « *Donc y a l'école Sheldon et les écoles générales (...) après tu descends. (...) Et plus on est mauvais, plus on va descendre* »
- Lucas : « *Alors que en fait, c'est tout aussi intéressant si tu sais ce que tu veux faire, je trouve. Si par exemple tu sais que tu veux faire instit', va à l'école[5], il y a éducation* » [acquiescements d'autres élèves]
- (...) Matteo : « *Moi je voulais dire que je trouve que toutes les écoles sont plus ou moins à un même stade, parce que imaginons que quelqu'un veut devenir plombier, beh c'est normal qu'il va pas venir en général. (...) Il va quand même faire ce qu'il aime dans la vie. Donc moi je trouve qu'il faut pas dire que parce que on est en général, on est au-dessus de tout le monde* »
- Lucas : « *Ouais voilà. Ça c'est les codes de la société, c'est pas ce qu'on pensait* ».
- (...) Damien : « *C'est-à-dire que.. les écoles elles vont pas te pousser à être plombier, elles vont te pousser à être médecin, parce que médecin ça fait mieux que plombier. (...) En plus si tu fais médecine, tu vas voir le nombre de médecins qui vont cracher sur les infirmiers.* »

Cet extrait souligne que ces élèves ont une représentation de la société comme étant traversée par des rapports hiérarchiques (entre positions professionnelles), où les positions hautes (associées à un niveau élevé de formation universitaire) sont valorisées et les positions basses disqualifiées, se répercutant au niveau du système éducatif par une hiérarchie entre filières. En dénonçant cette logique qu'ils perçoivent comme dominante ou du moins régulant les interactions sociales, ils prennent ainsi le contre-pied des principes moraux de classement qui semblent prévaloir au sein de leur espace de socialisation scolaire, en valorisant d'autres principes de classement, d'autres principes moraux, et plus particulièrement la poursuite de ses aspirations. Autrement dit, à une logique de distribution des qualifications et des places, ils opposent des

valeurs mettant l'individu, sa singularité et son autonomie (dans le sens de choisir sa voie) au centre.

Attention à la réputation de l'école VS faible attention aux élèves

Plusieurs élèves dénoncent également « l'hypocrisie » de l'école, en pointant plus particulièrement le décalage entre d'une part l'attention portée par l'établissement à son image, sa réputation, via des stratégies de positionnement symbolique et social (tel que le palmarès de l'établissement), et d'autre part le manque d'attention qu'ils perçoivent à leur égard. Comme l'illustre cet extrait de la première séance de focus group²⁰⁶ :

- Corentin : « *L'école, pour eux, leur renommée c'est important. (...) Là ils sont même pas foutus de payer nos pages pour les cours, on doit les payer nous-même, et ils nous sortent des petits livrets tout bien faits, avec tous les élèves qui sont sortis de leur école de rhéto, et tous les beaux métiers qu'ils font.* »
- Damien : « *Tout le monde l'a (...) Des premières aux rhétos. Et ce qui est beau, c'est qu'à chaque promotion, on ouvre et à la fin il y a aussi tous les rhétos qui sortent, et on a aussi est admis, est refusé, a autant d'examens de passage* »
- Enquêteur : « *Et comment est-ce que vous percevez ça ?* »
- Damien : « *C'est un peu une intrusion (...)* »
- Lucas : « *C'est un peu déplacé* »
- Théo : « *Je pense que ce que Corentin voulait dire par rapport à ça, c'est aussi l'hypocrisie qu'à l'école. (...) Par exemple c'est ce qu'il disait : on doit payer nos trucs en début d'année (...), mais par contre à la fin d'année ils offrent des bouquins à absolument tous les élèves de l'école* »
- Damien : « *En couleur* »
- Théo : « *En couleurs [rires] (...) juste pour se la péter en disant regardez nos élèves, comment ils sont beaux, grands et forts. 'Fin c'est tellement, déjà déplacé (...) mais aussi je trouve que c'est juste.. malhonnête de la part de l'école de nous demander de faire ceci ou de faire cela et qu'après.. (...) surtout on se rend compte qu'ils en ont pas vraiment quelque chose à foutre qu'on réussisse ou qu'on rate, dans la mesure où c'est pas nous qui les intéressons. Ce qui est intéressant, c'est juste qu'à la fin de l'année, dans leur livre, il y ait suffisamment de rhétos qui sont marqués admis* »
- Enquêteur : « *Vous avez l'impression d'une impression centrée sur l'image plus que.. ?* »

²⁰⁶ Cet extrait de la 1^{re} séance n'est pas le seul moment où les élèves ont évoqué la question de l'image de l'école et leur perception d'une attitude « d'affichage » de la part de l'établissement. À cet égard, plusieurs initiatives et activités dépassant le cadre des cours sont perçus par les élèves comme une opportunité pour l'école d'afficher une certaine image d'elle-même, alors que ce qui prédomine au sein de l'établissement est tout autre : « *L'école a toujours ses bonnes idées au niveau des portes ouvertes, et puis ça tombe. (...) L'année passée on a avait reçu une émission radio, et là oui l'école avait une fanfare [ton admiratif], l'école avait une cellule climat (...) et puis ça s'arrête, et on redevient comme avant* » (Damien, focus group4).

L'autorisation de la direction à la participation des élèves aux marches pour le climat est d'ailleurs, parmi d'autres raisons, également expliquée en ce sens : « *et surtout troisième point (...) c'est de la publicité : l'école Sheldon, une école pour le changement, qui se bat pour le climat, qui envoie ses élèves se battre pour le climat* » (Damien, focus group4).

- David: « *Oui, y a un truc qui m'a fait absolument rire. Y avait une affiche pour les portes ouvertes, donc premier point c'est 'une école à caractère humaine', souligné, en gras. Et j'ai vu ça, j'ai fait 'pff', genre vraiment..* »

À nouveau, on perçoit à travers le discours des élèves plusieurs principes moraux que ceux-ci défendent et opposent à certaines logiques qui transparaissent de leur expérience à l'école Sheldon. Cette prise de distance avec certaines attitudes ou dispositifs de l'école se marque alors par des propos particulièrement forts et virulents, dénotant un conflit de valeurs ou de principes moraux. D'une part, au nom du registre moral de l'authenticité, ils dénoncent que l'école emprunte aux codes du « monde marchand » et ne fasse pas coïncider ses valeurs affichées avec ses pratiques. D'autre part, le manque « d'humanité » de l'école dénoncé par le dernier élève renvoie à une double critique, perceptible dans l'ensemble de l'extrait : d'une part la faible attention portée aux élèves (le sentiment de ne pas être considéré par l'établissement), et d'autre part le côté intrusif, le manque d'empathie dans certaines attitudes des membres de l'équipe et artefacts de l'établissement.

Nous reviendrons dans ce point concernant les modalités pédagogiques sur cette perception exprimée par les élèves d'un manque « d'humanité » au sein de l'établissement, d'interactions marquées par certaines violences symboliques. Mais notons déjà que la perception par les élèves de cet « affichage » de l'établissement peut sans doute expliquer en partie la distance et le point de vue très critique de 2-3 élèves, lesquels expriment n'avoir aucun attachement à l'école, de même que l'adoption par plusieurs élèves de comportements stratégiques voire « cyniques » dans leur scolarité, comme nous y reviendrons par après, lorsque nous examinerons les effets des logiques dominantes de l'établissement sur cette dimension du rapport aux savoirs. Notons enfin également que l'hypocrisie dénoncée par les élèves dans cet extrait apparaît double : renvoyant d'une part au décalage entre l'attention portée par l'établissement à sa réputation versus le manque d'attention qu'ils perçoivent à leur égard, et d'autre part au découplage entre le discours affiché par l'établissement (la prétention affichée par l'école de s'intéresser aux élèves et à leur épanouissement²⁰⁷) versus leur expérience, mettant ainsi en avant une discontinuité entre le curriculum affiché et le curriculum effectif.

Une pression pesante et source de « mal-être » chez certains élèves

Enfin, une dernière critique exprimée à l'égard de la logique de sélection concerne la pression ressentie par certains élèves pour faire face aux exigences de l'établissement. Nous reviendrons dans le point concernant l'organisation spatio-temporelle des apprentissages sur l'empiètement que cela entraîne sur l'expérience des élèves en dehors du temps scolaire. Soulignons ici que cette

²⁰⁷ Concernant ce discours affiché par l'établissement, on le retrouve dans les réponses de la direction au questionnaire (1), ainsi que sur le site de l'école (2).

(1) À la question « selon vous, votre établissement peut surtout être défini comme... », la direction a coché la 5^e position d'une échelle de Likert à 6 positions entre pas du tout et tout à fait, pour les items :

- « Une communauté chaleureuse où chacun a sa place et se sent reconnu »

- « Un lieu d'épanouissement où les personnalités des élèves peuvent s'exprimer »

Même réponse que pour l'item « Un lieu d'acquisition de compétences qui se doit d'être performant »

(2) Sur le site de l'école, dans une page présentant les objectifs de l'école : « *Enseigner, c'est rendre l'enfant heureux d'apprendre pour construire et de construire pour apprendre! C'est aussi susciter sa curiosité, son envie d'aller plus loin, de se dépasser, répondre à ses attentes. Chaque enfant est une personne à part entière, à respecter, qui doit grandir et s'épanouir au mieux et dans tous les domaines. (...)* ».

pression peut également engendrer un mal-être chez certains. Cet élève exprime ainsi vivement une expérience proche d'une certaine forme de souffrance, ou l'épreuve que représente la scolarité à l'école Sheldon : « *après ma semaine de stage, je me suis senti bien, et venu dimanche je me dis 'putain demain, ça recommence', et je me suis senti mal. Parce que je me suis dit 'ok, bon ça va, on va reprendre, TFE, bazar comme ça, pression, pression-pression'. Je sais la supporter mais trop en une fois, parfois c'est beaucoup. Hier on rentre de 5 minutes en cour : demain fiche de vocabulaire, contrôle (...) ça se rajoute, ça se rajoute, ça se rajoute. On sait jamais quand ça va terminer. Pour finir, y a un moment on se dit 'est-ce que je vais réussir à finir ? Est-ce que je vais sortir de là ?'* » (David, focus group2).

c) *Au-delà des points de vue critiques : un effet des logiques dominantes*

Dans les points précédents, nous avons présenté le point de vue critique des élèves à l'égard des logiques dominantes (le rapport instrumental aux savoirs dans une visée de préparation aux études supérieures ainsi que la logique de sélection), en relevant d'une part le regret de la mise au second plan de certains types de rapports aux savoirs et de certaines missions ou rôles sociaux de l'école, et d'autre part la dénonciation de la logique de sélection au nom d'autres principes moraux. Toutefois, et comme nous avons commencé à le mettre en évidence plus haut, les élèves apparaissent eux-mêmes empreints de ces logiques. À cet égard, il est intéressant de relever que tout en exprimant l'importance de suivre ses aspirations, leurs discours reflètent simultanément la perception de la déviance de certains choix, comme on peut le percevoir dans la manière dont cette élève rend compte de ce qu'elle souhaite faire après l'école : « *plus tard, au niveau des études, c'est assez compliqué à expliquer, mais je veux devenir hôtesse de l'air* » (Mathilde, focus group1). La logique de sélection et de distinction semble donc exercer une influence sur la manière dont la plupart se projettent dans le futur, ce qui est par exemple perceptible dans le choix chez la quasi-totalité des élèves de poursuivre des études supérieures, au sein d'un établissement de qualité, le champ lexical mobilisé par certains élèves révélant par ailleurs leur incorporation de la norme d'excellence : « *plus tard pour les études, ça peut être bien d'exceller sur un chemin et pas prendre plusieurs chemins* » (Lucas, focus group1).

Ainsi, tout en prenant distance avec les logiques instrumentales et de sélection par la valorisation d'autres principes de classement, ils sont conscients que celles-ci priment également en dehors de leur établissement, que les rapports hiérarchiques prédominent au sein de l'espace scolaire local et plus largement. Et dans une certaine mesure, il nous semble qu'ils adoptent eux-mêmes certains comportements stratégiques leur permettant de tirer leur épingle du jeu. On peut ainsi observer plusieurs « effets » de ce mode de socialisation sur le rapport des élèves à leur scolarité et les attitudes qu'ils développent, ainsi que sur les interactions entre pairs.

L'adoption d'un rapport instrumental, voire cynique, aux apprentissages

Si les élèves dénoncent la logique de sélection prévalant au sein de l'établissement et l'attitude « d'affichage » de l'école à l'égard de sa renommée, eux-mêmes (ou du moins une partie d'entre

eux) semblent avoir développé un rapport instrumental, voire cynique, aux apprentissages et à leur scolarité²⁰⁸.

Ils manifestent ainsi l'adoption de comportements « stratégiques », tels qu'un investissement proportionnel dans les cours selon l'utilité perçue de ceux-ci pour leurs aspirations futures : « *On a des savoirs et on en fait ce qu'on veut de ces savoirs-là. Tu peux les utiliser ou alors tu peux les jeter. (...) L'année prochaine moi par exemple, je fais kiné-des études scientifiques avec des math, beh j'ai intérêt à retenir mes bases en algèbre (...), à me concentrer plus sur le cours de math que sur un cours de néerlandais* » (Lucas, focus group1).

Cette attitude s'est particulièrement manifestée à l'occasion du confinement²⁰⁹. En effet, d'une part, l'investissement de certains élèves durant cette période reflète plus globalement un engagement dans leur scolarité, une responsabilisation à l'égard de leurs parcours, ce qui semble démontrer l'acquisition de dispositions autonomes : « *on a reçu du boulot que j'ai fait (...) pour pas être trop paumé le 18 mai (...) même si ça va être revu, comme ça je sais de quoi on parle* » (Lucas, focus group3) ; « *Cette période-ci, ça a permis de développer l'autonomie (...) si on avait des lacunes dans certaines branches, pouvoir y remédier. Ou alors pouvoir s'améliorer. Par exemple si on veut faire un examen d'entrée, grâce à cette période on a pu se préparer* » (Matteo, focus group3).

Mais d'autre part, cet investissement apparaît en partie orienté selon l'utilité perçue des cours : « *on a reçu du boulot par mail d'un peu tous les profs, et on le faisait ou non. (...) J'ai choisi de le faire pour les cours qui me semblaient fortement utiles, comme chimie-math. J'ai aussi fait un truc en français, mais par exemple j'ai pas touché aux langues* » (David, focus group3). Certains élèves ont même exprimé ne plus travailler pour l'école, avoir déjà en quelque sorte commencé leurs vacances d'été, car sachant leur année réussie et ne percevant pas l'utilité des cours restant pour leurs études futures, au contraire d'autres élèves plus angoissés par le fait de ne pas voir la matière nécessaire à certains examens d'entrée : « *le fait de plus aller à l'école, c'est moins handicapant pour moi que ça l'est pour d'autres. Parce que moi étant en option histoire, latin, et que plus tard je veux faire sciences politiques, c'est pas si important que ça pour moi les cours que je peux manquer (...)* [mais] *je sais que y a des gens que je connais, qui veulent faire médecine, et qui sont très stressés à cause de l'examen d'entrée parce qu'ils savent pas s'ils auront suffisamment de matière pour le passer. (...) [Mais] moi l'école, je m'en fous à partir de maintenant. Je sais très bien que j'ai mon diplôme parce que les redoublements sont extrêmement peu conseillés, que j'ai qu'un*

²⁰⁸ L'adoption par les élèves de ce rapport instrumental (voire cynique) aux apprentissages n'est probablement d'ailleurs pas sans lien avec ce découplage qu'ils perçoivent au niveau de l'établissement, en plus de pouvoir être perçu comme un effet de la logique de sélection.

²⁰⁹ Concernant cette période du confinement, il est par ailleurs intéressant de noter que si une incertitude est partagée dans les trois écoles sur la reprise des cours et l'évaluation, dans l'école Sheldon, et au contraire des deux autres établissements, les élèves rencontrés semblaient au clair sur le fait que le travail n'était pas obligatoire, et plus globalement sur les directives et mesures adressées aux écoles. Par ailleurs, ils semblent avoir moins été « perturbés » dans leur rapport à leur scolarité et leur engagement scolaire que dans les deux autres établissements où les élèves ont davantage fait part de difficultés rencontrées pendant cette période (avoir du mal à s'y mettre, attendre la reprise pour retrouver un cadre...). Ce qui semble souligner non seulement des « dispositions autonomes », comme relevé dans le texte, mais aussi une certaine « maîtrise du jeu ».

seul pet' à 9.5/20 et toutes mes [autres] matières sont à 15/20 (...). Je sais que mon année est pliée (...) C'est pour ça que je suis déjà en vacances. » (Théo, focus group3).

Ce rapport instrumental peut même, chez certains élèves, dériver vers un rapport a-moral, plusieurs élèves n'ayant ainsi pas hésité à nous confier dès la première séance qu'il leur arrive de tricher dans les matières dont ils ne perçoivent pas l'utilité : *« Moi c'est ce que je fais et j'ai pas peur de le dire, c'est que je triche souvent pour des contrôles. C'est souvent pour des matières où je me dis que j'en aurai pas besoin plus tard (...) si je veux faire de l'histoire etc, les sciences je m'en fous (...) j'ai aucun intérêt à retenir la matière parce que déjà ils me donnent pas envie de la retenir. Mais je suis quand même obligé de la connaître parce que le prof nous dit 'vous devez avoir des points pour réussir' »* (Théo, focus group1).

Ils expriment ainsi être *« prêts à tout pour avoir leurs points »*, ce qui souligne à quel point la logique de sélection semble les imprégner : *« [on est] obligé de les étudier. Sinon on rate, et sinon on double, et sinon on peut pas accéder aux études supérieures »* (Lucas, focus group1). Ces élèves apparaissent donc développer une forme de « cynisme ». Il s'agit de réussir, indépendamment du sens (voire même de l'utilité dans la vie réelle et pour les aspirations futures) et des méthodes ou stratégies pour réussir, eux-mêmes pointant *« l'hypocrisie »* que cela recouvre : *« l'hypocrisie des points (...) on est prêts à tout pour réussir, pour avoir des points »* (Lucas, focus group1).

Avec la prédominance de ces rapports instrumentaux et de la logique de sélection, le rapport épistémique et le rapport réflexif aux savoirs disparaissent assez bien du discours des élèves, bien que pas complètement, comme nous l'avons relevé plus haut. Certains élèves ont en effet exprimé le regret que ces rapports aux savoirs soient placés au second plan, tandis que d'autres ont au contraire souligné ce que l'école leur a apporté à cet égard (l'acquisition d'une culture générale, l'apprentissage de matières intéressantes, et le développement d'un rapport réflexif). Toutefois, ce n'est pas ce qui a été le plus mis en avant ni spontanément par les élèves, ces propos ayant été majoritairement émis lorsque nous les avons plus spécifiquement interrogés sur leurs attentes et ce que l'école leur a apporté concernant la préparation à la vie future et à la vie en société. Enfin, ce que nous avons développé dans ce point souligne les effets de ce mode de socialisation sur les dispositions des élèves, l'école semblant *« produire »* ou *« encourager »*²¹⁰ des acteurs non seulement critiques, mais aussi stratèges, développant dans leurs pratiques une rationalité instrumentale.

Des interactions imprégnées par la logique de sélection : entre esprit de corps et effets d'atomisation

Au-delà de l'adoption d'un rapport instrumental (voire cynique) aux apprentissages et à la scolarité, et de la mise en place de comportements individuels stratégiques en ce sens, la logique de sélection, les normes d'exigence et d'excellence et les attentes élevées qui en découlent apparaissent également particulièrement imprégner les interactions entre élèves. Un double effet s'observe : d'une part des effets d'esprit de corps (et de solidarité entre élèves), d'autre part des effets d'atomisation (où l'intérêt individuel prime sur l'intérêt collectif).

²¹⁰ Rappelons qu'il ne nous est pas possible de déterminer le « poids » de l'école dans le développement et l'adoption de certaines dispositions morales. Mais ce que nos observations nous permettent de dire, c'est que ces environnements de socialisation encouragent ou renforcent ces dispositions.

Esprit de corps

L'esprit de corps dont rendent compte plusieurs élèves est particulièrement manifeste à travers certaines expressions récurrentes dans leurs propos : « *on est tous dans le même bateau* », « *on est tous dans la même galère, on est tous relativement soudés* » (Damien, focus group1)²¹¹. Il apparaît ainsi créé par l'épreuve commune d'être dans une école exigeante, et se traduit entre autres choses par une mobilisation et un engagement commun dans la scolarité, ainsi qu'un sentiment d'appartenance à l'égard de l'établissement, mais ce sentiment renvoyant davantage à l'identification aux autres élèves (au groupe de pairs) qu'à l'organisation²¹² :

- Enquêteur : « *J'avais entendu le mot sentiment d'appartenance* »
- Lucas : « *Oui (...) c'est le sentiment d'appartenance, la preuve avec le pull, la preuve avec le match. Le match contre l'école[2] (...) on est fier d'appartenir à l'école et c'est pour ça qu'on a envie qu'elle gagne le match par exemple (...) On est fiers d'être rétho à l'école Sheldon, on est fiers de porter notre pull.* »
- (...) Enquêteur : « *Et qu'est-ce qui fait que vous avez ce sentiment d'appartenance ?* »
- Damien : « *Je pense que c'est parce qu'on a tellement galéré pour arriver enfin en rhéto (...). Le fait de tout le temps charbonner, de tout le temps essayer, quand on arrive enfin en rhéto on se dit 'ça y est la porte elle est là' (...). C'est pour moi ce sentiment d'appartenance, c'est qu'on arrive en se disant 'ça y est, j'y suis quoi' »*
- (...) David : « *[Moi] j'ai acheté le pull parce que y a le nom de tout le monde (...) pour avoir un souvenir d'avec qui j'étais. Mais en soit qu'il y ait l'école Sheldon dessus ou rien du tout, franchement c'est le même* »

Comme le souligne par ailleurs l'extrait ci-dessus, cet esprit de corps se manifeste également dans la « rivalité » entre les élèves de l'école Sheldon et les élèves de l'autre école sélective de la région. Cette rivalité, présente depuis de nombreuses années et ancrée dans l'imaginaire de l'espace scolaire local, s'inscrit dans la logique de distinction que l'on a relevée plus haut : « *c'est peut-être ça ce qui nous unit le plus, c'est pas tellement l'amour de l'école, mais c'est plutôt la haine de l'autre école* » - « *J'avoue que c'est un peu une gué-guerre (...). En fait c'est depuis qu'on vient ici, on critique l'école[2] (...) et on grandit avec. (...) Y a pas de fondement (...), c'est une gué-guerre habituelle* » (Damien, Lucas, focus group1). Si les élèves relèvent ainsi de manière critique que cette rivalité n'a pas de fondement « objectif », elle semble bien avoir une fonction « objective », celle de maintenir « vivante » une logique de distinction entre écoles. En reproduisant de diverses manières cette compétition entre les deux écoles (et l'importance d'afficher son appartenance à l'établissement Sheldon, avec le match de foot annuel, port du pull rhéto, etc.), consciemment ou non, les élèves participent ainsi de cette logique : « *Depuis tout petit, on dit qu'on est à l'école Sheldon et tout ça (...). On a toujours ressenti ce sentiment-là, mais encore plus depuis qu'on peut l'exprimer avec par exemple ce pull. Comme par exemple quand on sort le vendredi, c'est un peu*

²¹¹ Ces expressions contrastent par ailleurs avec la prédominance d'un discours où les élèves s'expriment majoritairement en leur nom propre, ce qui souligne d'autant plus l'importance de cette perception d'une épreuve commune, partagée.

²¹² Un indice que ce sentiment d'appartenance vient de l'épreuve commune réside dans l'ambivalence perceptible chez plusieurs élèves entre l'attachement à l'établissement d'une part, et l'envie de partir d'autre part : « *notre but c'est de sortir de cette école* ».

une gué-guerre, les élèves de l'école[2] avec leur pull, nous on met notre pull, (...) comme si on était fier de porter le maillot de foot d'une équipe dans laquelle tu joues » (Lucas, focus group1).

Une autre manifestation de l'esprit de corps réside dans l'organisation entre élèves de voyages et de soirées : « *En rhéto, on organise des voyages entre nous (...), on devait partir pour faire la fête pendant 10 jours* » (Lucas, focus group4). Sans que cela ait été explicitement relevé par les élèves, il nous semble en effet que l'on peut émettre l'hypothèse que l'organisation de ces activités peut avoir comme fonction de « décompresser » face aux exigences que l'on attend d'eux, de faire une parenthèse dans la pression du quotidien.

Enfin, il se traduit également par une solidarité entre élèves, l'idée exprimée par les élèves étant que, « face à l'épreuve commune », il s'agit de « se serrer les coudes » : « *Dans toutes les classes, on essaye tous de réussir. Si y en a un qui est en difficulté, moi ça me dérange pas d'aller l'aider dans une branche. S'il y a un exercice qu'il comprend pas, je vais aller lui expliquer* » (Matteo, focus group1) ; « *Par exemple, en oral, si quelqu'un manque de temps et tout ça, même si on sait toutes les réponses, on va poser des questions pour essayer de [l'aider]...* » - « *Ou par exemple il va trop lentement, et donc on va lui faire des signes pour qu'il accélère. (...) parce que comme on est tous dans la même galère et que donc notre but c'est de sortir de cette école (...), on n'a pas envie que d'autres personnes de notre âge avec qui on a grandi, restent sur le carreau* » (David, Damien, focus group1).

Effets d'atomisation

Cette solidarité semble toutefois avoir ses limites. Premièrement, elle apparaît circonscrite à certains espaces et aux exigences scolaires (les préparations, les interrogos...). Ensuite, d'autres logiques vont à l'encontre de cette solidarité. Certains expriment ainsi que la coopération entre élèves n'est pas encouragée par les enseignants, lesquels adoptent majoritairement des modalités pédagogiques « individualisantes », à l'exception d'une option où sont mis en place des dispositifs de type collaboratifs :

- David : « *Y a juste l'option histoire que je considère vraiment [comme une famille], c'est la famille d'option. (...) C'est pas un cours traditionnel, et la prof axe justement sur l'entraide et sur un cocon où on est tous ensemble (...), on travaille souvent sur l'esprit de famille.* »
- Enquêteur : « *Et pourquoi est-ce que c'est pas une grande famille au sein de l'école ?* »
- David : « *Mais parce qu'on est plus en compétition. (...) Entre les classes ou même les individus dans une même classe* »
- (...) Lucas : « *Je vois très bien l'esprit de famille [en option histoire] (...) dans le sens que c'est des travaux de groupe tout le temps, alors que nous en physique, en chimie, en bio, on travaille chacun pour soi et c'est comme les autres cours. Alors que l'option histoire, c'est un cours ensemble, où ils font des projets ensemble. Et c'est ça qui est bien je trouve.* »
- David : « *Même on peut avoir des thèmes individuels, mais si y en a un qui a besoin d'aide, on vient, on travaille une demi-heure avec lui, on l'aide à faire son truc. Ça c'est vraiment bien, parce qu'on est plus autonome et on travaille ensemble.* »
- Enquêteur : « *Ok, mais sinon dans le reste du fonctionnement de l'école, c'est plutôt un travail individuel ?* »
- David : « *Oui c'est ça* »

Par ailleurs, quelques élèves dénoncent aussi que le fait d'être dans une école compétitive et sélective crée de la distance entre élèves : *« mais j'allais dire qu'il y a un manque de focus sur l'empathie en fait à l'école. J'ai l'impression qu'on est beaucoup trop dans la volonté de réussir au détriment de.. tout le reste en fait. Tandis que la volonté de réussir, pour moi elle passe aussi par l'empathie. Et ce manque de volonté d'empathie, ce manque de travailler en groupe etc., ça mène inévitablement à des dissensions entre plusieurs élèves ou compagnie, et qui fait que l'école est beaucoup moins soudée que ce que les gens voudraient »* (Théo, focus group2). Ils soulignent à cet égard que régulièrement les élèves font primer leur intérêt (individuel) sur l'intérêt du groupe, exprimant que selon eux il n'y a pas de solidarité que lorsqu'il y a unanimité : *« Un exemple : il y a une fille qui râle, parce que on avait mis un devoir le jour de son TFE d'anglais. (...) Elle a demandé à la prof pour changer, la prof l'a mis un autre jour, mais y a une autre fille qui avait un TFE ce jour-là. Et donc au final, c'est toujours les intérêts personnels avant les intérêts communs, quand c'est des cas comme ça »* (Lucas, focus group1).

Enfin, la solidarité semble limitée aux élèves « qui jouent le jeu ». La norme « d'engagement dans sa scolarité » apparaît en effet prégnante, et quelques élèves du groupe dénoncent l'exclusion ou le rejet des élèves s'écartant de celle-ci : *« Y a deux ans, j'ai doublé ma cinquième. Et en gros moi en classe, c'était vraiment l'année où je foutais rien parce que je savais pas ce que je voulais faire plus tard, et donc je faisais vraiment rien, et finalement j'ai appris que quand tu demandais un truc, ils étaient pas super contents dans la classe. Et en fin d'année, je suis arrivé devant ma petite feuille : là voilà t'as tel jour examen examen examen. Et là j'ai envoyé un message, j'ai dit 'ouais les gars j'ai pas de cours, y a pas quelqu'un qui veut m'aider ?' Pas de réponse, rien du tout, on m'a jamais rien donné quoi. (...) Pourtant on parle de solidarité, mais y a des fois, voilà : comme tu travailles pas en classe, beh ils ont pas envie de t'aider »* (Corentin, focus group1).

Ainsi, contrairement à ce qui s'observe dans d'autres établissements (comme l'école Elsa²¹³), l'élève qui ne travaille pas va être mal perçu. La réussite scolaire apparaît centrale dans l'expérience des élèves, et l'engagement scolaire comme une norme véhiculée non seulement par l'équipe, mais également prégnante dans la sociabilité entre pairs. Comme nous l'avons relevé plus haut, cela semble générer chez un certain nombre d'élèves une responsabilisation et une autonomie dans la prise en main de leurs parcours. Et si certains élèves ayant participé aux focus groups ont exprimé un rapport distancié à cette norme (relatant ne pas beaucoup travailler chez eux), la façon dont ils en parlent insiste sur l'écart à cette norme, sur le fait qu'il s'agit d'un comportement déviant.

Pour conclure ce point, si une ambivalence peut être observée entre des effets d'esprit de corps et des effets d'atomisation, ce qui ressort transversalement, c'est que les interactions entre pairs apparaissent majoritairement traversées par la dimension des apprentissages, les normes de l'engagement dans le travail scolaire, de travail et de réussite. Lorsque nous les interrogeons pour leur demander si à l'école, il y a de la place pour autre chose que le travail scolaire, les élèves nous répondent que les exigences scolaires viennent imprégner chaque espace et chaque minute de leur temps à l'école (et même en dehors, comme nous y reviendrons plus loin) :

²¹³ À cet égard, c'est intéressant de noter que la carte de Sheldon, choisie par une élève de cette école-ci pour présenter l'établissement lors de la première activité, a au contraire été présentée dans la troisième école comme « figure opposée », un élève comme Sheldon ne trouverait pas sa place dans l'école Elsa, selon les élèves rencontrés.

- Enquêteur : « *Dans vos relations entre vous, cette pression au travail, est-ce que c'est quelque chose que vous avez l'impression qui se vit aussi entre élèves ? (...) Dans le temps que vous passez dans le local des rhétos ou autre, est-ce que c'est quelque chose qui envahit aussi cet espace-là ?* »
- David : « *Ouais, parce que tu sais que t'as toujours une échéance qui va te tomber dessus.* »
- Théo : « *À partir du moment où t'as une échéance, elle transpire dans tous les aspects de ta vie.* »
- David : « *Ouais, elle te poursuit en soi.* »
- Mathilde : « *Je suis complètement d'accord. Quand on a un moment au local des rhétos parce que un professeur est absent ou quoi, ben on est obligé, on se sent obligé en fait de travailler pour le lendemain ou d'autres jours après, parce qu'on sait que on a une tonne de travail à faire.* »

3.1.2 Modalités pédagogiques

Dans le point précédent, nous avons commencé par présenter les logiques dominantes concernant la dimension du rapport aux savoirs : une approche disciplinaire et la transmission de savoirs théoriques et abstraits, qui prennent sens au regard de la prégnance d'un rapport instrumental de préparation aux études supérieures, et d'une logique de sélection, où les normes de réussite, d'excellence et d'exigence sont associées à la réussite scolaire, à la réussite aux études supérieures. Nous sommes ensuite revenue sur le point de vue critique émis par plusieurs élèves du groupe à l'égard de ces logiques, en étudiant à partir de quels registres normatifs ils interprètent et évaluent leur expérience, et en relevant à cet égard d'une part le regret de la mise au second plan de certains types de rapports aux savoirs et de certaines missions ou rôles sociaux de l'école, et d'autre part la dénonciation de la logique de sélection (associée à une représentation de la société traversée par des rapports hiérarchiques) au nom d'autres principes moraux mettant au centre l'individu, sa singularité et son autonomie. Nous avons toutefois montré qu'au-delà de la prise de distance des élèves à l'égard de ces logiques et révélant chez ceux-ci des dispositions réflexives et critiques, celles-ci semblent malgré tout imprégner leur expérience et ne pas être sans effet sur les interactions entre eux (soulignant à ce propos la prégnance de la norme d'engagement dans la scolarité, et une tension entre un « esprit de corps » et des « effets d'atomisation »), ainsi que sur la manière dont ils investissent leur scolarité, relevant notamment à cet égard l'adoption de comportements instrumentaux et stratégiques.

Dans ce point, nous poursuivons l'analyse de l'expérience socialisatrice des élèves sur le volet des apprentissages, en portant notre attention sur la dimension des modalités pédagogiques. De manière similaire à ce que nous avons souligné dans le point précédent et rappelé ci-dessus, nous commencerons par montrer que les logiques dominantes s'inscrivent dans la continuité de la forme scolaire. Nous montrerons ensuite, toutefois, que ces logiques font l'objet d'un point de vue critique de la part de plusieurs élèves du groupe, et nous étudierons à ce propos les registres normatifs et principes moraux qu'ils y opposent.

a) *Prédominance de modalités transmissives, de type « ex cathedra », ainsi que d'interactions « profs-élèves » de type « impersonnelles », marquées par des rôles distincts et des positions asymétriques*

Concernant les modalités pédagogiques et les registres d'interactions prévalant entre les enseignants et les élèves de l'école Sheldon, et parallèlement à ce que nous avons développé à propos du rapport aux savoirs, on retrouve également un mode de socialisation dominant s'inscrivant dans la lignée de la forme scolaire : une relation pédagogique principalement transmissive et verticale ; un registre d'interactions majoritairement impersonnel ; un rapport hiérarchisé entre les enseignants et les élèves.

Une relation transmissive et verticale

Tout d'abord, les élèves relatent que les relations pédagogiques sont principalement « transmissives », de type « ex cathedra ». S'ils se perçoivent comme ayant un rôle actif à jouer dans l'acquisition (ou l'assimilation) des connaissances à travers leur travail à la maison, ils expriment avoir une posture passive dans la plupart des cours²¹⁴, comme l'illustre l'extrait suivant de l'activité « baromètre-implication des élèves » :

- Mathilde : « *Je pense que je m'étais positionnée dans le rouge parce que les profs nous donnent la matière, nous expliquent etc., mais après c'est à nous de faire le plus grand rôle, c'est à nous d'étudier, d'avoir des bons points.* »
- Matteo : « *Moi j'étais mis plus du côté de l'élève, mais pas vraiment en bas. Parce que je trouve que pour qu'un élève assimile bien la matière, il faut aussi qu'il ait un bon professeur. (...) Donc moi je trouvais que c'était un mélange des deux.* »
- Lucas : « *Le prof donne son cours (...) et si l'élève veut retenir, c'est lui qui retient (...). Je pense que c'est moit-moit. La matière est donnée, on en fait ce qu'on veut, et si on veut l'apprendre, bèh on l'apprend.* »
- (...) Enquêteur : « *On peut encore voir cette question sur la question de la manière dont les profs donnent cours : est-ce que qu'ils vous impliquent ou pas ?* »
- Mathilde : « *Je trouve que dans la plupart des cours, c'est souvent : le prof explique, les élèves écoutent, et on prend note, voilà. Mais dans certains cours, comme par exemple en latin, quand on fait de la traduction de texte, souvent elle demande aux élèves d'essayer de traduire, et après on reprend la traduction tous ensemble pour avoir nos notes correctes. Mais sinon, dans la majorité des cours, je trouve que l'élève a plutôt une place moins active.* »

Lors de cette activité (pendant la 4^e séance) où pour différentes dimensions de la vie scolaire dont les apprentissages, les élèves étaient invités à se positionner sur un curseur entre « aucun rôle

²¹⁴ Cette prédominance d'une posture « passive » ressort également du contraste que certains élèves mettent en avant avec leur expérience de la scolarité pendant la période de confinement, où ils relèvent avoir une place plus active : « *on reçoit quelques mails pour faire du travail à domicile, non coté évidemment. Mais si on a des questions ou quoi, et qu'on leur pose, 'fin moi j'ai déjà eu plusieurs réponses (...) donc ça, je trouve ça assez bien parce que le lien pédagogique n'est pas perdu. Après c'est sûr que c'est pas comme en classe, où tu lèves ta main, bah le prof il vient direct. Là c'est un peu la débrouillardise (...) je trouve que c'est plutôt bien, parce que ça nous permet d'avoir plus d'autonomie qu'en classe. Tu peux faire des recherches sur internet par exemple (...) Au lieu de toujours demander à quelqu'un de nous expliquer. Essayer de comprendre par soi-même* » (Mathilde, focus group3).

actif des élèves » et « les élèves font tout », il est intéressant de relever que pour justifier leur position sur le baromètre, les élèves se sont spontanément référés à la question de l'assimilation de la matière ou au « choix des apprentissages » (du contenu des apprentissages). Ne semblant pas avoir interprété la question sur l'implication dans les modalités pédagogiques, sur la participation en cours, c'est nous-mêmes qui les avons relancés là-dessus. Par ailleurs, les termes mêmes mobilisés par les élèves – « pour qu'un élève *assimile* bien la matière » – sont particulièrement révélateurs de postures et de relations pédagogiques ancrées dans le modèle de la « forme scolaire ».

En effet, la distinction entre le rôle de l'enseignant (qui transmet son savoir) et celui de l'élève (qui le reçoit et l'assimile), qui ressort de cet extrait, renvoie aux rôles formalisés prévalant dans le mode de socialisation de la « forme scolaire », avec la figure de l'enseignant comme « maître instruit » (porteur de savoirs codifiés). Cette conception « moderne » des rôles scolaires a par ailleurs été relevée par un élève dès la première séance, lorsque celui-ci explique la carte qu'il a choisie pour présenter l'établissement : « *moi j'ai pris Indiana Jones, dans le sens où (...) la flamme, c'est un symbole de savoir et de connaissance, et Indiana Jones c'est un peu le corps enseignant. Le corps enseignant, ils détiennent un savoir et ils essayent de nous l'inculquer pour qu'on sorte un petit peu de cette obscurité.* » (Damien, focus group1). Le choix des termes mobilisés, particulièrement forts, mais aussi le choix de cette carte pour caractériser l'école Sheldon, apparaissent ainsi révéler la prégnance au sein de l'établissement, mais aussi l'intégration par cet élève de cette conception des relations pédagogiques, caractérisées par un rapport hiérarchique et vertical, « descendant ».

La posture de « passivité » des élèves est également associée par certains au fait qu'ils n'ont pas (ou très peu) voix au chapitre concernant le choix des apprentissages : « *à part le cours d'option histoire, parce que là nous pouvons choisir les thèmes que nous allons aborder au cours de l'année, et peut-être de temps en temps en français on peut un petit peu orienter le cours, la majorité des cours sont imposés par le ministère (...) C'est pas les élèves qui vont décider, et pas les professeurs non plus* » (Damien, focus group4). Ce qui est toutefois intéressant à relever dans cet extrait, et comme nous l'avons déjà mis en exergue plus haut, c'est que pour cet élève (ainsi que pour d'autres élèves du groupe), les enseignants apparaissent eux-mêmes contraints par les normes imposées de l'extérieur, n'ayant pas (ou très peu) de marges de manœuvre dans le choix du contenu de leurs cours : « *[le prof] n'a pas le choix de ce qu'il donne. Il a un programme à respecter à la lettre* » (Lucas, focus group4). Ainsi, à la différence de l'école Peter Pan où nous avons souligné que même si les élèves souhaitaient être davantage impliqués dans le choix et la construction des apprentissages, ils percevaient dans le même temps que c'était possible, les élèves de l'école Sheldon ne semblent pas envisager cette possibilité. Comme nous l'avons relevé plus haut, l'ouverture de l'imaginaire ou autrement dit envisager qu'il serait possible de faire autrement, semble peu présent chez les élèves que nous avons rencontrés à l'école Sheldon, à la différence des élèves de l'école Peter Pan qui rendent également compte de contraintes imposées par l'extérieur, mais tout en relevant simultanément que les établissements (et les enseignants) ont des marges de manœuvre non négligeables à l'intérieur de ce cadre.

On peut ainsi s'interroger sur les effets que la scolarisation et la socialisation au sein d'un établissement s'inscrivant dans les logiques dominantes du champ (ou au contraire dans un établissement dont le projet s'en éloigne) peuvent produire au niveau du sentiment de capacité

d'action et de transformation de l'environnement. À cet égard, et comme nous le développerons dans la partie concernant la régulation de l'ordre scolaire, si plusieurs élèves de l'école Sheldon expriment que selon eux, il est très difficile (voire impossible) de faire changer certaines choses au sein de leur établissement (faisant part d'une expérience marquée par une faible implication des élèves dans la gestion de l'établissement, et le sentiment de ne pas pouvoir s'exprimer ou être écouté à ce propos), ce sentiment d'incapacité d'action ne semble toutefois pas nécessairement se transposer aux espaces extérieurs à l'école. En effet, deux élèves ont exprimé leur souhait de faire de la politique plus tard, manifestant leur désir d'agir sur la société : « *lui et moi, on aimerait faire de la politique. Donc on aimerait, et même on le fera, je l'espère, avoir une action sur nos vies, avoir une action sur le monde, avoir une action sur notre pays, pour justement ne pas être une petite larve passif qui vit sa vie* » (Damien, focus group5). Ce qui nous semble toutefois traverser leurs conceptions et perceptions relatives à leur capacité d'action ou de transformation de l'environnement, c'est que celle-ci doit passer par des canaux institués, l'exercice de certaines places ou positions procurant un pouvoir décisionnel²¹⁵, et non en transformant de l'intérieur le système, par la mise en œuvre d'alternatives. Nous poursuivrons ces éléments de discussion dans la conclusion du chapitre, en étudiant le lien entre ces conceptions, le mode de socialisation dominant de l'établissement, et le profil ou milieu social d'appartenance des élèves.

Un registre d'interactions majoritairement impersonnel

Parallèlement à la logique transmissive dominante, les élèves soulignent également que les relations avec leurs enseignants sont majoritairement traversées par un registre « impersonnel » (centré sur les apprentissages, la fonction de transmission, et les rôles formalisés de chacun – le détenteur et transmetteur de savoirs d'une part, et l'apprenant d'autre part). Si certains expriment avoir développé au fil des ans une relation plus personnelle avec certains enseignants²¹⁶, et que d'autres soulignent la possibilité de discuter avec certains enseignants de difficultés relevant de l'ordre du privé, renvoyant à un registre interpersonnel, les interactions apparaissent plutôt majoritairement marquées par le registre impersonnel, comme l'illustre la réponse de cette élève lorsque nous les avons interrogés sur leurs liens avec les enseignants durant la période de confinement : « *quand j'envoie un mail pour une correction ou quoi, j'envoie toujours un petit message en demandant s'ils vont bien, et j'ai souvent des retours positifs, en disant : 'oui on va bien, et toi ?'. Donc c'est assez sympa. Maintenant savoir comment on vit cette situation, c'est un peu demander, je pense. Parce que c'est quand même professeur à élève, c'est pas... des amis* » (Mathilde, focus group3). Sur ce point l'expérience des élèves de l'école Sheldon contraste donc à nouveau avec celle des élèves de l'école Peter Pan où nous avons montré qu'un registre interpersonnel semblait plutôt prédominant. Par ailleurs, et comme nous le montrerons

²¹⁵ Cette conception peut sans doute par ailleurs être reliée à leur perception d'une société traversée par les rapports hiérarchiques. Toutefois, nous n'avons pas creusé avec les élèves cette question de leur sentiment de capacité d'action sur leur environnement. Il s'agit ainsi d'une hypothèse, qu'il conviendrait de soumettre aux élèves.

²¹⁶ Un élève exprime ainsi que les échanges avec les enseignants lui manquent durant la période de confinement, relatant qu'il avait des discussions plus personnelles avec certains : « *[l'école me manque parce] j'aime bien ces échanges avec que j'ai, avec mes différents professeurs (...) parfois des discussions un peu plus personnelles, parce que bon ça fait 8 ans que j'y suis, je fais un peu partie des meubles à l'école, donc ils me connaissent, je les connais, y a toujours cette relation prof-élèves, mais j'aime à penser que y a un petit plus que certains élèves n'ont pas (...) parce que je suis plus vieux, et je les connais depuis plus longtemps. Mais évidemment c'est qu'avec certains professeurs* » (Damien, focus group3)

ci-dessous, elle se distingue également par l'inégalité des positions et le peu de place laissée aux élèves pour exprimer leurs points de vue, alors que le registre réflexif, de la remise en question, apparaissait aussi au cœur du mode de socialisation de l'école Peter Pan. On observe ainsi en miroir, sur les différentes dimensions examinées dans nos études de cas, l'expérience des élèves de l'école Sheldon (confrontés à un mode de socialisation ancré dans les principes de la forme scolaire) et celle des élèves de l'école Peter Pan (dont les logiques dominantes s'en distancient).

Des interactions marquées par l'inégalité des positions

Comme annoncé ci-dessus, les relations pédagogiques apparaissent enfin également marquées par la verticalité dans les interactions, la hiérarchie des positions, plusieurs élèves exprimant qu'il y a peu de place pour la discussion, et encore moins pour la remise en question : « *dans le cadre général des désagréments avec les professeurs, ils sont beaucoup trop prompts à te dire de te taire et de baisser les yeux, plutôt que d'essayer...* [de discuter, de comprendre] » (Théo, focus group2). D'autres élèves nuancent cet avis catégorique, soulignant que cette inégalité des positions est plus prégnante avec les éducateurs et la direction qu'avec les enseignants. D'autres encore expriment que cela dépend des enseignants, certains d'entre eux apparaissant ouverts à la discussion : « *Après, y en a qui sont pas comme ça. Y a des professeurs qui peuvent rester très humains, et très appréciables (...) et franchement avoir un contact avec eux, ça reste toujours quelque chose d'intéressant. Parce qu'on sait discuter avec ces gens-là.* » (David, focus group2, en réaction à la première intervention ci-dessus). Si l'expérience apparaît ainsi contrastée, selon le point de vue des élèves, ainsi que selon les enseignants, ce qui semble malgré tout prédominer c'est la prégnance d'interactions majoritairement marquées par des rôles distincts, où les enseignants occupent une position dominante, bien que certains soient ouverts à la discussion.

b) Des points de vue critiques opposés à ces logiques dominantes

Sur les différents points développés ci-dessus et rendant compte des logiques dominantes au sein de l'école concernant les modalités pédagogiques et les registres d'interactions entre les enseignants et les élèves, un point de vue critique a été exprimé par plusieurs élèves, soulignant leur préférence pour d'autres modèles pédagogiques, et/ ou dénonçant certains aspects de ce mode de socialisation au nom de principes moraux.

Points de vue critiques à l'égard de la relation transmissive et verticale : manque d'efficacité et souhait de pouvoir s'exprimer en cours

Concernant la prédominance de relations transmissives, d'un apprentissage de type « ex cathedra » et frontal, plusieurs critiques sont émises. Tout d'abord, 2-3 élèves expriment que selon eux, « ce n'est pas pédagogique » : « *il y a aussi le fait que la façon dont on enseigne actuellement est extrêmement peu pédagogique je trouve. (...) Même si la matière est maintenant très intéressante, je trouve qu'elle est donnée de façon beaucoup trop ex cathedra* » (Théo, focus group1). Ce discours renvoie à la perception du caractère « désuet » des modalités pédagogiques attachées à la forme scolaire, perçues comme inadaptées aux transformations contemporaines, et reflétant un discours en vogue qui promeut les pédagogies actives.

Lorsque l'on creuse cette question, deux éléments ressortent plus particulièrement dans le discours critique des élèves à l'égard de ces modalités pédagogiques. D'une part, pour certains, elles sont perçues comme « inefficaces », les élèves expliquant que selon eux d'autres méthodes

permettraient d'apprendre plus de choses en moins de temps : « *Y a plein de moyens utiles qu'on peut utiliser, pour faire rentrer plus facilement dans une tête toutes ces informations-là* »-« *je pense que l'école devrait pas se concentrer sur le fait d'essayer de bourrer le crâne le plus possible à des gens. En ayant un enseignement plus pédagogique, je trouve qu'on pourrait faire apprendre plus de choses avec moins de temps, parce que je trouve que la façon dont on essaye de faire encore maintenant est moins productive. Parce que c'est une façon très stricte et très carrée, qui peut-être marchait dans les années 50', mais qui ne marche juste plus maintenant parce que les gens ne sont plus comme ils étaient à l'époque* » (Corentin, Théo, focus group1).

D'autre part, un autre point de vue critique s'ancre dans une « logique expressive », certains élèves regrettant de ne pas pouvoir davantage donner leur avis, soulignant qu'ils sont peu invités à s'exprimer et à échanger dans la majorité des cours (et ce même dans les cours qui pour eux, devraient en être l'occasion, comme le cours de morale et de CPC) : « *Son cours est hyper théorique et y a pas d'avis à donner. Moi je pensais qu'un cours de morale, ben t'avais le droit de t'exprimer* » (Corentin, focus group2) ; « *Encore EPC, on a des débats de temps en temps qui sont intéressants. Mais c'est la minorité de ce qu'on fait en EPC quoi* » (Théo, focus group2). En effet, si quelques exceptions sont relevées, certaines séances de cours étant davantage centrées sur l'échange et la discussion, et certains enseignants étant ouverts aux discussions amenées par les élèves, ces situations sont présentées par les élèves comme marginales dans leur expérience, et pas toujours construites (pédagogiquement) et encadrées dans le cadre de « débats élaborés » : « *En fait ce qui se passe, c'est que dans notre classe, (...) notre professeur de français ne vient pas directement en disant aujourd'hui c'est un débat. On va peut-être voir quelque chose, et elle va dire quelque chose, mais quelqu'un va faire tout simplement une blague, et ça va s'entendre, parce qu'on a la chance, ou la malchance, d'avoir certains social justice warriors qui crient pour un oui-pour un non, et donc ça part toujours très très vite en sucette, et ça part en débat. Même si c'est pas volontaire de la part du professeur (...) [mais] elle laisse quand même libre cours aux discussions. (...) Quand un débat ou une discussion est bien alimentée, que y a un vrai échange, c'est intéressant. Malheureusement c'est pas ce que y a à tous les cours* » (Damien, focus group4).

Face à ces discours et points de vue critiques à l'égard de la prédominance de modalités transmissives et verticales, soulignons toutefois qu'un autre élève en prend le contrepied, insistant sur le fait que c'est ce qui prévaudra également plus tard dans les études, et rappelant ainsi la logique instrumentale prévalant au sein de l'établissement :

- Théo [en explicitant le choix de sa carte pour présenter l'établissement lors de la 1^{re} activité] : « *Moi j'ai pris Gargamel, parce que je vois l'école comme un truc un peu vieux jeu, très.. chiant, (...) inadaptée aux besoins actuels. (...) Je trouve que par exemple la façon dont les cours sont donnés, la façon très ex-cathedra, (...) donc juste d'écouter ce que les professeurs disent sans forcément poser de question. Ou même quand tu poses des questions, on te dit 'ça vous comprendrez plus tard', enfin ce genre de choses qui sont beaucoup plus dans le vomit d'information que les gens doivent intégrer plutôt [que] vraiment l'aspect pédagogique.* »
- Lucas : « *C'est comme l'unif.* »
- Théo : « *Ah mais j'ai pas dit que l'enseignement de l'unif était meilleur.* »
- Lucas : « *Ah ouais non, non, mais à l'université c'est comme ça quoi.* »

L'analyse de ces points de vue contrastés souligne la tension entre différents « modèles pédagogiques », la prédominance de pratiques transmissives et verticales où les élèves occupent une posture passive (s'inscrivant dans la continuité de la forme scolaire) *versus* le souhait chez certains élèves de pratiques plus participatives. Mais ce qui est également intéressant à relever, ce sont les registres normatifs à partir desquels les élèves évaluent leur expérience : un registre de type « instrumental » chez l'élève qui défend l'établissement, un registre faisant appel au « modèle de l'efficacité » (Derouet, 1992) chez les élèves qui soulignent que ce ne sont pas des pratiques « efficaces », et un registre qui prend appui sur le principe de l'expressivité, valorisant le dialogue et l'échange.

Points de vue critiques à l'égard de la prédominance du registre impersonnel : considérer l'élève dans sa globalité

À propos des registres d'interactions entre les élèves et les enseignants, nous avons soulevé dans le point sur les logiques dominantes que plusieurs élèves relevaient la possibilité de discuter avec certains enseignants de difficultés personnelles (d'ordre privé), soulignant le glissement vers un registre interpersonnel : *« c'est vrai qu'on remarque que certains profs ont plus d'empathie que d'autres. Par exemple, j'ai certains problèmes et je peux en parler à un prof, pour si j'ai raté un contrôle à cause de ces problèmes-là. Il va me le faire repasser. (...) [mais] y a des profs qui vont pas le comprendre (Eline, focus group2).* Toutefois, comme nous l'avons souligné, le registre impersonnel semble malgré tout prédominer²¹⁷, ce que plusieurs élèves dénoncent. Globalement, ce que ces élèves regrettent, c'est qu'ils ne soient pas davantage considérés pour ce qu'ils sont (et font) en dehors de leur métier d'élève, que les interactions soient essentiellement basées sur les rôles « d'élève » (d'apprenant) et « d'enseignant » (dispensant son savoir). Deux éléments font plus particulièrement l'objet du point de vue critique des élèves.

D'une part, un élève pointe le manque d'intérêt d'une majorité des enseignants pour leurs passions et aspirations, regrettant que le jugement que l'école porte à leur égard ne dépasse pas l'investissement dans le travail scolaire, menant à une évaluation biaisée de leur personne : *« c'est vrai qu'ils encouragent le perfectionnisme, mais uniquement pour les choses qui les arrangent. (...) Moi je me considère comme quelqu'un de perfectionniste dans les activités que j'entreprends ou les volontés que j'ai envie de faire, mais pour l'école pas du tout. Et c'est pour ça que je trouve ça malhonnête quand les professeurs nous disent qu'on est des fainéants ou qu'on travaille pas, qu'on n'est que des gens qui veulent faire le minimum ou compagnie. Alors qu'ils voient juste notre aspect scolaire, ils voient pas ce qu'on va faire dans la vie de tous les jours » (Théo, focus group2).* On observe ainsi chez cet élève une attente morale de reconnaissance en tant que « personne », et posant dès lors un jugement moral sur la « différenciation systémique » du champ scolaire (l'école évaluant uniquement le scolaire).

²¹⁷ Un indice de cette prédominance du registre impersonnel, et de l'intégration par les élèves de celui-ci, peut être perçu dans le 1^{er} tour de table lors de la 1^{re} séance en ligne. Lors de ce premier tour, il n'y avait pas de question particulière, juste la possibilité de s'exprimer sur ce qu'ils souhaitaient de la période de confinement. Et la majorité des élèves se sont exclusivement exprimés sur comment se poursuivait la scolarité pendant cette période de confinement, à la différence des élèves des deux autres établissements qui ont un peu plus exprimé leur ressenti et leur expérience du confinement plus globalement (et pas uniquement sur la dimension scolaire).

D'autre part, et c'est une critique émise par davantage d'élèves du groupe²¹⁸, plusieurs dénoncent la faible considération qu'ils perçoivent à l'égard des difficultés personnelles (d'ordre privé) que les élèves peuvent rencontrer. L'exemple régulièrement soulevé par plusieurs élèves concerne les réactions des enseignants à l'égard des mauvaises notes : *« À l'école[3], j'ai l'impression que les profs s'en font un peu plus pour les élèves. Dès qu'ils voient que les points d'un élève baissent d'un coup ou des choses comme ça, beh ils vont s'inquiéter, il va y avoir une discussion. Tandis qu'ici, même si t'as des beaux points et qu'ils voient tes points baisser d'un coup, ils vont se dire 'boh il a juste pas travaillé', et si tes points augmentent jamais, ils vont dire 'boh la seule solution c'est que tu changes d'école'. Et y a jamais de discussion. Tandis que je suis sûr et certain qu'il y a énormément d'élèves qui ont été déçus par l'école, qui avaient des problèmes familiaux, et que c'était pour ça peut-être qu'ils ont raté une année, et pourtant ils sont juste jugés comme un élève qui va redoubler quoi »* (Corentin, focus group1).

À nouveau, dans ces propos, on perçoit la critique que l'élève soit uniquement considéré dans son rôle d'élève (« qui doit travailler »), et non pour ce qu'il est et vit en dehors de sa scolarité. Pour ces élèves (et c'est ce qu'ils perçoivent des missions confiées plus globalement aux enseignants²¹⁹), il revient à ceux-ci d'être attentifs à ce que les élèves ressentent, et à détecter des signaux de mal-être pour que l'élève puisse être suivi et accompagné adéquatement (au-delà de son travail scolaire). Si cet accompagnement ne doit pas nécessairement être assuré selon eux par l'enseignant, ce dernier devrait du moins opérer comme agent intermédiaire, outillé pour détecter des signaux et enclencher une discussion avec l'élève sur ce qu'il vit et ressent. Or ils soulignent plusieurs situations où cela n'a pas été le cas, et pointent également une défaillance selon eux au niveau de la formation des enseignants :

- Corentin : *« Le petit garçon qui s'est suicidé ici, y a aucun prof qui savait qu'il allait pas bien (...), y a personne qui s'en doutait. (...) [alors qu'] on sait qu'un prof, c'est là pour donner cours, mais c'est aussi là en tant que.. (...) un peu comme un conseiller. C'est lui qui a les élèves, qui voit lesquels ça va pas. »*
- Enquêteur : *« Et est-ce que c'est quelque chose dont on a parlé dans l'école ? »*
- Corentin : *« Y a pas grand-monde qui a essayé d'en parler »*
- Théo : *« Y a pas genre un prof qui nous a dit 'bon aujourd'hui on va discuter de..' »*
- Corentin : *« (...) Maintenant on a le PMS. Mais le PMS c'est pour parler de quoi ? C'est pour parler quand ils voient que tes points ils baissent. Mais si t'es assez intelligent, et que t'as des problèmes et que t'as pas envie de le montrer, tu le fais pas voir sur tes points quoi. Donc du coup t'as personne à qui parler. »*
- Eline : *« Ça dépend des profs. Moi j'ai eu une fois une prof, qui juste à cause d'un de mes propos, m'a envoyé chez le PMS, alors que mes propos n'avaient rien à voir avec ce qu'elle s'imaginait ».*
- Théo : *« Elle a mal compris, mais y avait une volonté de bien faire. »*
- Corentin : *« Mais maintenant, dans ces cas-ci alors, elle devrait parler avec l'élève (...) Et je crois que toutes leurs fameuses formations pour apprendre à donner cours, ils devraient*

²¹⁸ Soulignons toutefois que cette discussion a eu lieu lors de la 2^e séance de focus group où les élèves étaient moins nombreux, et le groupe non représentatif des différentes postures, avec une sur-représentation des postures critiques.

²¹⁹ Leurs propos ne sont en effet pas formulés dans le sens d'une opinion personnelle, mais d'un constat (« on sait qu'un prof, c'est là pour donner cours, mais c'est aussi... »).

plutôt apprendre à être un peu plus humain avec les élèves. (...) Que le prof bah il commence un peu à discuter avec l'élève. Justement si y a un cas comme ça, il dit 'ouais t'es sûr ça va ?'. Toi tu lui expliques 'bèh oui, c'est normal, ça va, y a pas de soucis'. Maintenant si t'as envie de parler, tu vois quelqu'un qui s'intéresse à tes problèmes (...). C'est une personne adulte, elle peut très bien donner envie d'aller parler à quelqu'un qui est adéquat à ça. »

Pour conclure ce point, nous souhaitons souligner que le point de vue critique exprimé par ces élèves montre la tension entre différents « modèles de justice scolaire »²²⁰ (Derouet, 1992), ou registres normatifs à partir desquels ils évaluent leur expérience. Ainsi, sur cette dimension des registres d'interactions entre enseignants et élèves, ils dénoncent les logiques dominantes de l'école Sheldon qui s'ancrent dans le « modèle de l'intérêt général » (caractérisé par des relations distantes entre enseignants et élèves), au nom des principes normatifs du « modèle communautaire » (centré sur le principe de la confiance et de la proximité entre les êtres, et se traduisant au sein des écoles par des relations de « personne à personne » entre élèves et enseignants).

Points de vue critiques à l'égard de l'asymétrie des positions: souhait de relations plus horizontales et dénonciation de la soumission à l'autorité

De manière plus forte encore que vis-à-vis de la dimension transmissive de la relation pédagogique ainsi que de la prévalence du registre impersonnel, plusieurs élèves expriment une vive critique à l'encontre du caractère vertical de la relation pédagogique et de l'asymétrie des positions. Ils plaident pour davantage d'horizontalité dans les interactions, ou du moins la possibilité d'exprimer son avis sans se faire rabrouer. Comme on le perçoit dans l'extrait suivant, ils dénoncent que l'asymétrie des positions, couplée à la prévalence d'une logique instrumentale, ne laisse guère de place à l'expression d'un point de vue critique sur les apprentissages : « *ça pénalise vraiment les élèves qui ont par exemple juste une critique à faire sur le système et qui disent 'ça m'intéresse pas' ou 'la façon dont vous le faites m'intéresse pas'. Ils sont en mode 'de toute façon je m'en fous, c'est tu travailles pour avoir tes points'* » (Théo, focus group1).

Ce point de vue critique étant plus aigu encore à l'égard des éducateurs et de la direction, nous le développerons dans la partie portant sur la régulation de l'ordre scolaire. Mais insistons dès à présent sur la dimension morale que recouvrent ces éléments relatifs aux interactions, les élèves soulignant particulièrement la violence verbale et symbolique que cette asymétrie génère, le manque de respect à leur égard, ainsi que la soumission à l'autorité qui découle selon eux de ce mode de socialisation. Plus globalement, ils s'y opposent aussi au nom d'un rapport problématisé, réflexif et critique aux apprentissages et à l'autorité, et dénonçant au contraire un rapport « conventionnel » (où l'autorité est associée au « statut » de l'enseignant, et est de ce fait inquestionnable).

²²⁰ Pour plus de précisions concernant ces différents modèles de justice scolaire, nous renvoyons le lecteur à la partie théorique de la thèse.

3.1.3 Organisation des apprentissages dans le temps et dans l'espace

Dans le point précédent, et comme nous l'avions observé à propos du rapport aux savoirs, nous avons montré que l'expérience des élèves de l'école Sheldon sur les modalités pédagogiques se marque par la prégnance de logiques s'inscrivant dans la continuité de la forme scolaire : des modalités transmissives de type « ex cathedra », ainsi que des interactions entre enseignants et élèves de type « impersonnelles », marquées par des rôles distincts et des rapports hiérarchiques. Par l'analyse des points de vue critiques des élèves, nous avons par ailleurs également souligné que ces logiques ne renvoient pas seulement à des « pratiques » mais sont également imprégnées de principes normatifs ou moraux que les élèves évaluent et interprètent à partir d'autres principes. On observe ainsi une tension entre plusieurs « mondes », le « modèle de l'intérêt général » sous-jacent à certaines logiques dominantes de l'école Sheldon se voyant concurrencé par le « modèle communautaire » et des logiques « expressives », et un rapport conventionnel à l'autorité et aux apprentissages se voyant opposé à un rapport problématisé, réflexif et critique.

Dans ce troisième point, nous terminons l'analyse de l'expérience socialisatrice des élèves sur le volet des apprentissages, en portant cette fois notre attention sur l'organisation de ceux-ci dans le temps et dans l'espace. Nous suivrons la même structure que pour les deux premiers points, en commençant par présenter les logiques dominantes et en montrant comment celles-ci s'inscrivent dans la continuité de la forme scolaire, et en revenant ensuite sur les points de vue critiques exprimés à l'égard de ces logiques.

a) Organisation « standardisée », « codifiée » de l'espace et du temps + coupure à l'égard de l'extérieur, l'école comme « sanctuaire » ou « bulle »

Comme annoncé ci-dessus, sur cette troisième dimension des apprentissages relative à l'organisation de ceux-ci dans le temps et dans l'espace, on retrouve une fois encore des modalités dominantes s'inscrivant dans la continuité de la « forme scolaire » : un temps scolaire strictement réglé et codifié, organisé en horaires, cycles et séquences d'apprentissages ; un espace « intérieur » (dans l'enceinte de l'établissement) « quadrillé » en salles de classe ; un espace « clos », isolé de l'extérieur.

L'école comme « bulle fermée »

Les élèves de l'école Sheldon ayant participé aux séances de focus groups ont particulièrement insisté sur cette dernière caractéristique, la clôture à l'égard de l'extérieur, allant jusqu'à souligner qu'à leurs yeux l'école constitue une « bulle » les coupant du monde extérieur : « [se référant à l'expérience d'une semaine de stage en milieu professionnel] *Mais c'est vrai que c'était une bonne opportunité parce que j'ai eu l'occasion de voir ce qui se passait hors d'ici. Parce que je veux dire c'est une bulle plutôt fermée, dans le sens où on vient de 8h à 4h, et après 4h, c'est l'heure où les gens terminent de travailler, donc tout le monde revient (...)* Et là vu que j'étais un peu plus libre de mes mouvements, j'ai pu voir un peu ce qui se passait hors de cette bulle fermée (...), donc je suis allé au conservatoire, mais après j'ai été visité les locaux et les bibliothèques de la Monnaie par exemple » (David, focus group2). Dans leurs propos, on retrouve également régulièrement la frontière qu'ils opèrent entre « l'école » et « la vraie vie », cette distinction se référant régulièrement à l'absence d'expérience « sensible » (tangible) au sein de l'école : « *C'est juste que si on n'a pas appris en dehors de l'école, si on nous a pas montré comment faire, les choses*

vraiment.. qu'on peut toucher, qu'on peut sentir, des expériences qui sont réelles, ben.. on n'a rien. Si on se contente juste de venir à l'école et d'apprendre et qu'en dehors on n'a rien d'autre, ben si l'école s'arrête du jour au lendemain pour x ou y raison, ben on sera là mais on sera des moules. Des coquilles vides » (Damien, focus group1).

La centralité de la « classe »

Ce qui ressort aussi des discussions avec les élèves de l'école Sheldon, c'est que la plus grande part de leur expérience scolaire apparaît centrée autour de ce qui se passe au sein de la « classe »²²¹ (dans le sens d'un groupe-classe, d'une discipline à enseigner, d'un enseignant et d'une période de cours (Dupriez, 2015)), celle-ci venant également à s'étendre aux autres espaces de l'école (comme la salle des rhétos où les élèves font leurs préparations) ainsi qu'aux espaces extérieures à l'école (à la sphère privée des élèves). Nous y reviendrons plus loin lorsque nous développerons le point de vue critique des élèves à ce propos, dénonçant « l'empiètement » de l'école. Mais ce qui est important à relever ici c'est que cet espace de la classe apparaît relativement « fermé » à l'environnement extérieur, centré (essentiellement) sur les apprentissages disciplinaires²²².

À ce propos, et de manière opposée à l'école Peter Pan, soulignons que l'ouverture de l'espace de la classe aux enjeux sociétaux semble relevée de « l'exception », et circonscrite à certains cours qui s'y prêtent davantage (comme les cours de morale ou de CPC). L'extrait qui suit où un élève relate les échanges qui ont suivi les attentats illustre ce côté « exceptionnel » : *« Pour les attentats de Paris je pense, ça c'était un jour avec [prof4] avec qui j'étais en math, qui nous a dit 'bon aujourd'hui on va pas faire cours, on va discuter de ça, qu'est-ce que vous en pensez ?'. (...) C'était vraiment super cool parce qu'on pouvait discuter vraiment de nos avis, de nos peurs, de ce qu'on en pensait, et on est tous sortis en disant que c'était un bon cours, on a tous appris quelque chose. Et ça on devrait faire beaucoup plus souvent à mon avis (...) Mais on l'a fait qu'une seule fois sur le temps que j'étais à l'école (...). C'était une des seules fois où on nous a dit 'le cours est probablement moins important, et moins important que le fait d'en parler, alors on va en parler'. Et y a plein de trucs qui sont arrivés depuis et qui étaient plus importants que les cours dont on a pas parlé »* (Théo, focus group2).

Une logique dominante qui imprègne le regard des élèves ainsi que l'engagement dans leur scolarité

Cette prédominance d'apprentissages centrés sur la transmission des disciplines scolaires (et relativement « hermétiques » aux enjeux du monde) semble par ailleurs se traduire dans le regard que les élèves portent sur leur scolarité, sur ce qui leur apparaît important dans celle-ci, ainsi que dans leur propre rapport et engagement à leur scolarité. En effet, eux-mêmes pointent rarement spontanément cette dimension d'ouverture sur le monde, que ce soit pour rapporter ce que

²²¹ Ainsi, les autres aspects de la vie scolaire, l'existence de quelques groupes au sein de l'école (tel qu'un groupe Amnesty), ou l'organisation d'activités ou d'événements dépassant le cadre de la classe apparaissent plutôt relever de l'exception. D'ailleurs, les élèves n'en parlent pas spontanément, mais les évoquent lorsque nous les questionnons à ce propos.

²²² À ce propos, il est intéressant de souligner que dans une vidéo de présentation de l'école, on y voit essentiellement des « classes » (à l'exception de la cantine), soulignant également, dans le discours affiché par l'établissement, la centralité de cet espace.

l'école fait ou pour faire part de leur point de vue critique à propos de ce que l'école fait (ou ne fait pas). Ils en parlent essentiellement lorsque nous les interrogeons à ce propos.

Ensuite, ils ne semblent pas toujours percevoir l'ouverture apportée par certains cours et certaines préparations qu'ils sont amenés à faire, ou du moins ne le mettent pas en avant de cette manière, soulignant plutôt l'exercice scolaire qu'il y a derrière : « *il fallait réagir à une phrase sur le tribunal des femmes, sur le viol des femmes qu'il y a eu. (...) Il fallait dire ce qu'on pensait de la drague intensive ou maladroite, que pour eux c'était pas un délit. Il fallait faire une lettre ouverte, et on avait plusieurs documents, et on avait aussi une lettre ouverte d'exemple comme on n'a jamais fait de lettre ouverte* » (Matteo, focus group3). C'est davantage lorsque l'on sort de la logique du cours magistral que les élèves évoquent l'ouverture sur le monde.

Comme nous l'avons déjà souligné plus haut, les élèves ne semblent ainsi pas déceler (ou du moins exprimer) ce que les apprentissages disciplinaires leur apportent au-delà de l'acquisition de connaissances et compétences utiles pour les études supérieures, ne semblent pas (ou peu) s'interroger sur ce qu'ils apprennent et développent à travers ce qu'ils voient en cours. Ceux-ci, surtout s'ils prennent une forme magistrale, apparaissent essentiellement appréhendés à partir de leur fonction instrumentale et de sélection (et parfois cognitive), et rarement dans leur fonction intégratrice. Comme le souligne également l'attribution que certains font de l'ouverture sur le monde aux missions de certains cours, mais pas d'autres (qui « *ne s'y prêtent pas* ») : « *L'ouverture sur le monde, je pense qu'il faut un cours qui s'y prête. Discuter des problèmes climatiques, des enjeux migratoires, des nouvelles technologies, de notre futur, de notre vie de citoyen, c'est compliqué d'en discuter dans des cours comme mathématique. Donc il faut des cours qui soient déjà plus ouverts, et que ça s'y prête un tantinet, donc le cours de français, le cours d'histoire, mais là y a quand même un programme à suivre (...) c'est surtout EPC, CPC, le cours de citoyenneté* » (Damien, focus group5).

Enfin, plusieurs élèves expriment prioriser leur investissement dans leur scolarité à d'autres enjeux, tels que les mobilisations pour le climat. Ainsi, alors que l'école avait autorisé, voire encouragé la participation des élèves aux « marches pour le climat », plusieurs n'y ont pas participé, leur présence aux cours leur paraissant plus importante : « *moi j'y suis pas allée, jamais (...) parce que je trouvais les cours plus importants* » (Mathilde, focus group4)²²³. On retrouve ainsi ce que nous soulignons plus haut sur la norme d'engagement dans la scolarité.

b) Des points de vue critiques opposés à cette logique dominante

Comme nous l'avons développé dans le point précédent, la clôture de l'établissement à l'égard du monde extérieur se traduit entre autres choses par la perception que les enjeux sociétaux

²²³ À partir de ce que les élèves ont rapporté, il semblerait qu'une majorité des élèves de rhéto ait participé aux marches pour le climat, leur participation ayant été encouragée par la direction. Mais dans les autres années, une minorité d'élèves y ont participé. La raison principale relevée à cette participation réside toutefois dans la « bulle d'air » que constituaient ces marches, la possibilité de ne pas aller en cours et d'avoir une sortie entre élèves : « *l'école, en elle-même elle a bien vu ça, je crois même qu'elle a fait un petit coup de pub par rapport à la marche du climat. (...) plus de la moitié des rhétos, voire les ¾ des rhétos y était (...) Mais la majorité des gens, c'est triste à dire, mais la majorité des rhétos n'ont pas été là pour le climat, mais ont été pour aller à Bruxelles. Et moi le premier. C'est-à-dire : donc on a fait la marche, c'était chouette, on a bien rigolé entre copains, on a fait le tour, mais après j'ai été mangé au quick et j'ai été boire une bière, et on a fait des magasins. Donc pour le climat, on a déjà vu mieux* » (Damien, focus group4).

« rentrent » peu dans l'établissement, font relativement peu l'objet de traitement et de discussions au sein de la classe, qu'il est exceptionnel que le cours (la transmission de matières disciplinaires) passe au second plan. Mais cette frontière entre l'enceinte de l'école et le monde extérieur se manifeste également d'autres manières, vis-à-vis desquelles le point de vue critique des élèves est également plus vif. Il s'agit par ailleurs de dimensions davantage abordées spontanément par ceux-ci.

Comme nous l'avons développé plus haut, les élèves dénoncent qu'il n'y ait pas davantage de place à la prise en compte du sujet, au fait qu'ils se perçoivent peu considérés pour ce qu'ils sont en dehors de leur métier « d'élève » (d'apprenant), et certains regrettent également qu'ils ne développent pas davantage à l'école de connaissances et compétences utiles et transposables aux sphères domestiques et professionnelles. Ensuite, et comme nous y reviendrons dans la partie sur la régulation de l'ordre scolaire, le règlement semble laisser peu de place à d'autres normes que les normes scolaires (comme les normes de sociabilité juvéniles, relatives à l'habillement ou à l'usage du téléphone).

Enfin, et c'est que nous développerons dans ce point, le modèle normatif ou le mode de socialisation de l'école apparaît « obsolète » (ou « décalé » vis-à-vis de la « vraie vie ») aux yeux de plusieurs élèves. Par ailleurs, et comme nous y reviendrons également, en miroir de ce point de vue critique relatif à la clôture de l'établissement vis-à-vis du monde extérieur, les élèves dénoncent également son extension ou son emprise en dehors de ses murs, dans leur vie privée²²⁴.

Point de vue critique à l'égard de la clôture de l'établissement vis-à-vis du monde extérieur : des logiques d'action perçues comme « décalées »

À propos du point de vue critique exprimé par plusieurs élèves à l'égard de la « clôture » de l'établissement vis-à-vis du monde extérieur²²⁵, globalement ces élèves plaident pour un décroisement et une ouverture au « monde réel ». Nous avons déjà développé cette dimension sur différents aspects, rappelés ci-dessus (l'ouverture aux enjeux sociétaux, la prise en compte de l'élève dans sa « globalité », le développement de connaissances et compétences transposables aux sphères domestiques et professionnelles). Nous ne reviendrons donc pas sur ceux-ci. Mais un autre point qu'ils dénoncent particulièrement concerne leur perception des logiques dominantes du mode de socialisation de leur établissement, qu'ils décrivent comme « décalées » par rapport aux logiques normatives qu'ils perçoivent prédominer à l'extérieur, et notamment dans la sphère professionnelle²²⁶. Ainsi, à la différence de l'école Elsa où, comme nous

²²⁴ Vis-à-vis de ces deux aspects du point de vue critique exprimé par plusieurs élèves, rappelons que les élèves que nous avons rencontrés sont en rhéto, en fin de parcours scolaire obligatoire, et donc à se projeter assez bien dans la suite de leurs parcours, comme le souligne cet élève : « *en rhéto, on a encore un pied chez les enfants, mais on a quand même un sacré pied dans le monde adulte* » (Damien, focus group1). On peut ainsi faire l'hypothèse que ces points de vue critiques seraient moins aigus chez des élèves plus jeunes, qui ne se projetteraient pas autant à l'égard de ce qui les attend à la sortie de l'école.

²²⁵ Soulignons que ces points de vue critiques ont été exprimés principalement lors de la 2^e séance où le groupe d'élèves était moins nombreux, et moins représentatif des différentes postures des élèves, avec une prédominance du point de vue critique. Si la majorité des élèves présents lors de cette séance ont exprimé ce point de vue critique, il est possible que d'autres élèves qui n'étaient pas présents (comme Lucas) en auraient pris le contre-pied.

²²⁶ Ces éléments ont ainsi été particulièrement soulevés par les élèves lors de 2^e la séance qui a suivi leur retour à l'école après une semaine de stage en milieu professionnel.

le montrerons, une continuité entre l'expérience scolaire et professionnelle est davantage perçue, pour plusieurs élèves de l'école Sheldon, ils s'attendent à avoir une expérience professionnelle très différente de leur expérience à l'école (sur le plan du rapport au travail et du rapport à la norme et à l'autorité).

Ces élèves expriment donc ne pas comprendre pourquoi l'école continue à être calquée sur un modèle jugé dépassé, d'autres normes leur semblant prévaloir à l'extérieur, et vis-à-vis desquelles ils témoignent plus d'adhésion. Différents éléments sont pointés vis-à-vis de ce décalage.

Tout d'abord, concernant le rapport au travail, plusieurs élèves opposent le « manque de sens » du travail scolaire à ce qu'ils ont pu expérimenter lors de la semaine de stage en milieu professionnel. Rappelons à cet égard qu'un rapport instrumental à la scolarité semble prédominer chez plusieurs élèves, qui expriment travailler d'abord « pour avoir leurs points », ce qu'ils contrastent avec leur expérience de stage et l'exercice d'activités et de tâches plus complexes, mais dont ils voyaient l'utilité, le sens, la finalité : *« Y a plus de sens dans ce qu'on fait. (...) même si effectivement dans la vie réelle, le travail est probablement plus dur, il est beaucoup plus engageant, on a beaucoup plus envie de le faire, on a beaucoup plus envie de travailler pour réussir à le faire. Moi j'ai fait du travail qui était plus dur que la majorité des trucs que j'ai fait à l'école, que ce soit aller rechercher une liste de 150 députés, de rechercher chaque déclaration d'impôt et des trucs comme ça, mais je savais pourquoi je le faisais, je savais dans quel objectif »* - « ouais c'est ça, on voit plus à quoi ça va mener. Et quels résultats ça peut donner. Et à quoi ça sert. Que par exemple on dit 'étudie tes maths', bèh j'étudie mes maths pour faire des points » (Théo, David, focus group2).

Ensuite, ils sont nombreux à relever le décalage entre la régulation et la codification stricte des temporalités au sein de l'établissement scolaire (l'horaire et le séquençage des activités où chacun de leurs mouvements leur apparaît contrôlé) à une gestion davantage individualisée de son temps et de ses mouvements (plus ou moins largement selon le type de fonction exercée, mais dans tous les cas une liberté perçue comme étant plus importante qu'à l'école) : *« on est très libre dans le travail (...) y a pas d'heures délimitées pour le dîner. 'Fin bien sûr on va pas dîner à 10h, ni à 15h, mais on peut prendre sa pause « quand on veut », du moment que le travail est fait »* (Mathilde, focus group2) ; *« Quelque chose qui est très différent (...) dans le travail, c'est la liberté qu'on a, réellement en fait. (...) À l'école il faut faire ça à ce moment-là, il faut faire ceci à ce temps-là. Alors que je comprends pas pourquoi on apprend ça parce que ça marche pas comme ça dans la vie réelle. Je veux dire, même si y a un travail par exemple à faire, on peut se décider de faire : 'bon bèh là je suis un peu fatigué, je vais aller prendre une pause de 20 minutes, puis après je le ferai'. Tandis qu'à l'école, que tu sois fatigué ou pas, t'as intérêt à écouter, à fermer ta gueule. Y a un côté tellement plus.. militaire à l'école, qui est tellement éloigné de la vie réelle »* (Théo, focus group2)

Parallèlement, et comme nous y reviendrons dans la partie suivante sur la régulation de l'ordre scolaire, plusieurs soulignent que même s'ils devront encore respecter de nombreuses règles plus tard, l'école les préparant en ce sens à ce qui les attend en dehors du monde scolaire, le règlement de leur établissement leur apparaît particulièrement restrictif, contrôlant de manière très rapprochée leurs mouvements, habillement, etc. : *« plus tard on devra aussi respecter des règles, mais en même temps ce sera des règles moins.. précises, dans le sens : ici on peut pas mettre la capuche dans le couloir, alors que quand on sera dehors on pourra mettre notre capuche (...) c'est*

un exemple bidon (...) mais c'est des règles beaucoup plus strictes à l'école, j'ai l'impression » (Lucas, focus group5).

Enfin, quelques élèves dénoncent également l'asymétrie des positions à l'école, le point de vue de deux élèves étant particulièrement critique et virulent à ce propos, l'un d'entre eux allant jusqu'à dire que selon lui la clôture de l'école à l'égard du monde extérieur mène à des formes d'abus d'autorité : *« j'ai l'impression que l'école est une bulle tellement fermée sur le monde extérieur que pour finir, c'est différent de ce qu'on peut trouver ailleurs. (...) On est dedans, et on reste dedans. On n'a pas une vision de ce qui se passe dehors. Et.. c'est vrai que maintenant ça me fait penser à ça, on nous avait appris en philosophie, c'était une expérience de Milgram. (...) C'était un jeu de rôles (...) pour finir les gardiens, ils commençaient à abuser des prisonniers, et ils se sentaient supérieurs à eux. Bèh quand j'y pense, ici, c'est tellement fermé que pour finir on en vient plus ou moins à ça. Avec [l'idée] : je suis adulte, je suis professeur, je suis éducateur, je suis supérieur à toi »* (David, focus group2). Nous reviendrons également sur ce point de vue critique dans la deuxième section du chapitre, lorsque nous analyserons la régulation de l'ordre scolaire.

Si plusieurs élèves dénoncent ainsi la prégnance à l'école Sheldon de logiques normatives éloignées de ce qui prévaut selon eux en dehors de l'établissement (notamment dans la manière dont ils se projettent au sein de la sphère professionnelle), d'autres élèves toutefois ont relevé au contraire que l'école, en tant que « reproduction miniature de la société », reproduit certaines logiques extérieures à celle-ci : *« l'école c'est une reproduction miniature de la société. C'est-à-dire que on a les instances dirigeantes, on a un peu les 'policiers', les forces de l'ordre que sont les éducateurs, on a cette distinction sociale entre les enfants un peu plus riches, un peu moins riches, un peu plus forts, un peu moins forts. Donc on a vraiment cette miniature du monde, qui sont dehors les murs de l'école »* (Damien, focus group5). Pour d'autres élèves encore, comme déjà mentionné plus haut à propos du respect des règles, ils expriment que si l'école accentue certaines logiques, celles-ci sont par ailleurs présentes dans la société plus largement. Plus globalement, ce qui apparaît important à souligner ici, c'est que pour ces élèves, ce qui apparaît commun entre l'école et le monde extérieur, c'est la prégnance de rapports hiérarchiques, d'une régulation de l'ordre marquée par des rapports verticaux. On retrouve ainsi, comme déjà relevé plus haut, une conception hiérarchisée, stratifiée de la société, qui apparaît relativement intégrée par plusieurs élèves (même s'ils peuvent en être critiques).

Enfin, en contraste avec ce que nous avons observé à l'école Elsa (où les élèves ont majoritairement exprimé qu'ils seraient toujours soumis à l'autorité de quelqu'un), nous pouvons faire l'hypothèse que le point de vue critique exprimé par les élèves qui dénoncent le décalage des normes de régulation du temps ou des interactions entre ce qui prévaut à l'école et ce qu'ils pressentent du monde professionnel, tend à souligner la projection dans certaines « positions professionnelles » et l'anticipation d'un « changement de position » dans cette structure stratifiée, entre une « position basse » (occupée à l'école, en tant qu'élève) et une position plus « haute » dans le monde professionnel.

Point de vue critique à l'égard de l'extension de l'établissement en dehors de ses murs, à son emprise sur la vie privée des élèves

Alors que le point de vue critique de plusieurs élèves porte sur la clôture de l'établissement à l'égard du monde extérieur, simultanément, ces mêmes élèves dénoncent également l'extension

de l'école en dehors de ses murs, ou l'emprise qu'elle exerce sur leur vie privée²²⁷. Nous pouvons d'ailleurs faire l'hypothèse que ces deux points de vue critiques s'alimentent mutuellement : si le discours critique des élèves peut se révéler par moments particulièrement aigu, marquant un sentiment d'incomplétude (l'établissement ne répondant pas à certaines de leurs attentes, en termes de formation, de finalités poursuivies ou de mode de socialisation, sur les logiques dominantes de rapport aux savoirs, de modalités pédagogiques et d'organisation des apprentissages), c'est peut-être en raison, entre autres choses, de la place importante que l'expérience scolaire occupe dans leur vie plus globalement. En effet, dans cet établissement, plusieurs élèves ont soulevé la place centrale de l'école dans leur vie, en contraste avec ce que l'on a observé dans les deux autres établissements où les élèves ne l'ont pas relevé, explicitement (comme à l'école Elsa où les élèves ont souligné leur engagement dans d'autres sphères socialisatrices) ou non (comme à l'école Peter Pan). Ce qui rejoint des travaux qui ont montré un « poids » ou une expérience centrale plus importante de l'école dans la vie des élèves scolarisés dans des établissements occupant une position haute dans le marché scolaire, comparativement aux élèves scolarisés dans un établissement occupant une position plus basse du marché scolaire, affichant une distance plus importante vis-à-vis de l'école²²⁸ (Jacobs, 2012).

Ce que l'on perçoit dans le discours des 3-4 élèves les plus critiques à ce propos, c'est la sensation d'empiètement de l'école sur ce qu'ils vivent ou voudraient vivre en dehors du temps scolaire. Cette extension de l'emprise de l'école en dehors des murs et du temps scolaire a été régulièrement relevée par ces élèves, lors de différentes séances, mais elle a été rendue particulièrement visible lors de l'activité sur les valeurs de l'école à la deuxième séance. En effet, lors de cette activité où nous demandions aux élèves de donner des illustrations de ce qu'ils avançaient, et de placer un pion sur l'une des cartes représentant différents espaces de l'établissement scolaire afin d'indiquer dans quel(s) espace(s) la valeur qu'ils annonçaient leur apparaissait se traduire (être véhiculée), une carte a été ajoutée à celles que nous avions prévues, pour refléter l'espace domestique (« chez soi »).

Plusieurs dénoncent ainsi que le travail à domicile exigé est très (voire trop) important, laissant peu de place ou de temps à d'autres activités et dimensions de leur existence, que celles-ci relèvent des loisirs, du maintien de liens sociaux avec les amis ou la famille, ou encore de l'apprentissage de connaissances et compétences non scolaires : *« à la base normalement ce qu'on est censé avoir, c'est du temps, libre, chez nous, pour apprendre.. à vivre justement. (...) ça [remplir des papiers, faire un cv...] c'est des choses qu'on peut apprendre à la maison avec nos parents. Et ce temps-là, on l'a pas parce qu'on a énormément de préparations, de devoirs, de leçons (...) Alors moi je travaille pas beaucoup pour l'école, du coup j'ai ce temps-là, mais les gens qui vont travailler pour avoir ses points, pour tchik et tchak, ils auront jamais le temps d'apprendre quelque chose à la maison quoi »* (Corentin, focus group1).

Comme souligné dans l'extrait ci-dessus, plusieurs élèves expriment qu'eux-mêmes ne recherchent pas l'excellence attendue au sein de l'école, mais se satisfont de la moyenne (en

²²⁷ Comme pour le point précédent, soulignons que ces points de vue critiques ont été exprimés principalement lors de la 2^e séance où le groupe d'élèves était moins nombreux, et moins représentatif des différentes postures des élèves, avec une prédominance du point de vue critique.

²²⁸ Ce qui peut par ailleurs, similairement, en partie expliquer la moindre prégnance d'un discours critique chez les élèves de l'école Elsa, soulignant un détachement plus important.

prenant ainsi distance vis-à-vis des normes véhiculées), ce qui leur laisse du temps en dehors de l'école. Mais ils rendent compte que d'autres élèves de l'établissement, pour satisfaire aux normes d'exigence et d'excellence, peuvent être amenés à faire passer au second plan certains aspects de leur vie privée : *« par exemple je connais beaucoup de gens qui ont arrêté une activité parce qu'ils avaient pas le temps à cause de l'école. Ou beaucoup de gens qui font pas ceci, qui veulent pas aller voir une personne qu'ils ont plus vue depuis longtemps parce que demain ils ont contrôle »* (Théo, focus group2).

Par ailleurs, même parmi les élèves exprimant une distance à l'égard des attentes de l'école et un engagement scolaire plus limité, l'un d'entre eux a relevé avoir particulièrement apprécié la période de confinement, la décrivant même comme une bénédiction, soulignant qu'il a pu s'investir dans certains de ses loisirs et de ses passions en raison du « temps retrouvé », et soulevant ainsi la place occupée par l'école « en temps normal »²²⁹ : *« le fait d'avoir le confinement et d'avoir plus de temps pour faire plus ou moins ce qu'on voulait, ça m'a permis de faire des choses que je trouvais plus intéressantes que l'école (...) j'ai rien fait pour l'école et j'ai juste travaillé, je me suis concentré sur mes passions (...) j'ai appris par exemple à jouer du piano, j'ai amélioré ma capacité à la guitare, j'ai diversifié ma culture musicale (...) j'ai regardé plus de films, j'ai lu des bouquins, autant de fictions et de non-fictions (...) disons que j'étoffe en fait que ce soit ma culture générale ou juste mes passions (...). Pour moi le confinement c'est un peu une bénédiction parce que ça donne la justification de pouvoir rester chez moi et de faire littéralement ce que j'ai envie de faire »* (Théo, focus group3).

Enfin, et en contraste avec ce que nous avons relevé à propos de l'école Peter Pan²³⁰, quelques élèves dénoncent que le travail demandé par l'école ne leur permette pas de développer leurs projets et aspirations personnelles pour le futur, lorsque celles-ci s'écartent de la voie des études supérieures « classiques » auxquelles prépare l'établissement. Un élève exprime ainsi se sentir bloqué dans ses projets : *« quand je reviens chez moi, j'ai du boulot à faire, je travaille jusque 10h et demi. Et l'instrument, j'ai envie de faire le conservatoire, mais il peut rester trois jours dans la caisse parce que j'ai pas le temps de le prendre. On va me dire 'oui mais ça prend pas beaucoup de temps, même ¼ d'heure'. Ouais je sais, mais je reviens il est 5h, puis faut que j'étudie pour 3 contrôles, que je fasse les prépas, pour finalement me retrouver il est 10h du soir, et j'ai toujours*

²²⁹ Ce qui contraste avec le discours des élèves de l'école Elsa, lesquels ont au contraire exprimé le sentiment d'être surchargés de travail pendant le confinement.

Cette diversité de vécus de la scolarité lors de la période de confinement a été relevée par d'autres travaux, et renvoie à différentes dimensions de l'expérience scolaire, dont cette dimension de la place ou du poids occupé par l'école dans la vie des jeunes. Comme le souligne l'état des lieux publié par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse : « Outre la prise en charge plus autonome de leur scolarité, le vécu des élèves a également été bousculé par la place prise par l'école vis-à-vis de leurs autres espaces de vie. À ce propos, les commentaires libres laissés par les élèves dans l'étude de Baudoin et al. (2020) révèlent à nouveau une pluralité de vécus. Ainsi, si certains élèves se sont plaints d'une forme d'extension de l'emprise de l'école sur leur vie privée (recevant par exemple des demandes scolaires en dehors du « temps scolaire »), d'autres ont au contraire relaté avoir davantage de temps (qu'en « temps normal ») pour d'autres choses que l'école (leurs passions, mais aussi du temps en famille, ou pour des apprentissages non scolaires) : « Je vis ma meilleure vie ! Le confinement m'a permis de profiter de choses que je faisais moins » » (OEJAJ, 2022, p35).

²³⁰ Rappelons en effet que pour cet établissement, nous avons montré que les élèves dénonçaient un manque de préparation pour des études supérieures (universitaire), mais que l'école permettait par contre un investissement pour d'autres types de parcours.

pas fait mon instrument. Et donc si je veux me préparer à un conservatoire, c'est mort quoi » (David, focus group2).

Ainsi, bien que certains élèves déclarent arriver à prendre distance vis-à-vis des attentes de l'école et développer leurs propres aspirations, que d'autres ne protestent pas contre la charge de travail (tout en reconnaissant qu'elle est importante), d'autres encore reprochent que certains de leurs projets et activités se voient en partie contraints par les exigences scolaires, l'asymétrie des positions avec les enseignants les empêchant par ailleurs de discuter et de négocier pour trouver un équilibre, et un élève dénonçant à cet égard une forme de soumission à l'autorité et un contrôle ou une emprise de l'école en dehors de ses murs : *« c'est juste pour réagir, sur la soumission à l'autorité dans les activités, je trouve que c'est aussi pendant les activités extrascolaires, dans la mesure où ça m'est déjà arrivé plusieurs fois que par exemple j'étais absent, je dois repasser un contrôle, et genre j'ai une heure d'étude en dernière heure. Mais genre normalement je pars à l'heure à laquelle j'ai étudié du coup, parce que je vais faire de la guitare par là, par là, et compagnie. Et genre ça m'est déjà arrivé qu'on me dise 'bèh on va faire ce contrôle-là parce que t'étais absent'. Et je fais 'bèh ça va être compliqué parce qu'en fait je dois aller faire de la guitare avec d'autres personnes et compagnie'. Et ils sont là en mode 'je m'en fous, tu vas faire ton contrôle à cette heure-là'. (...) Et ils veulent vraiment essayer de contrôler jusque les activités qu'on a chez nous (...). Comme si l'école était plus important que tous nos loisirs ou toutes nos activités extrascolaires »* (Théo, focus group2).

Dans les propos des élèves dénonçant l'empiètement de l'école sur leur vie privée, c'est ainsi l'image d'une « institution enveloppante » (Darmon, 2015) qui transparaît. En effet, bien que tous les élèves du groupe ne soient pas d'accord sur ce point, certains dénoncent que cette extension de l'école se traduise par un « contrôle » de celle-ci sur les autres dimensions de leur existence. Deux élèves vont jusqu'à exprimer des sensations « d'étouffement », la pression engendrée par les exigences scolaires (et le contrôle qu'ils y associent) envahissant les différents espaces de l'école ainsi que leur espace de vie privée : *« à partir du moment où t'as une échéance, elle transpire dans tous les aspects de ta vie »* (Théo, focus group2).

Un élève prolonge cette critique de la pression engendrée par les exigences scolaires, de l'emprise que l'école exerce sur leur vie privée et du contrôle qui en résulte, en soulignant que pour lui il en ressort d'une part une « conformité » chez la plupart des élèves, c'est-à-dire la régulation et la modulation de leurs attitudes et comportements pour répondre aux exigences et normes scolaires, et d'autre part un « manque d'empathie », dans le sens d'un jugement moral vis-à-vis des élèves qui ne se conforment pas à ces attendus. On retrouve ainsi ce que l'on a souligné plus haut, à savoir la prégnance de la norme d'engagement dans sa scolarité dans la sociabilité entre pairs, et une forme d'exclusion des élèves ne s'y conformant pas. Comme on le voit dans l'extrait qui suit, l'élève en question fait part d'un point de vue critique particulièrement aigu, la mobilisation du champ lexical de la violence dénotant un conflit de valeurs, de principes moraux, cet élève dénonçant « l'uniformité » (la valorisation unique de certains principes de classement, comme l'association de la réussite et de ce qui « importe » à l'école et à la réussite scolaire) au nom d'une ouverture aux différences (à d'autres principes de classement) :

- Enquêteur : *« Je me souviens d'un truc que tu avais dit la dernière fois, c'était : la solidarité y en a que quand le sujet fait unanimité. Et t'avais dit que si un élève agissait un peu en*

dehors de la norme ou de manière bizarre, les élèves avaient parfois tendance à le juger ou quoi. »

- Théo : *« Ouais, et je pense que c'est totalement inconscient parce que personne ne dirait honnêtement qu'il veut.. emmerder ceux qui sont différents. Mais je pense que ça découle de justement cette volonté de conformité qui du coup transpire dans tous les aspects de notre vie à cause de la soumission à l'autorité. C'est parce que une des conséquences de la soumission à l'autorité, c'est que la différence des gens est vraiment vécue comme une faiblesse de leur part (...) une personne qui fait un truc qui peut paraître un peu bizarre, y a beaucoup de personnes qui vont la juger en se disant 'faut pas qu'elle fasse ça, c'est mal', sans essayer de la comprendre, et je trouve que ça c'est un manque de solidarité.. en humanité. »*
- Enquêteur : *« Et qu'est-ce qui serait justement être différent dans cette école ? Ou qu'est-ce qui apparaîtrait bizarre dans le comportement, dans la manière d'être ? »*
- Théo : *« Quand je dis bizarre, c'est plus un comportement qui diffère de l'idée qu'on se fait d'un élève normal en fait (...) Du coup y a beaucoup de comportements qui dérivent de ça (...) par exemple, bêtement une personne qui travaille très peu ou pas, (...) juste ces élèves-là, ça arrive que de temps en temps ils aient des regards culpabilisants, ou que des gens le regardent en disant 'qu'est-ce que tu bosses pas ?' (...) du coup je pense pas que les gens sont activement à la recherche de différences pour les rabrouer. Mais je pense que c'est ce qui finit par arriver à force d'avoir un environnement violent comme on a. Violent dans le sens, qui laisse très peu de place à l'empathie, qui laisse très peu de place à l'essai de compréhension des autres. Un environnement qui est violent par les valeurs qu'il transmet en fait »*

Pour conclure ce point concernant l'organisation des apprentissages dans le temps et dans l'espace, commençons par rappeler que les logiques dominantes s'inscrivent dans la continuité de la « forme scolaire » : un temps scolaire strictement réglé et codifié, organisé en horaires, cycles et séquences d'apprentissages ; un espace « intérieur » organisé autour de la « classe » (qui s'étend aux différents espaces de l'établissement et même dehors) ; un espace « clos », isolé de l'extérieur, tout en occupant une place dans la vie des élèves en dehors des murs de l'établissement.

Après avoir souligné ces logiques dominantes, nous avons ensuite développé le point de vue critique exprimé par plusieurs élèves à l'égard de celles-ci. Nous avons ainsi montré que ceux-ci dénoncent la « clôture » de l'établissement, et plus particulièrement le décalage qu'ils perçoivent de certaines normes scolaires d'organisation du temps, d'encadrement des comportements, et de modes d'interactions entre enseignants et élèves, avec les normes qu'ils pressentent du milieu professionnel. Mais nous avons également souligné que ce point de vue critique, d'une part apparaît nuancé par d'autres élèves qui expriment au contraire que l'école reproduit certaines logiques sociétales, notamment les rapports hiérarchiques et d'autorité, et d'autre part peut être interprété comme l'anticipation d'un « changement de position » dans cette structure stratifiée, entre une « position basse » (occupée à l'école, en tant qu'élève) et une position plus « haute » dans le monde professionnel. Nous sommes ensuite revenue sur l'autre pan du point de vue

critique exprimé par plusieurs élèves qui, en miroir de la clôture de l'établissement, ont également dénoncé son emprise en dehors de ses murs. À ce propos, nous avons terminé en soulignant que ce qui apparaît au centre de ce point de vue critique, c'est un conflit moral relatif au rapport au « pluralisme » : l'uniformité (dans le sens de la valorisation de certains principes de classement, comme l'association de la réussite et de ce qui « importe » à l'école et à la réussite scolaire) étant dénoncée au nom d'une ouverture aux différences (à la diversité des principes de classement).

Si la prégnance de ces points de vue critiques montre que plusieurs élèves affichent ainsi une distance à l'égard de l'établissement, l'expérience scolaire semble toutefois avoir un poids non négligeable, voire particulièrement fort dans la socialisation de nombreux élèves, et même chez les plus critiques (comme nous l'avons déjà souligné plus haut). Un élève exprime d'ailleurs que c'est à l'école qu'ils ont leurs premiers « vrais liens sociaux », soulignant par là ce poids prépondérant: « [ce que je retiendrai de mon expérience scolaire] *c'est plus ces liens sociaux, nos premiers vrais liens sociaux, avec les personnes qu'on aime bien, les personnes qu'on n'aime pas, les personnes avec qui on s'entend sans plus, les premières disputes, les premières histoires de cœur etc., donc vraiment ce lien social que l'école nous enseigne. Parce que en soit, si on voulait, je sais pas moi, connaître l'anatomie du corps humain, bèh on tape anatomie-corps humain sur internet, on a un schéma, et donc on peut deviner. En autodidacte, on peut devant un écran, devant des livres, s'informer, et apprendre. Mais ce lien social, ces premières interactions, ça c'est l'école qui nous l'enseigne* » (Damien, focus group5).

Cette centralité de l'expérience scolaire (voire son empiètement sur les autres dimensions de l'existence), la prégnance des logiques dominantes dont nous avons rendu compte jusqu'ici, ainsi que la clôture dont rendent compte les élèves à l'égard du monde extérieur nous conduit à poser la question de la place que cette expérience laisse aux autres espaces socialisateurs des jeunes. Certes, les élèves sont également imprégnés d'autres expériences que celles qu'ils vivent à l'école, leur recours à d'autres « mondes » pour dénoncer celui de l'école en témoigne, mais ils semblent également en partie traversés et porteurs des logiques dominantes de l'établissement ainsi que de certaines conceptions de la société qui y sont véhiculées. Nous y reviendrons dans la conclusion du chapitre.

3.2 La socialisation au travers de la régulation de l'ordre scolaire

Dans cette deuxième section du chapitre, consacré à la régulation de l'ordre scolaire, deux dimensions seront plus particulièrement examinées : l'élaboration des règles de l'établissement, et la gestion des incidents (situations de non-respect des règles). Nous mettrons donc au cœur de l'analyse la question du rapport aux règles, ainsi que celle du rapport à l'autorité, en étudiant le mode de socialisation qui prédomine dans l'établissement, ainsi que la manière dont les élèves s'y rapportent.

Nous montrerons ainsi, de manière similaire au volet sur les apprentissages, que les élèves rendent globalement compte d'un mode de socialisation dominant s'inscrivant dans la continuité de la forme scolaire, laquelle se caractérise sur la dimension du rapport au pouvoir par une domination de type « rationnelle-légale », reposant sur l'obéissance (non réflexive) à des règles impersonnelles et abstraites. En effet, comme nous le développerons, les pratiques rapportées

par les élèves semblent s'ancrer dans un modèle normatif de type « formel-substantiel » (Verhoeven, 1997c): autorité des enseignants et des éducateurs attachée à leur statut et inquestionnable ; règles impersonnelles et abstraites, construites de manière verticale et sans prise en compte de normativités extérieures ; sanctions prédéfinies et exogènes aux situations ; contrôle vertical et hiérarchique.

Si, au-delà de certaines nuances, l'ensemble des élèves du groupe tend à s'accorder sur ce que « fait » l'école, sur ces logiques dominantes, leurs avis divergent toutefois quant à ce que l'école devrait faire. Ainsi, alors qu'une partie des élèves semble adhérer ou du moins ne pas remettre en question ces pratiques²³¹, 3-4 élèves expriment au contraire de vives critiques, en dénonçant d'une part certaines des logiques dominantes au nom d'autres principes moraux, et en pointant d'autre part le découplage qu'ils perçoivent entre le discours affiché par l'établissement et leur expérience, autrement dit entre le curriculum affiché et le curriculum effectif.

Comme nous l'avons développé pour la dimension des apprentissages, il s'agira donc dans les prochains points de caractériser le mode de socialisation dominant sur la régulation de l'ordre scolaire, d'identifier les principes qui le traversent, le type de rapport à la norme et à l'autorité véhiculée, ainsi que de souligner par quels autres normes et principes il se voit concurrencé. Autrement dit, nous analyserons l'expérience socialisatrice qui résulte de la rencontre des élèves avec cet environnement de socialisation, ainsi que la manière dont ils évaluent leur expérience dans cet environnement, en étudiant comment ils interprètent leur expérience dans ce monde (traversé par la prédominance de certains principes normatifs) à partir d'autres mondes.

3.2.1 Élaboration des règles

a) Prédominance d'une construction verticale de règles impersonnelles et abstraites, peu traversées par des normativités extérieures à l'école

Concernant l'élaboration des règles au sein de l'école Sheldon, comme souligné ci-dessus et en miroir de ce que nous avons observé pour l'école Peter Pan, les logiques dominantes dont rendent compte les élèves s'inscrivent dans la continuité du mode de socialisation de la forme scolaire. En effet, les élèves soulignent une construction verticale du règlement de l'école, et ils relatent que celui-ci est assez strict, laissant peu de place à des normativités extérieures à la culture scolaire, ainsi qu'à l'expression des singularités.

Une construction verticale des règles de l'établissement

Interrogés sur le rôle et la place des élèves au sein de l'école, lors de l'activité « baromètre » pendant la 4^e séance, l'ensemble des élèves présents ont exprimé ne pas avoir leur mot à dire concernant les règles de l'école. Ils ont déclaré ne pas être consultés à cet égard ni pouvoir faire entendre leur point de vue lorsqu'ils sont en désaccord vis-à-vis de certaines règles. Ils sont ainsi

²³¹ Rappelons que plusieurs élèves du groupe ont principalement endossé un discours de type « factuel ». Pour ces élèves, il nous est dès lors difficile de savoir comment ils se positionnent vis-à-vis de leur expérience.

plusieurs à s'être positionnés lors de cette activité du côté « aucun rôle des élèves », ou alors indiquer que les élèves ont un rôle à jouer dans le sens qu'ils doivent respecter les règles²³² :

- Lucas [explicitant où il s'est positionné sur le baromètre]: *« Je pense que j'étais dans le rouge, du côté (...) de la direction. Parce que (...) si c'est des règles, on peut pas les définir nous-mêmes, c'est eux qui les définissent »*
- Enquêteur : *« Ok, et tu sais comment est-ce que les règles se définissent ? »*
- Lucas : *« Y a un règlement d'ordre intérieur qui est défini par.. je sais pas, à mon avis c'est un mélange entre l'école et l'État »*
- Enquêteur : *« Et quand tu dis l'école ? C'est qui ? »*
- Lucas : *« Mmh.. [préfet] et [proviseur], je suppose. .. »*
- (...) Mathilde : *« Je pense m'être placée.. plutôt au milieu (...) Parce que.. oui, l'école impose les règles et tout. Mais c'est aussi aux élèves de les respecter »*
- (...)Matteo : *« Loi je trouve aussi que c'est plus l'école qui décide, que les élèves doivent juste respecter les règles et c'est tout. Ils ont pas trop leur mot à dire sur les règles »*

Comme l'illustre cet extrait, une certaine « opacité » semble entourer l'élaboration des règles, plusieurs élèves relatant ne pas savoir comment se décident, comment se construisent les règles²³³. Ils situent toutefois le pouvoir décisionnel au niveau de la direction (lorsqu'il s'agit du contrôle propre à l'établissement), ou plus haut, au niveau de l'administration, du ministère (la direction de l'établissement étant elle-même contrainte par des directives plus générales). On retrouve ainsi chez ces élèves, comme nous l'avons déjà souligné précédemment, une perception du système éducatif comme étant régulé de manière hiérarchique, avec différents « niveaux », chaque position étant « soumise » à ceux occupant une position supérieure, les élèves étant tout en bas de cette hiérarchie, mais les enseignants étant également eux-mêmes contraints par le cadre qui leur est imposé. Ces derniers ont toutefois la possibilité d'élaborer leur propre règlement de classe : *« en plus du règlement intérieur, y a aussi un règlement dans la classe (...) décidé par les profs (...) généralement c'est presque une pâle copie de notre règlement intérieur, mais y a parfois des petites subtilités qui changent, en fonction des professeurs (...). Par exemple, tout simplement, dans notre ROI, on n'a pas le droit de boire en classe, mais certains professeurs mettent que si c'est de l'eau, on peut. »* (Damien, focus group4).

L'ensemble des élèves du groupe soulignant l'absence de participation ou d'implication des élèves dans la gestion de l'établissement, nous les avons interrogés sur le rôle des délégués. À cet égard, ils relèvent que ceux-ci occupent une position d'intermédiaire entre la direction et les élèves, pour

²³² Sur ce point, et alors que les élèves s'accordent entre eux pour dire qu'ils n'ont pas leur mot à dire concernant les règles de l'école, il est intéressant de souligner que ce discours ne rejoint pas les réponses de la direction au questionnaire. En effet, sur l'item « Les élèves ont la possibilité de donner leur avis sur les règles », la direction a coché la cinquième position d'une échelle de Likert à 6 positions entre « pas du tout et tout à fait » ; et la 4^e position aux items « équipe éducative tient compte de l'avis des élèves sur les règles » & « Les élèves participent à l'élaboration des règles ; les règles sont construites en concertation avec les élèves ». N'ayant pas fait d'entretien avec les membres de l'équipe, il est difficile de déterminer l'origine de ce décalage. On peut faire l'hypothèse que c'est l'existence d'un conseil des délégués (où les élèves peuvent faire remonter leurs demandes) qui est peut-être derrière ces réponses. Mais si c'est le cas, et comme nous le développons plus bas, celui-ci n'est pas perçu par les élèves rencontrés comme un dispositif permettant réellement une prise en compte de la parole des élèves.

²³³ Cette opacité nous semble ainsi renforcer l'image renvoyée par les élèves, à savoir qu'ils sont maintenus à l'écart du mode de gestion de l'établissement.

relayer les préoccupations de ces derniers. Toutefois, simultanément, plusieurs pointent certains dysfonctionnements dans la mise en place de ce système de représentation, allant à l'encontre d'un mode de régulation démocratique : désignation de délégués par manque de candidats, opacité des réunions (par manque de retours des délégués auprès des autres élèves), absence de réponse ou réponses tardives de la direction aux demandes des élèves. Comme le souligne l'extrait ci-dessous, ces dysfonctionnements semblent dès lors avoir pour conséquence que certains élèves « n'y croient pas », ne percevant pas l'existence de délégués et de conseils au sein de l'établissement comme un mode de régulation permettant une prise en compte effective de la parole des élèves dans la gestion de l'établissement, mais plutôt comme le résultat d'une contrainte décrétalement, menant à l'instauration de dispositifs perçus comme relativement « vides de sens » :

- Mathilde : « *Les délégués sont d'abord choisis par la classe (...) y a des élèves qui se proposent pour être délégués, et y a un vote qui se fait pour savoir qui sera délégué et co-délégué. Et puis, je pense c'est à peu près tous les 2-3 mois, y a un rassemblement de délégués avec [préfet] et la directrice, pour savoir si y a des choses qui pourraient être changées, si y a « des plaintes », ou autre. Mais après ce qu'ils en font, ça j'en sais rien. Donc.. je trouve que oui c'est bien d'avoir des délégués, mais si c'est pour ne pas être forcément.. on est écouté, mais pas forcément..* »
- (...) Enquêteur : « *Et est-ce que le délégué, il vous réunit à certains moments dans la classe ?* »
- Mathilde : « *Mmh.. non, je pense pas, je trouve pas. (...) Juste des fois sur le groupe de la classe, genre une semaine avant le rassemblement de délégués, savoir si on a des choses à dire, mais y a jamais de rassemblement pour ça.* »
- Enquêteur : « *Et est-ce qu'il vous fait un petit retour du rassemblement ?* »
- Mathilde : « *Mmh.. pas dans mon souvenir. Non, je crois pas* »
- (...) Lucas : « *Personne voulait être délégué chez nous, du coup la prof a désigné quelqu'un. Il sert juste à transmettre des papiers. Il sert d'intermédiaire entre la direction et nous.* »
- (...) Enquêteur : « *Damien, est-ce que tu peux développer un peu plus cette idée que ça sert pas à grand-chose ? Est-ce que t'as des exemples ?* »
- élève1 : « *Par exemple, donc cette année on a eu une fontaine à eau, et cette fontaine à eau, je crois qu'on l'attend depuis 6 ans. C'est une réclamation qui se fait depuis très très longtemps. (...) une [autre] réclamation des rhétos, c'est d'avoir un local plus grand. (...) [et] parce qu'en rhéto on a énormément d'heures de fourches, c'est d'avoir la possibilité d'avoir un ballon pour jouer dans la cour (...), ou d'avoir un peu plus de libertés en sachant que on a énormément d'heures d'étude. Mais encore une fois, ça n'a jamais été écouté. C'est-à-dire qu'en fait les délégués, c'est une obligation légale d'avoir des délégués de classe. Tout simplement. Et donc ça gonfle la direction, parce que voilà c'est obligatoire, du coup ils doivent le faire. Mais.. voilà, un truc tout bête, comme Lucas vient de le dire, quand personne veut être délégué, le prof désigne. Alors que quand quelqu'un est délégué, ça veut dire que quelqu'un veut, a envie de représenter sa classe, et de pouvoir interroger et essayer de faire changer les choses. (...) [or] quand t'obliges quelqu'un, ça veut bien dire ce que ça veut dire, ça veut dire que en soit, tu vas pas servir à grand-chose. (...) Parce que ouais, Lucas dit que ça sert d'intermédiaire entre la direction et nous. Et encore, pas vraiment, parce que y a rarement des échanges entre les délégués et nous. (...) alors que*

ça devrait, il devrait y avoir ça pour savoir un petit peu ce qu'il change, ce qu'il change pas, et pourquoi telle chose a été faite »

Un règlement relativement imperméable aux normativités extérieures à la culture scolaire, laissant peu de place à l'expression des singularités

Comme développé ci-dessus, les élèves rendent compte d'une construction verticale des règles. Ils expriment par ailleurs que le règlement est plutôt « strict », certains allant jusqu'à dénoncer un sentiment d'un contrôle de leurs mouvements et de leur personnalité. Nous y reviendrons dans le point suivant portant sur le point de vue critique des élèves. Mais ce qui est important à relever concernant les logiques dominantes à propos de l'élaboration du cadre scolaire, c'est que celui-ci est dépeint par les élèves comme se laissant peu traverser par d'autres normativités, telles que la culture juvénile. Plus particulièrement, certains soulignent que le règlement tend à mettre à distance toute forme d'expression de la singularité (à commencer par les normes vestimentaires) : *« Ce que j'ai remarqué avec l'école, c'est qu'ils essayent de trouver des.. (...) dérivés pour arriver à leurs fins. Donc en gros, pour éviter qu'il y en ait qui soient seuls, qui soient rejetés (...) à cause des différences, eh ben ils mettent des règles. Et genre (...) quand t'es dans l'école, tu t'exprimes pas comme tu es d'habitude, tu dois être comme les autres, c'est-à-dire tu peux pas avoir une mèche rose ou un machin comme ça »* (Corentin, focus group2).

Comme on peut le percevoir dans l'extrait ci-dessus, cet élève y voit un choix ou une stratégie de l'établissement, que l'on pourrait interpréter comme renvoyant à une posture « abstentionniste »²³⁴ en matière de traitement de la diversité et du pluralisme, visant à invisibiliser les différences, pour ne pas avoir à traiter de ces enjeux. Notons de notre point de vue que cette étanchéité du règlement à des normativités extérieures s'inscrit dans la continuité du mode de socialisation propre à la forme scolaire, caractérisé, comme nous l'avons relevé plus haut, par la clôture de l'école à l'égard de l'extérieur afin de mettre à distance le monde social et les attachements particuliers, pour accompagner l'enfant vers l'universel.

b) Des points de vue critiques opposés à cette logique dominante

Les logiques dominantes concernant l'élaboration des règles de l'établissement, décrites dans le point précédent, tendent à souligner un mode de socialisation s'inscrivant dans la continuité de la forme scolaire, les pratiques s'ancrant dans un modèle normatif de type formel-substantiel où prévaut une construction verticale et exogène de règles impersonnelles et abstraites. Concernant ces pratiques, plusieurs élèves ont exposé un point de vue critique, exprimant d'une part le souhait que leur avis soit davantage considéré par les instances prenant les décisions au sein de l'établissement, et dénonçant d'autre part l'emprise de l'établissement sur les comportements et attitudes des élèves. Nous montrerons ainsi que si certains éléments du modèle normatif prévalant au sein de l'établissement n'apparaissent pas tellement remis en question (telle que la construction verticale des règles), d'autres font davantage l'objet d'une remise en cause par certains élèves, au nom de principes prévalant dans un modèle normatif de type « rationnel-négocié » (telles que la justification des normes, le rapport réflexif aux règles et à l'autorité) ainsi qu'au nom d'une logique normative mettant l'accent sur l'expression des singularités.

²³⁴ En matière d'éducation morale, Prairat (2019) distingue trois grandes positions : une position « abstentionniste », une position « procédurale » et une position « substantialiste ».

Une intégration du mode hiérarchique de construction des règles, mais un point de vue critique sur la difficulté à faire entendre son point de vue au sein des canaux institués

Le mode vertical de construction des règles n'apparaît pas tellement remis en question par les élèves. Bien que dans l'enquête par questionnaire, la quasi-totalité des élèves de l'école Sheldon y ayant participé ait indiqué soutenir la participation des élèves à la construction des règles de l'école²³⁵, il ne s'agit pas d'une revendication spontanément exprimée par les élèves ayant participé aux focus groups²³⁶. Si nous n'avons pas d'éléments nous permettant d'affirmer qu'ils adhèrent (ou qu'ils défendent) un mode vertical d'élaboration des règles, ils ne le dénoncent pas non plus. Le propos de certains élèves tend d'ailleurs à souligner qu'ils ont intégré une conception selon laquelle le système est marqué par la hiérarchie des positions, que les décisions se prennent au « sommet » (par ceux occupant les positions les plus hautes), et qu'il s'agit de respecter cette ligne hiérarchique pour faire entendre son point de vue, en passant par certains canaux intermédiaires (tels que les enseignants dans le cadre scolaire, ces derniers occupant une position intermédiaire entre les élèves et la direction). Lorsque nous les interrogeons sur ce qu'ils font ou feraient pour exprimer leur désaccord vis-à-vis de certaines règles, ils expriment ainsi majoritairement qu'ils en discuteraient d'abord avec leurs enseignants, révélant par ailleurs une « attitude stratégique » (« on a plus de chances d'être entendus »), déjà relevée à propos des apprentissages :

- Enquêteur : « *Mais du coup, par rapport à ces mesures où vous n'étiez pas d'accord [l'instauration de cartes qui doivent être scannées à l'entrée et à la sortie de l'école]. Qu'est-ce que vous faites pour l'exprimer ? Tu disais c'est plutôt aux profs que vous allez le dire ?* »
- Damien : « *Oui, moi je pars du principe que y a une certaine hiérarchie, et donc avant d'aller crier dans les oreilles de [préfet], bèh on en parle avec les professeurs. Pourquoi ? Parce que je pense que si on a des professeurs de notre côté, ça nous donne plus de poids face à la négociation. (...)* »
- Enquêteur : « *Et les autres, est-ce que vous êtes d'accord avec [Damien] ? Est-ce que c'est plutôt d'abord aux profs que vous en parlez ? Vous pouvez répondre dans le chat* »
- Mathilde : « *D'accord avec [Damien]* »
- Matteo : « *Ok* »
- Lucas : « *Je suis assez d'accord, j'aurai aussi plus tendance à parler aux professeurs. Cependant le règlement me paraît assez juste.* »

Si le mode vertical de construction des règles ne ressort ainsi pas du point de vue critique des élèves sur ce point, plusieurs dénoncent par contre d'une part le côté « extrême »

²³⁵ Rappelons que cette question dans le questionnaire était formulée sous la forme d'un scénario fictif : « En début d'année, les adultes de ton école proposent de réécrire le règlement de l'école. Ils proposent que les élèves participent à la réflexion sur les règles. » En regard de ce scénario, 61.5% des élèves de l'établissement (contre 55.1% de l'échantillon total) ont répondu « tout à fait d'accord » à l'item « je trouve que c'est une bonne idée. Les élèves ont leur mot à dire sur les règles de l'école », et seuls 3.8% se sont situés du côté du désaccord vis-à-vis de cet item.

²³⁶ Précisons que nous ne les avons pas directement interrogés sur leurs attentes à cet égard (sur l'implication des élèves dans la construction des règles de l'école). Mais dans le point de vue critique qu'ils ont exprimé à l'égard de différents éléments relatifs à cette dimension (sur la régulation de l'ordre scolaire), eux-mêmes ne l'ont pas spontanément relevé.

(particulièrement strict) de certains points du règlement, et d'autre part la faible prise en compte de l'avis exprimé par les élèves (même lorsque cet avis passe par les canaux institués). Nous reviendrons sur le premier élément dans le point suivant. Concernant le deuxième, la plupart des élèves soulignent (à des degrés divers) que la direction leur apparaît relativement fermée aux revendications des élèves, 2-3 mobilisant un vocable particulièrement fort, dénonçant la perception d'une gestion autoritaire, d'autres émettant un avis plus nuancé, mais soulignant tout de même que la direction leur apparaît « assez droite ». Globalement, la majorité des élèves rencontrés regrettent que leur avis ne soit pas davantage pris en compte²³⁷ :

- Enquêteur : « *Quand vous n'êtes pas d'accord avec une règle, est-ce que vous le dites en fait ?* »
- Matteo : « *Oh ça dépend. 'Fin je crois pas que.. après on peut dire notre avis, mais bon je sais pas s'il sera pas pris en considération, . 'fin je sais pas.. je saurais pas dire en fait.* »
- Damien [réaction dans le chat] : « *On peut le dire mais on est pas écouté.* »
- Enquêteur : « *[Damien], est-ce que tu peux un peu développer ?* »
- Damien : « *(...) [à propos du même exemple relevé plus haut, l'instauration de cartes qui doivent être scannées à l'entrée et à la sortie de l'école] Y a trois ans, ça avait fait une petite polémique. (...) Certains professeurs étaient d'ailleurs contre (...). Moi j'avais personnellement le sentiment d'être comme du bétail, et ça m'a déplu, et j'en ai parlé à certains professeurs avec qui j'étais d'accord. Mais ça n'a pas été plus loin parce que c'était une décision de la direction. Voilà. (...) Parce qu'elle est assez obtus en plus, celle qui s'occupe de la discipline. [Autre exemple] les jeans à trous, on a un trou, point final ça va pas. (...) Que ce soit ça, que ce soit certaines coiffures, certains bijoux, (...) disons que je trouve, personnellement, que [proviseur] n'est pas vraiment ouverte à la discussion* »

Comme nous le développerons plus amplement lorsque nous aborderons la dimension de la gestion des incidents et du rapport à l'autorité, ce qui apparaît au cœur de ce point de vue critique, c'est la relative absence de dialogue, la difficulté à faire entendre leur avis lorsqu'une règle leur paraît absurde ou extrême, non justifiée. Autrement dit, on peut interpréter le point de vue critique de ces élèves comme une tension entre deux types de rapport à la norme : la dénonciation de pratiques s'inscrivant dans un rapport conventionnel à la norme (d'obéissance non réflexive aux règles), au nom d'un rapport problématisé à celles-ci.

Un point de vue critique à l'égard de l'emprise de l'établissement sur les attitudes et comportements des élèves en dehors de l'école

A côté du sentiment que leur avis sur les règles n'est pas ou peu considéré par les autorités de l'établissement, un autre élément du point de vue critique exprimé par de nombreux élèves concerne certains points du règlement perçus comme particulièrement contrôlants, voire

²³⁷ Soulignons que si les élèves expriment percevoir la direction comme relativement fermée à leurs avis et à leurs demandes, il semble plutôt rare qu'ils construisent individuellement ou collectivement des revendications. Toutefois, que cette perception d'un système où les élèves ont peu droit de cité rende compte des pratiques et intentions de l'établissement, ou résulte du comportement des élèves eux-mêmes, ce qui est important pour notre étude constitue l'expérience rapportée par les élèves, leur perception des logiques dominantes dans l'établissement et comment ils s'y rapportent.

intrusifs. Le jugement des élèves à cet égard, ou le degré avec lequel ils font part de leurs désapprobations diverge toutefois au sein du groupe.

Ainsi, pour deux élèves²³⁸, comme nous l'avons relevé plus haut, si certains points du règlement leur apparaissent excessifs, soulignant que les règles à l'extérieur de l'école ne sont pas aussi restrictives, ceux-ci expriment que le règlement de l'école leur semble globalement assez juste, relevant également que le respect des règles, imposé à l'école, primera aussi dans leur vie future (que ce soit dans l'espace professionnel ou public), soulignant par-là la fonction socialisatrice de l'école: « *Quand on parlait de la soumission à l'autorité, en fait je suis mitigé parce d'une part, on est obligé d'écouter, parce que plus tard on devra aussi respecter des règles, mais en même temps ce sera des règles moins.. précises, dans le sens : ici on peut pas mettre la capuche dans le couloir, alors que quand on sera dehors on pourra mettre notre capuche (...) c'est un exemple bidon (...) mais c'est des règles beaucoup plus strictes à l'école, j'ai l'impression. Donc c'est vrai qu'on est encore plus soumis à l'autorité que quand on se promène dans la rue par exemple. Mais il faut quand même.. pour un bon environnement.. il faut que les règles soient respectées pour que tout le monde puisse vivre en paix* » (Lucas, focus group5). Ainsi, pour ces élèves, le contrôle vertical propre au mode de socialisation au sein de l'établissement prévaut également à l'extérieur du système scolaire, et ils semblent s'en accommoder (ou du moins ils ne le dénoncent pas franchement).

Un autre élève du groupe, qui exprime être également globalement en accord avec la majorité des points du règlement, insiste par contre plus fortement sur le côté intrusif de certains points de celui-ci, sur le sentiment de contrôle à l'égard de leurs mouvements, déplacements : « *dans notre école, on est pucé. C'est-à-dire que maintenant on a des cartes, et cette carte doit être scannée quand on sort de l'école sur le temps de midi, mais aussi quand on reste sur le temps de midi, pour savoir est-ce qu'on sèche ou est-ce qu'on sèche pas, si on était bien présent. (...) moi j'avais personnellement le sentiment d'être comme du bétail, et ça m'a déplu* » (Damien, focus group4).

Enfin, trois élèves vont plus loin dans la critique et adoptent un ton et un vocabulaire particulièrement aigus et forts, exprimant le sentiment d'être en permanence sous contrôle, dans les moindres moments de la vie scolaire (que ce soit en classe, dans les couloirs, durant les temps de pause ou encore lors des sorties), et parlant à cet égard de « soumission à l'autorité », plusieurs l'ayant même indiqué comme « valeur » véhiculée au sein de l'établissement lors de l'activité sur les valeurs pendant la 2^e séance :

- Corentin: « *J'ai mis aussi la soumission à l'autorité. (...) Et du coup, ça je le mettrais.. bèh en fait, ce qu'il y a, c'est que la soumission à l'autorité, c'est partout dans l'école.* »
- David : « *Elle est vécue un peu partout* »
- Enquêteur : « *Ok, tu peux donner un exemple ? Alors du coup peut-être en dehors de la classe ?* »
- Corentin : « *(...) J'ai vu un endroit : activités. (...) [un exemple :] normalement tu fumes à midi, et moi une fois on est parti à une activité, et on m'a dit que c'était interdit de fumer* »

²³⁸ Plusieurs élèves ne s'étant pas exprimé sur la question, il est plus difficile de rendre compte de leur position, mais il nous semble que 2-3 autres élèves du groupe auraient plutôt tendance à se ranger à cette position-ci.

quoi. Alors que on n'était pas du tout dans un local, rien du tout. On était dans la rue (...), j'ai juste demandé, et non ça a pas été accepté. Maintenant, [la soumission à l'autorité] ça peut être [aussi] dans le réfectoire. Dans le réfectoire, c'est pas trop de bruit, pas de machin (...), c'est limite si on doit se tenir main dans la main, tous se taire (...) alors que c'est ta pause de midi (...) c'est le seul moment de pause. »

Pour ces élèves, ce contrôle s'étend même jusqu'en dehors des murs de l'établissement, dénonçant l'emprise exercée par l'école, une forme de « contrôle des corps », et pointant notamment les réactions de l'équipe à propos de comportements déviants d'élèves en dehors de l'école:

- Corentin [suite de l'extrait ci-dessus]: *« Et moi je pense que la soumission à l'autorité, elle va jusque-là [se réfère au carton « alentour de l'école »] »*
- Enquêteur : *« Tu sais donner un exemple ? Pour les alentours de l'école ? »*
- Corentin : *« Mais en fait y a des gens qui se font virer parce qu'ils.. bah ils consomment de la drogue en dehors de l'école. (...) Y a un élève, tout le monde savait qu'il prenait un peu de drogue sur les côtés quand il était en dehors, mais voilà c'était en dehors de l'école quoi. (...) dans l'école, il avait l'air tout à fait normal. Et finalement, bèh.. il a été exclu de l'école, et l'excuse c'était son style vestimentaire. Parce qu'il avait un petit peu le bonnet junkie, les vêtements longs et.. voilà, juste pour ça quoi. Alors que finalement il va aux cours comme les autres, il écoute comme les autres, mais juste parce que son style vestimentaire correspondait pas à l'école, on le met dehors. »*
- Théo : *« Oui c'est ça, ils l'ont même pas renvoyé pour cause de drogue parce qu'ils pouvaient pas l'inculquer sur la drogue. »*
- David : *« Mais en fait ils pouvaient pas le prouver, alors faut trouver autre chose. »*
- Théo : *« Du coup ils ont juste dit qu'à cause du style vestimentaire, mais c'était pour ça. »*
- Corentin : *« Oui-oui, mais ils ont déjà essayé avec pas mal de gens.. Par exemple, 'fin j'ai un ami qui.. aime bien aussi la drogue de temps en temps, mais il s'habille toujours assez dark, donc il est toujours tout noir. Mais genre on a déjà essayé de l'inculquer pour drogue dans l'école, alors que jamais il aurait fait ça. »*

On perçoit ainsi dans les propos de ces élèves la critique relevée plus haut à propos de « l'empiètement » de l'école, l'extension de son emprise en dehors de ses murs. Cet extrait rappelle également la « conformité » que certains dénonçaient et qui résulte, selon eux, de cette emprise. Nous avons à cet égard souligné que ce qui apparaissait au cœur de cette conformité, c'était la norme d'engagement dans la scolarité (et l'association de la réussite à la réussite scolaire). Ces extraits montrent qu'à celle-ci s'ajoutent également certaines normes vestimentaires et comportementales, une certaine « moralité », ceux ne s'y conformant risquant selon ces élèves d'être renvoyés de l'école. Plus globalement, soulignons donc à nouveau que ce qui semble pouvoir être interprété derrière ce point de vue critique des élèves, c'est un conflit de principes moraux, de rapport au pluralisme, ces élèves dénonçant d'une part l'uniformité (la valorisation unique d'une certaine morale) au nom d'une ouverture aux différences (à d'autres attitudes et manières d'être au monde), ainsi que, d'autre part, la standardisation et fermeture du règlement de l'établissement à des normativités extérieures (comme les normes d'habillement), au nom d'une expression des singularités:

- *Théo : « Mais par exemple j'ai une amie, juste elle mettait des jupes, et même pas des mini-jupes, juste des jupes, elle s'est pris des remarques de [proviseur] en disant que c'est pas quelque chose à porter à l'école et compagnie. »*
- *Eline : « Déjà les pantalons avec des trous aux genoux, c'est interdit, et.. bèh je vois pas encore la raison pourquoi. (...) Parce que on est quand même dans une école où.. enfin on est censé pouvoir s'exprimer. »*
- *Théo : « Alors moi je serais plus absolu que ça, je dirais que pour moi le but de l'école c'est réussir à émanciper les jeunes, et que oui à l'école le but c'est de s'exprimer, mais c'est absolument pas ce qu'on fait. »*

3.2.2 Gestion des incidents

Après avoir examiné dans le point précédent la dimension de l'élaboration des règles, nous poursuivons et terminons ici l'analyse de l'expérience socialisatrice des élèves sur le volet de la régulation de l'ordre scolaire, en portant cette fois notre attention sur la gestion des incidents. Nous suivrons la même structure que pour les autres points, en commençant par présenter les logiques dominantes et en montrant comment celles-ci s'inscrivent dans la continuité de la forme scolaire, et en revenant ensuite sur les points de vue critiques exprimés à l'égard de ces logiques.

a) Prédominance d'un rapport à l'autorité marqué par l'asymétrie des positions

À propos de la gestion des incidents, les pratiques dont rendent compte les élèves témoignent de logiques dominantes s'inscrivant, à nouveau, dans la continuité du mode de socialisation de la forme scolaire, marqué par un rapport au pouvoir de type « rationnel-légal » teinté de légitimité « traditionnelle » (l'autorité étant liée au statut des membres de l'équipe éducative, et de ce fait inquestionnable), un rapport à la norme de type « conventionnel » reposant sur l'obéissance (non réflexive) aux règles, ainsi qu'un système de sanctions prédéfinies et ne tenant pas compte de la situation, du contexte.

Ce qui semble prédominer dans la gestion des incidents à l'école Sheldon, c'est en effet le principe de l'« avertissement-sanction », avec – en contraste de l'école Peter Pan – une prédominance du modèle de la « sanction » (prédéfinie et exogène aux situations, telle que la retenue), plutôt que de la « réparation » (où la solution au problème est construite en situation, avec la visée de faire réfléchir et agir l'élève vis-à-vis de ce qu'il a fait). Toutefois, certains élèves soulignent que les réactions peuvent varier selon les enseignants et les éducateurs, certains réagissant à la moindre « indiscipline » (au moindre bavardage), d'autres apparaissant moins inflexibles :

- *Enquêteur : « Est-ce que tu peux un peu me dire comment ça se passe quand un élève ne respecte pas une règle ? »*
- *Matteo : « Il est d'abord appelé à [proviseur]. (...) Je crois qu'il a juste d'abord peut-être un avertissement, et si ça va pas, bèh il se prend une retenue. (...) Y a pas vraiment de discussion... On peut pas vraiment expliquer pourquoi on n'a pas fait ça. »*
- *Enquêteur : « Ok, les autres, est-ce que vous êtes d'accord que c'est comme ça que ça fonctionne ? Et est-ce que c'est comme ça avec tous les éducateurs ? Tous les profs ? Ou parfois il y a quand même moyen de discuter ? »*

- Mathilde : « *D'accord avec [Matteo], mais nuancé. (...) Si on respecte pas le règlement qu'un professeur aurait installé dans sa classe, avec certains profs on peut discuter du pourquoi on n'aurait pas respecté. »*
- (...) Damien : « *Tout dépend de la sensibilité du prof ou de l'éducateur. (...) Y a des professeurs, faut vraiment aller loin pour qu'ils sévissent ; d'autres, un regard de travers, on n'écoute plus 10 minutes, ça y est, on se mange une retenue. »*

Sur cette dimension, les élèves insistent par ailleurs particulièrement sur l'asymétrie des positions entre les élèves et les membres de l'équipe éducative. Comme souligné à propos des interactions avec les enseignants, les relations avec les éducateurs et la direction sont décrites par les élèves comme étant empreintes d'un registre impersonnel ainsi que d'un rapport hiérarchisé, où l'autorité apparaît attachée au statut. La verticalité et l'asymétrie des positions sont d'ailleurs relevées par une majorité d'élèves comme étant plus fortes avec les éducateurs et la direction qu'avec les enseignants :

- Enquêteur : « *Est-ce que vous êtes d'accord que c'est pas possible de discuter ? Et est-ce que c'est avec tout le monde ? Ou alors ça dépend ? »*
- David : « *Non, les professeurs non. C'est justement vraiment avec le personnel ici qui est engagé (...) à part par exemple 2-3 personnes isolées, du style deux éducatrices qui sont encore assez appréciables et qu'on sait avoir une discussion constructive, les autres... franchement.. »*
- Lucas : « *Le corps enseignant, on peut facilement s'expliquer avec eux. »*

Toutefois, si les élèves ayant participé aux focus groups s'accordent sur la prégnance de rapports verticaux et asymétriques, la manière dont ils en rendent compte diffère selon les élèves. Ainsi, quelques élèves (minoritaires) adoptent un vocabulaire particulièrement fort, un champ sémantique renvoyant à la « répression », et soulignent l'impossibilité de dialoguer avec certains : « *Ceux qui représentent l'autorité, le côté (...) de la répression (...), les éducateurs, les éducatrices, certains on peut encore y arriver, d'autres où c'est juste pas possible, ou d'autres encore il faut vraiment les attraper quand il n'y a aucune personne autour, pour que personne ne voit qu'on essaye de bafouer leur petite autorité et que ça n'entache pas leur réputation »* (Damien focus group1) ; « *on ne sait pas discuter avec ces gens, on se fait hurler dessus tout le temps (...) c'est un système assez répressif »* (David, focus group1).

D'autres nuancent toutefois ces expressions vives, dénonçant : « *tu ne penses pas que tu es un peu extrême là ? »* (Lucas, focus group1). Pour ces élèves, si les interactions sont marquées par une certaine asymétrie, voire une forme de rigidité, il leur apparaît toutefois possible de discuter avec la majorité des éducateurs et de la direction : « *Pour ma part j'ai jamais eu de souci (...), je me suis toujours bien entendu avec, j'ai toujours su parler. Après je suis d'accord que [proviseur] je la trouve assez droite, et même un peu trop. »* (Lucas, focus group1). Dans les termes qu'ils mobilisent, on retrouve plutôt un champ sémantique renvoyant aux fonctions exercées ou à l'exercice de l'autorité (sans que ne soient véhiculées des connotations autoritaires, mais marquant toutefois une certaine distance entre les positions et des rapports hiérarchiques) : « *ceux qui représentent l'autorité »*, « *ceux en haut »*.

Enfin, un élève déclare avoir tissé un lien de confiance avec la direction, menant à plus de responsabilisation et de liberté qu'il perçoit avoir au sein de l'établissement. Toutefois, il précise

simultanément qu'il ne s'agit pas du « registre naturel » au sein de l'école, mais que cela relève plutôt de l'exception, et que c'est le résultat de nombreuses heures de discussion et du dépassement de tensions au départ. Autrement dit, il souligne qu'il ne s'agit pas de la « norme », à la différence de l'école Peter Pan où nous avons montré que le registre de la confiance et du dialogue prévaut au sein des interactions avec les membres de l'équipe : « *Le premier jour où j'ai eu le droit à ça [aller fumer une cigarette sur le temps de midi alors que j'étais privé de sortie], on m'a même mis deux filles de 14 ans sous ma responsabilité pour les conduire jusqu'au réfectoire qui est à 300-400 mètres plus loin. (...) Mais pour ça il faut avoir une confiance entre les élèves et.. les gens hauts placés dans l'école, on va dire. Mais pour ça il faut énormément de temps de parole et de discussion (...). D'ailleurs ce qui a joué aussi, c'est que j'étais un élève pas facile. Je suis arrivé dans cette école avec un gros dossier, et donc ils m'ont mis trois mois à l'essai. (...) Il fallait pour moi que j'ai quelqu'un dans l'école à qui je pouvais parler quand j'avais un problème avec tel prof, quand j'avais ça et tout ça.* » (Corentin, focus group1).

b) Des points de vue critiques opposés à cette logique dominante

Comme nous l'avons souligné dans le point ci-dessus, l'expérience et le point de vue des élèves concernant la gestion des incidents n'apparaissent pas homogènes. S'ils s'accordent sur ce qui serait le « noyau » de la logique dominante (des interactions marquées par l'asymétrie des positions et une gestion des incidents sur le modèle de la « sanction »), leurs avis divergent quant à la possibilité qu'ils perçoivent de pouvoir « discuter » (faire part de leurs désaccords) avec les membres de l'équipe éducative (enseignants, éducateurs, ou direction). Par ailleurs, comme nous l'avons également montré, on observe des points de vue différenciés entre les élèves sur la manière dont ils évaluent cette dimension de leur expérience, certains faisant part d'un point de vue particulièrement critique à l'égard de ces rapports hiérarchiques, et d'autres ne semblant pas les remettre (autant) en question, ce qui se marque notamment dans le choix des champs lexicaux mobilisés (celui de la répression *versus* celui renvoyant aux fonctions occupées et positions au sein du système).

Ce qui apparaît au cœur du point de vue critique exprimé par les premiers élèves, c'est l'asymétrie des positions, et plus particulièrement le rapport conventionnel aux normes qui leur apparaît véhiculé au sein de l'établissement. En effet, comme relevé dans le point précédent, c'est moins l'existence de rapports hiérarchiques en soit qui leur semble problématique, que l'obéissance non réflexive aux règles, l'impossibilité de questionner l'autorité, ces élèves promouvant au contraire une posture réflexive et critique, et dénonçant par ailleurs plusieurs découplages entre le discours de l'établissement et les pratiques mises en œuvre.

Nous déplierons plus amplement ces différents éléments dans les points qui suivent, mais rappelons que si ce point de vue critique est particulièrement fort chez deux élèves du groupe, et également présent dans le discours de 2-3 autres élèves, il est par contre relativement absent du propos de 2-3 élèves. Ces derniers ne semblent en effet pas tellement remettre en question le modèle normatif sous-jacent aux pratiques de régulation de l'ordre scolaire, mais plutôt s'en accommoder, et ayant par ailleurs une perception moins extrême de l'inégalité des positions et des relations qui en découlent.

Un point de vue critique à l'égard du modèle normatif sous-jacent, au nom d'un rapport réflexif et critique à la norme, ainsi qu'au nom des principes moraux de dignité et de respect

Nous l'avons souligné ci-dessus, une partie des élèves du groupe expriment de vives critiques à l'égard du type de rapport à la règle et à l'autorité qui leur apparaissent prévaloir au sein de l'établissement, dénonçant l'inégalité des positions et l'impossibilité de remettre en cause la parole des enseignants et des éducateurs, même lorsque certaines règles ou décisions leur paraissent non fondées, voire absurdes : *« c'était y a deux ans (...) y avait réserve étude dans le préau (...) j'essayais de travailler, je me suis levé, j'ai été demander un cours, sauf que l'éducatrice m'a dit 'tu t'assieds par terre, tu te tais'. Je dis 'mais je suis là pour travailler, je demande juste un cours, 30 secondes'. Elle me fait 'non maintenant tu t'assieds, tu te tais et tu fais ce que je te dis et tu te tais'. (...) [La situation a dégénéré], j'ai été chez [proviseur], je me suis expliqué (...). Elle a fait 'oui mais tu comprends bien, ça doit pas être comme ça, tu es là pour faire ce qu'on te dit' »* (David, focus group2).

Comme l'illustre cet extrait, ce que dénoncent plusieurs élèves, c'est le mode de légitimation de l'autorité, liée au statut des enseignants et des éducateurs (leur donnant ainsi raison, peu importe la situation, en vertu de leur statut d'enseignant et d'éducateur). Promouvant un rapport réflexif et critique à la règle et à l'autorité, un mode de légitimation basé sur la justification et la possibilité de la remise en question, ils regrettent que l'école véhicule un rapport conventionnel, au risque, selon eux, de refléter et de transmettre un mode de légitimation où l'autorité est inquestionnable : *« Même si je suis d'accord quand [Lucas] parlait du fait que les règles sont nécessaires (...), mais je trouve que y a une différence entre le fait de créer des règles, ou des lois, et de les appliquer de façon.. irréfléchie, et/ou abusive. (...) Ce que je trouve que l'école fait relativement plus souvent que ce qu'elle voudrait (...) : il y a énormément de fois où l'avis d'un éducateur prime peu importe la règle qui est dans la discussion, sur la voix de l'élève. (...) Même si je pense que dans les faits c'est vrai que le but de l'école c'est d'essayer de nous faire fonctionner en société, et aussi en nous mettant des règles parce que c'est comme ça que ça se passera la vie en société, dans les faits.. on se rend vite compte que c'est particulièrement une histoire d'injustice, (...) une histoire de moi j'ai raison parce que je suis un éducateur et pas toi en fait. (...) Et donc pour moi, même si l'école veut en soit nous inculquer des règles qui sont importantes pour la vie en société, elle finit par devenir un reflet des abus de pouvoir qui existent dans notre société du coup. En voulant être comme notre société, elle finit par refléter même ses aspects les moins.. fiers »* (Théo, focus group5).

Selon deux élèves, particulièrement critiques, ce type de rapport à l'autorité comprend ainsi le risque de mener à des formes d'abus d'autorité, qu'ils expriment ressentir par moments au sein de l'établissement. Ils critiquent parallèlement la « violence verbale et symbolique » de certaines interactions, mettant en exergue que leur expérience a pu être traversée par la violation des principes moraux de dignité et de respect (de considération en tant que sujet, qu'être humain digne de pouvoir s'exprimer) : *« dans le cadre général des désagréments avec les professeurs, ils sont beaucoup trop prompts à te dire de te taire et de baisser les yeux (...) on me l'a déjà dit plusieurs fois. Y avait [prof1], (...) un jour j'avais un désagrément avec elle, sur une bêtise en plus, (...) et elle m'avait juste dit 'maintenant tu baisses les yeux, et t'arrêtes de me parler comme ça'. (...) C'est pas une façon de répondre à un être humain de dire ça. (...) 'Tu te prends pour qui ?!', ça aussi j'ai déjà entendu plusieurs fois. (...) C'est vraiment violent comme façon de parler à quelqu'un.*

Comme si j'étais un moins que rien, comme si mon avis ne comptait pas ou comme si j'étais de base inférieur à eux. Et ça je trouve, pour moi ça encourage le manque d'empathie. » (Théo, focus group2).

Rappelons toutefois que ce jugement n'est pas partagé par l'ensemble des élèves du groupe, un troisième élève réagissant ainsi aux propos des deux premiers pour souligner qu'il n'a pas la même expérience, pour dénoncer la virulence de leurs propos et défendre l'établissement par l'analyse critique des situations rendues compte par ceux-ci : *« si la personne réagit comme ça [en te disant de te taire et de t'asseoir], c'est peut-être parce qu'elle se sent offensée. (...) Si ça se tombe, elle l'a pris comme de l'arrogance, tu vois. (...) Parce que personnellement j'ai pas l'impression que ce soient des monstres. (...) Vous dites qu'elle vous aboie dessus et tout ça, alors que moi quand je vais simplement parler, ça va pas être ma copine, mais quand je vais parler de quelque chose, ça se passe toujours relativement bien »* (Lucas, focus group1).

Plus globalement, il est enfin intéressant de relever les attitudes adoptées par les uns et les autres, et qui renvoient à la typologie « loyalty-voice-exit-apathy ». Parmi les deux élèves critiques qui ont fait part de l'expérience d'une forme de violence verbale et symbolique au sein de l'établissement, (1) l'un rend compte de comportement de « surenchérissement », voire de provocation ; (2) et l'autre exprime s'être résigné (avoir renoncé à essayer de discuter après plusieurs tentatives ratées), et adopter une attitude distante à l'égard de l'école, sans que cette attitude de repli et de résignation ne semble toutefois se transposer dans d'autres contextes, comme l'illustre le point de vue critique endossé lors des séances des focus groups, de même que le souhait de cet élève de s'engager en politique. Par ailleurs, (3) l'élève qui a pris la défense de l'établissement semble adapter son attitude en fonction du contexte et des personnes avec lequel il est en lien (et des rôles qu'il occupe), ce qui semble dénoter un certain accommodement à différents modèles normatifs, mais également une faculté à passer d'un registre d'interaction à l'autre pour répondre aux codes et normes du contexte :

- (1) *« (...) Elle me fait 'non maintenant tu t'assieds, tu te tais et tu fais ce que je te dis et tu te tais'. Avec moi, ça, ça marche pas. De ce fait, je me suis levé, j'ai fait [geste de l'élève mimant le salut nazi] 'jawohl'. De ce fait-là, elle l'a mal pris, ce qui est.. un peu compréhensible. Donc voilà, j'ai été chez [proviseur], (...) c'était un peu fort, j'avoue, mais c'était un peu le but aussi, c'était pour essayer de les faire réagir »* (David, focus group2)
- (2) *« J'ai déjà essayé de faire cette remarque à des professeurs [de réfléchir au cours qu'ils donnent et pourquoi ils le donnent], mais.. la seule chose qu'ils trouvent à me dire, c'est que c'était eux les professeurs et [que] je devais fermer ma gueule. Et.. pff' à partir de ce moment-là, j'ai même plus envie de discuter, je vais juste continuer à essayer de finir mon école, (...) ça sert à rien d'essayer de discuter avec eux. »* (Théo, focus group2)
- (3) *« Avec mes parents, je vais avoir tendance à dire tout ce que je pense alors qu'avec un prof, (...) je vais pas lui dire de la même manière si je suis pas d'accord avec lui et si je suis pas d'accord avec le message qu'il fait passer »* (Lucas, focus group5)

Un point de vue critique à propos des « dissonances » perçues entre le discours (affiché) par l'établissement et l'expérience

Outre le point de vue critique exprimé à propos des logiques dominantes concernant le rapport à la règle et à l'autorité au sein de l'établissement, plusieurs élèves ont également dénoncé l'écart entre ces logiques dominantes (qui prévalent dans les pratiques) et le discours qu'ils perçoivent de l'établissement, les objectifs affichés. Cette « dissonance », telle que l'exprime un élève, et qui renvoie à un découplage entre le curriculum affiché et le curriculum effectif, a été relevée lors des différentes séances de focus groups, mais elle a été particulièrement soulignée lors de l'activité sur les valeurs à la 2^e séance²³⁹.

Sur la question du rapport à l'autorité²⁴⁰, deux découplages sont plus particulièrement mis en effet avant par les élèves. Ainsi, plusieurs dénoncent l'écart entre la promotion de la justice et leur expérience de l'injustice, qu'ils relient à l'asymétrie des positions et au caractère inquestionnable de l'autorité : *« pour moi, une des valeurs les plus importantes c'est la justice. Et je trouve que l'école transmet beaucoup l'injustice. (...) Cette injustice, elle intervient surtout dans les conflits qu'on peut avoir avec d'autres professeurs, qui sont très prompts à utiliser leur pseudo-autorité pour faire comprendre que peu importe s'ils ont tort ou pas, c'est toi qui a tort, parce que c'est toi l'élève et c'est eux les professeurs »* (Théo, focus group2).

Ensuite, et même si les élèves ne mobilisent pas eux-mêmes la notion d'autonomie pour en rendre compte, ils dénoncent fortement le décalage entre la promotion du jugement autonome (dans le discours de l'école) et la soumission à l'autorité qui leur apparaît prévaloir : *« Mais on nous dit réellement qu'on essaye de nous apprendre à penser nous-mêmes, et à ne pas suivre l'autorité, (...) mais dans les actions des professeurs, dans leurs mots, dans leurs façons d'apprendre et compagnie, y a une dissonance par rapport à ce qu'on essaye de nous apprendre et ce qui se passe réellement autour de nous. Je suis sûr que tout le monde autour de nous dirait que penser par soi-même c'est très bien (...), mais dans les faits, dans les actes, beaucoup de gens répondent à ces anti-valeurs: la conformité, le fait de pas penser par soi-même. C'est un exemple que je trouvais frappant, en morale, où on avait fait une expérience (...): en gros le prof nous demandait de renoter, de renoter, chaque fois il déchirait les feuilles pour savoir jusqu'où on pouvait aller dans la soumission à l'autorité. Pour voir jusqu'à quel moment les élèves allaient se rebeller et se dire 'non, moi, vous arrêtez pas de déchirer ma feuille ; tant que vous m'expliquez pas pourquoi vous faites ça, je continuerai pas à écrire'. Et dans toutes les classes, la grande majorité des élèves, 95%*

²³⁹ Rappelons toutefois que lors de cette séance, le groupe était majoritairement composé d'élèves exprimant une opinion critique à l'égard de l'établissement, contrairement aux autres séances où d'autres élèves prenaient par moments une posture de défense de l'établissement. Ce qui ressort de ce point (l'opinion tranchée et partagée sur la dissonance à propos de différents principes normatifs) est donc en partie biaisé, ou du moins n'est pas contrebalancé par le point de vue d'autres élèves du groupe.

²⁴⁰ Lors de la séance, des découplages sur d'autres dimensions ont été également soulignées par les élèves, et renvoyant à certains éléments développés plus hauts: (1) le décalage entre la promotion de la démocratie (qu'ils associent à la possibilité d'exprimer son opinion) et la difficulté d'établir un dialogue avec certains membres de l'équipe, (2) la tension entre le respect qu'on leur demande et le manque de respect qu'ils expérimentent par moments, (3) l'écart entre la promotion de la responsabilisation et l'expérience de l'absence de responsabilité au sein de l'établissement, (4) et l'écart entre la promotion de l'autonomie (dans le sens d'effectuer ses propres choix) et la dépendance qu'ils vivent au sein de l'établissement.

des élèves ont continué jusqu'au bout (...) et y avait très peu de solidarité pour ceux qui le faisaient pas non plus [ils se retournaient en mode 'qu'est-ce que tu fais, pourquoi tu le fais pas'] » (Théo, focus group2).

À cet égard, et comme nous l'avons déjà souligné plus haut, il est toutefois frappant de noter que tout en regrettant que l'école ne développe pas davantage l'adoption de postures et de dispositions réflexives et critiques chez les élèves, ce faisant ceux-ci adoptent eux-mêmes cette posture. Même si, comme il est relevé dans l'extrait, d'autres élèves semblent adopter à l'école des postures d'obéissance non réflexive. Plus globalement, soulignons que si certains élèves rencontrés dénoncent le mode de socialisation prévalant à l'école Sheldon (qui s'inscrit dans la continuité de la forme scolaire), en promouvant un mode de socialisation plus proche de celui qui prévaut à l'école Peter Pan où s'exerce au présent un rapport réflexif et problématisé aux règles, on ne peut en conclure que l'école Sheldon ne contribue pas à développer leur esprit critique, au contraire.

**

Pour conclure cette section, et au-delà de la divergence d'expériences et de points de vue, différents éléments nous semblent importants à rappeler et mettre en avant. Tout d'abord, les élèves semblent globalement s'accorder sur la prégnance d'un mode de socialisation empreint d'un rapport conventionnel à la règle et d'un mode de légitimation de l'autorité liée au statut (à la position occupée). Ce modèle normatif sous-jacent aux pratiques est dénoncé par plusieurs élèves, avec plus ou moins d'ardeur, au nom d'un rapport post-conventionnel (ou réflexif) à la norme et à l'autorité. Ils dénoncent par ailleurs également les dérives qui peuvent découler de ce mode de socialisation, comme l'abus d'autorité, au nom du principe d'égale dignité ou de respect entre humains (peu importe la position occupée).

Ce que dénoncent également plusieurs élèves, c'est le découplage entre le discours de l'établissement (valorisant les mêmes principes normatifs qu'eux-mêmes promeuvent) et leur expérience (marquée par la prégnance de pratiques à distance de ces principes) : jugement autonome *versus* soumission à l'autorité ; justice *versus* injustice.

Enfin, soulignons également que les « positions » et « dispositions » adoptées par plusieurs élèves à l'école (comme l'accommodement ou la résignation) ne sont pas nécessairement transposées aux autres espaces dans lesquels ils évoluent. Rappelons à cet égard que le sentiment d'incapacité d'action au sein de l'établissement (résultant de l'expérience d'un non-droit de cité) n'apparaît ainsi pas généralisé à la manière dont les élèves se projettent dans les sphères professionnelles ainsi que dans l'espace public et civique (soulignant au contraire, comme nous l'avons développé plus haut, les décalages entre le modèle normatif de leur établissement et les logiques normatives qu'ils perçoivent prédominer à l'extérieur).

Conclusion

Comme nous l'annoncions en introduction, si l'école Sheldon apparaît de prime abord comme un espace de socialisation très contrasté par rapport à l'école Peter Pan, nous avons également montré que l'expérience des élèves de ces deux établissements présente des similarités importantes et peut être analysée en miroir. En effet, et comme nous y reviendrons dans un

premier temps de cette conclusion, l'expérience des élèves de l'école Sheldon est marquée par un mode de socialisation dominant, dont les logiques sur les différentes dimensions étudiées s'inscrivent globalement dans la continuité du modèle de la forme scolaire classique. Nous rappellerons et résumerons à ce propos les différents éléments développés dans ce chapitre, nous soulignerons également les missions et rôles sociaux qui apparaissent priorisés, et mettrons en exergue les principes normatifs sous-jacents à ce mode de socialisation.

Ensuite, les élèves (ou du moins une partie d'entre eux en ce qui concerne l'école Sheldon) n'apparaissent pas complètement « immergés » dans ce mode de socialisation, mais en prennent également distance, adoptant un point de vue critique à l'égard de certaines logiques au nom d'autres principes. Rappelons toutefois qu'à la différence de l'école Peter Pan (où l'ambivalence dans le point de vue des élèves était observée chez chacun d'entre eux), dans cette école-ci, certains élèves endossent un point de vue presque exclusivement critique tandis que d'autres expriment davantage leur adhésion ou défendent l'établissement, et que d'autres encore ne prennent pas vraiment position, adoptant principalement un discours de type « factuel ». Si elle renvoie à des positionnements différents chez les élèves, l'analyse de ces différents points de vue rappelle cependant, en miroir, certaines des tensions également observées à l'école Peter Pan. Nous y reviendrons dans le deuxième point de cette conclusion.

Enfin, dans un troisième point, nous terminerons en nous attachant à la question des effets que l'expérience à l'école Sheldon semble « produire », et ce même chez les élèves les plus critiques et affichant une distance à l'égard de l'établissement. Nous montrerons à cet égard que si certaines dispositions apparaissent partagées avec les élèves de l'école Peter Pan, les élèves de l'école Sheldon semblent également adopter des attitudes et dispositions distinctes, que ce soit dans la manière dont ils investissent leur scolarité et les interactions entre pairs, mais aussi dans certaines conceptions relatives au lien social et au « faire société ». Nous soulignerons à cet égard la continuité entre nos observations et les travaux sur les écoles d'élite, et ferons l'hypothèse que les logiques socialisatrices à l'œuvre participent de la formation et reproduction des positions dominantes.

Caractérisation du « mode de socialisation dominant » de l'école Sheldon

Un projet dans la continuité du modèle de la forme scolaire classique

Concernant le volet des apprentissages, sur la dimension du rapport aux savoirs, la logique dominante se caractérise par une approche disciplinaire et la transmission de savoirs théoriques et abstraits, dans la continuité du rapport scriptural scolaire aux savoirs et au monde de la forme scolaire (c'est-à-dire une objectivation et une codification des savoirs, des savoirs abstraits, coupés de l'expérience sensible). Orientés vers la préparation aux études supérieures, la fonction instrumentale semble également prédominer, ainsi que s'accompagner de la prégnance d'une logique de sélection et de distinction. Nous y reviendrons plus loin.

À propos des modalités pédagogiques, les élèves ont rendu compte d'une prédominance de modalités transmissives et verticales (de type « ex cathedra »). Et concernant les interactions entre enseignants et élèves, celles-ci semblent majoritairement imprégnées d'un registre de type « impersonnel » (centré sur les apprentissages, la fonction de transmission, et les rôles formalisés

de chacun – le détenteur et transmetteur de savoirs d’une part, et l’apprenant d’autre part). La relation est donc marquée par la distinction des rôles et l’asymétrie des positions, renvoyant ainsi à la conception « moderne » des rôles scolaires, à la formalisation de ceux-ci au sein de la forme scolaire où prédomine un rapport vertical et hiérarchique, « descendant ». Dans la continuité, l’autorité de l’enseignant apparaît attachée à son statut, et, selon plusieurs élèves, il y a peu de place qui leur est laissée pour exprimer leurs désaccords. Ainsi, même si le point de vue des élèves diverge sur ce point (à propos de la possibilité ou non de discuter avec les enseignants), ce qui semble malgré tout prédominer c’est la prégnance d’interactions majoritairement marquées par des rôles distincts, où les enseignants occupent une position dominante, bien que certains soient ouverts à la discussion, à la différence de l’école Peter Pan où prédominent les registres interpersonnels et réflexifs.

Enfin, sur la troisième dimension, et à rebours de ce que nous avons rendu compte pour l’école Peter Pan, les logiques dominantes s’ancrent à nouveau dans la continuité du modèle de la forme scolaire classique : un temps scolaire strictement réglé et codifié, organisé en horaires, cycles et séquences d’apprentissages ; un espace « intérieur » organisé autour de la « classe », comme structure nodale rassemblant un groupe, un enseignant, un espace et une matière (Dupriez, 2015) ; un espace « clos », isolé de l’extérieur, tout en occupant une place importante dans la vie des élèves en dehors des murs de l’établissement.

À propos du volet de la régulation de l’ordre scolaire, un rapport « conventionnel » aux règles et à l’autorité prédomine. Concernant l’élaboration des règles, les logiques dominantes reposent ainsi d’une part sur une relative étanchéité du règlement aux normativités extérieures à la culture scolaire, certains soulignant que celui-ci tend à mettre à distance toute forme d’expression des singularités (à commencer par les normes vestimentaires), et d’autre part sur la construction verticale des règles (le pouvoir décisionnel étant situé au niveau de la direction ou plus haut, au niveau du PO, du Ministère). Sur ce point, et comme nous y reviendrons plus loin, il est intéressant de rappeler que le système est ainsi perçu comme particulièrement stratifié et hiérarchisé, chaque position étant « soumise » à la position supérieure, et les élèves occupant le bas de l’échelle.

Enfin, à propos de la gestion des incidents, contrairement à l’école Peter Pan, c’est la logique de la « sanction » (prédéfinie et exogène aux situations, telle que la retenue) qui apparaît prédominer sur celle de la réparation. Par ailleurs, cette dimension se caractérise également par l’asymétrie des positions entre les élèves et les membres de l’équipe éducative, ainsi que par la justification de l’autorité à partir du statut (de la position occupée).

Pour terminer, nous souhaitons encore souligner, en contraste avec l’école Peter Pan, que l’éducation morale et politique (entendue ici dans son sens « explicite », de traitement d’enjeux normatifs et politiques au sein de l’école) apparaît plus marginale dans l’expérience rapportée par les élèves²⁴¹. Par contre, ce qui apparaît frappant, c’est l’omniprésence des « apprentissages disciplinaires », lesquels semblent s’étendre en dehors non seulement de l’espace de la classe, par exemple dans le local rhéto (et donc les « heures creuses »), mais aussi des murs de l’école, les

²⁴¹ Ils n’en ont ainsi pas parlé spontanément, mais lorsque nous les avons interrogés explicitement dessus ; par ailleurs, en dehors de certains cours spécifiques, ces dimensions sont relevées comme plutôt absentes de leur expérience.

élèves ayant insisté sur la place occupée par leur scolarité en dehors du temps scolaire. De même, rappelons que la dimension relationnelle de l'expérience (que ce soit dans les liens avec les enseignants, mais aussi les interactions entre pairs) apparaît également fortement traversée par la dimension des apprentissages, les normes de l'engagement dans le travail scolaire, de travail et de réussite.

Préparer les élèves aux études supérieures

Transversalement aux différentes dimensions étudiées, voyons à présent quels sont les missions ou rôles sociaux qui apparaissent privilégiés au sein de l'école Sheldon (à partir de l'expérience rapportée par les élèves). Contrairement à l'école Peter Pan où nous avons relevé que c'était la poursuite des fonctions de subjectivation et d'intégration qui semblait primer, dans cette école-ci, nos analyses montrent plutôt la prévalence de la fonction de distribution des qualifications.

En effet, comme nous l'avons développé, la préparation aux études supérieures apparaît centrale, tant dans les visées poursuivies par l'établissement, que vis-à-vis de ce que les élèves rapportent avoir été formés. Elle s'accompagne par ailleurs, comme rappelé dans le point précédent, d'une logique de sélection et de distinction, avec la prégnance des normes de la réussite (scolaire), de l'exigence et de l'excellence. Or, comme nous l'avons également souligné, celles-ci semblent générer une « expérience partagée » (au-delà de certaines spécificités d'options), celle d'être dans une école exigeante.

Il est à cet égard intéressant d'encore noter que la prévalence de cette mission (et sa traduction dans la centration sur les apprentissages disciplinaires) semble par ailleurs se traduire dans le regard que les élèves portent sur leur expérience, ne semblant pas déceler (ou du moins exprimer) ce que les apprentissages disciplinaires leur apportent au-delà de l'acquisition de connaissances et compétences utiles pour les études supérieures, ne semblant pas (ou peu) s'interroger sur ce qu'ils apprennent et développent à travers ce qu'ils voient en cours. Ceux-ci, surtout s'ils prennent une forme magistrale, apparaissent essentiellement appréhendés à partir de leur fonction instrumentale et de sélection (ou dans leur fonction cognitive), mais rarement dans leur fonction socialisatrice. Or, comme nous y reviendrons dans la troisième partie de cette conclusion, des effets socialisateurs sont bien perceptibles.

Pour terminer, rappelons encore que la prégnance de cette mission et de ces logiques sélectives et distinctives est à rapporter à la position « haute » occupée par l'école Sheldon dans son environnement local. Elle semble également s'adosser à des conceptions fortes en matière de structuration non seulement du système éducatif, mais également de la société plus globalement, comme traversés par un ensemble des rapports hiérarchiques.

Standardisation, asymétrie des positions, sélection & distinction

Après avoir rappelé et résumé les logiques dominantes sur les différentes dimensions étudiées et les missions priorisées au sein de l'école Sheldon, soulignons à présent quels sont les grands principes transversaux sous-jacents à ce mode de socialisation, et mettons-les en perspective à partir de la littérature.

Un premier élément concerne **l'uniformisation et la standardisation**. Dans nos observations à l'école Sheldon, ces principes semblent se traduire non seulement par la standardisation des apprentissages (l'uniformisation du cursus au-delà de quelques spécificités liées aux options), mais aussi par une certaine mise à distance de ce qui fait la singularité du jeune, comme nous l'avons par exemple souligné à propos du règlement. Dans la continuité, on peut également y associer la prévalence des rapports « impersonnels » entre les élèves et les membres de l'équipe (davantage marqués par les rôles formalisés de chacun), qui participent également de cette mise à distance du monde social.

Un second élément renvoie à la **verticalité des interactions**, à **l'asymétrie des positions**. Ces principes semblent imprégner d'une part la dimension des apprentissages, avec leur traduction dans des modalités pédagogiques reposant sur la transmission verticale des savoirs, ainsi qu'une autorité de l'enseignant associée à son statut (de « détenteur de savoir ») ; et d'autre part la dimension de la régulation de l'ordre scolaire, avec leur traduction dans la construction verticale des règles et le modèle de la sanction. Plus globalement, rappelons également que l'expérience des élèves apparaît imprégnée de la représentation d'un système (éducatif et sociétal) stratifié, traversé par des rapports hiérarchiques entre différentes positions, des positions supérieures où se prennent les décisions jusqu'aux positions inférieures, et où l'autorité apparaît attachée à la position occupée. Dans la continuité, c'est donc un rapport « conventionnel » (aux apprentissages, à la norme et à l'autorité) qui semble prédominer.

Enfin, il faut encore rappeler les **principes de sélection et de distinction**, qui se marquent dans l'expérience des élèves par la prégnance de certaines valeurs comme l'excellence, l'exigence et la persévérance, ainsi que certaines conceptions du lien social et de la structuration de la société : comme nous l'avons rappelé ci-dessus, la représentation d'une société stratifiée, où l'occupation des positions est associée au diplôme obtenu, ce qui se traduit dès lors également par la prégnance de l'imaginaire véhiculé d'une hiérarchie symbolique entre établissements (et plus particulièrement entre filières de formation). Autrement dit, la réussite apparaît associée à la réussite scolaire dans des filières menant à occuper des « positions hautes » dans la société. Rappelons que ces principes traversent également la dimension relationnelle de l'expérience, non seulement les interactions entre enseignants et élèves, mais aussi les interactions entre pairs qui sont imprégnées par la dimension des apprentissages, la norme d'engagement dans le travail scolaire, et qui sont marquées par la tension entre un « esprit de corps » et des « effets d'atomisation », les élèves contribuant par là à reproduire ces logiques de sélection et de distinction. On retrouve à cet égard les travaux sur les écoles d'élite où il est montré qu'il y a à la fois de la compétition entre élèves (comme stratégie pédagogique pour promouvoir l'émulation), et en même temps que cela crée un esprit de corps au sein des promotions compte tenu de la difficulté du vécu, du stress etc. (Darmon, 2015).

Ces différents éléments qui ressortent de nos analyses de l'école Sheldon peuvent être mis en perspective à partir de la littérature.

Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, on retrouve un mode de socialisation et des principes qui s'ancrent dans le modèle de la forme scolaire et renvoient au « programme institutionnel » de l'école moderne (Dubet, 2002). Rappelons à cet égard que, visant à contribuer à l'intégration sociale des jeunes générations ainsi qu'au développement de leur autonomie, le programme institutionnel repose sur le principe de l'arrachement (accompagner l'enfant vers

l'universel par la mise à distance du monde social). Il s'agit ainsi d'assurer l'intégration de la société par la constitution d'un lien civique transcendant les appartenances locales, et de développer l'autonomie du sujet en le soumettant d'abord à une discipline stricte, l'intégration des disciplines scolaires devant permettre l'exercice systématique de la raison, et la soumission à la discipline devant conduire à intérioriser et incorporer les normes compatibles avec la responsabilité citoyenne.

Si l'on se réfère aux travaux de De Munck & Verhoeven (1997), le mode de socialisation dominant de l'école Sheldon peut également être caractérisé par sa continuité avec le modèle normatif « formel-substantiel », qui se marque par un « rapport à la fois substantiel et formalisé aux valeurs ou aux finalités », et donc une « insistance sur le caractère inquestionnable des contenus normatifs transmis à l'école », ainsi qu'une « confiance en la capacité des règles et des rôles formellement définis à incarner au mieux ces valeurs » (Verhoeven, 1997c, p. 248). En effet, les différents éléments que l'on a relevés plus haut pour caractériser les logiques dominantes de l'école Sheldon s'inscrivent pleinement dans la continuité de ce modèle où l'autorité de l'enseignant est directement liée à son statut (« légitimité à dominante légale-rationnelle, bien que teintée de légitimité traditionnelle »), où les normes consistent en des « règles impersonnelles et abstraites, définies de manière exogène par rapport aux situations », et où l'infraction à la norme est punie par une sanction pré-définie, le contrôle se faisant de manière verticale et hiérarchique (Verhoeven, 1997c, p. 248).

Enfin, vis-à-vis des travaux de Derouet (1992) et des différents modèles de justice scolaire qu'il distingue, on observe à travers le discours des élèves les principes du « modèle de la performance »²⁴² (avec l'importance de la logique de sélection, et la prévalence des normes de l'excellence et de l'exigence) et ceux du « modèle marchand »²⁴³ (avec l'importance de la logique de distinction, qui se matérialise par des artefacts tels que le palmarès de l'établissement).

L'école Sheldon comme réducteur de la complexité normative ?

Comme nous l'avons soulevé pour l'école Peter Pan, approchée sous l'angle des logiques dominantes, l'école Sheldon apparaît comme un « réducteur de la complexité normative », dans le sens où, parmi la pluralité des « mondes scolaires » (des visées à poursuivre et des manières de les poursuivre), on observe des orientations prises par l'établissement, un mode de socialisation dominant qui s'inscrit dans la continuité des principes du modèle de la forme scolaire classique.

À cet égard, et en contraste de l'école Peter Pan, on peut encore souligner que ce mode de socialisation se situe aussi dans la continuité de logiques dominantes du système éducatif. Toutefois, et comme nous y reviendrons dans ce deuxième point de la conclusion, il se marque

²⁴² Si la valeur de la « performance », au centre de ce modèle, est également centrale dans l'école Sheldon, les implications en termes d'organisation des apprentissages apparaissent toutefois différentes de ce que Derouet rend compte pour caractériser ce modèle. En effet, il souligne que dans ce modèle, il y a un rejet des savoirs abstraits et découpés en disciplines distinctes, ainsi qu'une orientation tournée vers la réponse aux attentes et besoins des entreprises, la valorisation d'apprentissages de type collaboratif (Derouet, 1992, p107).

²⁴³ D'autres éléments que Derouet associe au « modèle marchand » sont par contre distants de ce que les élèves ont rapporté, comme par exemple l'idée de « droits des usagers », et notamment leur participation aux décisions qui les concernent.

également par la distance avec certains principes ayant acquis une légitimité importante ces dernières décennies (suite au « déclin du programme institutionnel »), ces mêmes principes que l'on a observés dans les logiques dominantes de l'école Peter Pan, mais qui imprègnent également de plus en plus certains discours, voire certaines réformes du système éducatif, et qui sont mobilisés par plusieurs élèves rencontrés dans la critique qu'ils opèrent vis-à-vis de leur expérience à l'école Sheldon.

Avant de revenir sur la tension entre ces différents registres, rappelons toutefois encore que ces points de vue critiques ne sont pas toujours tenus par l'ensemble des élèves du groupe, mais une partie d'entre eux. Mais ce qui nous semble important à pointer, c'est que les différences de points de vue entre les élèves rencontrés soulignent que la plurinormativité traverse l'espace de socialisation de l'école Sheldon, autrement dit qu'il y a « débat » sur la forme que devrait prendre l'école, les missions à poursuivre et la manière de les poursuivre (sur le plan pédagogique, de la relation éducative, et du rapport à l'autorité)²⁴⁴. En outre, il ne faut pas oublier que certaines pratiques et certains registres d'interactions, bien que plus marginaux dans l'expérience des élèves, prennent appui sur ces principes « alternatifs » et contribuent donc à la persistance de la plurinormativité dans le curriculum réel malgré les orientations dominantes. Enfin, cette plurinormativité ressort également du découplage entre certains éléments du discours affiché par l'établissement (et référant à ces principes) et les logiques dominantes rapportées par les élèves²⁴⁵.

Il semblerait donc que tout comme l'école Peter Pan, l'école Sheldon doive également composer avec son environnement. Toutefois, contrairement à l'école Peter Pan, il s'agit moins de composer avec certains prescrits et certaines logiques dominantes du système éducatif, mais plutôt avec certains principes véhiculés et qui génèrent d'autres attentes. Par ailleurs, et en nous référant à l'expérience rapportée par les élèves rencontrés, cela semble se traduire par un ajustement du discours davantage que des pratiques, contrairement à l'école Peter Pan où l'ajustement semblait davantage opéré sur celles-ci, mais produisant pareillement un découplage entre le curriculum affiché et le curriculum effectif. Enfin, rappelons à cet égard que plusieurs élèves de l'école Sheldon ont particulièrement dénoncé ces découplages (l'hypocrisie perçue de l'établissement) au nom du registre moral de l'authenticité, reprochant que l'école emprunte aux codes du « monde marchand » et ne fasse pas toujours coïncider ses valeurs affichées avec ses pratiques.

Des principes en tensions

Sans redéployer dans le détail les différentes tensions que nous avons observées entre plusieurs principes normatifs, rappelons-en les éléments les plus significatifs.

²⁴⁴ Soulignons toutefois que dans ce débat, la « force » avec laquelle les élèves défendent leur point de vue apparaît différente. D'une part, le point de vue des 2-3 élèves les plus critiques est particulier fort, voire virulent, dénotant des conflits de principes normatifs, voire moraux. D'autre part, les élèves prenant la défense de l'établissement nous semblent le faire soit pour nuancer le côté extrême de certains avis, soit pour souligner l'adéquation de leur expérience avec la préparation aux études supérieures, soulignant davantage un rapport instrumental qu'une adhésion de fond à des principes normatifs.

²⁴⁵ Rappelons, à propos de ces découplages, que les élèves ont plus particulièrement pointé les dimensions suivantes : l'esprit critique et l'autonomie VS ce qu'ils ressentent comme une soumission à l'autorité ; l'attention portée à l'élève, à son épanouissement VS la prégnance de rapports impersonnels.

Une première tension concerne la **priorisation des différentes missions de l'école**, et plus particulièrement des **différentes fonctions des apprentissages**. Tout en reconnaissant l'importance de la préparation aux études supérieures et soulignant que l'école Sheldon les a bien formés à cet égard, voire défendant l'action de l'école en regard de cet objectif (avec un certain rapport instrumental aux apprentissages), de nombreux élèves rencontrés regrettent toutefois de ne pas y avoir développé d'autres types de compétences, exprimant des attentes (non rencontrées) s'inscrivant également dans un rapport instrumental, mais tourné vers l'intégration des sphères domestiques et professionnelles. À propos des fonctions cognitives, réflexives et critiques des apprentissages, les avis sont plus divergents sur ce point, certains soulignant ce que l'école Sheldon leur a apporté à cet égard, mais d'autres regrettant plus fortement que ces rapports aux savoirs soient placés au second plan²⁴⁶, ayant toutefois manifesté simultanément l'acquisition de dispositions réflexives et critiques (dont on peut faire l'hypothèse que l'expérience à l'école Sheldon y a contribué).

Une seconde tension réside dans le point de vue critique exprimé à l'égard de la logique de sélection. L'ensemble des élèves rencontrés et s'étant exprimé sur le sujet ont en effet dénoncé l'imaginaire associé à la hiérarchie symbolique entre filières, elle-même associée à une hiérarchie entre positions (occupations professionnelles), au nom d'autres principes de classement (que le diplôme), et plus particulièrement la poursuite de ses aspirations. Autrement dit, **à une logique de distribution des qualifications et des places, ils opposent des valeurs mettant l'individu, sa singularité et son autonomie** (dans le sens de choisir sa voie) au centre. Dans la continuité, rappelons également le point de vue critique exprimé par plusieurs élèves à l'égard de l'extension de l'emprise de l'école en dehors de ses murs, dénonçant l'uniformité et la conformité (dans le sens de la valorisation unique de certains principes de classement, comme l'association de la réussite et de ce qui importe à l'école et à la réussite scolaire dans certaines disciplines) au nom d'une ouverture aux différences (à la diversité des principes de classement et des parcours).

L'uniformité dénoncée par plusieurs élèves renvoie également à une autre tension observée dans le discours critique de certains, lesquels **dénoncent la clôture de l'école, les rapports impersonnels et la mise à distance de ce qui fait la singularité du jeune** (modèle de l'arrachement), au nom d'une prise en compte du jeune pour ce qu'il est en dehors de son métier d'élève, ce qui s'inscrit dans la logique d'entrée de la singularité dans l'école, l'introduction d'une dimension plus personnelle dans les interactions scolaires, une attention portée à l'épanouissement du jeune. Comme nous l'avons souligné dans le chapitre, derrière cette tension, outre une **logique expressive**, on retrouve également une **attente morale de reconnaissance** en tant que « personne ».

Dans la continuité des deux tensions précédentes, rappelons encore celle relative à **l'uniformisation** des cursus (des parcours dans l'enseignement général), qu'une partie des élèves dénonce en plaidant pour davantage de « **singularisation** » ou « **différenciation** » dans ceux-ci. Comme relevé ci-dessus, ces élèves semblent ainsi prendre distance avec les principes normatifs

²⁴⁶ Sur ce point, même si ce n'était pas central dans le propos des élèves, rappelons que cette attente de rapports plus réflexifs et critiques a également été émise à l'égard de l'éducation citoyenne et politique (exprimant des attentes renvoyant à une logique émancipatrice et à la figure du citoyen critique, « orienté en justice »).

sous-jacents à la « forme scolaire » (tournés vers « l'universel »), valorisant au contraire des valeurs mettant l'individu, sa singularité et son autonomie au centre.

Enfin, concernant le **rapport à l'autorité**, on retrouve une tension entre un **rapport conventionnel** (qui semble prédominer dans le mode de socialisation de l'école Sheldon) et un **rapport post-conventionnel** (défendu par plusieurs élèves rencontrés). L'asymétrie des positions et l'obéissance (non réflexive) aux règles et à l'autorité sont ainsi dénoncées au nom d'un rapport réflexif et problématisé, et de plus d'horizontalité dans les interactions entre élèves et membres de l'équipe éducative. Certaines dérives de ce type de rapport à l'autorité sont par ailleurs également pointées par les élèves, comme la violence verbale et symbolique générée par cette asymétrie, le manque de respect et la soumission à l'autorité, dénoncées au nom du principe moral d'égale dignité ou de respect entre humains. Rappelons toutefois encore que c'est moins la verticalité des liens et de la construction des règles qui apparaît dénoncée, mais surtout l'obéissance non réflexive, l'impossibilité de questionner l'autorité, de faire entendre son point de vue.

Effets socialisateurs de l'expérience à l'école Sheldon

La socialisation est un processus complexe, et si notre approche tend à s'intéresser au « travail du socialisé », en considérant la distance critique qu'il peut avoir vis-à-vis de l'action du socialisateur (comme nous l'avons rappelé dans le point précédent), il ne s'agit pas pour autant de négliger l'impact que peut avoir l'action socialisatrice de l'école, et ce même chez ces élèves les plus critiques. À ce propos, et pour commencer ce dernier point de la conclusion, il nous semble important de rappeler que la plupart des élèves rencontrés ne semblent pas s'interroger sur l'empreinte que peut laisser sur eux l'école Sheldon²⁴⁷, mettant plutôt au contraire l'accent sur le rôle actif du jeune dans sa socialisation (comme l'illustre le recours régulier à des expressions de type « on en fait ce qu'on en veut »). Or, et comme nous y reviendrons dans ce point, des effets socialisateurs semblent bien perceptibles, bien qu'il reste difficile de déterminer la « part propre » ou « relative » de l'école Sheldon dans l'acquisition et le développement des dispositions observées. Ainsi, si les élèves sont également imprégnés d'autres expériences que celles qu'ils vivent à l'école (leur recours à d'autres « mondes » pour dénoncer celui de l'école en témoignant), ils semblent toutefois traversés et porteurs des logiques dominantes de l'établissement ainsi que de certaines conceptions de la société qui y sont véhiculées.

Avant de détailler celles-ci, rappelons encore le poids important (voire central) de l'expérience scolaire dans la vie des élèves de l'école Sheldon et qui apparaît plus fort que dans les deux autres établissements. Comme nous l'avons développé dans le point sur l'organisation des apprentissages dans le temps et dans l'espace, cette centralité de l'expérience scolaire nous conduit à poser la question de la place que celle-ci laisse aux autres espaces de socialisation des jeunes, plusieurs élèves ayant particulièrement dénoncé l'empiètement (voire le contrôle) de l'école sur ce qu'ils vivent ou souhaiteraient vivre en dehors du temps scolaire, ce que l'on peut analyser en termes « d'institution enveloppante ». Outre cette prévalence de l'expérience scolaire

²⁴⁷ Tout en pointant les effets que l'établissement aurait sur d'autres élèves qu'eux (comme nous l'avons souligné à propos de la « conformité » dénoncée).

« au présent », celle-ci semble par ailleurs également impacter la construction de leurs aspirations futures, comme nous y reviendrons ci-dessous.

Intériorisation de la légitimité scolaire, des normes de réussite et de l'excellence, construction des aspirations et attitudes stratégiques

Comme nous l'avons développé dans le chapitre, bien que la plupart des élèves rencontrés dénoncent la logique de sélection prévalant au sein de l'établissement, celle-ci semble fortement imprégner non seulement les interactions entre pairs (comme nous l'avons déjà rappelé plus haut), mais aussi le rapport à la scolarité d'une partie importante des élèves, ainsi que l'adoption de certains comportements et attitudes. Autrement dit, un rapport ambivalent est observé chez plusieurs élèves : tout en prenant distance avec les logiques instrumentales et de sélection, valorisant d'autres principes de classement, ils perçoivent que celles-ci priment également en dehors de l'école Sheldon, et semblent dès lors adopter eux-mêmes des comportements leur permettant de tirer leur épingle du jeu.

Ainsi, les normes d'engagement dans le travail scolaire, et plus largement les valeurs de persévérance, d'excellence et d'exigence²⁴⁸, véhiculées au sein de l'établissement, apparaissent intégrées par plusieurs élèves rencontrés. Leurs conceptions semblent traversées par les représentations dominantes de la réussite scolaire et sociale (certaines voies menant à plus de considération, de prestige et de reconnaissance, il s'agit d'exceller dans celles-ci pour se distinguer) ; cette échelle de légitimité exerçant une influence non négligeable sur la construction de leurs aspirations. À cet égard, les projets s'écartant des « voies royales » sont clairement perçus comme déviants ; en miroir, certains élèves ayant exprimé des aspirations à distance du modèle dominant se sont déclarés en quelque sorte entravés par leur expérience scolaire à Sheldon (n'ayant pas suffisamment de temps à consacrer à ces projets personnels).

Ces normes se marquent également dans la manière dont une partie des élèves investissent leur scolarité et interagissent entre eux. Adoptant des attitudes et comportements répondant aux exigences scolaires, allant jusqu'à émettre des jugements négatifs sur les élèves qui ne s'y conforment pas, ils contribuent à reproduire les logiques dominantes de l'établissement. Notons toutefois que la conformation à de tels modèles normatifs de réussite et l'intériorisation de ce type de dispositions au travail scolaire intense et à la gestion de la pression ne s'opèrent pas toujours sans mal, et peuvent également engendrer un mal-être chez certains, une sensation d'étouffement, voire une certaine souffrance.

Enfin, la prégnance de ces logiques d'excellence et de sélection semble conduire certains élèves à adopter des comportements « stratégiques » (voire a-moraux) dans leur scolarité (tel qu'un investissement différencié dans les cours selon l'utilité perçue, ou de la triche). À cet égard, rappelons que l'adoption par les élèves de ce rapport instrumental (voire cynique) aux apprentissages n'est probablement pas sans lien non plus avec les découplages qu'ils perçoivent entre le discours affiché par l'établissement et ses pratiques, en plus de pouvoir être interprété comme un effet de la logique de sélection. Il serait toutefois prématuré d'en conclure à la

²⁴⁸ S'il peut paraître naturel que ces valeurs ressortent de nos analyses (étant donné leur assimilation à l'univers scolaire), il est toutefois notable de constater qu'on les a moins retrouvées dans les deux autres écoles (et au contraire, dans l'école Elsa, la figure de « l'intello » est mobilisée comme « repoussoir »).

formation de dispositions et attitudes durables et transposables à d'autres domaines de vie de ces élèves. Au contraire, plusieurs élèves ont contrasté leur expérience à l'école Sheldon avec celle éprouvée lors d'une semaine de stage, sous-tendue par une rationalité axiologique (et non plus instrumentale), mettant l'accent sur le sens et les finalités de leur travail. Ainsi, si les orientations normatives dominantes à Sheldon semblent trouver leur écho dans certaines représentations, attitudes et dispositions des élèves, nous ne sommes pas en mesure d'évaluer la prégnance dans le temps et dans d'autres espaces ; ce que nous pouvons toutefois pointer, c'est leur capacité à jongler à travers différentes rationalités, et plus globalement différents registres normatifs.

Des dispositions à l'autonomie, à la responsabilité et à la critique

Nous avons par ailleurs décelé des dispositions relatives à l'autonomie d'une part, et à la réflexivité d'autre part. Concernant les premières, nous avons observé une certaine autonomie dans la prise en main de leurs parcours, visible notamment durant le confinement. La norme d'engagement dans le travail scolaire semble ainsi s'accompagner d'une forme de responsabilisation chez les élèves, à savoir d'une forme d'autonomie plutôt instrumentale, portant sur les moyens du travail plutôt que sur les fins. Si l'autonomie dans le sens d'autodétermination n'est pas absente du discours des élèves et apparaît au contraire comme une normativité, une rhétorique plutôt bien intégrée (avec la récurrence d'expressions telles « on en fait ce qu'on en veut », « à nous de nous en saisir »), on peut toutefois s'interroger, comme nous le relevons plus haut, sur la prégnance de la logique de la sélection dans les choix et aspirations des élèves. En d'autres termes, malgré l'ouverture affichée par les élèves à la diversité des parcours, certaines voies ne prédominent-elles pas ?

Ce qui apparaît cependant particulièrement manifeste, c'est l'acquisition (par une partie des élèves du moins²⁴⁹) de dispositions réflexives et critiques (que l'on a observée à travers la critique des logiques dominantes de l'école au nom d'autres normes, mais aussi à travers la défense de l'établissement par la mise en perspective du modèle de l'établissement). On retrouve ainsi un effet socialisateur également observé à l'école Peter Pan, mais soulignons toutefois quelques différences notables. D'une part, si plusieurs élèves de l'école Sheldon ont fait part d'un esprit critique et réflexif à l'égard de leur expérience lors des séances de focus groups, rappelons qu'ils sont plusieurs à avoir également exprimé ne pas pouvoir l'exercer au quotidien à l'école, un rapport conventionnel prédominant. D'autre part, alors que dans l'école Peter Pan cette posture réflexive apparaissait exercée non seulement vis-à-vis de ce qui les entoure, mais aussi vis-à-vis d'eux-mêmes, dans cette école-ci, les élèves rencontrés ont moins opéré ce travail réflexif vis-à-vis d'eux-mêmes.

Si ces dispositions à une autonomie encadrée et à l'exercice de la critique semblent a priori moins directement « alignées » sur le modèle normatif dominant, on peut toutefois formuler l'hypothèse que l'expérience scolaire à Sheldon y a contribué- conjointement à la socialisation dans d'autres espaces. En effet, on peut supposer que l'autonomie encadrée constitue (pour

²⁴⁹ Rappelons en effet que plusieurs élèves ont majoritairement endossé un discours de type « factuel », non réflexif, lors des séances de focus groups. Si l'on ne peut généraliser cette posture adoptée lors des séances de focus groups à une disposition générale de ces élèves, il faut toutefois souligner que le discours de 2-3 élèves semble révéler une moindre habitude de ceux-ci à réfléchir sur leur expérience et à l'exprimer.

partie) un effet de la logique de sélection ; et à propos des dispositions réflexives, rappelons que la forme scolaire repose sur le principe que l'intégration des disciplinaires scolaires doit conduire à l'exercice systématique de la raison, en permettant un rapport distancié au monde

Internalisation de la structuration hiérarchique du pouvoir et construction d'une agentivité au sein du système institué

Pour terminer, rappelons que la nette majorité des élèves rencontrés semble partager certaines représentations du lien social et de la structuration de la société, qui s'inscrivent dans la continuité de leur perception et expérience du système éducatif (comme système hiérarchisé, non seulement entre établissements, filières proposées, mais aussi au sein des établissements, entre positions, rôles occupés). Leurs propos véhiculent ainsi l'image d'une société stratifiée, traversée de rapports hiérarchiques entre différentes positions, des positions supérieures, valorisées et où se prennent les décisions, jusqu'aux positions inférieures, disqualifiées et soumises à ce qui est décidé plus haut ; à leurs yeux, le pouvoir apparaît donc attaché à la position occupée, et l'occupation des positions associée au diplôme obtenu.

Comme nous le montrerons dans le prochain chapitre, cette conception de la structuration des liens sociaux apparaît également partagée par les élèves de l'école Elsa. Toutefois, à la différence de ces derniers (qui anticipent l'occupation d'une position « basse »), les élèves de l'école Sheldon semblent plutôt se projeter dans des positions hautes. À cet égard, c'est donc intéressant de noter que la position projetée dans l'espace professionnel (et sociétal) apparaît différente de celle qu'ils occupent à l'école (« le bas de l'échelle » en tant qu'élèves), mais congruente dans une logique de socialisation anticipée (leur établissement occupant une position haute dans l'environnement scolaire local ; participant de trajectoires menant aux positions dominantes).

Si cette structuration hiérarchisée du système scolaire et de la société est largement dénoncée par les élèves, ce qui nous semble important à mettre en exergue, c'est que ces rapports hiérarchiques apparaissent structurants et relativement intangibles aux yeux des élèves rencontrés, le pouvoir décisionnel étant situé dans les positions hautes et laissant peu (voire pas) de marges de manœuvre aux acteurs n'occupant pas ces positions²⁵⁰, ce qui contraste avec l'ouverture des possibles et de l'imaginaire que l'on avait observée chez les élèves de l'école Peter Pan (leur perception qu'il est possible de faire « autrement », de « sortir du cadre dominant » et des codes).

Comme nous l'avons relevé dans le chapitre, le sentiment d'incapacité d'action au sein de l'établissement, exprimé par plusieurs élèves, ne semble donc pas nécessairement se transposer aux espaces extérieurs à l'école, plusieurs ayant exprimé souhaiter faire de la politique plus tard, et se projetant donc dans des espaces et des positions sociales autorisant une réelle capacité d'action ou de transformation de l'environnement²⁵¹. Mais ce qui nous semble toutefois traverser leurs conceptions et perceptions relatives à cette capacité d'action, c'est que celle-ci doit passer

²⁵⁰ Rappelons ainsi leur perception selon laquelle les enseignants sont eux-mêmes pris et contraints par les règles décidées plus haut, n'ayant que très peu (voire pas) de marge de manœuvre/décisionnelle.

²⁵¹ Rappelons également que l'on a observé une certaine connaissance chez plusieurs élèves du système (plusieurs élèves faisant par exemple référence aux mesures gouvernementales, que ce soit à propos du Pacte pour un enseignement d'excellence, ou les mesures prises lors de période de confinement).

par des canaux institués (l'exercice de certaines places ou positions procurant un pouvoir décisionnel), et non en transformant de l'intérieur le système, par la mise en œuvre d'alternatives.

Pour conclure, et comme déjà relevé à plusieurs reprises, nous souhaitons revenir sur le fait que plusieurs de nos résultats font écho aux constats des travaux sur les écoles d'élite ainsi qu'aux théories de la correspondance, que nous avons présentés dans la première partie de la thèse : (1) la prégnance des valeurs d'excellence et d'exigence; (2) une visée d'uniformisation (des conduites et attitudes) ; (3) l'épreuve (individuelle et partagée) que constitue la scolarité dans ce type d'établissement ; (4) les normes de sociabilité qui en découlent (l'engagement dans le travail scolaire, et la tension entre un esprit de corps et des effets d'atomisation) ; (5) le stress psychique qui peut être engendré par cette expérience ; (6) l'anticipation et la préparation chez les jeunes de classes sociales plus aisées à occuper des positions de pouvoir, même s'ils ne sont pas socialisés à l'exercice du pouvoir en tant qu'exercice « au présent » ; (7) l'effet socialisateur relatif à la « perte d'innocence » et au cynisme engendré, qui nous semble pouvoir rendre compte de la tension observée entre la distance critique exprimée à l'égard de la logique de sélection, mais aussi son incorporation. Comme le soulignent Persell et Cookson, « la conséquence psychique la plus importante de l'épreuve du lycée privé est la perte de l'innocence la prise de conscience que la bonté sans le pouvoir n'est d'aucun usage dans la course aux privilèges. La grandeur exige le sacrifice de l'innocence; le coût du pouvoir, c'est qu'on doit accepter le monde tel qu'il est, pas tel qu'il devrait être » (Persell & Cookson, 2001, p. 63).

Ainsi, en nous appuyant sur ces travaux, on peut analyser les logiques socialisatrices à l'œuvre à l'école Sheldon comme contribuant à la formation et au maintien des classes dominantes, en favorisant l'accès (par le diplôme) à certaines positions sociales et professionnelles, mais aussi le développement de dispositions spécifiques.

CHAPITRE 4 – L'ÉCOLE « ELSA »

Contextualisation et fil de l'analyse

L'école Elsa

L'école Elsa, rattachée au réseau libre catholique, a été créée en 1996, par la fusion de deux établissements scolaires préexistants. Implantée en zone urbaine en Région wallonne, l'école accueille des élèves majoritairement d'origine belge²⁵², mais aux profils socio-économiques plus hétérogènes, avec un ISE de 7. La direction qualifie par ailleurs le public accueilli comme « plutôt hétérogène » en ce qui concerne le plan des références culturelles.

Choisie entre autres choses en raison des filières proposées (et, parallèlement, des missions et objectifs prioritairement poursuivis par l'équipe), l'école présente une structure caractéristique des établissements offrant des orientations qualifiantes et professionnelles : une « pyramide inversée » avec davantage d'élèves inscrits dans les années supérieures (122 élèves inscrits au 1^{er} degré, 168 au 2^e degré et 244 au 3^e degré). De même, en miroir des options proposées au sein de l'école²⁵³ – esthétique (technique de qualification), coiffure (professionnel), gestion-technicien de bureau (technique de qualification), mode (technique de qualification et professionnel), vente (professionnel) –, la grande majorité des élèves sont des filles (85.8% des élèves).

En ce qui concerne les options, il est important de noter qu'à la suite de ce qu'ont montré d'autres travaux sur les écoles techniques et professionnelles, celles-ci apparaissent comme l'espace central et structurant de l'expérience socialisatrice des élèves de l'école Elsa. Comparativement à l'école Sheldon²⁵⁴ ou à l'école Peter Pan²⁵⁵, l'espace ou l'échelle de l'établissement apparaît en effet moins central dans l'expérience des élèves, au contraire des options autour desquelles l'organisation et le fonctionnement l'école, les projets menés, mais aussi les sociabilités entre élèves semblent se structurer: « *clairement les classes restent ensemble ; il y a pas de mélange* » (Coline, focus group1). Comme nous le mettrons en exergue, il en résulte donc que l'expérience

²⁵² La caractérisation du public de l'école Elsa est tirée des réponses au questionnaire « direction » de l'établissement (1^{er} volet empirique de la recherche). Il s'agit donc d'indications renseignées par la direction l'année scolaire 2018-2019, soit l'année précédant la réalisation des focus groups avec les élèves. Les éléments pour lesquels des pourcentages sont donnés proviennent de questions pour lesquelles la direction pouvait se référer aux données du « TABOR ». Les autres éléments proviennent de questions interrogeant la direction sur sa perception du public accueilli au sein de l'établissement.

²⁵³ À noter que l'établissement propose également la plupart de ses formations en alternance (CEFA). Par ailleurs, les élèves ayant participé aux focus groups nous ont indiqué que, selon elles, les options regroupant le plus d'élèves sont les options coiffure & esthétique.

²⁵⁴ Rappelons que dans l'école Sheldon, malgré l'importance de l'option (avec notamment une expérience singulière des élèves de l'option histoire dans les cours à option), l'épreuve commune d'être scolarisé dans une école exigeante semble se traduire par un esprit de corps rassemblant les élèves des différentes options.

²⁵⁵ Rappelons que dans l'école Peter Pan, l'échelon établissement est au cœur du projet même de l'école (les élèves étant regroupés sous différentes modalités selon les moments de la journée, que ce soit par « classe-année scolaire » ou via des groupes regroupant des élèves de différentes années et de différentes classes).

des élèves apparaît différente sur certains points selon les options, que ce soit par exemple en ce qui concerne l'engagement dans la scolarité, ou encore les normes de sociabilité dominantes.

La majorité des élèves de l'école semble toutefois partager l'expérience d'un parcours scolaire (antérieur) difficile, leur trajectoire s'inscrivant dans la lignée des observations régulièrement relevées dans les recherches sur les écoles qualifiantes et professionnelles. Ainsi, la plupart des élèves ayant participé aux focus groups ont été scolarisés dans plusieurs écoles avant de s'inscrire à l'école Elsa (avec des expériences plutôt négatives dans les écoles précédentes). Plus globalement, en ce qui concerne l'ensemble de l'établissement, le taux d'élèves en retard est de 78.7%, tandis que le taux de redoublement au 2^e degré est de 22%, ce qui semble suggérer qu'une majorité des élèves ont redoublé préalablement à leur entrée à l'école Elsa. Notons enfin que la direction qualifie la population de l'établissement comme « plutôt homogène » en ce qui concerne le plan des caractéristiques scolaires.

Les élèves partagent par ailleurs également l'expérience d'être scolarisé dans un établissement inscrit dans un segment disqualifié du marché scolaire, et dont la réputation est adossée à l'image « d'école de relégation » : « *les gens disent de cette école que c'est une école où les gens viennent genre en secours ; genre s'ils ont raté ou des trucs comme ça, ils vont se rediriger vers le technique ou le professionnel* » (Manon, focus group1). Vis-à-vis de cette image, et comme nous le développerons ci-dessous, différentes réactions sont perceptibles chez les élèves ayant participé aux focus groups, lesquelles peuvent se comprendre en regard du rapport des élèves à l'école et au choix de l'établissement, illustrant également la diversité du rapport à l'engagement scolaire au sein de l'école au-delà de l'expérience commune d'un parcours scolaire difficile.

Un groupe d'élèves diversifié, avec des rapports différenciés à l'école

Concernant la constitution du groupe d'élèves, rappelons que nous avons principalement rencontré des élèves de l'option esthétique, de l'option coiffure et de l'option vente (l'élève en gestion n'ayant participé qu'à une seule séance). Et rappelons également qu'un profil d'élèves apparaît non représenté au sein du groupe, à savoir les élèves avec un caractère plus effacé, sensible ou émotif, à contrepoint des normes de sociabilité dominantes entre élèves. Nous ne pourrions donc rendre compte de leur expérience dans nos analyses. Par contre, le groupe d'élèves reflète une diversité de rapports à l'école et à l'engagement scolaire, ce que nous développerons dans ce point.

Un rapport différencié à l'image de l'école

Comme annoncé plus haut, nous avons observé différentes réactions des élèves à propos de l'image « d'école de relégation » véhiculée vis-à-vis de l'établissement. Ces réactions sont intéressantes à rendre compte dans cette partie introductive, car elles manifestent le rapport différencié de ceux-ci à l'école et au choix de l'établissement, de même que des stratégies de mise à distance du stigmatisme chez plusieurs élèves, soulignant déjà certains effets de l'expérience d'être scolarisé et socialisé dans un établissement appartenant à un segment disqualifié du marché scolaire.

Ainsi une élève exprime être d'accord avec cette image, elle-même ayant choisi de s'inscrire dans l'établissement par défaut : « [je suis d'accord avec cette image] *parce que moi aussi je suis venue*

parce que je savais pas quoi faire (...) Du coup je me suis dirigée vers vente. Mais de base.. je voulais pas faire ça quoi. (...) Je suis venue ici parce que j'ai fait plein d'écoles avant, et y a aucune qui me plaît » (Pauline, focus group1). Mais une autre élève affiche une certaine distance et en prend le contre-pied, exprimant être venue par choix: *« moi je suis pas d'accord parce que je suis venue parce que je voulais cette option-là et que l'école m'a plu »* (Manon, focus group1).

Toutefois, même si cette élève exprime avoir choisi l'école pour les options proposées, elle relate simultanément que l'école contribue elle-même à entretenir l'image « d'école de secours », affichant à ce propos un certain malaise : *« Je sais que la directrice, elle avait fait une interview où elle a pratiquement dit pareil, qu'elle récoltait beaucoup les « restes » des autres écoles »* (Manon, focus group1). On peut ainsi se poser la question du mépris véhiculé dans ces discours et ressenti par les élèves. À cet égard, différentes stratégies de mise à distance du stigmaté sont perceptibles dans le discours des élèves et les champs sémantiques mobilisés par ceux-ci.

D'une part, une forme de détachement – pouvant rendre compte d'une stratégie pour maintenir son identité intacte (ne pas se laisser atteindre) – est adoptée par deux élèves en particulier, ceux-ci mobilisant régulièrement des expressions telles que « moi je m'en fous », « je sais pas trop » lorsque certains sujets sont évoqués (en particulier les stigmates et préjugés véhiculés à propos de l'école et des élèves de l'école, ou les tensions, disputes entre élèves²⁵⁶) : *« j'avais mis que les élèves de l'école sont vite classés et vite jugés (...) sur leur apparence, sur leur caractère, même sur leur choix d'option (...) je sais pas [ce que ça a comme conséquence], moi je m'en fous, mais.. y a peut-être d'autres élèves qui s'en foutent pas et qui le prennent à cœur. Mais bon moi je m'en fous, donc je sais pas »* (Manon, focus group1).

D'autre part, plusieurs élèves recourent régulièrement à une terminologie suggérant une forme de naturalisation de ce qui se vit dans l'école – « c'est comme dans », « c'est comme partout ailleurs » : *« c'est comme dans le monde : y a des profs, ils vont nous aider et être géniaux, et d'autres t'es en bas, ils vont même creuser le trou avec toi »* (Coline, focus group1) ; « [à propos des frais scolaires et des difficultés à payer certains frais] *je crois que dans toutes les écoles c'est la même chose. Nous on dit ça d'ici parce que voilà, mais je pense que c'est partout »* (Elena, focus group1). Notons toutefois que si l'utilisation de cette terminologie peut être une manière de dire « nous ne sommes pas une école différente » (renvoyant à une stratégie de positionnement dans l'espace scolaire), elle peut également référer à une plus grande continuité d'expérience. Comme nous y reviendrons au fil du chapitre, nous avons en effet observé une continuité plus importante entre les normes et logiques socialisatrices dont les élèves font l'expérience à l'école Elsa et ce qu'ils expérimentent ou anticipent en dehors des murs de l'école, comparativement à nos observations dans les deux autres écoles, où les élèves avaient davantage souligné certains décalages.

Enfin, notons également qu'il semble y avoir une stratégie de valorisation des élèves (et de l'établissement) mise en place par l'école. En effet, nos observations au sein de l'établissement (l'exposition de certains travaux des élèves dans les couloirs) et lors des focus groups (la propension des élèves à nous montrer et nous parler spontanément de leurs réalisations, de ce

²⁵⁶ Notons que cette posture de distanciation affichée lors des séances de focus groups semble également adoptée par l'une des élèves en question dans le quotidien scolaire, cette élève ne semblant pas prendre partie lorsqu'il y a des tensions entre élèves : « [à propos d'une dispute entre élèves] *moi j'étais au milieu des deux groupes, donc je m'en foutais un peu.* » (Manon, focus group2)

qu'ils ont fait, par exemple lors de la journée sur l'environnement), de même que la présence des élèves lors des salons d'étude pour présenter l'établissement et l'organisation d'événements ouverts sur l'extérieur, soulignent la mise en place d'activités et de projets tournés vers la présentation et la représentation, permettant de mettre en avant les élèves et leur formation, leurs réalisations, les compétences acquises. Ayant rencontré uniquement les élèves lors de notre enquête de terrain, nous ne pouvons affirmer qu'il s'agit d'une « stratégie » explicitement mise en œuvre par l'école²⁵⁷. Mais il s'agit toutefois d'une observation soulevée dans d'autres travaux portant sur les écoles qualifiantes et professionnelles, ces travaux relevant l'enjeu pour ces écoles de créer une image positive à laquelle les élèves peuvent s'identifier et à partir de laquelle se (re)construire une identité fière.

Un engagement différencié à la scolarité

Concernant le rapport à la scolarité des élèves, il est d'abord intéressant de souligner le contraste avec l'école Sheldon, la figure même de ce personnage ayant été prise comme « contre-exemple » de l'élève type lors de la 1^{re} séance (et du choix d'une carte pour présenter l'établissement). En effet, alors que les élèves soulignent que leur école se caractérise par ailleurs par une ouverture et une certaine mixité (un accueil non seulement d'élèves avec un parcours scolaire plus difficile, mais aussi une certaine ouverture sociale), un élève allant jusqu'à dire que tout le monde pourrait trouver sa place, une autre élève rebondit en relevant qu'un intello aurait du mal à s'intégrer :

- Pierre : « *Pour moi, ici, tout le monde pourrait trouver sa place en fait. (...) je trouve que c'est hyper mixte (...) y a pas de rejet (...) que ce soit classe sociale ou quoi. Par exemple, j'étais à l'école4, et par contre là c'est différent. Si t'es un peu moins bon, un peu moins.. en général ceux qui ont un peu moins d'argent aussi, c'est un peu mis de côté. (...) ici ils sont plutôt au contraire on va essayer d'accepter les gens qui sont pas forcément acceptés ailleurs* »
- (...) Coline : « *Après si t'amènes un intello ici.. pas sûre qu'il soit bien accueilli, tu vois ?* »
- Pierre : « *Ouais. Après c'est vrai que si on prend l'exemple de « l'intello type », c'est vrai que ça peut être un peu compliqué quand même.* »
- Coline : « *Tu vois le gros geek, bazar (...) Sheldon* »

Si les élèves semblent donc s'accorder pour dire qu'il n'y a pas ou très peu « d'intellos » dans l'école (ou du moins qu'ils ne trouveraient pas leur place), on observe toutefois entre eux une diversité de rapports à l'école et de degrés d'engagement à la scolarité. Ainsi, si certains semblent investis dans leur scolarité (souhaitant par exemple faire une 7^e professionnelle pour parachever leur parcours, ou regrettant la perte de formation pratique consécutive au confinement), d'autres (et deux élèves du groupe plus particulièrement) apparaissent plus désengagés : « *de base je savais pas à quelle école aller, on m'avait dit 'elle est bien, viens et tout ça', mais j'aime pas (...) ça*

²⁵⁷ De la même manière, nous n'avons pas suffisamment d'éléments nous permettant de pouvoir dire si ces pratiques permettent effectivement (ou non) aux élèves de se (re)construire une identité fière et de (re)trouver confiance en eux. En effet, à ce propos, si plusieurs élèves expriment avoir gagné confiance en eux au cours de leur parcours à l'école Elsa, ils l'associent davantage aux relations tissées avec d'autres élèves de l'école et/ou aux enseignants ou éducateurs, sans relever l'effet de ces pratiques de valorisation des élèves et de leurs travaux.

fait au moins cinq ans que je veux arrêter (...) mais cette année c'est la bonne (...) je viens pour terminer mon année. Le reste.. » (Pauline, focus group1).

Concernant ce degré différencié d'engagement dans la scolarité, notons qu'il semble (en partie du moins) lié aux raisons du « choix » de l'école : un choix « par défaut » (où après avoir fait plusieurs autres écoles, les élèves se sont inscrits à l'école Elsa sans réellement d'attentes, en suivant des amis ou de la famille, ou certains pour « *terminer tranquillement* »), ou au contraire un choix lié aux options proposées par l'école (et correspondant aux aspirations de l'élève). À cet égard, à partir de ce que nous avons observé au sein du focus group, certaines options semblent davantage « choisies » (pour cette école, les options esthétique et coiffure) et d'autres plus « subies » (l'option vente). Si cette observation n'est pas appuyée par des données concernant l'ensemble des élèves de l'école, elle rejoint toutefois les résultats d'autres travaux qui...

Pour conclure ce point, rappelons que dans l'école Sheldon, la norme d'engagement dans la scolarité ainsi que les valeurs d'exigence et d'excellence s'accompagnent d'une place centrale occupée par l'école dans la vie des élèves, voire d'une extension de l'emprise de l'école en dehors du temps et de l'espace scolaires (empiétant sur les autres sphères de vie des élèves). A contrario, dans cette école-ci, si différents rapports à la scolarité sont perceptibles parmi les élèves ayant participé aux focus groups, on perçoit dans le discours de la majorité des élèves (y compris ceux manifestant un engagement dans leur scolarité) une place moins « exclusive » de l'école dans leur vie. Plusieurs élèves sont ainsi engagés dans d'autres sphères que l'école (que ce soit dans la sphère du travail, en tant que jobiste, ou dans la sphère domestique, une élève du groupe soulignant ainsi être « en ménage »), avec d'autres priorités ; ce qui conduit chez certains à une séparation nette de leurs différents espaces de vie : « *En fait pour eux [ndlr: les profs] c'est juste école-école-école. Mais comme on l'a dit, par exemple elle, elle est en ménage, donc quand elle rentre chez elle, elle a d'autres priorités je pense* » (Elena, focus group1) ; « *à l'école je dis rien, et je reste un peu dans mon coin, et dans la vie je suis une grande gueule. C'est pas du tout pareil quoi, je fais vraiment une distinction : à l'école je suis là pour apprendre, et puis c'est tout* » (Coline, focus group3).

Après avoir présenté quelques éléments permettant de situer l'école Elsa ainsi que le discours des élèves rencontrés, nous poursuivons dans ce chapitre l'analyse de l'expérience socialisatrice des élèves, afin d'étudier comment cette expérience s'incarne dans des environnements singuliers. Cette expérience sera à nouveau étudiée à travers le volet des apprentissages (section1), et celui de la régulation de l'ordre scolaire (section3), mais nous y avons ajouté un troisième volet, celui de la socialisation par les relations (section2).

En effet, à la différence des deux autres écoles où les élèves ont davantage abordé spontanément la dimension des apprentissages pour rendre compte de leur expérience (notamment lors de la 1^{re} activité), dans cette troisième école, les élèves ont plutôt relaté des éléments relatifs à la dimension relationnelle de leur expérience, et ont relativement peu développé la question de « ce qu'ils apprennent » et « comment ils apprennent » (sauf lorsque nous les avons explicitement interrogés sur ces dimensions). Ainsi, au regard de la prégnance de cette dimension dans le

discours des élèves (et, partant, de leur expérience²⁵⁸), mais aussi parce que ces interactions apparaissent particulièrement marquées par certaines normes de sociabilité, nous avons souhaité en faire une section à part entière. Notons par ailleurs que le fait que les élèves de l'école Elsa aient relativement peu abordé spontanément la question des apprentissages et au contraire aient particulièrement insisté sur la dimension relationnelle, est révélateur de leur expérience à l'école et de ce qui importe, de ce qui fait sens pour eux. Nous y reviendrons.

4.1 La socialisation au travers des apprentissages

Dans cette première section du chapitre, parallèlement à ce qui a été fait pour les deux autres écoles, nous examinerons trois dimensions relatives aux apprentissages. Nous traiterons ainsi successivement la dimension du rapport aux savoirs, celle des modalités pédagogiques, et enfin celle de l'organisation dans le temps et dans l'espace des apprentissages. Comme nous le mettrons en exergue, la préparation à la vie professionnelle apparaît particulièrement prégnante sur ce volet, l'expérience des élèves à l'école Elsa se situant à la lisière entre le monde scolaire et le monde professionnel (ou le monde marchand). Nous soulignerons ainsi (1.1) la prédominance de la fonction instrumentale des savoirs, (1.2) la coexistence de deux modèles d'apprentissage (les cours généraux s'inscrivant dans un modèle proche de celui de la forme scolaire, tandis que les cours pratiques et les stages s'ancrent dans un modèle plus actif de formation), ainsi que (1.3) la perméabilité de l'école au monde professionnel, l'observation d'une logique de « pré-marchandisation » de l'école, et les tensions qui en découlent (entre rapport d'apprentissage et rapport marchand).

4.1.1 Rapport aux savoirs

a) Un mode de socialisation marqué par la préparation à la profession future : les savoirs dans leur fonction instrumentale (de préparation au marché du travail)

Comme annoncé dans la partie introductive, l'école Elsa est un établissement d'enseignement secondaire proposant aux élèves différentes options de filières qualifiantes et professionnelles. La préparation à la vie professionnelle apparaît ainsi centrale, et la dimension « instrumentale » (dans le sens de l'utilité professionnelle des savoirs et compétences apprises à l'école) semble prédominer dans l'expérience rapportée par les élèves, de même que dans ce qu'ils expriment avoir retiré de leurs années à l'école Elsa. Si les élèves ayant participé à la 1^{re} séance²⁵⁹ ont

²⁵⁸ La dimension relationnelle de la socialisation n'est pas pour autant peu importante dans l'expérience des élèves des deux autres écoles (au contraire, et comme nous l'avons montré, ils insistent également sur l'importance des relations dans leur expérience ; et nous avons également montré qu'elles sont traversées par certaines normes de sociabilité). Toutefois, elle a occupé une place moins prégnante dans le discours des élèves lors des séances de focus group, et était davantage articulée à d'autres dimensions ou volets de l'expérience, raison pour laquelle nous l'avons étudiée transversalement pour les deux autres études de cas.

²⁵⁹ Précisons que lors de cette séance, plusieurs élèves étaient absents, et parmi les cinq élèves présents, trois s'étaient inscrits dans cette école non pour le choix de l'option, mais plutôt « par défaut ». Nous y reviendrons, mais notons que la composition du groupe a pu influencer sur le type d'éléments mis en exergue lors de cette activité introductive, et notamment le fait que les élèves aient assez peu parlé de leur formation qualifiante.

relativement peu évoqué spontanément cette dimension pour présenter l'établissement lors de l'activité introductive, mettant majoritairement en exergue d'autres éléments, la centralité de la préparation à la vie professionnelle dans l'expérience à l'école Elsa ressort toutefois de différentes discussions lors de la séance conclusive, organisée en ligne lors du confinement au printemps 2020.

La prégnance de la formation à la vie professionnelle : des craintes, difficultés et déceptions relatives à la période de confinement

Lors de la discussion à propos de leur vécu du confinement, la majorité des craintes, difficultés et déceptions exprimées par les élèves avaient trait à leur formation pratique²⁶⁰. Ainsi, outre des craintes relatives à la réussite en raison de l'annulation des examens, qui avaient également été exprimées par certains élèves des deux autres écoles, deux élèves du groupe ont fait part d'inquiétudes importantes concernant la manière dont ils seraient évalués pour leurs cours pratiques ainsi que concernant la reconnaissance de leur formation et les éventuelles difficultés qu'ils pourraient rencontrer dans la recherche d'un travail : *« je me pose des questions sur comment ça va se passer par après. Puis même par rapport simplement à notre diplôme (...) pour le CESS ça va encore (...) mais je me demande pour les qualifications comment on va faire, voir si on va les passer, ou voir si on devra revenir en septembre. Et puis aussi pour la recherche du travail par après. Par exemple si on va déposer notre CV, que les patrons vont se dire 'oh c'est des élèves qui sont sortis en 2020, c'est un peu délicat' (...) avec aussi la crise économique qu'il va y avoir, voir si on va savoir trouver du boulot, ou pas. »* (Lisa, focus group3).

De même, dans les difficultés rencontrées pendant la période de confinement, outre des difficultés générales et transversales aux écoles, tel que l'accès au support informatique, des difficultés spécifiques à la formation pratique, dont l'accès au matériel professionnel et donc la possibilité de s'exercer, ont été relevées par plusieurs élèves : *« moi j'ai déjà fait une épilation et les ongles de ma maman. Maintenant pour le massage, on n'a pas de table de massage chez nous ; pour faire les ongles bêh on n'a pas nécessairement tout le matériel qu'il faut, donc c'est un peu compliqué. Donc les profs nous mettent beaucoup de mises en situation [par écrit] pour vraiment qu'on sache développer ce qu'on doit faire, le pourquoi on doit faire ça, mais à part ça.. »* (Lisa, focus group3).

Enfin, concernant les déceptions relatives au confinement (par rapport à la scolarité), outre des déceptions également exprimées dans les autres écoles et relatives à l'expérience de la « rhéto » (annulation du voyage et du bal rhéto), des déceptions spécifiques relatives à la formation pratique ont été exprimées par plusieurs élèves, soulignant le regret d'avoir dû arrêter leur stage plus tôt et d'avoir une expérience professionnelle en moins : *« Donc là j'ai eu une semaine, et je m'étais vraiment bien intégrée dans l'équipe, je m'entendais vraiment bien avec tout le monde, et j'avais beaucoup de soins à faire. Donc ça m'a quand même ennuyée, que le stage soit annulé, et de pas pouvoir le refaire, parce que ça me plaisait vraiment bien, et je voyais que c'était vraiment là-dedans que je voulais travailler. Donc j'aurais voulu continuer pour être sûre de moi quoi »* (Lisa, focus group3).

²⁶⁰ Notons que ces craintes, difficultés et déceptions ont principalement été exprimées par des élèves ayant choisi l'école pour l'option, à la différence d'autres élèves ayant exprimé avoir choisi l'école « par défaut » et présentant davantage une forme de désengagement vis-à-vis de la scolarité.

La prégnance de la formation à la vie professionnelle : les stages et les cours pratiques comme éléments centraux de ce qui a été important dans le parcours à l'école Elsa

Un autre indice de l'importance de la formation qualifiante dans l'expérience des élèves à l'école Elsa réside dans leurs réponses à l'une des questions posées lors de l'activité conclusive : « Pour toi, qu'est-ce qui a été le plus important l'école ? ».

En effet, l'ensemble des élèves ayant participé à cette dernière séance²⁶¹ relèvent les cours pratiques et les stages parmi les éléments ayant été les plus importants dans leur expérience à l'école Elsa. Une élève souligne ainsi le raccrochage scolaire résultant de son inscription dans une option qui lui plaisait : *« je pense que ce qui m'a surtout aidé, c'est de trouver mon option en fait. Parce que quand j'étais en 2^e, je voulais arrêter l'école, je voulais aller à l'IFAPME parce que l'école, ça me saoulait. (...) quand je suis retournée dans une école normale où j'ai été dans une option, j'ai trouvé directement ce que je voulais faire, esthétique, bèh ça m'a beaucoup beaucoup aidée parce que.. les cours généraux étaient beaucoup moins durs à supporter, vu que j'avais les cours pratiques »* (Chloé, focus group3).

Pour une autre élève, c'est le seul élément qu'elle relève comme ayant été le plus important dans son expérience à l'école : *« les cours pratiques et les stages »*. Et une troisième élève exprime que selon elle, la préparation à la vie professionnelle est le rôle principal de l'école : *« Elle nous prépare à la vie.. du monde du travail »* (Elena, focus group3).

Enfin, tout en soulignant l'importance d'autres dimensions de leur expérience à l'école Elsa (comme la dimension relationnelle, les interactions avec les autres élèves et avec les membres de l'équipe éducative, mais aussi l'importance des cours généraux), les deux dernières élèves insistent également sur l'importance centrale des cours pratiques et des stages : *« y a beaucoup de choses importantes, je trouve (...) déjà moi je trouve que les stages c'est très très important parce que je pense que le travail et l'école, c'est très très différent. Donc même si on a beaucoup de pratique, c'est très très différent. Donc le stage, pour moi c'était hyper important. Maintenant la pratique à l'école est importante aussi vu que.. 'fin en soit c'est là qu'on apprend les choses »* (Lisa, focus group3).

La préparation à la vie professionnelle : un apprentissage non seulement de connaissances et de compétences pratiques, mais également d'attitudes

Bien que nous n'ayons pas eu l'occasion d'approfondir cette question, soulignons que la préparation et l'apprentissage à la vie professionnelle comprend non seulement une dimension « cognitive » et « pratique » (l'acquisition de connaissances et compétences professionnelles), mais aussi une dimension plus « socialisatrice » relative à la transmission d'attitudes concernant l'exercice du métier, dont les élèves rendent compte.

Ainsi, une élève de l'option vente relate que la « prestance » ainsi que « la mise au service du client » font partie des attitudes attendues dans leur formation et profession :

- Enquêteur : *« Et en termes d'attitudes, est-ce qu'on vous prépare aussi ? Par exemple en vous disant 'on vous demandera d'être comme ci, ou comme ça' »*

²⁶¹ À l'exception d'une élève ayant eu des problèmes techniques et n'ayant pu participer à cette dernière activité.

- Elena : « *Nous l'option vente, oui. On en parle souvent parce que voilà en tant que vendeuse, on doit avoir une certaine prestance. (...) comme on dit le client est toujours roi, donc on doit avoir une certaine attitude. Donc oui, à ça on nous prépare.* »

Une élève de l'option coiffure explique que dans leur option, l'attention est mise sur le respect de certaines « règles de tenue » : « *Mais en fait ce qu'ils font, c'est que quand on a salon, ou qu'on a des modèles ou quoi que ce soit, ils nous mettent vraiment en situation comme si on était dans un salon de coiffure : [sur le ton de l'exemple, de ce qu'on leur dit] on peut pas s'asseoir dans un salon de coiffure, on peut pas manger, on peut pas boire, on commence pas à gueuler partout, à se brouiller, on laisse pas sa cliente en plan pour aller à la récré* » (Coline, focus group3).

Enfin, dans l'option esthétique, les enseignants semblent insister sur l'importance de la qualité du lien avec le client, la communication, la mise au service et l'attention à ce que le client se sente à l'aise : « *Nous en pratique on nous dit (...) prendre soin de notre cliente, avoir le secret professionnel etc.* » (Chloé, focus group3) ; « *Par exemple, l'autre fois quand on avait un modèle, j'avais une copine qui répondait aux questions oralement à la prof, et en fait tellement elle était contente de tout savoir sur la matière, eh ben elle avait un air assez.. hautain. Et du coup la prof lui a directement fait une remarque en disant que si elle réagit comme ça plus tard avec ses clientes, même si c'est pas méchamment, que c'est parce qu'elle sait de quoi elle parle, beh ça ne fera pas plaisir à la cliente, et la cliente ne voudra pas revenir chez elle parce qu'elle se sentira pas à l'aise, ou peut-être qu'elle se sentira jugée (...) du coup les profs d'esthétique nous apprennent quand même à comment on doit agir avec les clientes* » (Lisa, focus group3).

b) Des savoirs et des compétences utiles pour la sphère domestique : entre attente insuffisamment rencontrée, apports de l'établissement et interrogations sur le rôle de l'école

Comme nous l'avons développé dans le point précédent, les savoirs (et plus largement l'organisation générale de l'établissement) semblent majoritairement orientés vers la préparation à la vie professionnelle. À cet égard, et comme nous l'avons souligné, les élèves expriment avoir appris et développé des compétences utiles pour leur profession future. Mais ce que certains, bien qu'une minorité (et en particulier une élève du groupe²⁶²) regrettent, c'est que l'école ne les prépare pas suffisamment à d'autres dimensions de leur vie « future », exprimant une attente relative à la fonction instrumentale des savoirs (le développement de savoirs utiles, pratiques, mobilisables), mais orientée vers l'intégration (ou la mise en autonomie) de l'espace domestique (et non uniquement une préparation à intégrer la sphère professionnelle). Toutefois, les avis apparaissent divergents entre les élèves sur cette question.

Ainsi, d'une part, tandis qu'une élève regrette ne pas apprendre de connaissances et compétences permettant une gestion indépendante des tâches administratives et domestiques, d'autres rapportent au contraire apprendre des choses utiles pour leur vie future à travers certains cours :

- Coline : « *Mais après tu vois si c'est ouverture sur le monde par rapport à la vie plus tard, l'école elle t'apprend rien. (...) c'est très bien de savoir couper des cheveux, mais si tu te*

²⁶² Comparativement à l'école Sheldon où cette déception a été fortement exprimée par plusieurs élèves du groupe, dans cette école-ci, il s'agit surtout d'une élève qui l'a plus particulièrement exprimé. Et il faut par ailleurs noter qu'il s'agit de l'élève qui est en ménage (ayant ainsi déjà, à l'époque des focus groups, besoin de cette préparation).

metts à ton ménage, ça te servira à rien (...) 'fin à gagner de l'argent, mais c'est tout. Tout le reste, les papiers etc., 'fin c'est hyper compliqué. » (Coline, focus group1).

- (...) Manon : « *Bah moi j'ai cours de socio-éco et je trouve que ça prépare quand même. »*
- (...) Elena : « *Dans notre option, on a un cours, c'est gestion. Et là c'est tout ce qui est factures et tout. Et ça, ça peut nous servir plus tard, dans notre métier. Pour la vente, on a besoin de savoir faire tout ça. Mais aussi dans la vie de tous les jours, dans la vie de famille (...) Après c'est peut-être pas dans toutes les options. »*
- Coline : « *Non mais ça je crois que c'est quand t'as gestion (...) mais ou sinon, non.. (...) Et en social-éco, y a pas grand-chose. On t'apprend à voter, oui. 'Fin là on voit les médias. »*

D'autre part, les avis des élèves du groupe apparaissent également divergents en ce qui concerne la question de savoir s'il s'agit du rôle (ou non) de l'école de les préparer à être autonomes dans la sphère domestique, mettant en exergue la question de la frontière entre la socialisation primaire (familiale) et secondaire. En effet, comme relevé ci-dessus, une élève du groupe aborde spontanément cette dimension comme devant faire partie selon elle du rôle de l'école. Mais une autre élève souligne que pour elle, cette préparation relève davantage du rôle de la famille et non de l'école : « *[l'école] nous prépare à la vie.. du monde du travail (...) Je crois que c'est un peu séparé. En gros, les parents peuvent nous apprendre l'éducation et la vie qu'on aura plus tard, mais dans le sens la vie de famille, la vie de tous les jours, et puis l'école ça nous apprend à pouvoir nous mettre dans la vie du travail, à pouvoir trouver ce qu'on veut faire plus tard, et voir si c'est vraiment ça qu'on veut faire. » (Elena, focus group3).* Enfin, une troisième élève exprime que c'est malgré tout important que l'école prenne en charge cette dimension, pour prendre le relais si la famille ne le fait pas, soulignant ainsi que certains jeunes n'ont pas le soutien de leurs parents : « *Je pense que y a des choses qu'on apprend chez nous. Par exemple cuisiner et tout ça, nos parents peuvent nous montrer, y a des choses qu'on peut faire par nous-mêmes. Mais je pense que c'est bien de le voir à l'école aussi parce que y en a qui ont pas forcément de soutien de leurs parents. Et moi dans les écoles que j'ai faites en tout cas, même celle-ci, je pense que c'est quand même des choses [remplir une facture, faire un cv etc.] qu'on voit assez bien. » (Chloé, focus group3).*

c) L'ouverture aux enjeux sociétaux: une dimension plus marginale de l'expérience

Concernant la question de l'ouverture aux enjeux sociétaux au travers des apprentissages, ce n'est pas quelque chose qui a été mis en avant spontanément par les élèves. Et lorsque nous les avons interrogés dessus, ils relatent que l'école mène certaines actions et activités en ce sens, mais que cela reste plutôt marginal dans leur expérience. Ils relèvent à ce propos l'organisation de certains projets et d'une journée annuelle de sensibilisation sur un thème spécifique : « *Ils font une journée par an.. respect ou des trucs comme ça »-« Chaque année c'est différent. Y a deux ans, je crois que c'était une journée multiculturelle (...) » (Coline, Elena, focus group1).* Et ils soulignent également que dans un cours plus particulièrement, l'enseignante aborde des sujets d'actualité et se montre ouverte au dialogue sur les questionnements des élèves, notamment lors de la période de confinement: « *nous ce qu'on a vu, c'est la caricature de Greta Thunberg (...) y a des gens de l'industrie du pétrole qui ont fait une caricature (...) en gros ça veut dire Greta on t'encule quoi (...) et on en parle, on fait des débats » (Chloé, Lina, focus group2) ; « la prof avait mis que si on avait des questions par rapport à ça [au covid], on pouvait lui envoyer un message. Et du coup moi avec tous mes débats que j'ai dans ma tête, je lui ai envoyé un message, et on discute quasiment tous*

les deux jours de ça » (Coline, focus group3). Mais dans le reste de leur expérience à l'école Elsa, cette dimension apparaît peu présente.

Outre le côté plutôt marginal de ces activités dans leur expérience, plusieurs élèves dénoncent par ailleurs le découplage qu'il peut y avoir entre certaines de ces activités et ce qui prédomine plus largement au quotidien dans l'établissement, notamment en ce qui concerne l'enjeu du climat :

- Enquêteur : *« Y a des sensibilisations de la part de l'école par rapport à ce genre de questions ? »*
- Pierre : *« Non »*
- Coline : *« (...) En fait chaque année ils font un thème (...) soi-disant ils font un truc toute l'année par rapport à un thème global, soi-disant là c'est le respect de l'environnement, mais on en entend trois fois parler sur l'année, puis on a une journée »*
- (...) Pierre : *« [en répondant à la question « est-ce que ce sont des sujets abordés dans les cours ? »] Pour prendre le thème de cette année, l'environnement, y a certains profs qui en parlent, ceux qui se sentent touchés par ce débat. Sinon, non. Et puis dans les actions de l'école, c'est plutôt le contraire. Quand je vois par exemple les nouveaux distributeurs, je trouve ça un peu aberrant quoi. »*
- Enquêteur : *« Y a pas de revendication de la part des élèves ? »*
- Pierre : *« Bah j'ai essayé un peu l'année passée, mais apparemment ils s'en foutent un peu (...) [j'avais proposé des fontaines à eau, plus de poubelle], ils m'ont dit qu'ils allaient y réfléchir et puis qu'ils allaient voir »*

Globalement, la dimension d'ouverture au monde et aux enjeux sociétaux – du moins dans la manière dont nous l'avons posée (comme sensibilisation à ces grands enjeux de société) – apparaît marginale dans l'expérience des élèves rencontrés, perçue comme ponctuelle voire désincarnée, ce qui génère chez certains un regard quelque peu cynique. Plusieurs élèves prennent ainsi distance avec cette action de l'établissement, semblant peu affectés par ce qui est proposé, le vivant sous l'angle d'une « bulle d'air » (pause) vis-à-vis du rythme scolaire, voire affichant vis-à-vis de ces enjeux des signes de désintérêt, d'apathie, ou encore d'impuissance : *« [à propos de la journée sur l'environnement] je crois que c'est aussi pour nous déstresser avant nos stages »* (Lina, focus group2) ; *« [en répondant à la question « Quand il y a des sensibilisations de la part de vos enseignants, par exemple sur l'environnement, est-ce que ça vous parle ? Ou est-ce qu'en général les élèves s'en fichent un peu ou ne se sentent pas concernés ? »] Je pense que la plupart s'en fiche »-« on aura beau dire qu'il y a des problèmes, qu'il faudrait mieux faire comme ça, comme ça, comme ça, ils ne changent rien. Donc ça sert à rien d'en discuter 15 ans s'ils ne font rien ou pas grand-chose »* (Pierre, Coline, focus group1) ; *« [en répondant à la question « est-ce qu'on vous parle du climat à l'école ? est-ce que ça fait l'objet de discussions ?] Oui, même la dernière fois il y avait eu la journée spéciale, avec le climat. Oui on en parle, mais voilà, sans pouvoir non plus y participer comme il faut quoi [se référant à l'interdiction de participer aux marches des élèves pour le climat]; en faisant des petits gestes, mais pas en y participant.. vraiment »* (Lina, focus group3).

Cependant, les élèves eux-mêmes n'expriment pas d'attentes fortes vis-à-vis de l'école à cet égard. On la retrouve dans le discours de certains qui ont souligné l'importance que l'école les

sensibilise à ces enjeux de société et développe chez eux certaines compétences leur permettant d'exercer leur rôle citoyen et d'adopter une posture réflexive et critique – « *Moi je trouve que les débats c'est chouette parce que ça permet à tout le monde de donner son avis, et de voir des points de vue différents. (...) et puis aussi par rapport aux articles qu'on voit beaucoup sur internet, on essaye de démêler le vrai du faux, donc ça c'est chouette aussi* » (Chloé, focus group3). Mais il ne s'agit toutefois pas d'éléments spontanément mis en exergue par ceux-ci (mais plutôt en réponse à nos questions), et donc moins centraux vis-à-vis d'autres attentes sur lesquelles les élèves ont plus insisté. Plus globalement, il nous semble qu'une majorité des élèves rencontrés se projette davantage dans les sphères privées et professionnelles que dans la sphère publique, la dimension interindividuelle ayant probablement plus d'importance à leurs yeux que la dimension collective de la socialisation politique. Nos questions étant ainsi sans doute dès lors plus éloignées de leurs préoccupations (comme l'illustrent les marques de désintérêt ou de fatigue relevées plus haut).

4.1.2 Modalités pédagogiques

Concernant les modalités pédagogiques, nous retrouvons la prégnance de la formation à la vie professionnelle avec un modèle actif d'apprentissage pour les cours pratiques et les stages (expérimentation et mise en pratique de compétences techniques), mais un autre modèle pédagogique coexiste également au sein de l'établissement, plus proche du modèle de la forme scolaire – avec un rôle plus passif des élèves, un mode vertical et théorique de transmission des savoirs –, et prédominant dans les cours généraux.

Ainsi, lorsque nous les avons interrogés lors de la deuxième séance sur l'implication des élèves dans les apprentissages, en plus de se référer la question de l'acquisition (ou de l'assimilation) de la matière (comme l'avaient également fait les élèves de l'école Sheldon, mais pas ceux de l'école Peter Pan), ils ont également répondu en interprétant la question sous l'angle de l'implication ou de la participation au sein des cours (comme l'avaient également fait les élèves de l'école Peter Pan, mais pas ceux de l'école Sheldon), soulignant dans leurs réponses la coexistence de ces deux modes pédagogiques. Notons toutefois qu'à la différence des élèves de l'école Sheldon et de l'école Peter Pan, les élèves de cette école n'ont pas abordé la question du choix des apprentissages (contenu du curriculum).

L'implication des élèves dans les apprentissages - 1er sens: l'acquisition de la matière, des rôles distincts entre élèves et enseignants

Concernant l'acquisition de la matière, évoquée essentiellement à propos des cours généraux, si certains élèves du groupe soulignent que ce sont les élèves qui « doivent faire le plus gros », tandis que d'autres relèvent que c'est l'enseignant qui a un rôle majeur, on retrouve chez tous une représentation des rôles des enseignants et des élèves s'inscrivant dans la continuité du modèle de la forme scolaire, à savoir des rôles distincts de détention et de transmission des savoirs (du côté de l'enseignant), et de réception et d'assimilation de ces savoirs du côté de l'élève : « *moi je me dis que notre travail à faire, c'est les devoirs à la maison, mais en cours c'est plus écouter ; et c'est le prof qui doit faire en sorte de bien expliquer, de bien développer, de répondre aux questions et tout ça. Du coup pour moi ils font.. on va dire 65% du travail.* » (Lisa, focus group2).

L'implication des élèves dans les apprentissages - 2e sens: la participation au sein des cours, coexistence de deux modèles pédagogiques

À propos de l'implication ou de la participation des élèves en cours, les élèves soulignent que leur implication est plus importante dans les cours pratiques que dans les cours généraux, étant amenés à reproduire et à appliquer les techniques transmises par les enseignants, à « faire », leurs propos contrastant ainsi particulièrement avec ceux des élèves de l'école Sheldon qui exprimaient avoir une formation très théorique et être coupés de toute expérience sensible dans leurs apprentissages: « *c'est logique, quand on est dans notre option, là c'est nous qui travaillons ; oui on nous explique, mais c'est nous qui travaillons* » (Chloé, focus group2) ; « *en étalage, c'est créer les trucs. Genre par exemple pour ta qualif', tu dois créer une vitrine, pour vendre ton produit. C'est tout ce que tu crées toi-même* » (Pauline, focus group2). Ce qui est mis en avant par ces élèves, c'est l'apprentissage d'une certaine autonomie, dans le sens de pouvoir se débrouiller par soi-même dans la profession future, les cours pratiques permettant d'expérimenter et de mettre en pratique la formation :

- Enquêteur : « *C'est quoi pour vous l'autonomie ? Quand vous avez dit que l'autonomie est une valeur présente dans l'école, vous avez pensé à quoi ?* »
- Elena : « *Apprendre à se débrouiller seul, tout en ayant quelqu'un derrière nous pour le moment pour nous aider, mais apprendre à se débrouiller seul pour la vie justement* »
- Enquêteur : « *Y a des situations particulières qui te donnent le sentiment d'être poussée à être débrouillarde ?* »
- Elena : « *Nous par exemple dans notre option, on a étalage, (...) et on doit se débrouiller tout seul pour les décors, pour monter les décors, peindre et tout. (...) Notre prof nous laisse tout seuls, mais après on sait que si on a une question, il sera là pour nous aider.* »
- (...) Coline : « *Ils nous apprennent à savoir gérer le boulot. Seul. Sans que quelqu'un nous dise comment on doit faire. (...) Par exemple, quand on apprend une coupe, la prof nous montre une fois. Puis après nous on doit faire une fois sur tête malléable, on peut demander et tout. Puis on refait, et voilà. Tout seul quoi.* »

La majorité des élèves s'accorde également pour dire que la créativité est fort importante dans leurs cours à options, le mettant en exergue comme trait distinctif de l'école vis-à-vis d'autres établissements :

- Enquêteur : « *Qu'est-ce qui fait que pour vous l'école, vous la trouvez créative ?* »
- Elena « (...) nous on est la seule école, en tout cas sur ville2 et ville3, qui a l'option vente et qui en plus a étalage. Donc étalage, on a 4-5 heures par semaine, et on se lâche quoi (...) on peut être vraiment créatif. »
- (...) Pierre : « *Même en gestion (...) on fait pas mal de petits travaux. On doit par exemple faire une brochure ou un power-point et tout ça. Donc c'est gai parce qu'on peut faire un peu tout ce qu'on veut dans le style design et tout ça.* »

Ce modèle de formation par l'implication active des élèves apparaît d'autant plus prégnant lors des stages, où les élèves soulignent que si les maîtres de stage sont là pour accompagner et aider, ils sont eux-mêmes beaucoup plus impliqués, non seulement pour ce qui concerne les actes « techniques », mais aussi pour la recherche d'un lieu de stage, la gestion des conflits, etc., l'apprentissage recouvrant ainsi différentes dimensions socialisatrices : « *l'année passée j'ai eu un*

problème avec le stage, j'ai appelé mon maître de stage, et à part me dire tu dois continuer le stage, elle m'a pas aidée (...) donc j'ai dû gérer toute seule » (Lisa, focus group2).

Par contraste, concernant l'implication des élèves au sein des cours généraux, la plupart expriment que cela dépend des enseignants, que dans certains cours ceux-ci leur demandent leurs avis, organisent des discussions et des débats, voire mettent en place des jeux, mais que dans la plupart des cours (généraux), ils occupent un rôle plutôt passif. Le discours à propos de la place et du rôle des élèves au sein des cours généraux se rapproche ainsi de celui tenu par les élèves de l'école Sheldon, révélant un mode d'apprentissage davantage en continuité du modèle de la forme scolaire :

- Coline : *« Ça dépend des cours. (...) En sciences appliquées, c'est pam-pam-pam et c'est tout. On assimile. Le prof raconte son histoire, son cours, et on a intérêt à suivre et à noter (...) En social-éco, on peut plus participer, 'fin on demande plus notre avis. (...) On est pas juste en train d'écrire et d'écouter. »*
- (...) Enquêteur : *« Et t'as l'impression qu'en général dans les cours c'est plus souvent vous écoutez, ou plus souvent y a des activités ? »*
- Pauline : *« Souvent on écoute. »*

4.1.3 Organisation des apprentissages dans le temps et dans l'espace: une expérience à la lisière entre le monde scolaire et le monde marchand

Pour ce troisième point du volet relatif à la socialisation par les apprentissages, consacré à l'organisation des apprentissages dans le temps et dans l'espace, rappelons que l'on a observé un certain « cloisonnement » entre filières, l'organisation et le fonctionnement de l'école, les projets menés, mais aussi les sociabilités entre élèves apparaissant se structurer autour des options. S'il existe quelques projets transversaux à l'école, l'option apparaît comme l'espace central de l'expérience des élèves.

Au sein même des options, on observe une logique d'ouverture sur l'extérieur, non seulement à travers les stages en milieu professionnel, mais également via d'autres projets et activités organisées par l'école et tournées vers l'extérieur (que ce soit au niveau de la présentation des travaux des élèves à un public extérieur, de l'organisation de séjours Erasmus, ou de projets de type « citoyens »), l'école Elsa ayant été d'ailleurs caractérisée par une élève lors de la première séance comme « école à projet » : *« J'ai mis que c'était une école à projet (...) Parce qu'on fait quand même beaucoup de projets, genre le défilé, ou même les erasmus et tout. »* (Manon, focus group1).

Ce qui apparaît toutefois particulièrement prégnant dans cette ouverture, ce sont les liens avec le monde professionnel, le discours des élèves de l'école Elsa dénotant ainsi singulièrement de celui des élèves de l'école Sheldon qui avaient au contraire souligné et dénoncé la clôture scolaire (en pointant notamment des normes et logiques d'actions décalées par rapport à celles prévalant à l'extérieur et notamment dans le monde professionnel). À cet égard, le contraste dans certaines expressions utilisées par les élèves est intéressant à noter, les élèves de l'école Elsa mobilisant régulièrement le vocable « c'est comme dans », tandis que plusieurs élèves de l'école Sheldon opposaient régulièrement l'école à « la vraie vie ».

Proposant des filières qualifiantes et professionnelles, l'expérience des élèves au sein de l'établissement semble ainsi se construire à la lisière entre le monde scolaire et le monde marchand, professionnel, avec des relations particulières au monde de la production, via les stages mais également à travers la pratique sur des « modèles » :

- Manon : « [présentant la carte choisie lors de la première activité pour présenter l'école] *Moi j'ai choisi Picsou. Parce que je trouve que l'école est fort pour l'argent quand même. Moi par exemple, je suis en esthétique, et on a des modèles presque toutes les semaines, et je trouve qu'ils abusent un peu sur le prix des soins.* »
- Enquêteur : « *Quand tu dis des modèles, tu peux un peu nous expliquer ?* »
- Manon : « *Donc des personnes extérieures viennent pour faire des soins.* »
- (...) Coline : « *Oui, elle a raison (...) 'fin c'est pas vraiment qu'ils payent trop parce que par rapport à un salon de coiffure, c'est nettement moins cher. Mais par exemple quand on coupe et qu'on ne lave pas les cheveux, rien du tout, qu'on les fasse payer.. ça a rien coûté à l'école.* »
- (...) Enquêteur : « *Et c'est exagéré pourquoi ?* »
- Manon : « *Bèh la main d'œuvre déjà elle est pas, 'fin nous on est pas payés, c'est juste les produits qu'ils payent. Et par exemple juste un massage du corps, c'est 10 euros alors qu'on utilise rien d'huile. (...) Vu que la main d'œuvre est pas payée, je trouve que c'est un peu trop cher.* »
- (...) Enquêteur : « *Et vous avez beaucoup de séances d'exercice ?* »
- Coline : « *Mais ça revient à tantôt, on parlait d'argent et tout. En fait ils nous demandent énormément de modèles. Quasiment à chaque cours on doit avoir des modèles. Et donc moi je trouve qu'on s'entraîne moins bien sur des modèles que sur tête malléable, parce que sur des modèles on a trop peur de mal faire. Alors que sur tête malléable c'est pas grave. 'Fin, la tête de la poupée elle va pas se plaindre. Que là c'est une cliente, 'fin c'est beaucoup plus compliqué.* »

Relevées spontanément par les élèves lors de la première séance, notamment pour les dénoncer, ces pratiques apparaissent prégnantes dans leur expérience, et renvoyer à ce que d'autres travaux sur les écoles professionnelles ont montré : une forme de pré-marchandisation de l'école professionnelle, un rapport marchand auquel les élèves sont préparés. Comme l'illustre l'extrait ci-dessus, le point de vue de plusieurs élèves apparaît critique concernant ces pratiques, mais ces dernières apparaissent dénoncées à partir de différentes raisons ou logiques d'action. Ainsi, d'une part, et comme le montre la dernière intervention, la tension entre la logique d'apprentissage et la logique marchande est relevée, une élève regrettant que le rapport marchand prenne le pas sur la logique d'apprentissage (exprimant apprendre moins bien lorsqu'elle pratique sur des modèles). Toutefois, d'autre part, dans le point de vue critique exprimé par l'autre élève, si celle-ci dénonce le montant payé par les modèles, simultanément son propos révèle l'intégration de ce rapport marchand (ce n'est pas tellement le fait en soi de recevoir des clients à l'école et de les faire payer qui est remis en question, mais plutôt la question du prix juste)²⁶³.

²⁶³ Concernant ce rapport à l'argent, ce point de vue critique (la perception par certains élèves que l'école demande trop cher aux modèles) est peut-être renforcé par le fait qu'en contraste, eux-mêmes estiment devoir beaucoup déboursier pour l'école (pour les sorties et voyages, mais aussi pour le matériel scolaire et technique).

Cette expérience à la lisière entre l'école (la logique d'apprentissage) et le monde professionnel (la logique marchande) est également perceptible par la présence d'un autre acteur dans leur formation : les patrons. On retrouve ainsi dans le discours des élèves la tension entre ces deux logiques lors d'une discussion à propos des stages et la distinction opérée au niveau des relations, avec les enseignants d'une part et les patrons d'autre part :

- Enquêteur : « *Quelqu'un veut rebondir sur cette question du lien avec les enseignants et du lien avec les patrons ? Qu'est-ce qui est différent ?* »
- Coline : « *Mais ils nous cotent pas.* »
- Lina : « *Mais déjà y a des clients en jeu. (...) on a quand même les clients qui viennent etc, donc si jamais ça ne va pas par exemple avec un client, y a la réputation de la patronne de l'institut. (...) Même le lien avec la patronne, c'est différent. Je sais pas comment expliquer.* »
- Enquêteur : « *Et le lien il est comment ? Si vous deviez donner des adjectifs ?* »
- Lina : « *En fait y a vraiment un lien de subordination. C'est le [insiste] patron, et nous on est le [insiste] stagiaire, et y a l'employé au milieu. Souvent c'est comme ça. (...) avec certains profs oui, y a le lien de subordination, mais ou sinon (...) y a des échanges, y a beaucoup de liens.* »
- Coline : « *Ça dépend. (...) moi je préfère mille fois parler avec ma patronne qu'avec mes profs ici. (...) Ça passe beaucoup mieux. Elle me ramène chez moi, elle vient me chercher de temps en temps.* »
- Pauline : « *Moi je m'entends super bien avec ma patronne (...) avec ma patronne on se raconte tout, 'fin on se raconte nos vies et tout ça. Avec les profs c'est le cours et voilà.* »
- (...) Enquêteur : « *Et donc vos profs qui vous donnent des cours techniques, d'esthétique, elles ont aussi une activité professionnelle à côté. Qu'est-ce qui fait que les profs c'est différent ?* »
- Lina : « *Elles ont l'habitude d'apprendre aux personnes. Donc c'est différent que si on arrive dans un institut où elles n'ont jamais de stagiaire, elles vont dire 'c'est bon, tu crois quoi ? tu viens dans l'institut, tu peux faire ça quand même'. Alors qu'ici : 'ah tu sais pas le faire, attends je vais te montrer'.* »

Si les relations avec les patrons apparaissent différentes selon les stages, notamment selon les options, il ressort toutefois, du moins dans l'option esthétique, une distinction assez claire entre le rapport d'apprentissage qui prévaut dans la relation avec les enseignants, et le rapport d'emploi et de subordination avec les patrons, le lien avec ces derniers étant également traversé par l'enjeu du rapport marchand avec les clients. Concernant le registre interpersonnel (la relation de proximité, de personne à personne), différentes expériences sont rendues compte par les élèves, celui-ci semblant prévaloir dans le lien avec les patrons pour deux élèves (en option coiffure et vente), mais par contre être plus prégnant dans le lien avec les enseignants pour les élèves en option esthétique. Sur ce dernier point, il est toutefois intéressant de souligner une certaine continuité, à savoir la valeur accordée par l'ensemble des élèves au registre interpersonnel, ceux-ci recherchant dans leurs interactions autre chose que le rapport purement pédagogique (avec les enseignants) et/ou purement professionnel (avec les patrons). Nous y reviendrons dans le prochain volet, sur l'analyse des interactions entre les élèves et les membres de l'équipe éducative.

4.2 La socialisation par les relations sociales

Dans cette deuxième section, nous commencerons par développer la dimension des interactions entre pairs, avant d'analyser les interactions entre les élèves et les membres de l'équipe éducative (enseignants et éducateurs). Comme nous le montrerons, plusieurs élèves ont relevé lors de la séance conclusive l'importance de la dimension relationnelle dans leur expérience à l'école Elsa, notamment vis-à-vis de leur construction personnelle (dimension du « rapport à soi » : développement de la confiance en soi, de certains traits de personnalité ...), rappelant que le soi se construit dans l'interaction avec les autres : *« elle nous apprend à forger notre caractère (...) avec les personnes qu'on rencontre etc. (...) avec les gens qu'il y a autour de nous, qui vont peut-être venir nous chercher, qui vont essayer de nous piquer là où ça fait mal et tout ça, et du coup c'est là qu'on va forger notre caractère (...) 'fin moi la confiance en soi, c'est plus l'école qui m'a appris »* (Lisa, focus group3). Par l'analyse des interactions entre pairs, nous mettrons également en évidence les normes de sociabilité qui semblent imprégner le « rapport à l'autre ». Enfin, concernant les liens avec les membres de l'équipe éducative, nous montrerons que celles-ci apparaissent traversées par une logique interpersonnelle et réparatrice.

4.2.1 La socialisation entre pairs

Pour introduire ce point consacré à la socialisation entre pairs, soulignons que les dynamiques d'interactions entre élèves apparaissent différentes selon les options. Ainsi, d'une part, dans certaines options (dont l'option vente), les élèves font part d'une forme de solidarité entre élèves, ou du moins d'un « esprit de corps » : *« on a vraiment une solidarité dans la classe qui fait qu'on se sent vraiment à l'aise (...) c'est aussi parce qu'on est depuis quatre ans tous les mêmes, donc on a vraiment évolué ensemble (...) [cette solidarité] c'est surtout en classe, je crois. Si un élève a un problème avec un professeur, bèh on va tous être là à se protéger en quelque sorte, à se défendre (...) c'est plus pour de la rigolade qu'on se rejoint (...) mais même si y a des disputes, des gens qu'on supporte moins ou quoi (...) on va jamais dire ça sur quelqu'un, avec un prof ou quoi »* (Elena, focus group1). Mais d'autre part, dans d'autres options (dont l'option coiffure), les élèves ne relèvent pas spécialement de solidarité entre élèves, voire font au contraire écho d'une forme « d'anomie » dans les relations : *« y a pas du tout de solidarité (...) c'est un champ de bataille »* (Coline, focus group1). Enfin, certains relèvent également des tensions entre « options » : *« Je sais que l'année passée, y a des filles de ma classe qui sont parties avec les coiffures.. (...) Et apparemment elles se sont faites la guerre dans le car parce que voilà esthétique-coiffure.. c'est pas les meilleures amies quoi »* (Manon, focus group1).

Au-delà de ces dynamiques d'interactions différenciées, trois normes de sociabilité ressortent toutefois du discours des élèves à propos des interactions entre pairs : (a) la norme de l'apparence, du capital corporel (relevée par une grande majorité des élèves rencontrés, même si dénoncée par certains) ; (b) la norme de l'authenticité, de la franchise (dont rendent compte principalement les élèves de l'option esthétique) ; (c) la norme de la tchatche, de la vanne (dont rendent compte principalement les élèves de l'option vente).

a) Norme de l'apparence, du capital corporel

Lors de la première séance, plusieurs élèves ont mis en évidence l'importance de « l'apparence » dans la sociabilité entre élèves, dans une double signification : l'apparence comme « masque », et l'apparence comme « prestance physique ». Ainsi, d'une part, dans l'idée du « masque », une élève a choisi la carte du Joker pour présenter l'établissement, en le justifiant comme suit : « *moi j'ai pris les clowns qui ont les masques, parce que dans cette école, tout le monde a un masque. Y a personne qui montre vraiment sa vraie personnalité ; tout le monde se cache derrière quelque chose, derrière un groupe... (...) Y en a certains, ils se font passer pour des durs alors qu'au fond, c'est pas du tout ça. Ou d'autres, moi par exemple, je parle à personne. Mais c'est juste ici. En dehors, je suis pas du tout comme ça, je sors tout le temps, je parle tout le temps* » (Coline, focus group1). Parallèlement, les éléments suivants sont ressortis dans la discussion portant sur les « caractéristiques » des élèves de l'école Elsa : « coiffure, esthétique, mode = pétasse (faux) » ; « les personnes sont vite classées, jugées », « c'est une école assez superficielle ». D'autre part, concernant la prestance physique, un élève en rend compte à partir de la carte « princesse Elsa » : « *L'apparence physique a beaucoup trop d'importance ici j'ai l'impression. Quand je me balade dans les couloirs, je vois les gens, je me dis 'bon.. peut-être qu'il faut se calmer à un moment.'* » (Pierre, focus group1). Similairement, les éléments « leur physique » et « leurs vêtements » sont également ressortis dans la discussion portant sur les « caractéristiques » des élèves de l'école.

Si certains élèves du groupe dénoncent la superficialité des élèves accordant beaucoup d'importance à leur apparence, ou les préjugés et jugements véhiculés à propos de l'apparence des élèves, de leur caractère ou de leur choix d'option - « *j'avais mis que les personnes de l'école sont vite classées et vite jugées (...) sur leur apparence, sur leur caractère, même sur leur choix d'option. Comme elle disait tout à l'heure, on va dire 'toutes les esthétiques sont des pétasses' alors que y en a pas du tout* » (Manon, focus group1) -, d'autres reconnaissent positivement l'acceptation au sein de l'école de styles vestimentaires singuliers (« hors normes »), soulignant le respect et le contrastant avec le jugement qui peut prévaloir dans d'autres écoles :

- Chloé : « *On autant des garçons qui se maquillent...* »
- Lina : « *que des filles en mec* »
- Chloé : « *Question style, y a de tout.* »
- Lina : « *Y en a qui se ramènent en grenouillères stitch, des trucs comme ça.* »
- Chloé : « *Ça choque personne (...) Ça choque moins que dans certaines écoles où ça pourrait choquer (...) Un garçon va pas se faire harceler ici à l'école parce qu'il se maquille. Alors que dans certaines écoles...* »

Plus globalement, et bien que cela soit dénoncé par une partie des élèves du groupe, la sociabilité entre élèves apparaît traversée par les normes de la prestance physique, du capital corporel. En effet, les élèves mettent en avant l'opposition entre « *ceux qui se donnent une image, qui sont maquillés, à la mode, etc.* » et ceux qui sont « *plus simples, un peu invisibles* », la popularité se construisant autour de l'apparence et de la prestance physique, chez les garçons l'idée d'une certaine « puissance physique » (« savoir se montrer ») étant également relevée :

- Elena : « *Y a des gens qui se donnent une image, et les gens qui sont comme il dit trop maquillés, trop à la mode, mais c'est vraiment.. 'fin j'ai l'impression que tout le monde les*

connaît. Alors que des gens qui sont beaucoup plus simples, on est un peu invisibles. Après.. on s'en fout, mais voilà. »

- (...) Enquêteur : *« Qu'est-ce qui fait que certains élèves sont plus intégrés ou plus populaires ? »*
- Pierre : *« Comme on le disait, c'est le physique.. savoir se montrer (...) avoir une certaine « puissance ».. physique. Pas physique en termes de muscles, mais de standard physique, d'esthétique. »*

La simplicité apparaît ainsi associée dans le discours de ces élèves à une forme d'invisibilité, la prestance physique constituant dans l'école une manière décisive de se démarquer et de se faire valoir. En ce sens, une élève ajoute que la prégnance de ces normes peut mener jusqu'à des formes d'exclusion des élèves n'y répondant pas, du moins dans certaines options (où l'apparence physique est également au cœur de la formation) :

- Enquêteur : *« Est-ce que tu as l'impression que tout le monde peut avoir sa place dans cette école ? »*
- Coline : *« Moi je trouve pas (...) si t'es pas comme ça, t'es vite sur le côté »*
- Pierre : *« Ouais mais ça, c'est pour certaines options en particulier »*

On peut ainsi se poser la question de l'effet socialisateur de cette norme de sociabilité : les élèves de l'école intègrent-ils le soin esthétique et la prestance physique comme critère de valuation de la personne ? Si parmi les élèves rencontrés lors des séances²⁶⁴, plusieurs d'entre eux ont dénoncé la prégnance de cette norme, l'associant à une forme de superficialité et affichant une certaine prise de distance, exprimant ne pas y accorder d'importance (*« moi je m'en fous »*), dans le même temps, ils soulignent qu'elle peut affecter d'autres élèves, avoir comme effet une perte de confiance en soi :

- Pierre : *« Je pense que y en a qui grâce à ça [leur puissance physique] se sentent un peu trop haut par rapport aux autres. Ce qui peut.. en repousser certains, et faire qu'ils se sentent moins bien. »*
- (...) Elena : *« [en présentant ce qu'elle a écrit pour caractériser les élèves de l'école] J'ai mis leurs vêtements, entre parenthèses mini-jupes (...) ici c'est pas interdit. Et y a du bon, y a du mauvais, dans le sens où une fille qui met une mini-jupe y a rien de mal. Mais après y en a, tellement que c'est libre, ils en font trop. (...) mais du coup les filles qui sont plus simples, bèh.. ouais. Y a une grosse différence. (...) Une personne qui est fort timide, qui prend trop les choses à cœur, elle se sentirait pas forcément bien. »*
- Enquêteur : *« Y a une différence parce que cette question de l'apparence va quand même être présente dans vos relations entre élèves ? »*
- Elena : *« Ouais quand même (...) C'est un peu comme dans la vie de tous les jours. L'image parfaite, 'fin ici je vais parler de la fille, bah voilà c'est vraiment.. le corps parfait. (...) Mais c'est comme dans la vie de tous les jours. Y a toujours des gens qui vont se sentir moins importants que d'autres parce qu'ils ont pas le même corps. Ils vont se sentir moins intéressants. Et du coup ça fait perdre la confiance. Après c'est encore une question de*

²⁶⁴ Du moins ceux présents lors de la 1^{re} séance lorsque cette dimension a été abordée.

caractère. Si une personne s'en fout vraiment, ça va rien lui faire, mais une personne qui est fort timide, ça va jouer quoi. »

Pour clôturer sur ce point, il est intéressant de relever l'homologie entre les options dans l'établissement (formation qui tient au « paraître »), ces normes de sociabilité (relatives à l'apparence, au capital corporel), ainsi que le règlement de l'établissement (souple concernant les règles vestimentaires). On pourrait ainsi faire l'hypothèse que les options majoritaires²⁶⁵ de l'école se muent en normativité scolaire et morale. Par ailleurs, comme nous le retrouvons dans les propos d'Elena dans l'extrait ci-dessus, la prégnance de cette norme de sociabilité relative à l'apparence ne semble pas circonscrite à la sphère scolaire, mais perçue comme prévalant plus largement, à l'extérieur de l'école. On peut ainsi globalement noter une continuité entre les normes de sociabilité entre pairs, les options de l'école, mais aussi plus largement des normes prévalant dans l'entourage des élèves, soulignant une rencontre entre les capitaux valorisables dans certains milieux (en l'occurrence le capital corporel, valorisé en milieu populaire) et les options proposées par l'école.

Enfin, soulignons également l'interdépendance relevée par Elena entre cette norme relative à l'apparence et la prestance physique et la troisième norme de sociabilité que nous développerons (relative à la tchatche, à la vanne). En effet, elle souligne que pour les personnes ne répondant pas aux standards esthétiques, la manière de s'en tirer consiste à ne pas prendre les choses à cœur, mais au contraire à pouvoir s'en détacher, voire à en rigoler ; et qu'au contraire, ces normes de standards physiques peuvent avoir un effet socialisateur délétère (de perte de confiance en soi) pour les personnes plus sensibles (trait de personnalité qui, comme nous le montrerons, est également opposé aux deux autres normes de sociabilité). Par ailleurs, notons également la tension entre cette norme (relative au « paraître ») et celle que nous développerons dans le point suivant et mettant au contraire comme principe de valuation la franchise et l'authenticité, et rappelons à cet égard le point de vue critique exprimé par plusieurs élèves dénonçant la superficialité, « les masques » (des élèves et des enseignants).

b) Norme de l'authenticité, de la transparence, de la franchise

Un autre ensemble de normes de sociabilité, qui transparait du discours des élèves, dans la manière dont ils évaluent leurs interactions avec les autres élèves de l'école, mais aussi leurs enseignants, a trait à l'authenticité, à la transparence, à la franchise : l'importance de dire les choses telles qu'elles sont, la valorisation du discours franc, de « dire les choses en face » (quitte à blesser l'autre), et au contraire le rejet non seulement de l'hypocrisie, mais aussi plus largement des codes sociaux de la retenue et de la réserve, garder pour soi les choses. Parallèlement, une partie des élèves du groupe dénonce également la timidité et l'émotivité, le fait de prendre à cœur les choses lorsque les autres sont francs et directs, soulignant qu'à leurs yeux ces élèves se mettent en position de victimes.

Il y a ainsi une attente de rapports authentiques, basés sur la franchise, et une critique des masques, de l'inauthenticité. Si cette critique est exprimée à l'encontre d'autres élèves de l'école, il s'agit également de ce qu'ils dénoncent plus particulièrement dans le comportement de certains enseignants, contrastant l'hypocrisie de certains professeurs à la confiance tissée avec d'autres :

²⁶⁵ Rappelons en effet que les options regroupant le plus d'élèves sont les options coiffure & esthétique.

« je sais que y a d'autres professeurs, où même si on a des histoires personnelles, on sait qu'on peut leur faire confiance (...) ils seront toujours là pour donner des conseils ou quoi (...) [alors qu'on] a une prof, on a cru qu'elle était gentille, sympa, toujours là pour nous, (...) elle fait genre 'je vous aime trop, je serai toujours là pour vous' (...) et puis bon on se rend compte, par d'autres professeurs, qu'en fait, que ce soit dans les réunions ou quoi, bèh elle nous rabaisse. » (Elena, focus group1).

Toutefois, si l'authenticité et la franchise apparaissent valorisées par l'ensemble des élèves rencontrés, leurs discours rendent compte d'une effectivité variable de ces normes dans les dynamiques de classe. Ainsi, en option coiffure, une élève dénonce que l'ambiance générale de la classe soit éloignée de cette norme de sociabilité : *« Y a pas du tout de solidarité dans la classe. Ils ont créé un groupe de classe [sur messenger], sauf qu'ils ont pas mis tout le monde dans le groupe. Puis y a un autre groupe qui s'est créé, mais que tout le monde n'est pas dedans non plus. Les infos passent pas. Chez nous c'est le bordel. En fait c'est un peu drôle quand j'y pense comme ça, mais.. c'est un champ de bataille. C'est des groupes, mais en même temps quand une personne du groupe n'est pas là ils se parlent tous sur le dos. » (Coline, focus group1).* A contrario, dans l'option vente et dans l'option esthétique (du moins du point de vue de ceux qui ont participé aux focus groups), cette norme semble prévaloir, pouvant mener à des interactions marquées par la dureté des propos, et l'exclusion de celles et ceux qui n'osent pas dire les choses en face. Ce qui peut mener à des conflits et des situations tendues en classe :

- Chloé : *« L'année passée, y a eu certains problèmes avec des filles de notre classe. Y a pas eu un acharnement, 'fin c'est ce qu'ils ont compris comme ça, mais c'était pas le cas. »*
- Lisa : *« Mais elles le faisaient passer comme ça. »*
- Chloé : *« Elles le faisaient passer comme ça. En fait, on était un groupe de la classe où on parlait un peu plus, 'fin on est un peu plus grandes gueules que les autres, mais on les a jamais empêché de parler ou quoi que ce soit. Et y a eu des histoires, des disputes et tout le tralala. Et on est venu nous faire la grande morale, en nous disant qu'on devait « se rabaisser pour les autres » »*
- (...) Chloé : *« On était tous en classe, et un éducateur est venu pendant une heure ou deux, avec des post-it, et il nous a demandé d'écrire ce qu'on pensait de la situation dans la classe. Et on a eu un temps de parole. Mais même le temps de parole, à un moment... »*
- Lisa : *« Ouais c'est parti.. »*
- Manon : *« en couilles »*
- (...) Chloé : *« On est passé pour les méchantes alors qu'on n'avait rien fait de mal (...) on va pas s'interdire de parler parce que d'autres n'osent pas. »*
- Lisa : *« (...) on a une grande bouche, et du coup on n'a pas peur de dire les choses. Voilà peut-être que ça va blesser, mais on n'a pas peur de le dire parce que voilà. Et du coup encore une fois c'est nous qui avons parlé, et elles, elles disaient rien, alors que c'est elles qui avaient fait intervenir l'éducateur dans la classe (...). Donc au début, on les avait laissées essayer de parler, de nous expliquer ce qui allait pas. Mais elles disaient rien. (...) Parce que en fait je crois qu'elles avaient peur de s'exprimer sur ce qu'elles avaient mis, parce que y a des trucs qui nous ont fait assez réagir. Y avait des mots, ils étaient quand même assez hard quoi (...) c'était vraiment nous faire passer pour les monstres, limite harcèlement (...) 'fin on a peut-être l'air plus méchante, 'fin je sais pas, je sais bien que des fois on regarde mal sans le savoir. »*

- Manon : « *Lisa, elle fait peur.* »
- Lina : « *Lisa elle est trash quand elle s’y met. Elle est pas méchante.. mais si tu dois prendre quelque chose en pleine gueule, tu te le prendras. Voilà. .. Mais c’est mieux comme ça que de cacher les choses. Moi je préfère que tu me dises clairement le truc en face.* »
- Chloé : « *Le problème c’est que dès qu’on allait parler à la personne, vu qu’elle était fort susceptible, ben.. elle le prenait pour elle. Un bête truc allait vraiment la blesser (...) quand la personne elle nous dit rien à nous en face, et que derrière on va se plaindre et qu’après on nous fait passer pour les monstres, c’est normal qu’on soit pas..* »
- (...) Enquêteur : « *Et y a eu un changement après ces séances ?* »
- Chloé : « *Bèh on s’est plus parlé, et c’était très bien comme ça. (...) y a pas eu de crevage d’abcès ou quoi que ce soit, c’est resté comme ça.* »

Il est intéressant de relever que pour ces élèves, c’est à l’élève perçu comme sensible et susceptible de changer. Ces normes d’authenticité et d’affirmation de soi (et au contraire le rejet de la sensibilité) apparaissent en effet comme « allant de soi ». Il s’agit, pour ces élèves, de traits de caractère à développer pour s’intégrer (« *c’est de cette manière que l’on peut se faire une place dans la société* »). À cet égard, une élève du groupe ajoute que son expérience à l’école Elsa l’a aidé à changer et à devenir moins susceptible et sensible qu’auparavant, révélant l’intégration et l’incorporation de cette norme, comme effet socialisateur de son expérience à l’école Elsa : « *moi avant j’étais susceptible à mort. On me disait quelque chose, je le prenais mal et tout. Mais franchement vraiment j’étais, style une éponge humaine. (...) le truc c’est qu’il faut aussi que la personne apprenne à en parler avec les gens. C’est ça aussi qui aide vraiment. Par exemple, moi j’ai énormément parlé avec mon éducatrice ici à l’école, et franchement c’est ça aussi qui aide. (...) C’est énormément de travail sur soi en fait (...) si elle veut s’en sortir et ne plus passer pour la victime etc., bèh elle doit vraiment travailler sur elle. (...) et y a des gens ici, plein de gens, moi je suis allée chez la coach et tout, elle m’a énormément aidée. ‘Fin y a plein de gens qui sont là pour aider* » (Lina, focus group2).

c) Norme de la tchatche, de la vanne

À côté des normes relatives à l’apparence et au capital corporel d’une part, à l’authenticité et à la franchise d’autre part, la sociabilité entre pairs, et particulièrement dans l’option vente²⁶⁶, apparaît également marquée par la familiarité, la tchatche, le fait de se faire des vanne : « *dans notre classe on est fort moqueurs* » (Elena, focus group1). Ce qui évoque des formes de relations en milieu populaire, où les vanne, les moqueries ne sont pas perçues négativement, mais comme dénotant une familiarité.

Parallèlement, et comme relevé dans le point ci-dessus concernant la norme d’authenticité et de franchise, ce qui est dénoncé et dévalorisé, c’est la sensibilité, la réserve, l’émotivité et la susceptibilité (prendre les choses à cœur). Ce qui peut provoquer également des formes d’isolement, voire de harcèlement auprès des élèves adoptant des comportements et attitudes à distance de ces normes : « *Dans ma classe, on a une fille qui a pas du tout confiance en elle, qui se trouve pas belle, pas un joli corps et tout. Et dans notre classe, on est fort moqueurs, mais comme*

²⁶⁶ Les éléments relatifs à cette norme de sociabilité ayant été essentiellement relatés par les élèves de l’option vente, il conviendrait d’approfondir pour voir si elle apparaît également prégnante dans d’autres options de l’école.

je l'ai dit tantôt c'est parce qu'on est fort solidaires. Donc pour nous.. 'fin c'est rien. Mais pour elle, qui est fort timide, qui n'a pas du tout, mais du tout confiance en elle, dès qu'on va lui dire un truc elle va se sentir agressée, elle va commencer à pleurer. (...) je prends un exemple : si un garçon lui dit ça, elle ça va lui faire un truc, alors que nous si le garçon dit exactement la même chose de la même manière, bèh nous on va en rigoler, on va jouer sur autre chose. Alors qu'elle non, elle va se mettre dans son coin, elle va pleurer. Du coup c'est pire pour elle parce que.. du coup c'est la cible un peu (...) Après c'est pas un truc bien. Mais c'est elle-même qui s'est mis dans cette position-là quoi. » (Elena, focus group1).

Il est intéressant d'observer que cet extrait présente une structure similaire à l'exemple dont nous avons rendu compte dans le point précédent. En effet, on retrouve le rejet de la responsabilité sur l'élève à distance des normes prévalant dans la classe (l'élève faisant preuve de sensibilité et de susceptibilité), le changement étant attendu de sa part, ce qui dénote une forme de naturalisation de ces normes sociabilité. Cette naturalisation apparaît également dans la réaction d'une partie des membres de l'équipe éducative aux situations de conflits dans cette classe, les élèves précisant qu'après avoir essayé d'intervenir pour arranger la situation, certains enseignants ont arrêté²⁶⁷ : « *Les profs sont au courant parce qu'on le cache pas. Quand on a une remarque à faire, ben on le fait devant elle. Et elle arrive tellement pas à communiquer, qu'elle va directement commencer à pleurer. Et même les profs, ils font plus rien. Si elle veut sortir de la classe en train de pleurer, bèh on la laisse sortir. (...) au début ils intervenaient, ils allaient la voir, ils allaient lui demander qu'est-ce qu'elle a en essayant de parler, et y a déjà eu des éducateurs qui sont venus et tout (...) en nous disant qu'elle était plus susceptible, qu'elle avait pas le même caractère que nous, qu'on devait un peu se calmer et tout (...) mais.. elle est comme ça, et on sait rien y faire.* » (Elena, focus group2).

Ce point consacré à l'analyse des interactions entre élèves nous a conduit à mettre en avant trois normes qui apparaissent prégnantes dans la construction de la sociabilité entre pairs au sein de l'école Elsa : (1) la norme de la prestance physique et du capital corporel, qui apparaît dépasser les options relatives au travail sur l'apparence (esthétique, coiffure, mode) pour se muer en normativité scolaire et morale, la simplicité menant, selon les élèves, à une forme d'invisibilité ; (2) la norme de l'authenticité et de la franchise, qui valorise le discours franc et direct ; (3) la norme de la tchatche, de la vanne, plus particulièrement observée dans le discours des élèves de l'option vente, et qui apparaît également constituer une manière de faire face à la première norme pour les élèves ne répondant pas aux standards esthétiques.

Si certaines critiques ont été émises par quelques élèves du groupe à l'égard de ces normes, dénonçant notamment la superficialité des élèves accordant beaucoup d'importance à leur apparence, ou le manque de prise en compte de la sensibilité des élèves découlant des normes de la vanne et de la franchise – « *je réagis parce que ça m'énerve ce que tu dis (...) vous savez que ça lui fait pas du bien, ce que vous dites. Donc pour vous c'est pour rire, mais vous savez que pour elle, c'est pas du tout de la rigolade* » (Coline, focus group1) –, celles-ci semblent malgré tout prévaloir

²⁶⁷ À cet égard, lors de la présentation de l'enquête dans les classes, nous avons ainsi observé non seulement une familiarité et des vanes entre enseignants et élèves, mais également le départ d'un élève de la classe après des vanes à son encontre, sans qu'il n'y ait de réaction et comme si cela paraissait normal.

au sein de l'école, ou du moins au sein de certaines classes. Nous reviendrons dans la conclusion du chapitre sur ce qu'elles véhiculent vis-à-vis des dimensions morales de la socialisation, et proposerons également certaines hypothèses interprétatives.

4.2.2 Les interactions avec les adultes de l'école

Après avoir exploré dans la section précédente la dimension relationnelle de la socialisation sur le plan des interactions entre pairs, cette section sera consacrée à l'analyse des interactions entre les élèves et les adultes de l'école. Comme nous le montrerons, que ce soit avec les enseignants (a), ou avec les éducateurs (b), ces interactions apparaissent traversées par une logique interpersonnelle, les élèves mettent ainsi particulièrement en avant le lien de confiance tissé avec certains éducateurs et/ou certains enseignants, la proximité et la relation « de personne à personne » qu'ils ont avec eux, ce qui avait été également rapporté par les élèves de l'école Peter Pan, mais ce qui contraste singulièrement avec le discours des élèves de l'école Sheldon.

a) Les interactions avec les enseignants

Contrairement aux apprentissages (ce qu'ils apprennent et comment), les élèves rencontrés lors des focus groups ont largement abordé spontanément la dimension des relations avec leurs enseignants. Il ressort des échanges avec le groupe que celles-ci apparaissent marquées par l'hétérogénéité des situations : certaines s'inscrivent dans la lignée du modèle de la forme scolaire avec un registre d'interactions basé sur des statuts et rôles distincts, d'autres s'en éloignent, le registre interpersonnel, également observé à l'école Peter Pan, prévalant alors²⁶⁸. Notons à cet égard que la présence de ce registre interpersonnel et de l'interconnaissance dans les interactions entre les enseignants et les élèves est rapprochée par certains élèves de la taille de l'établissement, le champ sémantique relatif au « familial » revenant dans les propos de ces élèves : « *Parce que vu que c'est plus petit [que d'autres écoles], c'est plus familial je trouve. Tout le monde se connaît avec tout le monde, les profs.. bèh limite c'est nos potes quoi.* » (Elena, focus group1). Soulignons également qu'elle est perceptible dans les interactions rapportées de la période de confinement, une majorité des élèves (bien que pas tous) relatant que certains de leurs enseignants ont pris de leurs nouvelles (que ce soit par mail, ou par des vidéo-conférences organisées à cet effet), ce qui avait également été rapporté par les élèves de l'école Peter Pan, mais moins par les élèves de l'école Sheldon : « *Notre prof de français (...) elle nous a fait un groupe messenger pour prendre des nouvelles de nous. Donc tous les vendredis elle a mis en place une réunion vidéo pour un peu voir comment on allait. Elle nous a aussi demandé de tenir un journal de bord pendant le confinement, parce que l'écriture, 'ça peut nous soulager'. Et après on peut partager ça le vendredi avec elle.* » (Lisa, focus group3)

Au-delà de l'hétérogénéité des situations et des liens noués avec les enseignants, ce qui apparaît toutefois commun dans le discours de la plupart des élèves, lorsqu'ils évoquent spontanément la question des interactions avec les enseignants et le rapport qu'ils ont avec eux, que ce soit de manière positive ou négative, c'est le recours à ce registre interpersonnel pour évaluer ces

²⁶⁸ À ce propos, soulignons que lors de la présentation de l'enquête dans les classes, nous avons été nous-même marquée par le ton familier entre enseignants et élèves, voire du ton « piquant » de certains d'entre eux, comme si ceux-ci adoptaient certains des codes de sociabilité développés dans le point précédent.

relations, davantage que le registre pédagogique : « *cette prof, elle est super méchante* » ou au contraire « *cette prof est super gentille* ».

Ce qu'ils mettent ainsi en exergue lorsqu'ils évaluent positivement la relation avec un enseignant, c'est la confiance tissée avec cet enseignant, la connaissance interpersonnelle et la relation de personne à personne (pouvoir parler de problèmes, non seulement scolaires, mais aussi personnels), l'aide et le soutien reçus de l'enseignant : « *Donc j'ai choisi Rogue. (...) parce que dans Harry Potter c'est un peu le professeur qui fait l'homme dur, l'homme qui veut pas forcément aider les élèves ou quoi. Mais je trouve que c'est un peu les professeurs de cette école (...) ils jouent les durs, ceux qui s'en foutent un petit peu, mais en vrai une fois qu'on parle juste avec eux, entre nous, mais on se rend compte qu'au final ce qu'ils veulent, c'est nous aider, et ils sont toujours là.. pour faire en sorte qu'on y arrive. (...) tout le monde me disait qu'il y avait un prof qui était super méchante, hyper stricte, que j'allais vraiment avoir du mal (...) et puis une fois que je suis arrivée dans cette classe, au début elle m'a vraiment fait peur, parce qu'elle était stricte, c'était 'oui tu fais ça, tu fais ça', et puis au fil du temps c'est devenue une de mes profs préférées parce que quand on est seul avec elle, vraiment je vois qu'elle fait tout pour nous aider et tout (...) elle c'est plus par rapport aux cours [qu'elle nous aide], mais après je sais que y a d'autres professeurs, où même si on a des histoires personnelles, on sait qu'on peut leur faire confiance (...) ils seront toujours là pour donner des conseils ou quoi* » (Elena, focus group1, expliquant la carte choisie lors de la 1^{re} activité pour présenter l'école).

Au contraire, ce qu'ils dénoncent vivement chez certains enseignants (bien que cela reste minoritaire dans leur expérience), ce sont des comportements et des attitudes où ils ne se sentent pas soutenus, mais au contraire rabaissés et dévalorisés, voire même non respectés : « *Ça dépend des profs (...) C'est plutôt positif en général, c'est juste que y a des cas plus particuliers (...) y a une prof, elle respecte pas les gens. (...) ma meilleure amie, elle est dans ma classe, et elle devait faire une présentation, et elle l'a vraiment descendue, mais un truc de malade. (...) elle est censée être là pour ses élèves, les soutenir, les remonter, (...) et j'sais pas elle rabaisse les gens tout le temps* » (Manon, focus group1).

Par ailleurs, dans la lignée de ces observations et comme déjà relevé plus haut, les élèves expriment également une attente relationnelle d'authenticité et de franchise, d'être acceptés et respectés, reconnus, critiquant vivement l'hypocrisie qu'ils perçoivent chez certains enseignants et le mépris ressenti : « *Y a des profs, c'est des faux-culs en puissance. Ce serait limite ils passent la porte, ils parlent sur ton dos.* » (Coline, focus group1). Leurs discours et le registre à partir duquel ils rendent compte de leurs relations avec les enseignants apparaissent ainsi traversés par la tension entre « mépris » et « reconnaissance ».

Ce qui est intéressant à relever à cet égard, c'est également le parallèle ou l'analogie faite avec la société, certains élèves soulignant que l'hétérogénéité des interactions avec les enseignants (entre reconnaissance et mépris) est similaire à l'hétérogénéité des interactions qu'il peut y avoir en dehors de l'école, que ce soit dans la vie professionnelle ou la sphère privée : « *c'est comme dans le monde. Y a des profs, ils vont nous aider et ils vont être géniaux, alors que pareil on dirait qu'ils sont durs et tout, et d'autres, t'es en bas, ils vont même creuser le trou avec toi* » (Coline, focus group1). Ainsi, alors que dans l'école Shelon, les élèves insistent sur la distance et le décalage entre les normes scolaires (dont les normes d'interactions entre enseignants et élèves) et les normes prévalant à l'extérieur de l'école, dans cette école-ci les élèves font plus

régulièrement le parallèle entre ce qu'ils vivent à l'école et ce qu'ils vivent en dehors. Par ailleurs, on retrouve également cette porosité entre l'école et le monde extérieur dans l'ouverture de certains enseignants à mobiliser dans leurs interactions avec les élèves leur « expertise » issue d'autres expériences et positions qu'ils occupent: « [on peut demander de l'aide à nos enseignants pour d'autres difficultés que nos difficultés scolaires] *parce qu'on a certains professeurs qui sont professeurs mais en dehors de ça ils font aussi un autre métier qui peut nous aider. Ou alors ils ont vécu plus de choses dans leur vie, donc oui, on peut parler de tout. Avec certains professeurs.* » (Elena, focus group1).

b) Les interactions avec les éducateurs

Parallèlement à ce que nous avons relevé ci-dessus à propos des interactions avec les enseignants, voire plus fortement encore, les liens des élèves avec les éducateurs apparaissent également traversés par le registre relationnel, interpersonnel. Même si, à nouveau, ils soulignent que « cela dépend des éducateurs », ce registre interpersonnel apparaît plutôt prégnant dans leur expérience à l'école Elsa, les élèves contrastant d'ailleurs avec ce qu'ils ont connu précédemment, dans d'autres écoles. Ils relatent ainsi qu'à l'école Elsa, ils ont noué (avec certains éducateurs du moins) des liens plus proches, basés sur l'interconnaissance et la confiance : « *Après c'est pas courant. 'Fin moi qui ai été à l'école3, je sais que c'était pas du tout comme ça. Les éducateurs ne nous connaissaient même pas. (...) Alors qu'ici les éducateurs connaissent les élèves qu'ils ont en charge. (...) c'est pas courant. (...) Et on peut leur faire confiance. Et quand on a un problème, on peut aller leur parler.* » (Elena, focus group1).

Plusieurs élèves expriment ainsi que pour eux, leur éducateur apparaît comme quelqu'un de confiance, une personne-ressource dans l'école à qui faire appel en cas de problème, avec qui ils se sentent en confiance pour aller faire une demande : « *L'année passée j'avais ma grand-mère qui était très malade, et qui était en Macédoine, et c'était vraiment tout près des examens, en pleine année et tout. Et je devais aller en Macédoine, mais.. 'fin je savais pas comment on justifiait ça. Et du coup mon papa est venu, ils ont parlé avec [éducateur2] et tout, et lui il a fait en sorte avec la directrice.* » (Elena, focus group1).

Au-delà de l'aide concernant la scolarité, plusieurs élèves soulignent également l'aide apportée par certains éducateurs à un niveau plus personnel, relativement à des problèmes d'ordre privé, insistant ainsi sur le registre interpersonnel, voire familial, qui prévaut dans les interactions avec certains éducateurs : « *On a des éducateurs aussi, qui nous aident à savoir gérer nos problèmes, que ce soit personnels, ou nos problèmes avec les cours etc. Donc en soit ils nous apprennent, vu qu'ils sont adultes, fatalement ils ont vécu des choses que nous on n'a pas encore vécues, donc ils peuvent nous aider à choisir notre voie* » (Lisa, focus group3).

La confiance et le registre interpersonnel, de proximité que plusieurs élèves tissent avec leur éducateur se traduisent dès lors par l'importance accordée aux relations avec ceux-ci dans leur expérience à l'école Elsa, ce qui est exprimé par plusieurs élèves lorsque nous leur demandons ce qui leur manque dans le fait de ne plus aller à l'école lors de la période de confinement : « *L'école, oui ça me manque. Ce qui me manque, c'est surtout mes copines (...) mon éducateur aussi, il me manque. En fait, donc j'ai eu toujours un bon lien avec cet éducateur-là, où il a été beaucoup là pour moi. Surtout que juste avant le confinement j'avais certains problèmes personnels, donc il m'aidait beaucoup* » (Lisa, focus group3).

Enfin, deux élèves soulignent également que le lien avec leur éducateur fait partie des dimensions qui ont été les plus importantes pour elles dans leur expérience à l'école Elsa, exprimant que ces interactions, basées sur l'interconnaissance et la confiance, leur ont permis de pouvoir parler de leurs problèmes personnels, de travailler sur elles-mêmes, ce qui a eu des effets dans le développement de leur « rapport à soi » (développement de la confiance en soi, orientation et choix...), ainsi que sur leur engagement dans la scolarité : « *moi j'ai été dans plusieurs écoles, et par exemple quand j'étais à l'école3 ou à l'école4, là où c'était une très grande école, les contacts avec les éducateurs étaient vraiment différents par rapport à ici. Donc je trouve qu'avoir des éducateurs vraiment présents comme ici, c'est hyper important, parce que ça nous aide à pouvoir par exemple parler de nos problèmes, et pouvoir tout sortir de notre tête, et pouvoir nous concentrer sur l'école.* » (Lisa, focus group3) ; « *je crois aussi que l'école ça nous aide (...) à avoir confiance en nous. Moi je sais qu'avant j'avais pas du tout confiance en moi (...) et je sais que grâce à l'école ça va beaucoup mieux (...) ici vu que c'est plus petit, c'est très familial (...) tout le monde s'entraide, les éducateurs sont là pour nous, les professeurs sont là pour nous, même la directrice (...), ça nous donne confiance* » (Elena, focus group3).

4.3 La socialisation au travers de la régulation de l'ordre scolaire

Dans ce troisième volet, nous examinerons la question de la régulation de l'ordre scolaire, en analysant d'abord la dimension de l'élaboration des règles, et en étudiant ensuite la gestion des incidents. Concernant l'élaboration des règles, nous commencerons par rappeler l'homologie ou la continuité entre les options (dominantes) de l'école, le règlement, et les normes de sociabilité étudiées dans le volet précédent. Nous montrerons ensuite que la construction des règles semble s'inscrire d'abord dans un modèle de type « formel-substantiel » (dans la continuité du modèle de la forme scolaire), mais que coexistent parallèlement d'autres logiques. Nous analyserons à cet égard le point de vue des élèves, ainsi que la manière dont ils rendent compte du système de délégation au sein de l'école. À propos de la gestion des incidents, nous soulignerons à nouveau la coexistence de différentes logiques, au-delà de la prégnance d'une logique verticale et impersonnelle. Enfin, nous analyserons les effets de ce mode de régulation sur les attitudes et comportements des élèves.

4.3.1 Élaboration des règles

a) *Un règlement qui s'est renforcé, mais ouvert sur les normes vestimentaires*

Durcissement des règles concernant l'utilisation du téléphone

Concernant le règlement de l'établissement, les élèves ont exprimé qu'il y a eu un durcissement du règlement (ou du moins de la fermeté à faire respecter les règles) l'année scolaire où nous avons réalisé les focus groups, notamment au niveau de l'utilisation du téléphone (et son interdiction) : « *L'année passée, c'était beaucoup moins strict. Déjà on pouvait aller aux toilettes quand on voulait. Le téléphone était interdit, oui en cours, mais dans les couloirs etc. on pouvait. On nous disait 'range ton téléphone', mais juste ça. Que ici ils le voient sur le bureau en classe, y en a ils le prennent. Alors qu'on l'utilise même pas. On voit notre téléphone, on nous le prend* » (Lina, focus group2).

Si plusieurs élèves expriment ne pas savoir pourquoi il y a eu ce durcissement autour des règles concernant l'utilisation du téléphone, une élève relate au contraire que la direction l'a expliqué en début d'année. Toutefois, les élèves se rejoignent sur la dénonciation de cette évolution. Lors d'une activité où nous leur avons demandé quel point du règlement ils souhaiteraient changer et comment ils s'y prendraient, ils avaient en effet choisi unanimement ce point-là, exprimant que s'ils comprennent pourquoi l'utilisation est interdite lors des cours, ils souhaiteraient pouvoir l'utiliser en dehors de ceux-ci:

- Enquêteur [reprise après un temps de discussion en sous-groupes] : « *Si j'ai bien compris, le point du règlement que vous souhaiteriez changer concerne le téléphone. Pourquoi est-ce que vous avez choisi ce point-là ? (...) Pourquoi ce serait important de pouvoir l'utiliser à l'école ?* »
- Manon : « *Pour nous vider la tête un peu. Pendant les cours, on est d'accord de pas l'utiliser, mais pendant les récrés ou même 30 secondes juste regarder un peu pendant les intercourses.* »
- (...) Lisa : « *Maintenant les jeunes d'aujourd'hui, on communique par là. Moi je lui envoie tout le temps des messages, à Chloé. (...) Même par exemple, genre on a quelqu'un de notre famille à l'hôpital ou quoi, mais bon c'est pas grave, il est pas sur le point de mourir, bèh on peut pas utiliser notre téléphone. Moi je suis désolée, mais j'aimerais bien prendre des nouvelles.* »
- (...) Enquêteur : « *Et vous savez pourquoi c'est interdit?* »
- Chloé : « *Ah non* »
- Lina : « *Si. En début d'année, madame la directrice l'a expliqué. C'est parce qu'il y a eu énormément de débordements, au niveau des réseaux sociaux avec les personnes du 1^{er}, 2^e degré. Avec les plus petits et tout. Enormément de harcèlement etc. (...) si elle devait gérer des trucs qui se passaient au sein de l'école avec les réseaux sociaux, c'était beaucoup trop. Et puis aussi c'est pour se sociabiliser.* »
- Enquêteur : « *Que le téléphone du coup empêcherait de.. ?* »
- Lina : « *d'être sociable* ». »
- Enquêteur : « *Et ça, vous êtes.. ?* »
- Plusieurs élèves en même temps : « *Pas d'accord* » [rires]
- (...) Lisa : « *(...) l'année passée, moi j'avais mon téléphone et tout, mais ça m'a quand même permis de faire des rencontres et tout ça.* »
- Chloé : « *Puis même encore maintenant, on n'est plus dans les mêmes classes, on s'envoie des messages pour se dire 'on se rejoint là à midi ou quoi'.* »

Comme l'illustre cet extrait, on observe ainsi une tension entre d'une part la justification des mesures (éviter les débordements sur les réseaux sociaux), que l'on pourrait interpréter comme une volonté de préserver l'école des « désordres de l'extérieur », en établissant une coupure entre l'école et le monde extérieur (dans la lignée du modèle de la forme scolaire), et d'autre part la dénonciation de cette coupure par les élèves, lesquels plaident au contraire pour une ouverture de l'école à leurs normes de sociabilité juvénile (la communication entre jeunes passant par l'utilisation des téléphones), ainsi que pour une perméabilité entre l'école et le monde extérieur (une élève exprimant par exemple souhaiter pouvoir garder contact avec ce qui se passe en dehors de l'école, lorsqu'elle est à l'école).

Ouverture du règlement sur les normes vestimentaires

Contrairement aux règles concernant l'utilisation du téléphone, le règlement de l'école est présenté par les élèves comme particulièrement ouvert et souple concernant les normes vestimentaires. Ils relatent ainsi qu'il y a très peu d'interdiction à ce propos : « [les autres écoles où j'ai été] *étaient quand même strictes par rapport à l'habillement, où c'était pas de bretelles, pas de short, pas de trou dans le pantalon et tout ça. Et ça, parce qu'aussi y a l'option mode, mais je pense qu'ils sont quand même fort ouverts là-dessus. Même des fois trop, parce que y a des filles qui se ramènent quasi en soutif, avec un mini-short ras-del-touffe.* » (Lisa, focus group2).

Si sur ce point on observe ainsi une ouverture de l'école à d'autres normes que la « culture scolaire » (classique), cette ouverture concernant les normes vestimentaires s'inscrit dans la continuité des options dominantes de l'école, et donc dans une certaine « culture d'établissement ». Comme déjà relevé, une certaine homologie peut être ainsi observée entre les options de l'école, les normes de sociabilité entre élèves et le règlement de l'établissement. À ce propos, nous pouvons faire l'hypothèse que si cette ouverture du règlement permet une expression des singularités (à travers des styles vestimentaires singuliers), dans le même temps, qu'elle renforce également les normes de sociabilité relatives à la prestance physique et au capital corporel qui, comme nous l'avons développé plus haut, ont pour contrepartie d'« invisibiliser » les élèves « plus simples ».

b) Hétérogénéité des logiques à propos de l'élaboration et de la mise en application des règles

Prégnance d'un modèle « formel-substantiel » dans le mode d'élaboration des règles

Concernant l'élaboration des règles, le discours des élèves révèle la co-existence de différentes logiques, modèles normatifs. Tout d'abord, ils rendent globalement compte d'une construction verticale des règles, soulignant qu'à leurs yeux, c'est la direction qui prend les décisions, voire dépeignant les enseignants comme étant eux-mêmes soumis aux directives de la direction, nous y reviendrons.

Ainsi, de manière unanime, les élèves rencontrés relatent qu'ils n'ont pas de rôle actif dans l'élaboration des règles, qu'ils n'ont pas leur mot à dire concernant les règles et/ou que leur avis à propos des règles n'est pas pris en compte :

- Enquêteur : « *Ok, donc vous vous êtes tous positionnés du côté 'aucun rôle des élèves'. (...) Manon, est-ce que tu peux commencer ? En expliquant pourquoi tu t'es placée là ?* »²⁶⁹
- Manon : « *Bèh parce qu'on décide pas. C'est comme ça, et on doit juste respecter. On n'a pas à en discuter, on suit les règles qu'ils nous donnent.* »
- Enquêteur : « *Ok. Y a aucun moment où vous êtes consultés sur les règles ?* »
- Manon : « *Non* »
- (...) Enquêteur : « *Y a des moments où c'est possible de discuter des règles ?* »
- Elena : « *Non, pour les téléphones on a déjà essayé de demander plusieurs fois, pour les gens qui veulent fumer. Parce que bon ici c'est à partir de la quatrième qu'on peut sortir à midi, sinon les premières, deuxièmes et troisièmes, ils peuvent pas. Mais du coup ils vont*

²⁶⁹ Activité baromètre lors de la 2^e séance, où les élèves devaient se positionner entre « aucun rôle des élèves » et « les élèves font tout », sur différentes dimensions, dont ici la question des règles.

fumer dans les toilettes, et après on s'étonne pourquoi y a le feu aux toilettes. Bèh les gens qui sont fumeurs, ils veulent fumer, donc ils doivent bien trouver un endroit. Et on en a déjà parlé, y a même des profs qui disent qu'ils préfèrent, autant qu'y ait un endroit où les gens fument, ou alors que les petits puissent sortir. Mais non. »

Une élève ajoute que si les élèves jouent un rôle dans l'élaboration des règles, c'est un rôle indirect. Autrement dit, que si certaines règles sont prises, c'est en réaction aux comportements de certains élèves, ce qui peut engendrer un sentiment d'injustice, l'ensemble des élèves pâtissant du comportement d'une partie d'entre eux :

- Coline : *« Après, si y a des règles, c'est que certains ont fait des trucs, donc « on joue un rôle », mais pas.. directement quoi. Indirectement. S'ils ferment les toilettes pendant les cours, c'est parce que y a certaines personnes qui ont fumé dedans. »*
- (...) Chloé : *« Tout le monde en a marre en fait [à propos des toilettes] parce que c'est dégueulasse. Des fois, on est même privé pour ceux qui foutent la merde dans les toilettes. Y en a qui vont fumer, y en a qui vont lancer des boules de papier, bèh « c'est nous qui sommes privés de toilette pour eux » »*

Par ailleurs, au-delà du sentiment de ne pas avoir leur mot à dire concernant les règles, la plupart des élèves expriment également qu'ils ne comprennent pas toujours les décisions prises par la direction, soulignant que certaines règles n'ont pas de sens pour eux (comme le fait de ne pas pouvoir boire en classe), voire même qu'elles seraient sources de problèmes. Ils expliquent à cet égard que, selon eux, certaines tensions et débordements sont provoqués en raison d'un écart trop important entre le règlement et certaines manières d'être ou dispositions des élèves : *« Moi je comprends pas [pourquoi ils ne veulent pas faire de coin fumeur]. Parce que moi, à l'école⁷, où j'ai été avant, y a un coin dans l'école à l'extérieur, où c'est coin fumeur. Et au début de l'année, on nous demande de signer un papier (...) Et y a pas de problème, et y a un éducateur qui passe quand même (...). Et y a jamais eu aucun débordement, y a jamais rien eu, parce que c'était « autorisé » »* (Chloé, focus group2).

Globalement, et même si d'autres logiques normatives imprègnent également l'expérience des élèves (comme nous le développerons ensuite), ceux-ci rendent d'abord compte d'une construction verticale des règles, un mode d'élaboration des règles s'inscrivant donc dans un modèle normatif de type formel-substantiel, qu'ils dénoncent en raison du manque de sens qu'ils perçoivent dans certaines règles, ainsi qu'en raison du sentiment d'injustice ressenti, le discours de ces élèves faisant ainsi appel à un modèle normatif de type rationnel-négocié. Comme souligné plus haut, ce sentiment d'injustice provient de mesures générales prises en raison du comportement d'une minorité d'élèves, mais il renvoie aussi à l'inégalité des positions entre élèves et enseignants, plusieurs élèves dénonçant que certaines règles s'appliquent uniquement aux élèves et non aux enseignants : *« Y a des profs qui nous interdisent d'avoir notre téléphone et tout, mais par contre ils sont là sur leur téléphone. »* (Lina, focus group2) ; *« Moi quand on me dit 'oui t'as qu'à te lever deux heures plus tôt pour prendre un train', alors qu'eux ils s'en foutent, ils viennent en voiture. (...) c'est pas se mettre à la place des gens. (...) c'est pas correct parce que eux, ils vivent pas sous les règles »* (Chloé, focus group2).

Diversité de logiques d'action dans la mise en œuvre du règlement

A côté de la logique normative de type « formelle-substantielle » (avec l'imposition verticale des règles et des décisions) dont nous avons rendu compte ci-dessus, lorsque nous creusons avec les élèves la question de la régulation de l'ordre scolaire dans l'école, ceux-ci mettent en avant une diversité de logiques dans les pratiques des enseignants et éducateurs. Ainsi, lors de l'activité « baromètre » sur la question de la participation des élèves (au niveau des règles et de la gestion des incidents), lorsque nous continuons à les interroger après qu'ils nous aient fait part de l'imposition par la direction des règles, pour les questionner sur la possibilité de discuter avec certains enseignants et éducateurs, ceux-ci dévient la discussion en exprimant qu'il y a « *des profs qui sont plus coulants* » : « (...) *je trouve que les profs réagissent pas beaucoup. Dans ma classe, ils peuvent utiliser leur téléphone. Ils crient, ils crient, ils crient, mais ils le prennent même pas. Ou y a quelqu'un qui va répondre et tout, c'est pas pour ça qu'il va avoir deux heures de retenue* » (Coline, focus group2).

Il y a ainsi un glissement de la discussion, qui partait de questions autour de la participation, de la légitimité et de la capacité des élèves à exprimer leur avis et être entendus, vers des réponses où les élèves pointent le flou ou l'anomie du comportement de certains membres de l'équipe. Par ailleurs, à plusieurs moments les propos des élèves mettent également les enseignants en position passive, comme s'ils subissaient aussi le cadre, sans être perçus comme des acteurs (constructeurs) de celui-ci : « *cette année y a tout le temps des mails qui sont envoyés aux profs et tout, à la limite la direction harcèle les profs pour dire 'ouais le téléphone est interdit'* » (Lina, focus group2).

Il ressort de ces extraits que le cadre normatif semble être, pour une partie des élèves du moins, quelque chose d'un peu désincarné, lointain, posé par la direction, que certains enseignants suivent, mais d'autres moins. En effet, en ce qui concerne le rapport des enseignants au cadre (leur manière de le faire appliquer ou non), les élèves rendent compte d'une diversité d'attitudes.

Certains enseignants sont ainsi dépeints comme étant dans le contrôle strict : « *Ça dépend vraiment aussi des profs et de leur année d'ancienneté. Les profs qui sont plus nouveaux ici etc., ils sont plus 'ouais-non, t'utilises pas, t'utilises pas, t'utilises pas'.* » (Chloé, focus group2). Au contraire, les élèves soulignent qu'avec une autre enseignante, un rapport négocié à la norme prévaut, certains points du règlement pouvant être « contournés » si les élèves parviennent à en justifier la raison dans le cadre de la relation pédagogique, posture normative qu'ils valorisent fortement : « *Si par exemple on arrive à justifier pourquoi on a besoin de notre téléphone, on peut l'utiliser. Si ça a un sens pédagogique. Pareil si on veut manger ou boire ou quoi, si pour elle ça a un sens pédagogique, alors oui. Si ça n'en a pas, là non. Si c'est pour aller voir un truc sur facebook, ça sert à rien (...) Donc c'est bien.* » (Chloé, focus group2).

De manière opposée aux enseignants dans le contrôle strict, et en contraste avec la posture négociée prévalant chez une enseignante, les élèves soulignent également qu'il y a aussi certains enseignants qui ne font pas appliquer le cadre :

- Lina : « *Y a des profs, ils s'en foutent complètement aussi.* »
- Chloé : « *Ouais ça c'est différent, c'est parce qu'ils s'en foutent.* »
- Lina : « *Ouais y a des profs, on utilise notre téléphone ou pas, ils en ont rien à faire.* »

Enfin, la versatilité des attitudes et comportements de certains enseignants est également pointée, les élèves soulignant que certains adoptent une attitude différente selon l'activité ou le moment (autorisant par exemple l'utilisation du téléphone dans des moments creux), voire même selon « leur humeur » :

- Chloé : « *Quand on a fini ou quoi, pour étudier par exemple dans quizlet et tout, là elle s'en fout. Mais dans le cours ou quoi, là non.* »
- Lina : « *[alors qu'il y a] des profs, même quand on fait plus rien, ils nous laisseront jamais l'utiliser.* »
- (...) Chloé : « *Y en a qui s'en foutent complètement, donc vraiment ils vont donner leurs cours à ceux qui vont écouter, et le reste ils sont sur leur téléphone. Et y en a, ils s'en foutent, mais j'sais pas, c'est un peu bizarre. Y en a, c'est un peu ça dépend de leur humeur.* »

Pour conclure ce point, soulignons ainsi que si un modèle de type formel-substantiel semble prévaloir concernant les modalités d'élaboration des règles, dans leur mise en application on observe plutôt la coexistence d'une diversité de logiques : entre une application stricte et formelle (dans la continuité d'un modèle formel-substantiel, prévalant dans la forme scolaire), la possibilité de discuter et de « négocier » (dans le sens d'argumenter, ce qui s'inscrit davantage dans un modèle de type rationnel-négocié, à distance de la forme scolaire), et un laxisme de certains enseignants (renvoyant alors davantage à une forme d'anomie, une absence de régulation).

c) Le système de délégation (des élèves) au sein de l'école

Au-delà de la diversité des attitudes et comportements des enseignants dans la régulation de l'ordre scolaire, révélant la coexistence de différentes logiques normatives, les élèves ayant participé aux focus groups tendent toutefois à s'accorder sur le fait que globalement et majoritairement, ils n'ont pas leur mot à dire concernant l'élaboration des règles et la gestion de l'établissement. Nous les avons dès lors interrogés sur l'existence (ou non) d'un système de délégation des élèves au sein de l'établissement.

Concernant les délégués de classe, ce qui ressort globalement de leurs propos, c'est que ce système de représentation des élèves n'est pas perçu comme un mode de régulation permettant une prise en compte effective de la parole des élèves dans la gestion de l'établissement, mais qu'au contraire, ce n'est pas vraiment pris au sérieux : « *Ouais [il y a des délégués dans les classes], mais bon c'est pas vraiment pris au sérieux* » (Pauline, focus group¹). Certains disent ainsi que dans leur classe, il n'y a pas de délégués, d'autres que les délégués de leur classe ont été désignés pour aller parler à la direction en cas de problème, mais qu'il n'y a pas de réunion ou de conseil existant à ce propos :

- Enquêteur : « *[en plus du comité rhéto] est-ce qu'il y a d'autres conseils à l'école ?* »
- Plusieurs élèves : « *Non* »
- Enquêteur : « *Les délégués, ils se réunissent... ?* »
- Coline : « *Y en a pas* »
- Manon : « *Y a pas de délégués* »
- (...) Enquêteur : « *En vente, vous avez un délégué ?* »

- Elena : « *L'année passée. (...) on l'a fait entre nous (...) on avait juste dit 'voilà toi t'es délégué, si jamais y a un problème, c'est toi qui irait voir la directrice'. Mais sinon y a pas de réunion ou de conseils ou quoi. »*

Par contre, ils relèvent qu'il existe des délégués « rhétos », pour le comité rhéto, lequel est principalement tourné autour de l'organisation d'activités:

- Enquêteur : « *Donc il y a eu des élections où des élèves ont été élus pour représenter les sixièmes ? C'est ça ?* »
- Manon : « *Oui* »
- Enquêteur : « *Et ces élèves-là, ils font quoi ?* »
- Coline : « *Ils font le bal rhéto* »
- Manon : « *Ouais, ils font le bal rhéto, ils cherchent un local, pour le voyage rhéto, mais.. rien pour les élèves.* »
- Elena : « *C'est une réunion, mais on parle pas forcément de ce qui se passe de l'école. C'est plus niveau projet, comme le bal rhéto. On parle pas vraiment de comment on se sent à l'école ou quoi.* »

Ainsi, s'il semble y avoir une implication des élèves dans la vie de l'établissement sur une dimension plus « événementielle », concernant la gestion de l'établissement, cette participation apparaît faible, voire inexistante, ou du moins elle n'est pas perçue par les élèves ayant participé aux focus groups. Comme nous y reviendrons, les élèves ne perçoivent en effet pas le système de délégation comme une structure ou une procédure instituée permettant d'exprimer leurs revendications ou de faire entendre l'avis des élèves ; lorsqu'ils ont des demandes à faire, ils passent dès lors par d'autres canaux.

4.3.2 Gestion des incidents

Comme nous l'avons développé dans le volet relatif à la socialisation par les relations, les interactions des élèves avec les éducateurs apparaissent traversées par le registre interpersonnel. Toutefois, à la différence de l'école Peter Pan où ce registre coexistait avec un rapport négocié à la norme, à l'école Elsa, la prégnance du registre familial et interpersonnel ne semble pas s'accompagner de la prévalence d'un rapport négocié aux règles et à la gestion des incidents. En effet, les élèves relatent que si c'est parfois possible d'expliquer pourquoi ils n'ont pas respecté une règle et de trouver « une bonne entente », dans d'autres situations et plutôt majoritairement, ce n'est pas possible, la sanction prévue au règlement s'appliquant :

- Elena [réponse à l'activité baromètre sur l'implication des élèves dans la gestion des incidents]: « *On n'a pas vraiment le choix. S'ils veulent nous donner une sanction, et puis des fois c'est des sanctions complètement débiles, 'fin genre nous mettre deux heures en retenue, ça va rien changer. Ou nous prendre le téléphone, ben ça change rien non plus. (...)* »
- (...) Chloé : « *Je me suis fait prendre mon téléphone pour une raison, madame, je vous jure, c'est.. incroyable. J'étais occupée de lire mon livre parce qu'on allait avoir une interro, et ma prof m'a dit que je pouvais lire mon livre, donc je lis mon livre sur mon téléphone. Et la sous-directrice a pris mon téléphone, et après quand j'ai été recherché mon téléphone en*

fin de journée, elle m'a dit 'mais tu m'aurais dit que c'était pour une interro, je te l'aurais laissé'. Mais je lui avais dit, mais ça avait pas changé, donc.. voilà. »

- (...) Lisa : *« Par exemple, j'ai une amie qui a utilisé à plusieurs reprises son téléphone, qui se l'était déjà fait prendre, par l'éducatrice5, et à un moment elle se l'est fait prendre, et du coup c'était pour 7 jours ou un truc comme ça. Mais elle a quand même pu négocier le fait qu'au matin, donc à 8h30 quand ils sonnaient, elle l'amenait dans son bureau, mais elle le récupérait à 16h20. Alors que de base, l'éducatrice5 avait dit 'je le garde vraiment de lundi à vendredi quoi, et tu le récupères pas'. (...) je pense que pour certaines sanctions, y a moyen de trouver une bonne entente quoi. »*
- Enquêteur : *« Donc ça dépend »* [Plusieurs élèves acquiescent]
- (...) Chloé : *« L'éducateur2 par exemple. L'année passée on avait souvent pratique avant l'heure de midi. Si on oubliait notre carte dans le truc d'esthétique, il sait très bien qu'on est en sixième, donc il nous disait 'bèh y a pas de souci, tu sors et à deux heures tu viendras me montrer ta carte' (...) sinon je pense que c'est compliqué avec des personnes avec qui on est beaucoup moins proches. Comme les directrices et tout ça. »*
- Enquêteur : *« Et en moyenne, vous avez l'impression qu'il y a une majorité avec qui vous pouvez discuter ou plutôt une minorité ? »*
- Plusieurs élèves : *« Minorité »*

À nouveau, les élèves relèvent donc que le mode de gestion des incidents « dépend » des enseignants et des éducateurs, et la possibilité de discuter apparaît associée à la proximité du lien avec l'enseignant ou l'éducateur en question. Notons ainsi que ce dialogue semble s'appuyer davantage sur un registre interpersonnel (de relation de personne à personne, de confiance) que sur un registre négocié (de développement de l'argumentation). Par ailleurs, la discussion avec l'élève et la recherche avec lui d'une solution apparaît également liée, dans certaines situations, à l'enjeu d'accrochage scolaire. Un élève fait ainsi part d'une situation où des solutions ont été trouvées pour qu'il puisse poursuivre et s'accrocher à sa scolarité, malgré un comportement déviant:

- Pierre : *« Moi je pense que si y a un problème, j'irais directement vers l'éducateur. Parce que pour moi, c'est un mec de confiance. »*
- Enquêteur : *« T'as une bonne expérience avec lui qui te fait dire ça ? »*
- Pierre : *« Ouais, il m'a sauvé la mise l'année passée. .. Sur les jours d'absence. (...) J'aurais dû être élève libre. Genre, vers mars je crois. Mais voilà, il m'a aidé, il a supprimé quelques jours. Puis il m'a vraiment poussé à venir et tout ça, donc au final ça c'est bien passé pour moi. (...) »*

Même s'ils précisent que tous les éducateurs ne font pas autant pour les élèves, et que dans certaines situations il n'est pas possible de discuter et de trouver des arrangements, les élèves soulignent globalement que dans l'école Elsa, et en contraste avec ce qu'ils ont connu précédemment, les éducateurs sont davantage présents pour leurs élèves, perçus comme des personnes de confiance vers qui se tourner en cas de problème.

Deux logiques dans la gestion des incidents ressortent ainsi de ce que nous avons développé ci-dessus : une logique interpersonnelle et une logique s'inscrivant dans un modèle normatif de type « formel-substantiel », cette dernière étant critiquée par les élèves au nom de l'absence de sens et d'utilité de ces sanctions ainsi qu'au nom de la possibilité de pouvoir se justifier et de faire

entendre leur point de vue (mobilisant à cet égard un registre proche du modèle « rationnel-négocié »).

Enfin, plusieurs élèves expriment également ne pas toujours comprendre les sanctions, quelles sanctions s'appliquent pour quelles situations, certains membres de l'équipe appliquant certaines règles, d'autres ne le faisant pas, révélant une forme d'anomie que nous avons déjà relevée plus haut :

- Enquêteur : « *La règle générale, c'est plutôt : quand y a un non-respect, c'est la règle. Et alors là vous savez à quelle sanction vous attendre ?* »
- Chloé : « *Non, parce que moi.. 'fin je trouve ça bizarre parce que l'année passée, par exemple quand on était en retard, on avait des heures de retenue. Cette année-ci, on nous prend notre carte de sortie. Et soi-disant on fait des trous dedans. Moi je suis en retard tout le temps, j'ai jamais eu de trous dedans.* »
- Manon : « *Mais t'as de la chance parce que ceux de l'éducateur2, tu verrais le tas, il a un tas comme ça de cartes qu'il rend plus.* »

Il semble y avoir ainsi un certain « traitement en situation » dans la gestion des incidents, que ce soit par la prise en compte de la situation de l'élève et la tentative de l'accrocher à sa scolarité, les attitudes et réactions différenciées des membres de l'équipe, ou encore la possibilité de discuter, d'essayer de s'arranger avec certains, la gestion des incidents oscillant entre registre conventionnel et registre interpersonnel. Toutefois, et comme l'illustre l'extrait ci-dessus, cette gestion en situation peut également mener à une forme « d'anomie » (de « cadre flou »). Ce traitement différencié des situations, selon les circonstances, peut donc mener à de l'incompréhension, voire un sentiment d'arbitraire, d'injustice : « *Et y a encore eu un autre problème après en fin d'année, où une fille de notre classe a tapé une autre fille, 'fin a foutu une claque. (...) Et donc on a tous pris défense pour la fille. Contre une autre. Et l'autre, vu qu'elle connaît bien un éducateur, qu'elle garde sa fille, quand elle a été se plaindre à l'éducateur, ben entre guillemets il a dit « bèh non c'est pas possible, je la vois comme ça ». Et là on a rien dit, on a laissé passer. Alors que juste avant on nous faisait la grande morale en nous disant 'oui quand les gens sont pas bien, il faut pas les laisser dans le mal'. (...) moi je trouve ça injuste que dans certaines situations on nous dit 'faut les aider', mais quand on agit, parce qu'on connaît la personne, on nous dit 'oh oui, mais non, là c'est pas grave'. Ça passe.* » (Chloé, focus group2).

4.3.3 Effets du mode de régulation sur les attitudes et comportements des élèves

Après avoir analysé le mode de régulation de l'ordre scolaire au sein de l'école Elsa sur les dimensions de l'élaboration des règles et de la gestion des incidents, examinons à présent les effets sur les attitudes et comportements des élèves. Nous reviendrons dans un premier temps sur la manière dont les élèves réagissent pour faire entendre leurs revendications au sein de l'école (a). Nous présenterons ensuite leurs attentes à l'égard de la participation des élèves concernant l'élaboration des règles (b). Nous montrerons enfin que plusieurs d'entre eux semblent avoir une conception normalisatrice du rôle de l'école en matière de socialisation, visant à intégrer des espaces professionnels et publics marqués par des rapports de subordination (c).

a) Comment les élèves expriment-ils leurs désaccords et préoccupations au sein de l'école ?

Comme souligné plus haut, les élèves rencontrés ont exprimé qu'ils ne percevaient pas le sens de plusieurs règles de l'établissement. En réaction aux situations et aux règles vis-à-vis desquelles ils sont en désaccord, n'en percevant pas le sens ou y opposant d'autres normes (comme développé plus haut par exemple à propos de l'utilisation du téléphone), ils ont par ailleurs relaté adopter différentes attitudes, allant du non-respect de la règle, mais aussi à la discussion informelle avec certains enseignants et éducateurs, voire (occasionnellement) à la sollicitation directe de la direction. Ce qui apparaît toutefois peu présent dans leurs réactions, c'est la mobilisation de procédures « formelles » ou « institutionnalisées ».

Ainsi, lorsque nous les interrogeons sur la manière dont ils agissent et réagissent lorsqu'ils rencontrent un problème ou souhaitent faire part de préoccupations ou de points de désaccords avec certaines décisions et points du règlement de l'école, la majorité des élèves répondent qu'ils s'adresseraient à un éducateur ou à un enseignant, de manière informelle, soulignant qu'ils le feraient en raison de la confiance tissée avec l'éducateur ou l'enseignant en question, ou tout simplement parce qu'ils s'entendent bien avec eux : *« Moi je pense que si y a un problème, j'irais directement vers l'éducateur. Parce que pour moi c'est un mec de confiance. »* (Pierre, focus group1) ; *« [à propos de l'interdiction des téléphones] Dans l'école ici, moi personnellement je suis plus proche des éducateurs que les profs. Donc fatalement, j'en ai parlé aux éducateurs. (...) j'ai un éducateur, je lui raconte toute ma vie (...) je lui parle comme si c'était mon pote, donc je lui dis 'ça me saoule de pas avoir mon téléphone'. »* (Lisa, focus group2).

Si un élève relate qu'il s'est déjà adressé directement à la direction pour faire part d'une demande (à propos de l'installation de fontaines à eau dans l'école), la plupart des élèves rencontrés soulignent qu'ils perçoivent la direction comme « inaccessible » et « fermée » (aux demandes) :

- Enquêteur : *« C'est quelque chose que vous faites parfois, de faire remonter des demandes à la direction ? »*
- Manon : *« Ça servirait à rien. »*
- Lisa : *« Mais en fait (...) peut-être que ça servirait à quelque chose, mais on se dit que ça servirait à rien (...) on les connaît pas et du coup, moi ouais dans la logique des choses je me dirais 'même si on remonte quelque chose (...) bèh ils réagiraient pas'. »*

À cet égard, ce qui est intéressant à relever dans l'extrait ci-dessus, c'est que cette inaccessibilité est associée par cette élève à un manque d'interconnaissance. Ne connaissant pas la direction, ils ne perçoivent pas la possibilité d'aller lui parler ; ce qui apparaît comme lointain et institutionnel ne semble pas être considéré par les élèves comme un espace, un lieu où ils peuvent avoir prise : *« Mais en fait la direction, on les voit jamais. Donc on a l'impression qu'ils sont totalement fermés, et du coup aller leur parler on se dit 'non, c'est impossible'. »* (Lisa, focus group2). Ainsi, la perception de l'impossibilité de faire remonter leurs revendications pourrait dès lors être interprétée comme résultant non seulement de la prégnance d'un modèle vertical d'élaboration des normes, mais aussi de la prédominance du registre interpersonnel dans leurs interactions au sein de l'école, qui pourrait avoir comme effet que les élèves se tiennent plutôt à distance des procédures formelles.

Enfin, une élève rend compte d'une certaine « anomie » dans la manière dont les demandes des élèves sont exprimées et traitées, soulignant l'absence de procédure claire pour intervenir :

- Enquêteur : « *Est-ce qu'il y a des lieux où les revendications des élèves peuvent être entendues ? Ou comment est-ce que ça se passe ?* »
- Coline : « *On court partout. 'Ah vous devez aller voir cette personne-là ; ah non c'est cette personne-là ; ah non'. C'est comme ça. Y a pas vraiment d'organisation. (...) On court partout. Pour remonter des heures, ou un problème d'argent comme ça, ou même un problème avec quelqu'un. C'est tout le temps comme ça.* »

Globalement, ce qu'il nous paraît important à relever sur ce point, c'est que le registre interpersonnel semble ainsi prédominer dans la manière dont les élèves vont interagir sur les différentes dimensions de leur expérience, adoptant des formes individuelles de prise en charge de leurs problèmes. Soit que les procédures formelles et instituées soient inexistantes ou qu'ils n'en aient pas connaissance (plusieurs élèves soulignant qu'il n'y a pas de délégué et de conseils de délégués), soit qu'elles apparaissent lointaines et inaccessibles, ou encore « vides de sens » (« *les délégués, c'est pas vraiment pris au sérieux* »).

Clôtons en rappelant par ailleurs le sentiment d'impuissance exprimé largement par plusieurs élèves, ceux-ci répétant souvent « on peut rien faire », relayant des expériences où certaines demandes d'élèves n'ont pas eu de suite ; et insistant dès lors sur le fait qu'exprimer ce qu'ils pensaient, faire entendre l'avis des élèves, qu'*au final ça ne changeait rien*, révélant une forme « d'impuissance acquise » :

- Enquêteur : « *Et y a déjà eu des expériences où les élèves ont fait des demandes justement, et où y a pas eu de retour ?* »
- Chloé : « *Oui, déjà pour les toilettes. On a demandé combien de fois pour avoir un miroir et mettre du savon. Et là parce qu'il y a le coronavirus, on a du savon, mais sinon on n'en avait pas.* »
- (...) Enquêteur : « *Ok, donc ça c'est le que point que vous aimeriez bien changer. Et est-ce que vous avez déjà pensé à demander un changement de règlement ?* »
- Manon : « *Je pense que ça changerait rien.* »
- (...) Coline : « *C'est déjà compliqué pour remonter des heures, alors.. pour faire une recommandation, j'ose même pas imaginer.* »

b) Attentes des élèves à l'égard de leur participation concernant l'élaboration des règles

Concernant leurs attentes sur cette dimension, globalement les élèves rencontrés tendent à s'accorder pour dire qu'ils souhaiteraient que l'avis des élèves soit davantage pris en compte (et que cela éviterait certains débordements, comme déjà souligné plus haut), mais qu'il ne revient pas aux élèves, selon eux, à faire les règles de l'école. Il y a à cet égard une perception d'une division des rôles, dans la continuité du modèle la forme scolaire, entre les élèves (qui ont à respecter les règles) et ceux qui les élaborent (au niveau de la direction de l'école). Par ailleurs, si l'on se réfère aux différents niveaux de l'échelle de participation, les attentes des élèves semblent situées au niveau de la consultation davantage qu'au niveau que de la concertation ou de la codécision. Leurs propos révèlent également l'importance d'encadrer la participation des élèves pour éviter les débordements, soulignant d'une certaine manière les exigences normatives sous-

tendant un modèle participatif, comme nous l'avons montré dans le chapitre sur l'école Peter Pan. Enfin, relevons qu'il s'agit de dimensions qui n'ont pas été abordées spontanément par les élèves et que ceux-ci ont également rapidement dévié la discussion (de questions les interrogeant sur le rôle des élèves dans l'élaboration des règles, à la frustration qu'ils ressentent vis-à-vis de certaines règles de l'école, le registre de la plainte prédominant sur un registre revendicatif), ce qui tend à souligner un éloignement un peu plus important du cœur de leurs préoccupations, ce qu'eux-mêmes relèvent explicitement :

- Chloé : « *Mais ça reste à ceux d'en haut là [rires], de les écrire [les règles]. C'est leur établissement. Mais [ils devraient] nous demander notre avis (...).* »
- Enquêteur : « *Et toi Manon sur cette question-là ?* »
- Manon : « *Moi je pense qu'on devrait pouvoir s'exprimer. Un petit peu.* »
- Chloé : « *Maintenant faut pas faire les règles.* »
- Manon : « *Ouais c'est ça (...) Y aura des débordements.* »
- Chloé : « *Oui voilà. On sort pendant des cours..* »
- (...) Enquêteur : « *Et participer comment ?* »
- (...) Lina : « *Avoir un délégué de chaque classe qui participe et qui parle pour sa classe pour décider les choses.* »
- Lisa : « *Ouais, qui genre a une feuille, qui prend les avis de toute la classe et tout ça, et puis après tout le monde se rassemble et là bèh il parle des idées de la classe, et voilà. Est-ce qu'ils sont d'accord ? Est-ce qu'ils sont pas d'accord ? Le pour et le contre, et puis après c'est à eux [la direction] à faire un juste milieu.* »
- Enquêteur : « *Et toi Pauline, tu penses que ce serait chouette que les élèves puissent écrire les règles de l'école ?* »
- Pauline : « *Je sais pas, non, à part pour le téléphone [rires d'autres élèves], mais sinon le reste..* »
- Lina : « *Et les toilettes. En fait c'est vraiment ça, c'est le téléphone et les toilettes.. le restant, on s'en fout (...) Ouais et la clope un petit peu aussi.* »
- (...) Enquêteur : « *Ok donc les règles étaient moins strictes l'année dernière. Vous pouviez aussi plus vous exprimer ? Ou ça pas spécialement ?* »
- Chloé : « *J'ai pas l'impression.* »
- Lina : « *Maintenant (...) on n'avait pas spécialement en fait envie de s'exprimer vu que c'était moins strict et que ça nous convenait à la limite bien comme ça.* »

c) Dimension normalisatrice dans la conception du rôle de l'école en matière de socialisation

Comme nous l'avons relevé à plusieurs reprises dans cette troisième section du chapitre, si les élèves ont régulièrement exprimé l'importance de la justification des normes (dénonçant les règles dont ils ne perçoivent pas le sens), ils font également part d'une représentation d'une division stricte des rôles (entre ceux qui élaborent les règles, et ceux qui les suivent), n'exprimant pas d'attente forte à être associé à la construction des règles. Leur rapport à la norme semble ainsi osciller entre plusieurs référents normatifs, certains éléments s'inscrivant plutôt dans un modèle de type rationnel-négocié (justification des normes ; prise en compte du point de vue des élèves), d'autres s'ancrant davantage dans un modèle de type « formel-substantiel » (rôles distincts, construction verticale des normes).

Outre ces éléments, il faut également noter que plusieurs élèves ont souligné lors de l'activité conclusive que l'apprentissage du respect de la hiérarchie (« respecter les gens qui seront plus hauts que nous ») fait partie, selon eux, des apprentissages que l'école devrait transmettre :

- Lina : *« Ça nous apprend à respecter les gens qui seront plus haut que nous dans la hiérarchie, ou des trucs comme ça. »*
- (...) Lisa : *« Ça nous apprend aussi à avoir quelqu'un au-dessus de nous, on va dire. Donc par exemple comme les professeurs, qu'on doit suivre leur règlement, et qu'on doit savoir les respecter. »*
- Enquêteur : *« Et dans quel aspect de ta vie tu t'attends à avoir quelqu'un au-dessus de toi ? »*
- Lisa : *« Bèh en soi, on aura « toujours quelqu'un au-dessus de nous » (...) par exemple si on travaille dans un magasin, on aura notre patronne, ou notre patron. Et maintenant si on est indépendant, on aura quand même toujours quelqu'un au-dessus de nous, donc le gouvernement, parce qu'on leur doit de l'argent, et c'est eux en soi qui décident (...) par exemple avec le corona, c'est eux qui décident si on doit fermer, si on peut continuer (...) Du coup on doit quand même se plier aux règles qu'on nous donne, dans n'importe quelle situation. »*
- Enquêteur : *« Et est-ce que cette école t'a appris ces choses-là ? »*
- Lisa : *« Bèh en soit oui. (...) on a nos stages et tout ça (...) voilà j'avais la patronne qui décidait des horaires, qui décidait de ce que je pouvais faire, ce que je pouvais pas faire, et tout ça. (...) Moi ça m'a appris à avoir une patronne et voir comment ça se passe. Maintenant (...) par exemple je pense au prof de religion, qui lui n'est pas très autoritaire, et du coup y en a, ils lui marchent beaucoup dessus, donc.. on va dire que y a des profs qui apprennent à ce qu'on ait quelqu'un au-dessus de nous, et y a des profs qui sont pas assez autoritaires, et du coup y en a qui croient que au final personne peut être au-dessus, et que voilà. Alors que pas du tout ! 'Fin.. les profs, c'est les profs quoi. »*

Cet extrait est ainsi particulièrement révélateur d'une vision normalisatrice du rôle de l'école en matière de socialisation. Que l'école y arrive ou non, ce qui est important à pointer, c'est la perception partagée par un certain nombre d'élèves rencontrés qu'ils auront « toujours quelqu'un au-dessus d'eux », ceux-ci dénonçant dès lors les enseignants n'assumant pas leur position d'autorité ainsi que l'anomie présente dans certains pans de leur expérience à l'école Elsa.

On retrouve ainsi l'image d'une société marquée par des rapports hiérarchiques et inégalitaires, comme nous l'avons également relevé dans les représentations des élèves de l'école Sheldon. Mais, à la différence de ce que l'on a pu observer à l'école Sheldon, les élèves de l'école Elsa anticipent plutôt l'occupation d'une position subordonnée. À cet égard, rappelons les résultats présentés dans la 1^{re} section sur les apprentissages, où nous avons montré comment l'expérience de socialisation des élèves se situe à la lisière entre le monde scolaire et le monde professionnel, ce qui peut expliquer en partie cette projection, les élèves ayant déjà expérimenté ce type de rapports.

Conclusion

Comme nous l'annoncions en introduction, nos analyses de l'école Elsa nous ont fait rentrer dans un univers de socialisation se distinguant nettement de l'école Peter Pan et de l'école Sheldon. En effet, et bien que ces deux premières écoles se présentent également comme des espaces de socialisation contrastés, nous avons toutefois observé certaines similarités importantes dans l'expérience des élèves. L'analyse en miroir de ces deux écoles permet de mettre en exergue la tension entre deux modes de socialisation, le discours des élèves et leur regard critique sur leur expérience révélant un débat sur la forme que devrait prendre l'école, les missions à poursuivre et la manière de les poursuivre (sur le plan pédagogique, de la relation éducative, et du rapport à l'autorité). Or dans cette troisième école, nos analyses montrent que la plurinormativité se traduit différemment, avec la prégnance de cultures et de normativités puisant à d'autres références que les normes scolaires classiques (du modèle de la « forme scolaire ») ou « alternatives » (empreintes des principes de la seconde modernité). La structure même de cette troisième étude de cas, quelque peu différente des deux premières, le révèle singulièrement.

Dans un premier temps de cette conclusion, nous caractériserons le mode de socialisation de l'école Elsa, en revenant sur les différentes logiques coexistantes observées pour les différentes dimensions étudiées. Ensuite, nous reviendrons sur les dispositions observées chez les élèves, en termes de « rapport à soi », de « rapport aux autres » et de « rapport au collectif », et en mettant en exergue comment ces dispositions sont traversées de certaines conceptions du lien social, ainsi que de certains rapports à la norme et aux valeurs. Enfin, nous développerons des hypothèses quant à la compréhension de ces logiques socialisatrices et de ces dispositions observées, en soulignant la manière dont elles prennent sens au regard de l'inscription de l'établissement dans son environnement scolaire local, du background (scolaire et familial) des élèves, ainsi que de leurs projections au sein de la société.

Caractérisation du « mode de socialisation » de l'école Elsa

Coexistence de différentes logiques socialisatrices & prédominance de la préparation des élèves au monde professionnel

Par rapport à ce que l'on a observé dans les deux autres écoles, à savoir la prédominance d'une logique dominante, rattrapée ou dénoncée au nom d'autres registres normatifs, ce qui est marquant dans l'école Elsa, c'est la coexistence de différentes logiques, sans que nous puissions conclure que l'une d'entre elles prenne le pas sur les autres. Globalement, on peut souligner que l'expérience des élèves renvoie à un mode de socialisation hybride, articulant certaines caractéristiques de la forme scolaire moderne avec d'autres logiques.

Ainsi, la vie scolaire décrite par les élèves renvoie, pour partie, aux caractéristiques de la forme scolaire moderne, en tout cas sur certaines dimensions. À cet égard, dans les cours généraux²⁷⁰, au-delà d'une certaine hétérogénéité de pratiques, les élèves ont rendu compte de la prédominance d'un mode vertical et théorique de transmission des savoirs. Ensuite, concernant

²⁷⁰ Rappelons toutefois que ceux-ci ne semblent pas occuper une place centrale dans leur expérience, du moins sur ce que les élèves ont relevé comme ayant été plus important pour eux dans leur expérience.

le mode de régulation de l'ordre scolaire, à propos de l'élaboration des règles, une construction verticale de celles-ci semble prédominer, même si dans leur mise en application on observe plutôt la coexistence d'une diversité de logiques : entre une application stricte et formelle, dans la continuité d'un modèle formel-substantiel (Verhoeven, 1997c), la possibilité de discuter et d'argumenter, dans la continuité d'un modèle de type rationnel-négocié (Verhoeven, 1997c), et un laxisme de certains enseignants, renvoyant davantage à une forme d'anomie. Enfin, à propos de la gestion des incidents, celle-ci semble à la croisée d'une logique interpersonnelle (adossée à l'enjeu d'accrochage scolaire), mais aussi de la logique de la « sanction » qui s'inscrit dans la continuité d'un modèle normatif formel-substantiel. Concernant ce dernier point, rappelons également qu'il s'agit d'une logique que les élèves ont plus particulièrement dénoncée, pointant l'absence de sens et d'utilité de ces sanctions, de même que la difficulté (voire l'impossibilité) de se justifier et de faire entendre leur point de vue, et défendant par là un rapport problématisé à la norme.

Si les éléments rappelés ci-dessus soulignent donc une certaine continuité avec le modèle de la forme scolaire, deux autres logiques coexistent dans la manière dont les élèves décrivent le modèle en vigueur : (1) une logique professionnalisante, et (2) l'importance des régulations relationnelles et interpersonnelles.

(1) Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, l'expérience des élèves à l'école Elsa se situe à la lisière entre différents « mondes » – le monde scolaire et le monde professionnel –, ce qui se traduit de différentes manières. Ainsi, la fonction instrumentale du rapport aux savoirs (dans une perspective d'intégration à la sphère professionnelle) est particulièrement visible, et cohabite avec l'existence de savoirs formels et abstraits dispensés dans les cours généraux. Les élèves soulignent par ailleurs que ce sont les stages et les cours pratiques qui ont le plus compté pour eux dans leur expérience à Elsa. Concernant les modalités pédagogiques, il faut rappeler la coexistence, à côté du modèle de la forme scolaire pour les cours généraux, d'un modèle plus actif d'apprentissage et de formation pour les cours pratiques et les stages (expérimentation et mise en pratique de compétences techniques). Enfin, et en contraste avec ce qui ressort de l'école Sheldon, l'expérience des élèves apparaît éloignée de la « clôture » entre l'école et le monde extérieur qui caractérise les apprentissages dans la forme scolaire. Ils soulignent au contraire une continuité d'expérience entre le monde scolaire et « la vraie « vie », visible jusque dans les expressions lexicales mobilisées (l'école, « c'est comme dans le monde »). De même, ils rendent compte d'une forte perméabilité entre les mondes scolaire et professionnel, ainsi que d'une logique de « pré-marchandisation » de l'école.

(2) Sur la dimension relationnelle, rappelons que les normes de sociabilité entre pairs – norme de l'apparence, du capital corporel, norme de l'authenticité, de la franchise, norme de la tchatche, de la vanne – sont marquées par des référents normatifs forts et éloignés de ceux de la forme scolaire (nous y reviendrons plus en détail dans la deuxième partie de cette conclusion). Par ailleurs, concernant les interactions avec les membres de l'équipe éducative, au-delà de l'hétérogénéité dont les élèves rendent compte (certaines interactions s'ancrant davantage dans la continuité du modèle de la forme scolaire, avec des relations plus impersonnelles, marquées par les rôles formalisés de chacun), le registre interpersonnel semble toutefois fort prégnant, plusieurs élèves mettant ainsi particulièrement en avant le lien de confiance tissé avec certains

éducateurs, certains enseignants et/ou certains maîtres de stage, la proximité et la relation de « personne à personne » qu'ils ont avec eux. Plus globalement, il faut également rappeler que ce registre interpersonnel prédomine fortement dans la manière dont les élèves évaluent cette dimension de leur expérience.

Enfin, concernant cette dimension relationnelle, il est intéressant de noter le contraste entre d'une part l'asymétrie des positions (propre au modèle de la forme scolaire) qui apparaît présente sur plusieurs dimensions de l'expérience des élèves, et d'autre part ce registre interpersonnel avec certains membres de l'équipe éducative. L'expérience des élèves de l'école Elsa (avec la coexistence de ces registres distincts) se distingue ainsi non seulement de celle des élèves de l'école Peter Pan (où prédomine le registre interpersonnel et critique), mais aussi de celle des élèves de l'école Sheldon (où prédominent l'asymétrie des positions et les rapports de type « impersonnels »).

Des logiques socialisatrices avec des ancrages normatifs distincts

Comme souligné ci-dessus, l'expérience des élèves apparaît marquée par la coexistence de différentes logiques socialisatrices. Si l'on revient à la typologie de Grootaers concernant les rôles sociaux de l'école, on observe que les fonctions de distribution des qualifications et de subjectivation ressortent plus fortement. En termes de finalités, ce format hybride semble par ailleurs mis au service de deux principes de justification ou « mondes scolaires » distincts (Derouet, 1992). D'une part, l'insistance sur les dimensions instrumentales des apprentissages et sur leur utilité en termes de préparation à la vie professionnelle convoque la « cité industrielle » ou le « modèle de l'efficacité ». D'autre part, l'importance de la fonction de « subjectivation », s'apparentant dans ce contexte à un enjeu de restauration de la confiance en soi des élèves, se traduit par la prégnance du « modèle communautaire » (valorisant les relations interpersonnelles marquées par l'affectivité et la confiance).

Certains points de tensions ont toutefois également été observés, témoignant d'une expérience scolaire marquée par la complexité, voire l'ambivalence. Un premier point de tension concerne la formation des élèves. Au carrefour d'une logique d'apprentissage – visant l'acquisition de connaissances et de compétences et impliquant des étapes d'essais et erreurs (que l'apprentissage prenne par ailleurs des modalités plus transmissives ou plus actives) – et d'une logique empruntant au monde professionnel et marchand, il est important de rappeler que si l'apprentissage de certains codes professionnels est perçu comme faisant partie intégrante de la formation, la prévalence voire l'empiètement du rapport marchand sur un rapport d'apprentissage a été aussi vivement critiquée par les élèves. Un autre point de tension concerne les registres d'interactions entre les élèves et les membres de l'équipe éducative. En effet, rappelons que le registre interpersonnel adossé à une logique réparatrice coexiste avec un rapport conventionnel à l'autorité et à la règle renvoyant à une logique plus normalisatrice, les élèves ayant manifesté certaines attentes à l'égard de ces deux modèles.

Effets socialisateurs de l'expérience à l'école Elsa

Des normes de sociabilité empreintes de dimensions morales

Comme nous l'avons développé dans la deuxième section du chapitre, trois normes apparaissent prégnantes dans la construction de la sociabilité entre pairs au sein de l'école Elsa : (1) la norme de la prestance physique et du capital corporel, qui semble dépasser les options relatives au travail sur l'apparence (esthétique, coiffure, mode) pour se muer en normativité scolaire et morale, la simplicité menant, selon les élèves, à une forme d'invisibilité, et le règlement de l'école (particulièrement ouvert sur les règles vestimentaires) apparaissant renforcer cette norme de sociabilité; (2) la norme de l'authenticité et de la franchise, qui valorise le discours franc et direct ; (3) la norme de la tchatche, de la vanne, plus particulièrement observée dans le discours des élèves de l'option vente, et qui apparaît constituer une manière de faire face à la première norme pour les élèves ne répondant pas aux standards esthétiques.

Ces normes soulignent ainsi la distance entre la sociabilité autonome des élèves et les attendus de la forme scolaire. Rappelons en effet que ces trois normes semblent avoir comme corollaire un même rejet de la retenue, de la sensibilité et de la réserve, attitudes classiquement valorisées au sein de la forme scolaire, mais qui s'inversent ici en « contre-norme », source d'exclusion au sein des interactions entre pairs, et pouvant avoir comme effet socialisateur négatif une perte de confiance en soi chez ces élèves. On observe donc un rejet des codes sociaux policés, caractéristiques de la bourgeoisie et de la forme scolaire et, en miroir, une intégration et une incorporation de codes caractéristiques des formes de relations en milieu populaire. En effet, le recours au capital corporel comme source de construction de la dignité et du prestige chez les jeunes de milieux populaires a bien été décrit par des sociologues tels que Mauger (Mauger, 2006) ou Sauvadet (Sauvadet, 2005). Il en va de même pour la capacité à s'imposer dans le jeu social à travers diverses formes d'imposition de soi, passant par la « tchatche » (maniement d'un langage direct et d'un sens de la répartie), la séduction ou la prestance. De même, les normes de l'authenticité et de la franchise renvoient à une certaine conception de la droiture morale (« dire les choses franchement et clairement ») s'opposant à la retenue de la classe moyenne bourgeoise.

Un autre élément que l'on retrouve de manière récurrente dans le discours des élèves rencontrés, c'est la mise en opposition de ces trois normes de sociabilité dominantes avec la position de « victime » dans laquelle, selon eux, certains élèves se mettraient. On pourrait ainsi analyser l'adoption de ces codes comme une manière de se protéger, de pouvoir encaisser, d'éviter de se montrer faible, émotif, vulnérable, de ne pas tomber dans la victimisation ; ce qui pourrait être interprété comme une forme de socialisation anticipée, de préparation à intégrer des positions et des formes de relations marquées la dureté. Autrement dit, pour affronter la vie sociale et intégrer le groupe, il s'agit d'avoir du caractère, d'être fort. En effet, à ce propos, lors du 2^e focus group, plusieurs élèves de l'option esthétique ont ainsi présenté ce milieu professionnel: « *Il faut se le dire clairement (...), l'esthétique c'est un milieu ingrat. C'est complètement ingrat, dont les patronnes, d'office elles sont ingrates. Ou alors il faut vraiment, vraiment avoir la chance de bien tomber. Ou sinon, c'est un milieu de pétasses et d'ingrats.* » (Lina, focus group2).

Plus globalement, on peut donc noter que les normes de sociabilité entre pairs semblent avoir des effets moraux en termes de « rapport à soi » (avec la construction d'une « carapace » ou d'un capital corporel permettant de s'affirmer et d'acquérir une certaine assurance, et source de

dignité), de « rapport aux autres » (avec l'incorporation de certains codes relationnels), et de « rapport au collectif » (avec une certaine conception de la droiture morale). Dans le point qui suit, nous montrerons que les élèves semblent par ailleurs également partager une certaine représentation du lien social et de la structuration de la société, avoir incorporé un certain rapport à l'autorité. Avant cela, revenons sur les différentes hypothèses qui peuvent rendre compte de la prégnance de ces trois normes de sociabilité.

Celles-ci pourraient tout d'abord témoigner des normes prévalant dans le milieu social des élèves de l'école Elsa, une partie d'entre eux provenant d'un milieu populaire, et révéler ainsi un certain « habitus de classe ». Ensuite, elles peuvent être également interprétées comme une forme de socialisation par anticipation, à intégrer certaines positions et certains milieux professionnels auxquels les options proposées par l'école conduisent (des métiers relatifs au travail sur l'apparence, des positions plutôt de subordination à un patron, des milieux professionnels marqués par la dureté des relations). Enfin, une troisième hypothèse pourrait rendre compte de l'adoption de ces normes et codes sociaux comme une « résistance » au modèle dominant. Les élèves de l'école Elsa ayant majoritairement connu un parcours scolaire antérieur difficile, marqué par le rejet de l'école générale, ils pourraient se construire en réaction aux codes sociaux dominants de la culture scolaire.

Terminons en soulignant que ces différentes hypothèses ne doivent pas être lues comme concurrentielles, mais plutôt comme complémentaires, proposant différentes compréhensions qui peuvent être imbriquées entre elles : la sociabilité entre pairs se construit en rejet des codes de la forme scolaire, comme « contre-culture scolaire » (par rapport au modèle dominant)²⁷¹, mais à la différence des travaux de Willis, ces normes de sociabilité empruntent non seulement aux codes de la culture populaire et de la culture juvénile, mais aussi aux codes culturels des options proposées par l'école Elsa, dans une certaine continuité avec la culture d'établissement.

Agentivité et conceptions relatives aux rapports sociaux

Outre les éléments relevés dans le point précédent concernant les normes de sociabilité et les dimensions morales sous-jacentes à celles-ci, nos analyses de l'école Elsa mettent également en avant l'intégration d'un certain rapport à la verticalité des relations sociales, que l'on peut observer dans le discours des élèves, à travers le langage mobilisé et la représentation ou l'analyse qu'ils font des rapports sociaux. En effet, comme nous l'avons souligné dans la troisième section, les attentes et représentations observées chez les élèves semblent osciller entre plusieurs référents normatifs, entre un rapport problématisé à la norme (la plupart des élèves rencontrés insistant sur l'importance du sens et de la justification des normes), mais aussi une conception de l'école et de la société comme traversées par des rapports hiérarchiques, une distinction formelle des rôles et des positions, et donc aussi un certain rapport conventionnel à l'autorité.

Sur ce point, on observe donc une conception partagée avec les élèves de l'école Sheldon, celle d'une société stratifiée, traversée de rapports hiérarchiques entre différentes positions. Toutefois, à la différence des élèves de l'école Sheldon qui d'une part adoptaient un point de vue critique à l'égard de ces principes de classement, et d'autre part semblaient se projeter dans l'occupation

²⁷¹ Dans le sens de s'appuyer sur d'autres référents, d'autres répertoires que la norme scolaire pour déterminer ce qui est valorisé et dévalorisé dans les liens sociaux, dans les attitudes adoptées par chacun, ce qui fait que l'on va être considéré ou déconsidéré.

de positions « hautes », dans l'école Elsa, d'une part les élèves anticipent l'occupation de positions subordonnées, et d'autre part ils n'expriment pas ouvertement de remise en question de ce mode de régulation social, certains ayant au contraire exprimé une attente normalisatrice de l'école en matière de socialisation afin d'être préparés à ces rapports de pouvoir, estimant qu'ils auront « toujours quelqu'un au-dessus d'eux ».

Par ailleurs, sur la question de l'agentivité, il est intéressant de rappeler que pour exprimer leurs désaccords et préoccupations au sein de l'établissement, les élèves semblent se tenir à distance des « procédures formelles », adoptant plutôt des formes individuelles de prises en charge de leurs problèmes, dans des interactions plus informelles où l'on retrouve la prédominance du registre interpersonnel. Rappelons aussi que la direction, qui représente pour les élèves l'espace d'exercice du pouvoir décisionnel, et perçue comme inaccessible en raison d'un manque d'interconnaissance. Autrement dit, et comme nous l'avons souligné, ce qui apparaît comme lointain et institutionnel ne semble pas être considéré par les élèves comme un espace, un lieu où ils peuvent avoir prise, leurs discours révélant la représentation d'une division stricte des rôles, dans la continuité de la forme scolaire, entre les élèves (qui ont à respecter les règles) et ceux qui les élaborent. Enfin, et à la suite, rappelons que les élèves ont fortement exprimé un sentiment « d'incapacité d'action » (l'impossibilité de faire remonter leurs revendications) au sein de l'établissement.

S'il est difficile de nous prononcer sur la manière dont ces dispositions relatives à l'agentivité se transposent (ou vont se transposer) dans les autres espaces de vie des élèves, rappelons qu'ils semblent se projeter davantage dans les sphères privées et professionnelles que dans la sphère publique, ce qui ressort non seulement de leurs réactions à certaines de nos questions qui sont apparues plus éloignées de leurs préoccupations, mais aussi de leurs réponses lorsque nous les avons interrogés sur leurs attentes à l'égard de l'école en termes de préparation à la vie future. Sur ce point, c'est en effet essentiellement la préparation au monde professionnel (et privé) qui est ressortie, ainsi que la dimension interpersonnelle de la fonction socialisatrice (apprendre à être en relation avec les autres).

À cet égard, soulignons enfin l'acquisition de dispositions et d'une agentivité alignées au projet de formation de l'école (d'intégration du milieu professionnel), la majorité des élèves rencontrés ayant souligné l'apport de leur expérience à l'école Elsa sur la construction de leurs aspirations et projets professionnels futurs, plusieurs ayant également souligné positivement la place qu'ils avaient pu prendre lors de leur stage : *« normalement on devait faire un mois de stage, là j'ai eu une semaine et je m'étais vraiment bien intégrée dans l'équipe, je m'entendais vraiment bien avec tout le monde, et j'avais beaucoup de soins à faire. Donc en fait ça m'a quand même ennuyée que le stage soit annulé, et de pas pouvoir le refaire, parce que ça me plaisait vraiment bien, et je voyais que c'était vraiment là-dedans que je voulais travailler. Donc j'aurais voulu continuer pour être sûre de moi »* (Lisa, focus group3).

Effets de la logique réparatrice

Pour ce troisième point, nous souhaitons revenir sur les effets que plusieurs élèves attribuent aux relations interpersonnelles et à la confiance tissée avec des adultes référents au sein de l'école, à savoir l'engagement dans leur scolarité ainsi que l'épanouissement qu'ils en tirent, soulignant ainsi l'impact socialisateur de ces liens dans le développement de la confiance en soi. À cet égard,

notons que ce que ces élèves rapportent, rejoint ce que d'autres travaux ont montré à propos des écoles qualifiantes et professionnelles (Donnay & Verhoeven, 2007), relevant l'enjeu pour ces établissements (qui s'inscrivent dans des segments plutôt disqualifiés du marché scolaire et qui accueillent des élèves aux parcours marqués par la relégation) non seulement d'accrocher les élèves à leur scolarité, mais plus globalement d'inverser le stigmate, de réparer des blessures morales ; la construction de liens de proximité, de valorisation et d'écoute des élèves constituant ainsi un moyen en vue de retisser le lien et de redonner confiance aux élèves.

Des logiques de socialisation imbriquées

Dans cette dernière partie de la conclusion, nous souhaitons mettre en avant que les différentes logiques socialisatrices résumées dans la première partie et les dispositions observées et rappelées dans la partie précédente, sont imbriquées et prennent sens au regard de l'inscription de l'établissement dans son environnement scolaire local, du background (scolaire et familial) des élèves, ainsi que de leurs projections au sein de la société. Ainsi, nos observations et nos analyses concernant l'expérience socialisatrice des élèves de l'école Elsa mettent en exergue 1) une logique de socialisation anticipée (à des positions sociales et professionnelles), tournée vers le futur ; 2) une logique de socialisation réparatrice, davantage ancrée dans le passé et le présent ; 3) et une logique de socialisation puisant dans les normes de la culture populaire.

Premièrement, dans une logique de socialisation anticipée, l'anticipation de certaines positions sociales et professionnelles est visible à travers le rapport aux apprentissages, mais aussi à travers l'acquisition d'attitudes et de codes propres aux milieux professionnels visés par les options organisées par l'école. Sur le versant du curriculum explicite, les apprentissages sont mis au service d'une formation aux compétences techniques et valorisent la capacité à « savoir faire », à exercer des compétences en situation réelle. Au niveau de la sociabilité entre pairs (renvoyant à un curriculum moral plus implicite), la prédominance des normes de prestance, de franchise et de tchatche présente une forme de continuité avec certaines normes des milieux professionnels (comme les métiers relatifs au travail sur l'apparence ou du service) ; mais elle peut également être interprétée comme une manière de se préparer à intégrer des positions sociales « dominées » au sein de rapports de travail marqués par la dureté. La prestance physique, la capacité à prendre un « masque », tout comme le maniement d'un sens de la répartie, permettent aussi d'encaisser des relations de travail verticales, ou de se protéger et d'éviter de se montrer faible, émotif, vulnérable, de ne pas tomber dans la victimisation. En miroir, une partie des élèves « prennent acte » de la verticalité des relations sociales et des formes d'autorité plus conventionnelle.

Ensuite, l'appartenance à un segment bien particulier du marché scolaire, marqué par les difficultés et la relégation, permet complémentirement d'expliquer la prégnance de la logique « réparatrice » et de la prévalence du registre interpersonnel dans les relations entre élèves et adultes. Parallèlement, la mobilisation des normes de sociabilité rappelées plus haut peut aussi être interprétée comme une forme de « réaction » aux codes sociaux dominants de la culture scolaire, ou autrement dit une forme de « résistance » (dans la continuité de l'idée d'une inversion du stigmate, de résistance à la victimisation) au modèle dominant dont ces élèves ont souvent fait l'expérience du rejet.

Enfin, à propos des normes de la culture populaire imprégnant certaines dimensions de l'expérience socialisatrice, rappelons qu'on les retrouve dans les normes de sociabilité entre pairs. Comme nous l'avons développé, on y observe en effet des codes caractéristiques des formes de relations en milieu populaire. L'école Elsa accueillant des élèves dont une partie est issue d'un milieu populaire, parallèlement à nos autres hypothèses, on peut donc également analyser la prégnance de ces normes comme révélant un « habitus de classe ».

Ces différents éléments de mise en perspective de nos analyses nous rappellent que la socialisation est un processus complexe, et que pour comprendre l'expérience socialisatrice dans un espace et dans un temps donné, il est important de considérer la dimension diachronique de la socialisation (les expériences passées, mais aussi le rôle de la socialisation scolaire par rapport au futur, aux positions sociales et professionnelles anticipées), ainsi que sa dimension synchronique (l'expérience vécue dans d'autres espaces socialisateurs, tels que le milieu familial). Nous souhaitons toutefois relever aussi une certaine continuité dans cette complexité, les trois logiques de socialisation relevées ci-dessus prenant sens au regard de l'inscription de l'établissement sur le marché scolaire : en proposant des filières qualifiantes et professionnelles tournées vers l'intégration du marché du travail, l'école occupe un segment disqualifié, dont la littérature a par ailleurs également montré une composition scolaire surreprésentant des élèves issus de milieux populaires et ayant connu des trajectoires scolaires marquées par la relégation.

CONCLUSION ET DISCUSSION DU VOLET QUALITATIF

À partir de la réalisation de focus groups avec des élèves de 6^e secondaire dans trois établissements contrastés, ce volet qualitatif de la thèse avait pour ambition d’approfondir les résultats du volet quantitatif, en analysant l’expérience socialisatrice des élèves au travers des apprentissages, de la régulation de l’ordre scolaire et plus largement de la dimension relationnelle de la vie scolaire. Trois objectifs transversaux, renvoyant aux axes de questionnement de la thèse, ont été poursuivis :

- l’analyse des arbitrages opérés par les établissements et la caractérisation des logiques socialisatrices ressortant de ces configurations ;
- l’analyse relative à l’interprétation et à l’évaluation par les élèves de ces orientations ;
- l’analyse des effets moraux que la socialisation dans ces espaces semble contribuer à développer ou à renforcer.

Nous sommes revenue sur ces axes de questionnement pour chacune des écoles dans les conclusions des chapitres et renvoyons le lecteur à celles-ci pour une présentation détaillée. Pour ce dernier chapitre de discussion, nous croiserons ces résultats pour répondre à nos deux hypothèses de recherche : l’hypothèse d’espaces de socialisation différenciés, et l’hypothèse de réduction de la complexité par les établissements. Dans un troisième temps, nous reviendrons sur la question des effets de socialisation morale.

Avant de déployer ces différents axes de discussion, notons encore que nos analyses reposent sur un point de vue particulier, celui des élèves ; c’est donc leur perspective qui est au centre, l’environnement de socialisation tel qu’ils le vivent. Il serait ainsi intéressant de prolonger ces analyses à partir d’autres perspectives, en particulier celles des membres de l’équipe éducative et de la direction, afin d’identifier si l’image construite à partir de l’expérience des élèves reflète le projet tel qu’il est porté par ceux-ci, afin d’analyser les raisons qui conduisent aux arbitrages opérés, et dans quelle mesure ceux-ci résultent de choix explicitement posés et/ou de contraintes plutôt subies, afin encore d’étudier si les tensions pointées par les élèves sont également soulignées et vécues par ces acteurs de l’école.

Les établissements scolaires comme espaces de socialisation différenciés

Vis-à-vis de notre questionnement relatif à la configuration d’espaces de socialisation, l’objectif de notre démarche empirique consistait à partir des constats établis dans la littérature à propos de la coexistence d’une diversité de modèles normatifs pour étudier localement les arbitrages opérés, les agencements de finalités, de pratiques, de registres d’interactions et autres normes relatives aux apprentissages et à la régulation de l’ordre scolaire. À cet égard, nos analyses soulignent trois espaces de socialisation singuliers, rendant compte d’arbitrages différenciés au niveau des établissements, confirmant ainsi les résultats du volet quantitatif.

L’école Sheldon s’inscrit ainsi clairement dans la continuité du modèle de la forme scolaire moderne, les élèves dépeignant un univers scolaire marqué par les principes normatifs de verticalité, de formalisme, un rapport aux normes substantiel-conventionnel et une conception de

l'autorité basée sur une légitimité rationnelle-légale. Dans le contexte de cet établissement, ce modèle tire sa justification principale de l'insistance mise sur la mission de préparation aux études supérieures (fonction de « sélection »). Presque en miroir, le modèle décrit par les élèves de l'école Peter Pan s'inscrit dans la normativité propre à la seconde modernité, articulant un modèle rationnel-négocié, la participation, la déformalisation, et la réflexivité ; c'est la fonction de subjectivation qui est ici placée au cœur du projet, avec la perspective de contribuer à former des sujets épanouis et critiques, capables de s'orienter et de s'autodéfinir dans un monde complexe et pluriel. Dans ces deux écoles, rappelons toutefois qu'à côté de ces logiques dominantes, des logiques plus secondaires coexistent également. Enfin, si le formalisme et la verticalité transmissive propres à la forme scolaire moderne ne sont pas absents de l'école Elsa, ces éléments s'articulent ou s'hybrident, d'une part avec des normes d'utilité instrumentale (des apprentissages orientés vers la mission d'insertion professionnelle rapide aux métiers auxquels destinent les options proposées par l'école), et d'autre part avec des normes relationnelles, une sociabilité entre élèves à distance des attendus de la forme scolaire et la prégnance d'un registre interpersonnel avec les membres de l'équipe éducative, dans une logique réparatrice.

Ce que soulignent ces différentes configurations, c'est que si les trois écoles doivent composer avec le pluralisme, leurs réponses à celui-ci divergent. Ainsi, à l'école Peter-Pan, et comme rappelé ci-dessus, des orientations « post-conventionnelles » prédominent, où il s'agit de « mettre au travail » le pluralisme, d'apprendre aux élèves à gérer cette complexité. En revanche, à l'école Sheldon comme à l'école Elsa, on observe des orientations plus substantielles, avec dans la première le modèle plus conventionnel de la forme scolaire, et dans la seconde une forme de compromis relativement stable organisant la coexistence de différentes logiques – une logique conventionnelle et verticale, une logique professionnalisante et une logique interpersonnelle réparatrice.

Par ailleurs, l'horizon de socialisation est également contrasté. D'une part, à l'école Sheldon comme à l'école Elsa, l'horizon semble relativement clair, l'expérience des élèves de ces deux écoles apparaissant fortement tournée autour d'une socialisation anticipée à certaines places et à certains espaces : la préparation aux études supérieures et à occuper des positions « hautes » dans les rapports sociaux pour la première; la préparation au monde professionnel et à certains métiers spécifiques, ainsi qu'à occuper des positions plutôt subordonnées pour la seconde. D'autre part, à l'école Peter Pan, le projet est plutôt orienté vers la construction individuelle de son parcours, la formation d'un sujet critique et capable de s'autodéfinir. À cet égard, si les élèves de l'école Sheldon ont pu dénoncer la logique de sélection prévalant dans leur école au nom de la poursuite de ses aspirations, en miroir cette ouverture de l'horizon à l'école Peter Pan peut être source d'inquiétude chez certains élèves, regrettant de n'être pas suffisamment préparés à intégrer plus clairement certains espaces. Dans ces deux écoles, des élèves ont ainsi exprimé se sentir freinés dans la construction de leurs projets futurs.

Enfin, nos analyses montrent que ces configurations sont socialement situées. Les orientations (dominantes) prises par les trois écoles et les logiques « secondaires » (l'ajustement de certaines pratiques) se comprennent en regard de l'environnement scolaire et social de ces établissements. Rappelons ainsi la proximité entre les logiques à l'œuvre et la position occupée sur le marché scolaire, de même que l'observation d'affinités électives entre certaines cultures scolaires, les

normes socialisatrices de l'établissement, et certaines cultures familiales, renvoyant à des normes ancrées dans différentes classes sociales (des normes de la classe populaire pour l'école Elsa, des normes de certaines franges des classes moyennes et supérieures pour l'école Peter Pan et l'école Sheldon).

Se pose ainsi la question de savoir si cette différenciation des écoles en tant qu'espaces de socialisation morale renvoie à des établissements singuliers ou plutôt à des « catégories d'établissements », des segments du marché scolaire : le segment des écoles « à pédagogie active » pour l'école Peter Pan, le segment des écoles générales préparant aux études supérieures (et accueillant un public socio-économique privilégié) pour l'école Sheldon, le segment des écoles qualifiantes pour l'école Elsa ?

Si nos données ne nous permettent pas de répondre à cette question, on peut toutefois faire l'hypothèse (comme le soulignaient les résultats du volet empirique quantitatif) que les différences les plus marquantes se situent au niveau des « catégories » d'établissements, mais que celles-ci vont se (re)configurer plus finement localement, au niveau des établissements. Ainsi, par exemple, en ce qui concerne l'école Elsa, la prégnance de la norme du « capital corporel » dans les interactions entre pairs souligne la rencontre avec certaines normes relationnelles des classes populaires, mais aussi avec les options proposées par l'établissement. De même, pour l'école Peter Pan, nous avons montré que celle-ci doit composer avec la diversité des profils d'élèves qui ont choisi (pour différentes raisons) de s'inscrire dans cet établissement, ce qui peut mener à des écarts avec le projet de ce segment.

Pour conclure ce point et répondre à notre hypothèse de recherche, si certains arbitrages apparaissent bien opérés par les établissements, menant à la configuration d'espaces de socialisation différenciés, ceux-ci n'apparaissent pas « aléatoires », mais « socialement situés ». Nos résultats font ainsi résonance à la littérature : aux travaux relatifs à l'organisation du système éducatif qui ont montré le poids des identités catégorielles dans la construction des identités et projets d'établissements, tout en relevant que ces derniers ne se réduisent pas à leurs appartenances catégorielles (Draelants & Dumay, 2016; Dupriez & Wattiez, 2016) ; aux théories de la correspondance, qui ont montré que l'école préparait les élèves à occuper certaines places dans la société (Baudelot & Establet, 1971; Grignon, 1971) ; et aux travaux qui ont souligné la distribution différenciée des cadres normatifs selon les contextes scolaires (Payet, 2012; Verhoeven, 1997b), la montée de nouveaux modèles normatifs (comme le mouvement de symétrisation) se traduisant davantage par une segmentation de l'action éducative par que par une extension généralisée de ces modèles.

Les établissements, espaces de prise en charge ou de « réduction » de la complexité normative ?

Une réponse nuancée à l'hypothèse de réduction de la complexité

Concernant notre hypothèse de « réduction de la complexité » par les établissements (que les arbitrages opérés vis-à-vis de la diversité des orientations et des normes scolaires réduisent la complexité à laquelle les élèves sont confrontés), la réponse apparaît nuancée.

Pour l'école Peter Pan et pour l'école Sheldon, si l'analyse des logiques dominantes conduit dans un premier temps à estimer que ces établissements opèrent effectivement comme « réducteurs de la complexité normative », nous avons également souligné que pour chacune des dimensions étudiées, les logiques dominantes se voient rattrapées et concurrencées. Ainsi, le déploiement du projet de l'école Peter Pan semble se heurter à différentes « épreuves de réalité » – prescrits extérieurs, dispositions développées par les élèves au sein d'autres espaces, horizon de diplomation et poursuite d'études supérieures (réintégration d'un cursus plus classique) –, lesquelles viennent « réintroduire » de la complexité normative aux orientations prises par l'établissement. Autrement dit, si l'école Peter Pan opère des choix, dans le même temps il n'opère pas de manière isolée, et la plurinormativité se manifeste sous la forme de « tensions » entre les logiques dominantes du projet et celles qui prédominent plus largement au sein du système éducatif et qui peuvent également imprégner la socialisation d'une partie des élèves en dehors du monde scolaire. Du côté de l'école Sheldon, la même tension est perceptible, mais en miroir, le projet de l'école se voyant rattrapé par les principes propres à la seconde modernité largement véhiculés dans l'environnement de l'école, et que l'on retrouve non seulement au cœur du discours critique tenu par certains élèves, mais également dans certaines pratiques plus minoritaires au sein de l'école ainsi que dans le discours-même tenu par l'établissement.

Quant à l'école Elsa, si l'on observe la coexistence de plusieurs logiques de socialisation, il ne faut pas trop vite en conclure que l'établissement n'opère pas comme « réducteur de la complexité normative ». En effet, contrairement à nos observations dans les deux autres établissements, les différentes logiques semblent davantage coexister qu'être en concurrence. Elles acquièrent par ailleurs une certaine cohérence entre elles au regard de la position occupée par l'établissement sur le marché scolaire (et des options proposées) et dépeignent, ensemble, un monde « situé » qui exerce une fonction assez nette de socialisation anticipée à certaines positions socioprofessionnelles. Enfin, il semble également y avoir dans cet établissement une certaine continuité d'expérience avec ce que les élèves vivent et anticipent à l'égard d'autres espaces que l'école ; ce qui contraste avec l'école Peter Pan et l'école Sheldon où les élèves ont davantage mis en exergue le décalage entre les logiques socialisatrices de leur école (et les normes sous-jacentes à celles-ci) et ce qu'ils perçoivent ou anticipent d'autres espaces (les études supérieures ou le monde professionnel).

Différentes manifestations de la plurinormativité

Les réponses à nos deux hypothèses de recherche, développées ci-dessus, tendent à montrer que dans les trois écoles on observe une certaine forme de plurinormativité. Comment s'incarne-t-elle ? Pour l'école Peter Pan et l'école Sheldon, l'analyse en miroir de ces deux établissements souligne globalement un débat sur la forme que devrait prendre l'école, les missions à poursuivre et la manière de les poursuivre (sur le plan pédagogique, de la relation éducative et du rapport à l'autorité) ; la tendance majeure dans chacune de ces écoles se voit en effet rattrapée par les logiques normatives propres à l'autre mode de socialisation :

- La mise à distance du monde social *versus* l'ancrage dans l'expérience ;
- Le détachement vis-à-vis des particularismes (un modèle tourné vers un universel « identifié ») *versus* la prise en compte des singularités (un modèle tourné vers un

commun « à construire ») ;

- Des rôles distincts et une asymétrie de positions *versus* l'engagement des élèves (une participation au présent) ;
- Deux conceptions du « devenir adulte » : « se conformer pour devenir libre » *versus* « entrer dans une forme de cohérence avec soi-même ».

Presque point par point, on a ainsi observé la tension entre les normes scolaires « classiques » (du modèle de la forme scolaire moderne) et les normes scolaires « alternatives » (proposant une forme alternative, puisant aux principes normatifs de la seconde modernité). On peut à cet égard se demander si nos analyses ne souligneraient pas une tension relative à la coexistence de deux ensembles de logiques « dominantes »²⁷² : les logiques objectives dominantes (organisant la fonction de sélection) et les logiques discursives dominantes (mettant l'individu, sa participation, son bien-être, son autonomie ... au centre).

Dans l'école Elsa, la plurinormativité ne se traduit pas par cette tension, mais par la prégnance d'autres cultures et normativités que ces normes scolaires (« classiques » et « alternatives »), des logiques exogènes qui viennent se greffer à l'espace scolaire. Comme nous l'avons souligné, ce qui fait sens pour les élèves rencontrés, c'est en effet l'expérience de l'école comme « antichambre » de la vie professionnelle et comme environnement de relations humaines, de restauration de la confiance en soi et de socialisation à certaines normes de sociabilité, au développement de dispositions ajustées à l'intégration des espaces privés et professionnels dans lesquels ils se projettent.

Des attentes multiples

Nous l'avons développé dans les points ci-dessus, si les établissements peuvent bien être décrits comme des espaces de socialisation singuliers, au sens où ils opèrent des choix dans l'espace des possibles, tout se passe comme s'ils ne parvenaient jamais à totalement réduire la complexité normative. Comme souligné à propos des écoles Sheldon et Peter Pan, des stratégies d'adaptation (discursives ou en termes de pratiques) sont menées pour tenter d'articuler diverses logiques, ce qui peut par ailleurs conduire à certains découplages (entre le discours et le projet affiché, et les pratiques mises en œuvre).

Par ailleurs, si certains élèves semblent se satisfaire des orientations prises par leur établissement, une majorité d'entre eux (en tout à l'école Peter Pan et dans une certaine mesure à l'école Sheldon) exprime des attentes multiples et ne pas se contenter de ces choix. Dans un tel contexte, l'expérience scolaire des élèves ne s'avère pas « simplifiée », l'ambivalence et le point de vue critique adoptés par ceux-ci rendant compte de ce tiraillement entre plusieurs logiques. Autrement dit, si des arbitrages sont opérés, cela ne signifie pas que les élèves renoncent aux autres principes ; pour une partie des élèves rencontrés, ceux-ci semblent au contraire en attente de cette complexité, d'une socialisation à une diversité de dispositions.

²⁷² Si nous parlons de logiques « dominantes », c'est en référence à la position occupée par ces établissements sur le marché scolaire.

Globalement, établissements scolaires et élèves apparaissent ne pas vouloir et/ou pouvoir renoncer à la diversité des mondes. Toutefois, et dans le même temps, cette attente ou cette recherche de pluralisme semble compliquée, en raison de la tension entre ces différentes logiques. En effet, à la différence de l'école Elsa où l'on a observé une certaine imbrication entre les différentes logiques socialisatrices à l'œuvre, à l'école Shelon et à l'école Peter Pan, ce sont davantage des découplages et/ou des attentes non rencontrées qui ressortent du discours des élèves.

La prégnance des logiques instrumentales et de subjectivation

Au-delà de la mise en avant de contextes de socialisation différenciés, nous avons souligné ci-dessus des tensions partagées par les établissements, qui doivent composer avec une diversité de principes. Un autre élément commun frappant concerne la présence relativement massive de la logique instrumentale (d'accumulation de ressources) dans ces trois contextes pourtant fort contrastés : qu'elle soit au cœur du projet de l'école ou plutôt réintroduite par les contraintes externes ou les attentes des élèves, qu'elle concerne la préparation aux études supérieures, à la sphère domestique et/ou à la sphère professionnelle, elle apparaît incontournable.

De même, on observe également la prégnance de la logique de subjectivation. Elle prend des formes différentes selon les écoles, et selon les établissements elle apparaît au cœur des logiques dominantes et/ou plutôt davantage présentes dans les attentes des élèves. Mais transversalement aux trois écoles, une revendication partagée ressort, autour d'une attente de reconnaissance comme individu singulier. Rappelons encore que si à l'école Elsa, ces deux logiques – la dimension instrumentale et la dimension de subjectivation – semblent s'articuler entre elles, à l'école Sheldon et à l'école Peter Pan on a plutôt observé des tensions dans l'expérience à cet égard, entre d'une part, sur le pôle de la subjectivation, une perception du rôle de l'école en termes de « capacitation », de développement de compétences ou capacités permettant à chacun de définir et mener sa vision de la vie bonne, et d'autre part, sur le pôle instrumental, la perception du diplôme comme principe de classement dominant dans la société. Autrement dit, pour penser la construction de l'individu dans un monde pluriel, on perçoit la persistance (voire la reproduction) de rapports inégalitaires qui côtoient les principes mettant l'accent sur l'individu, sa singularité et son autonomie.

Enfin, relevons que contrairement à ces deux logiques, la dimension « d'intégration » (dans sa dimension plus collective) ressort moins fortement du discours et de l'expérience des élèves, même si elle n'est pas absente pour autant.

Prendre en compte l'imbrication de l'établissement dans son environnement

Pour conclure ces deux premiers points de discussion, si nos analyses rendent compte d'espaces de socialisation contrastés et de réponses nuancées quant à l'hypothèse de réduction de la complexité, une autre observation commune ressort de ces trois contextes et renvoie à l'imbrication des établissements dans leur environnement (scolaire et social), au fait qu'ils doivent composer avec celui-ci. Globalement, nos analyses semblent en effet montrer que si le contexte de seconde modernité a été caractérisé à un niveau macro par le pluralisme et l'ouverture des possibles, les établissements n'ont pas pour autant toute latitude dans les arbitrages qu'ils

opèrent, ce qui semble limiter dans une certaine mesure leur déploiement comme espaces de socialisation singuliers. Ceux-ci apparaissent en effet en partie limités (ou du moins concurrencés – rencontrant certaines tensions dans la mise en œuvre de leur projet) en raison de la dimension relationnelle du marché (une interdépendance systémique), des prescrits officiels et/ou des discours véhiculés plus largement dans l’environnement scolaire, des attentes des élèves, et de leurs expériences antérieures, anticipées et concomitantes dans d’autres espaces.

Des effets de socialisation morale

Des expériences et des effets différenciés

La prise en compte du contexte plus large – l’inscription de l’établissement dans son environnement, et la dimension continue du processus de socialisation –, sur laquelle nous avons conclu le point de discussion précédent, apparaît également essentielle pour comprendre l’expérience socialisatrice des élèves, la façon dont ils évaluent, interprètent et semblent affectés par l’action socialisatrice de leur école. À cet égard, il est donc important de rappeler la diversité des expériences qui peuvent coexister au sein même des établissements : l’adhésion plus ou moins forte ou éloignée des élèves au projet de leur école, ou l’ambivalence de leur point de vue, selon leurs attentes et ce qu’ils perçoivent plus largement du système au-delà de leur établissement ; l’engagement plus ou moins facilité ou non des élèves à ce projet, selon les dispositions développées précédemment, et l’anticipation de la suite de leurs parcours ; et donc des effets contrastés.

Si nous reviendrons dans la suite de ce dernier point de discussion sur ce qui apparaît au contraire plutôt partagé par les élèves (au sein des écoles ou transversalement aux trois établissements), il ne faut donc pas oublier cette diversité d’expériences au sein des établissements. Il faut également rappeler à ce propos la composition en partie biaisée des groupes d’élèves à l’école Peter Pan et à l’école Elsa, n’ayant pu rencontrer dans ces établissements certains profils d’élèves dont on peut faire l’hypothèse que l’expérience est plus difficile, marquée par des effets plus négatifs. Enfin, réinsistons encore une fois sur le fait que nous n’avons pas les moyens d’étudier le poids ou la part relative des établissements dans le développement des dispositions observées chez les élèves, celles-ci étant également influencées par ce qu’ils vivent à l’extérieur de l’école. Les élèves arrivent en effet à l’école en étant déjà socialisés, « porteurs de dispositions antérieures et de dispositions à la transformation institutionnelle différente » (Darmon, 2015, p. 307), ce qui va faciliter ou rendre plus compliquée l’empreinte de l’école ; de même, l’anticipation de la suite de leur parcours peut également influencer sur leur expérience au présent et le processus de socialisation en cours.

Pour la suite de ce que nous présentons, il nous est ainsi difficile de départager ce qui tiendrait à un effet d’établissement au sens d’un lien causal strict (où le projet de l’établissement transformerait/créerait certaines dispositions) et/ou à un effet de niche (où les dispositions développées par les élèves dans d’autres espaces se verraient renforcées, rejouées au sein de l’école, en raison d’un effet « d’appariement » entre le projet de l’école et certains profils d’élèves). Mais ce que nos analyses montrent, c’est qu’une série de choses se jouent dans l’expérience scolaire au niveau d’un rapport au monde social. En lien avec leur expérience scolaire, nous avons en effet pu observer chez les élèves rencontrés certaines dispositions morales, qu’ils

les aient eux-mêmes explicitement relevées, soulignant ce que leur établissement leur a apporté, qu'elles transparaissent de leurs discours sans qu'eux-mêmes ne les identifient comme telles, ou que nous les ayons directement observées, de par l'activation en séance de ces dispositions. Ainsi, si le développement de ces dispositions tient à un ensemble d'expériences socialisatrices, il semblerait bien que l'école y participe aussi.

Des effets socialisateurs « situés »

Nous avons insisté ci-dessus sur la diversité des expériences socialisatrices au sein des établissements, mais il faut toutefois également relever que ces espaces de socialisation différenciés et situés semblent aller de pair avec l'expression de dispositions morales particulières chez les élèves (en tout cas une partie d'entre eux), « alignées » par rapport aux orientations normatives privilégiées par l'établissement, celui-ci contribuant ainsi *a minima* à renforcer ou à rejouer ces dispositions.

À l'école Sheldon, la culture de l'excellence et la prévalence de la logique de sélection, tout comme la prégnance des normes associées à la forme scolaire moderne, se reflètent ainsi dans les représentations des élèves concernant l'organisation des rapports sociaux et organisent, jusqu'à un certain point, leur engagement scolaire et leur sociabilité, dans et en dehors même de l'espace scolaire. À l'école Peter Pan, les élèves manifestent plutôt des dispositions en phase avec la normativité dominante dans cet établissement à pédagogie active (singularisation, participation, réflexivité et esprit critique, rapport post-conventionnel à la norme). Enfin, à l'école Elsa, la logique de la professionnalisation et certaines normes liées aux métiers visés par les options de l'établissement imprègnent le rapport aux savoirs et à l'autorité des élèves, tandis que les normes qui caractérisent la sociabilité entre pairs présentent des affinités électives avec les univers professionnels concernés.

Parallèlement, on observe des logiques de socialisation anticipée spécifiques, à savoir à la fois des mécanismes de projection des élèves dans des positions particulières dans la société, et des « manières » d'habiter ces positions, qui renvoient aux logiques dominantes poursuivies. Ainsi, les élèves de l'école Sheldon comme ceux de l'école Elsa, tout en se projetant dans des positions socioprofessionnelles opposées, semblent partager la conception d'une société traversée de rapports hiérarchiques, relativement peu modifiables ou acceptés comme un donné. En termes de construction d'agentivité, plusieurs élèves rencontrés à l'école Sheldon se projettent dans des positions de pouvoir où la capacité d'agir dans la société passe plutôt par les canaux institués (comme les partis politiques pour la dimension plus collective de la socialisation politique) ; ceux de l'école Elsa développent plutôt des stratégies de protection et de mise à distance de ces rapports en appui sur les codes de la culture populaire (authenticité, dimension relationnelle et camaraderie, humour et tchatche...). En revanche, les élèves de Peter Pan témoignent davantage d'une représentation du système social en termes d'ouverture des possibles (la perception qu'il est possible de faire autrement), et manifestent une conscience élevée de leur propre agentivité, définie ici comme une capacité d'agir sur le système et une possibilité de « sortir du cadre » dominant.

Pour terminer ce point, soulignons que ces effets semblent liés à une diversité de mécanismes par lesquels la socialisation s'exerce. En se référant au schéma des leviers de la socialisation proposé

dans la première partie de la thèse, on peut en effet relever que pour les trois établissements, on observe l'importance non seulement des « processus internes » (les visions et pratiques des professionnels, au niveau du curriculum affiché, du curriculum effectif, et des découplages entre les deux), mais aussi de la sociabilité entre pairs. Sur ce point, nous n'avons pas les moyens de distinguer le poids ou la part relative de ces leviers, mais ce que nous avons observé c'est leurs interactions. À cet égard, si la littérature a montré l'influence de la composition sur les visions et pratiques des professionnels, ce que nos analyses montrent c'est également l'influence inverse, les normes de sociabilité entre pairs ressortant également empreintes des orientations de l'établissement.

Irréductibilité du pluralisme normatif et développement de dispositions réflexives et critiques

Nous l'avons relevé plus haut, notre enquête souligne que l'expérience des élèves est difficilement « réductible » à une logique socialisatrice unique. Au contraire, dans un contexte de pluralisme normatif (où coexistent plusieurs définitions des missions prioritaires de l'école), les logiques dominantes (orientations normatives privilégiées par l'établissement) sont régulièrement interrogées à l'aune d'autres principes ou orientations (véhiculées dans l'espace social global ou dans la culture familiale ou le groupe de pairs, par exemple). De même, nos données rappellent également que la socialisation au sein d'un établissement donné ne constitue qu'une pièce du processus de socialisation global des jeunes, et que l'école doit composer avec les expériences socialisatrices passées, concomitantes et anticipées des élèves. L'évaluation critique que les élèves font du dispositif normatif proposé par leur école puise ainsi à des dispositions acquises ailleurs ou à des attentes normatives projetées. Celles-ci influencent par ailleurs non seulement le discours des élèves, mais aussi la façon dont ils font l'expérience de ces espaces socialisateurs.

Ainsi, les élèves « réintroduisent de la complexité normative » lorsqu'ils rendent compte de leur univers scolaire. À cet égard, nous souhaitons encore insister sur l'observation que de nombreux élèves apparaissent « experts » à repérer et rendre compte de ces points de tensions entre des logiques normatives différentes, soit pour critiquer les choix normatifs de leur établissement ou en pointer les limites au regard de principes concurrents, soit pour pointer les « tensions internes » à leur établissement (entre curriculum officiel et curriculum réel, ou entre différentes logiques en co-présence). En ce sens, les élèves témoignent d'importantes dispositions réflexives et critiques.

Enfin, concernant le rapport à cette plurinormativité contemporaine, soulignons d'abord que l'ensemble des élèves rencontrés exprime que l'école doit leur apprendre à être en relation avec des personnes différentes de soi, le pluralisme apparaissant comme un donné ou un allant de soi (ce qui se reflète dans le discours et les expressions mobilisées par les élèves, qui rappellent régulièrement s'exprimer en leur nom propre, chacun ayant ses expériences et ses conceptions). Même si plusieurs élèves reconnaissent que les différences et le « faire ensemble » ne sont pas simples (peuvent être source de tensions, questions vives), le respect des différences ressort comme la norme légitime, prévalant dans la société. Sur ce point, certains élèves de l'école Peter Pan vont également plus loin, leur discours révélant en creux un « rapport distancié et réflexif aux normes et aux valeurs » qui se mue en « méta-norme » pour faire face à ce pluralisme axiologique : il s'agit alors non seulement d'une reconnaissance du pluralisme des valeurs et des normes, mais aussi d'une injonction au décentrement, à l'adoption d'un point de vue distancié aux valeurs, croyances et points de vue normatifs situés. Pour terminer, on a également retrouvé chez

l'ensemble des élèves un rejet de l'obéissance aveugle à l'autorité et une certaine importance accordée à la dimension réflexive du rapport à la norme ; même si, comme relevé plus haut, les représentations des élèves de l'école Sheldon et de l'école Elsa sont davantage marquées par une conception verticale des rapports d'autorité par rapport aux élèves de l'école Peter Pan.

Conclusion et discussion générale de la thèse

Pour cette dernière partie de conclusion générale et de discussion de la thèse, nous reviendrons dans un premier temps sur le cheminement sous-jacent à notre questionnement et la façon dont notre démarche empirique a permis d'y répondre. Nous développerons ensuite quatre axes de discussion, en écho aux quatre déplacements vis-à-vis de la pensée de Durkheim que nous avons annoncés dans l'introduction générale: *de l'éducation morale à la socialisation morale ; socialisation morale et lien social ; médiations par les établissements scolaires ; les élèves comme acteurs réflexifs et empreints de l'action socialisatrice de l'école.*

Retour sur le fil de la thèse et apports vis-à-vis de la littérature

Nous l'annoncions en introduction de la thèse, les transformations de fond relatives au passage de la première modernité à la seconde modernité rendent globalement compte d'un contexte que tout un pan de la littérature a caractérisé comme étant marqué par le pluralisme axiologique (et culturel) et la complexité normative, invitant à (re)poser la question du lien social et de l'intégration sociale, et de la façon dont l'école endosse son rôle de socialisation morale dans ce contexte. À cet égard, et à la suite des travaux présentés dans la première partie de la thèse, nous avons montré que le pluralisme axiologique et la complexité normative se traduisent dans le champ scolaire par la coexistence d'une diversité d'orientations (de visées poursuivies) et de normes scolaires, ces travaux ne conduisant pas à postuler que l'école ne participerait plus à la construction des jeunes comme sujets moraux et politiques, mais invitant à renouveler la compréhension du rôle de l'école en matière de socialisation.

Nous avons souligné à ce propos que si l'on observe un renouvellement de l'attention sur ces questions, ces travaux restent plutôt minoritaires dans le champ de la recherche, la sociologie de l'éducation s'étant davantage concentrée sur la question des inégalités scolaires. Le point de départ et l'objectif de notre thèse visaient donc à examiner l'évolution de la socialisation à l'école à l'aune de ces grandes hypothèses (pluralité axiologique, complexité normative) ; à étudier comment la socialisation morale se recompose de manière effective au sein des établissements, à analyser comment elle opère concrètement. En s'inscrivant dans le mouvement qui renoue avec la question de la socialisation morale à l'école posée par le père de la sociologie française, mais qu'il apparaît nécessaire de repenser en tenant compte du contexte contemporain et des transformations que la société a connues depuis les travaux de Durkheim, cette thèse avait pour ambition de contribuer à définir la socialisation morale, à construire cet objet de recherche et à l'opérationnaliser à travers une double démarche empirique.

Une attention aux établissements scolaires et aux élèves nourrie par différents pans de la littérature

La première étape, que nous avons développée dans la 1^{re} partie de la thèse, a été de rendre compte plus précisément de ces évolutions, et de développer sur cette base nos questions et hypothèses de recherche. Rappelons-en les éléments clés.

Comme nous l'avons souligné, les travaux récents sur la fonction socialisatrice de l'école ont insisté sur la crise du projet socialisateur de l'école moderne (Dubet, 2002), sur la déstabilisation de l'institution scolaire et la pluralisation des principes au fondement de l'école (Derouet, 1992). La relation pédagogique apparaît questionnée avec l'entrée de la « singularité » dans l'école, l'attente que celle-ci « permette à chacun d'être un sujet capable de se construire (...), de former des projets et de donner du sens à ses apprentissages » (Dubet, 2008, p. 389), ce qui conduit à des injonctions à la participation de l'élève (Barrère, 2002a; Verhoeven, 1997c). Parallèlement, plusieurs auteurs rendent également compte d'une diversification et d'une fragilisation des formes traditionnelles d'autorité (Barrère, 2002b). Ainsi, outre une pluralisation des missions attribuées à l'école et des figures du sujet à former associées à ces évolutions (Grootaers, 2014), s'observe aussi une mutation concernant le rapport à la norme, le modèle normatif « formel-substantiel » se voyant concurrencé par un modèle normatif « rationnel-négocié » (Verhoeven, 1997c).

Ces évolutions au sein du champ scolaire, qui sont le reflet de changements sociétaux plus globaux, viennent dès lors bousculer et questionner l'école dans son fonctionnement. Malgré une certaine stabilité de la « forme scolaire » (Vincent, 1994), de nombreux discours dénoncent en effet l'inadaptation de l'école, son caractère obsolète (Verhoeven, 2015), et de nombreuses innovations promeuvent d'autres rapports au savoir (savoirs d'action, d'expérience, savoirs numériques, interdisciplinarité...), d'autres rapports pédagogiques (apprenant réflexif, relation de co-construction, engagement actif des élèves dans la relation d'apprentissage, dispositifs collaboratifs...), ainsi que d'autres manières de structurer le temps et l'espace (décloisonnement et ouverture au monde réel, parcours individualisés d'apprentissage...) (Delvaux et al., 2015; Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2014).

La montée et la légitimité croissante de ces principes viennent concurrencer (davantage que se substituer à) ceux du contexte de la première modernité. Comme nous l'avons souligné, le contexte scolaire contemporain (à un niveau global) a ainsi pu être décrit par la coexistence d'une pluralité d'orientations (de visées à poursuivre) et de normes scolaires (c'est-à-dire de manières d'organiser les relations, le temps, l'espace, ou encore de réguler l'ordre au sein de l'école) ; par la coexistence de différents « mondes scolaires », la mise en évidence d'une pluralité de principes pouvant guider le travail et l'expérience des acteurs scolaires (Derouet, 1992).

Nous avons aussi développé dans la première partie de la thèse que pour le contexte belge, historiquement marqué par plusieurs lignes de fracture, une perte de stabilité des repères s'observe également. En soulignant un basculement vis-à-vis de la situation initiale de « compromis de coexistence » entre mondes sociologiques distincts où la pluralité des normes renvoyait à une forme de division structurée (autour des piliers et milieux sociaux), nous avons conclu que les acteurs scolaires (au niveau individuel et organisationnel) apparaissent confrontés à la nécessité de répondre à des standards communs qu'ils doivent s'approprier, étant enjoint à poursuivre de manière simultanée une multiplicité d'objectifs.

Globalement, ces apports de la littérature aux niveaux macro et meso nous ont conduit à poser, à la suite du projet collectif dans lequel s'inscrit cette thèse (Mangez et al., 2017), l'hypothèse de la reconstruction du sens et du renvoi des arbitrages à l'échelon local. À partir de ces jalons théoriques, et appuyées également d'une part par la littérature sur les établissements ainsi que

sur le contexte de quasi-marché scolaire en Belgique francophone (Draelants & Dumay, 2011, 2016), et d'autre part par la volonté de donner la parole plus directement aux élèves, les questions et hypothèses de recherche qui ont guidé notre travail portent sur ces deux acteurs scolaires : les établissements et les élèves. Le fil que nous avons suivi était d'étudier ce que ces acteurs font du pluralisme, ainsi que ce que ces réactions au pluralisme leur « font » en retour : si ceux-ci semblent partager des tendances communes, ou s'ils se différencient entre eux (dans leur réponse au pluralisme).

Un double volet empirique pour répondre aux différents axes de la problématique de recherche

Concernant les établissements scolaires, notre questionnaire visait à étudier (à partir de la perspective des élèves) les arbitrages opérés par ceux-ci vis-à-vis de la diversité des possibles, à analyser comment ces arbitrages s'agencent au niveau local, et à caractériser les logiques socialisatrices ressortant de ces configurations. Vis-à-vis de ce questionnaire, deux hypothèses ont été traitées : (1) l'hypothèse de réduction de la complexité par les établissements ; (2) l'hypothèse d'espaces de socialisation différenciés, en analysant la variabilité entre écoles sous deux aspects, celle de l'identité catégorielle (selon des caractéristiques structurelles renvoyant au positionnement de l'établissement sur le quasi-marché scolaire), et celle de l'identité singulière.

À propos des élèves, l'objectif de nos analyses consistait à étudier comment ils se situent et évaluent les arbitrages opérés par leur établissement, mais aussi comment ils semblent affectés par l'action socialisatrice de leur école. Pour ce dernier point, nous avons ainsi cherché à saisir certaines dispositions morales chez les élèves, en portant attention : (1) aux tendances dominantes (et transversales aux écoles), qui témoigneraient de conceptions et représentations majoritairement partagées dans cette génération ; (2) à la variabilité entre écoles, qui rendrait compte « d'effets moraux », au sens de différences entre établissements (et non d'un lien causal strict), rejoignant notre hypothèse d'espaces de socialisation morale différenciés.

Nous rappellerons le contenu des principaux résultats dans les points de discussion qui seront développés dans la suite de cette partie conclusive, mais rappelons encore la (double) démarche empirique menée pour répondre à ces différents axes de la problématique de recherche, articulant un volet quantitatif et un volet qualitatif d'enquête menée auprès d'élèves en fin de parcours scolaire (6^e secondaire).

À partir des données récoltées dans le cadre de l'opération empirique d'enquête par questionnaire (auprès de 1421 élèves répartis dans 41 écoles), la deuxième partie de la thèse présente ainsi la construction et les apports du volet quantitatif. La première étape dans les analyses de ce volet a consisté à rendre compte des tendances plus fortes ou au contraire plus dispersées sur les différentes dimensions mesurées : a) la scolarité des élèves (leurs attentes et les objectifs prioritairement poursuivis par leur établissement, les pratiques pédagogiques mises en place, les modalités de régulation de l'ordre scolaire), b) leurs différentes sphères de socialisation et la construction de leurs opinions, c) leurs conceptions et manières d'être à soi, aux autres et au monde (dispositions morales), d) leurs représentations du futur.

Ces analyses descriptives ont ainsi d'abord permis de souligner la prédominance de certaines orientations dans les arbitrages opérés par les établissements (sur les missions/objectifs poursuivis, sur les modalités pédagogiques et sur le mode de régulation de l'ordre scolaire), ainsi que des tendances relativement partagées entre élèves sur la manière dont le contexte

contemporain semble affecter leurs conceptions et représentations sur les trois dimensions de la socialisation morale, leur rapport au futur et la manière dont ils construisent leurs opinions. Certaines différences significatives et notables entre écoles ont toutefois été également observées et analysées dans un deuxième temps, à partir de la construction de modèles multiniveaux permettant de décomposer l'analyse de la variance en plusieurs niveaux, notre attention s'étant portée plus particulièrement sur le niveau de l'établissement. Rappelons à cet égard que les différences les plus importantes concernent les variables relatives à notre questionnaire sur les établissements scolaires (les pratiques mises en place et les objectifs poursuivis), mais que certaines différences significatives et notables sont également ressorties sur certaines dimensions relatives aux conceptions et représentations des élèves, soulignant des effets moraux.

Ces premiers résultats ont ensuite été approfondis dans le volet empirique qualitatif, présenté dans la troisième partie de la thèse et qui s'appuie sur des séances de focus groups avec des élèves de 6^e secondaire dans trois établissements scolaires contrastés. Concernant notre axe de questionnaire relatif aux établissements, si le volet quantitatif de l'enquête a apporté des premiers éléments de réponse à l'hypothèse d'espaces de socialisation différenciés, en mettant entre autres choses en exergue l'existence de pratiques différenciées entre écoles, ce deuxième volet a permis d'étudier plus finement comment ces arbitrages s'agencent et se configurent localement, et comment ils sont porteurs d'orientations normatives, afin d'analyser de quelle manière est-ce que cela participe à la socialisation morale des élèves. Nous avons à cet égard porté attention aux différents mécanismes ou leviers par lesquels s'exerce la socialisation à l'école, en soulignant comment elle s'incarne au travers des apprentissages et de la régulation de l'ordre scolaire, et plus largement dans les interactions quotidiennes dans l'établissement, avec les membres de l'équipe et dans la sociabilité entre pairs.

Enfin, dans ce deuxième volet empirique, outre l'analyse de ces configurations locales, nous avons également étudié la manière dont les élèves interprètent et évaluent ces agencements et les logiques socialisatrices à l'œuvre, ainsi que les effets moraux que la socialisation dans ces espaces semble contribuer à développer ou à renforcer, à rejouer, rejoignant notre axe de questionnaire relatif aux élèves, et contribuant également à répondre à notre hypothèse de réduction de la complexité.

Apports vis-à-vis de la littérature

Plus globalement, l'apport de nos analyses par rapport à la littérature existante – qui a montré le déclin du « programme institutionnel » de l'école moderne, la pluralisation des « mondes scolaires », et la fragmentation du système éducatif belge – est d'avoir étudié comment, dans ce contexte, la fonction de socialisation se recompose au niveau local, comment les choix et orientations s'incarnent dans des espaces singuliers, autrement dit comment les établissements répondent à ce contexte de plurinormativité et à quoi ils se heurtent, et comment tout cela se traduit dans le quotidien des élèves ; et d'autre part à analyser comment ceux-ci se situent et interprètent leur expérience, mais aussi comment ils apparaissent empreints de l'action socialisatrice de l'école (dans leur rapport aux valeurs, aux normes et à l'autorité, dans leurs conceptions du lien social et du « faire société », dans leurs représentations de leur capacité d'action et d'inscription dans la société).

En d'autres termes, l'objectif était de partir de constats établis dans la littérature à un niveau macro pour étudier localement comment cela prend sens dans le contexte d'établissements singuliers, en mettant en avant les agencements particuliers de pratiques, registres d'interactions et autres normes relatives aux apprentissages et à la régulation de l'ordre scolaire ; et en étudiant ce que cela génère comme expériences socialisatrices. Dans l'analyse de ces agencements singuliers, rappelons que nous avons montré d'une part que ceux-ci prennent sens au regard de la position des établissements dans leur environnement scolaire local, et d'autre part que nos données révèlent également la prégnance d'éléments culturels et de classes sociales.

Si nos résultats rejoignent ainsi d'autres constats établis dans la littérature, l'apport de nos analyses consiste à avoir étudié le rôle de médiation des établissements scolaires sur la question de la socialisation morale (par rapport à la littérature qui s'est davantage concentrée sur la question des acquis d'apprentissage et des inégalités à cet égard). Nous y reviendrons dans le 3^e point de discussion de cette partie conclusive. Une autre originalité de la thèse est d'avoir cherché à appréhender l'expérience socialisatrice des élèves en croisant les apports de deux courants théoriques distincts, qui s'opposent dans la littérature, mais qui sont tous deux nécessaires si l'on souhaite étudier non seulement la façon dont les élèves donnent sens à leur expérience, mais aussi les effets moraux de celle-ci. Nous y reviendrons dans le deuxième point de discussion.

Enseignements de la thèse

Tout en revenant sur certains éléments clés de nos résultats, les prochains points de cette partie conclusive visent à mettre en avant les enseignements que nous tirons de cette thèse pour l'étude de la socialisation morale à l'école, dans le contexte contemporain de modernité avancée. Globalement, ce qui est important à relever, c'est que notre thèse montre à la fois une certaine forme de réduction de la complexité (une médiation par les établissements, des espaces de socialisation différenciés), mais aussi des transversalités (au niveau des établissements et chez les élèves). La situation contemporaine semble ainsi se caractériser simultanément par du pluralisme et des mutations communes. Ainsi, si au sein du volet quantitatif, nous sommes partie de l'observation de tendances partagées pour ensuite souligner certaines différences entre écoles, en miroir, dans le volet qualitatif, nos analyses partent de la caractérisation d'espaces singuliers pour faire également ressortir des observations communes.

Autrement dit, si nos analyses soulignent la coexistence d'espaces différenciés au sein du système éducatif, on a également observé des logiques communes qui permettent de caractériser la socialisation morale à l'école dans le contexte contemporain et de le contraster avec la façon dont l'éducation morale a été pensée par Durkheim dans le contexte de 1^{re} modernité.

Rappelons ainsi que dans la pensée de Durkheim (et d'autres sociologues à sa suite), l'éducation morale a été pensée comme une socialisation méthodique (et explicite) où l'enseignant (en tant que représentant du corps social) transmettait et inculquait aux élèves une « morale » constituée de principes, normes et valeurs partagés. Cette éducation morale, qui devait permettre simultanément l'intégration sociale et l'autonomie du sujet, se vivait sous une forme d'évidence, et se fondait sur les principes de la modération du désir, du renoncement, de l'esprit de discipline, de l'attachement au groupe, de la conscience collective ; dans une logique de conformation à l'ordre sociale. Comme le soulignent Mangez et al, cette vision reposait ainsi sur au moins deux

présupposés : (1) « elles supposaient, d’une part, que l’école dispose d’un modèle culturel unitaire et partagé, s’imposant avec la force de l’évidence et fournissant des repères utiles au travail de socialisation » ; (2) « elles reposaient en outre sur une représentation spécifique des individus, supposés malléables pour autant qu’une force – une « discipline » - s’exerce habilement sur eux » (Mangez et al., 2023a, p. 192).

Les analyses dont nous avons rendu compte dans cette thèse dépeignent une tout autre façon d’envisager la socialisation morale des élèves. Plusieurs déplacements, que nous avons annoncés dans l’introduction, peuvent ainsi être relevés par rapport à la pensée de Durkheim, et sur lesquels nous reviendrons dans les prochains points, en pointant également pour chacun d’entre eux les perspectives futures de recherche qui se dégagent :

- Une éducation morale méthodique et explicite *versus* la considération d’une diversité de leviers et mécanismes de la socialisation, qui ne sont pas toujours conscients et intentionnels
- Une représentation des élèves comme « malléables » (intériorisant les rôles sociaux et les valeurs transmises) *versus* des acteurs simultanément réflexifs et empreints de l’action socialisatrice de l’école
- Un programme unifié et vécu comme « allant de soi », sous la forme « d’évidence » *versus* une médiation par les établissements scolaires, des projets construits et distincts qui font l’objet de discussions, de remises en question (plusieurs principes en concurrence)
- Un programme reposant sur un modèle culturel unitaire et partagé (l’intégration reposant sur des valeurs partagées) *versus* les interrogations sur la construction du faire société en contexte de pluralisme

Diversité des leviers de la socialisation & inscription de la socialisation scolaire dans un processus continu

Dans la continuité de ce qu’a montré la littérature étudiant les processus de socialisation (Darmon, 2016), nos analyses, et plus particulièrement le volet qualitatif de la thèse, soulignent que celle-ci passe par une diversité de mécanismes qui, comme nous le relevions dans la première partie de cadrage théorique, peuvent être conscients ou non, intentionnels ou non, articulés entre eux ou non. Rappelons en effet que dans les trois écoles, plusieurs découplages entre les discours (curriculum affiché) et les pratiques (curriculum effectif) ont été mis en avant, les élèves s’étant à cet égard révélés « experts » à repérer ces points de tension²⁷³. Nous avons également souligné la portée socialisatrice de nombreuses dimensions de l’expérience scolaire, pas toujours perçue par les élèves eux-mêmes : à travers les apprentissages (certaines conceptions relatives aux rapports sociaux traversant ainsi par exemple le rapport aux savoirs), la régulation de l’ordre scolaire (le rapport à la norme et à l’autorité véhiculé au sein de l’établissement et vis-à-vis duquel les élèves se positionnent), les registres d’interaction. À cet égard, nous avons montré combien la sociabilité entre pairs dans les trois écoles est également traversée d’enjeux socialisateurs (des normes de

²⁷³ Comme nous y reviendrons dans le point de discussion sur la médiation par les établissements et l’interdépendance à l’environnement, soulignons que ces points de tension apparaissent difficilement évitables.

sociabilité empreintes de dimensions morales dans l'école Elsa ; un effet des logiques dominantes de l'établissement sur la sociabilité entre pairs à l'école Peter Pan et à l'école Sheldon).

Ainsi, nos analyses montrent bien que l'école, qu'elle le veuille ou non, contribue à la socialisation morale des élèves. Elles soulignent aussi que pour l'étudier, il apparaît nécessaire de ne pas limiter l'analyse à la dimension explicite et intentionnelle, à certains cours ou activités spécifiques (plus directement orientées vers le mandat d'éducation morale et citoyenne), mais qu'il s'agit d'appréhender transversalement l'expérience des élèves (pour repérer les dimensions morales qui la traversent), en prêtant également attention aux écarts entre le discours affiché par les établissements et les pratiques.

Dans la première partie de la thèse, et en nous référant à la littérature sur l'effet établissement, nous avons suggéré que l'école peut agir à travers deux grands « mécanismes », en organisant la manière dont les élèves se rencontrent (ce qui renvoie à l'effet de composition) et à travers des professionnels qui ont des visions et des pratiques (ce qui renvoie à l'effet des processus internes). Nos analyses qualitatives confirment l'importance de ces deux grands leviers, de même que leurs interdépendances : non seulement l'influence de la composition sur les visions et pratiques des professionnels, comme c'est régulièrement relevé dans la littérature, mais également la relation inverse, l'empreinte des logiques socialisatrices des établissements sur les normes de sociabilité entre pairs. Par contre, les analyses que nous avons menées dans le volet quantitatif restent limitées (sur le nombre de modèles réalisés et le nombre de variables indépendantes mobilisées), et ne nous permettent donc pas de répondre à la question du poids ou de l'importance relative de ces leviers.

Par ailleurs, et comme nous l'avons régulièrement relevé au fil de la thèse, si nos analyses soulignent des différences entre écoles rendant compte d'effets moraux (sur lesquels nous reviendrons plus loin), n'ayant pas de données longitudinales nous ne pouvons pas non plus répondre à la question du lien causal ou du poids de l'école dans le développement ou le renforcement des dispositions observées. Ce que nous avons pu observer, ce sont en effet des dispositions « déjà constituées », dont le développement relève le plus probablement d'une diversité d'influences. En effet, ce que rappellent de façon claire nos analyses du volet qualitatif, c'est que pour comprendre et analyser l'expérience socialisatrice des élèves (au sein de leur établissement), la façon dont ils évaluent, interprètent et semblent affectés par l'action socialisatrice de leur école, il importe de resituer cette expérience au sein du processus plus global et continu de leur socialisation. Les parcours apparaissent importants pour comprendre l'expérience « au présent », en considérant non seulement les dispositions acquises précédemment et dans d'autres sphères de socialisation, mais également la projection dans le futur, dont l'anticipation a aussi des effets.

L'école doit ainsi composer avec les expériences socialisatrices passées, concomitantes et anticipées des élèves, celles-ci influant sur le rapport des élèves à leur scolarité et à leur établissement ainsi que sur leur engagement dans le projet de l'école, ce qui mène in fine à des expériences et des effets différenciés au sein d'un même espace de socialisation. Autrement dit, pour pleinement comprendre et analyser ce qui se joue en matière de socialisation morale à l'école, il importe de ne pas oublier que celle-ci n'opère pas dans le vide ; il s'agit donc d'inscrire l'analyse dans les dimensions synchronique et diachronique qui caractérisent la complexité du processus de socialisation.

En termes de perspectives de recherche pour le futur, afin d'appréhender cette question relative à la construction des parcours, il serait donc utile de prolonger nos analyses par des entretiens de type « récits de vie » qui permettent la prise en compte de cette dimension longitudinale. En effet, une limite de la thèse est de n'avoir pu que très peu appréhender la question de la place (relative) de l'école dans la socialisation des jeunes vis-à-vis des autres instances socialisatrices. De même, nous n'avons pu approcher la question de la construction du jeune (à travers cette multiplicité d'expériences), les arbitrages que lui-même opère entre ces diverses influences. Enfin, au niveau des analyses quantitatives, plusieurs temps de mesures seraient nécessaires pour étudier la question du lien causal (un effet établissement au sens « strict »).

Les élèves : acteurs réflexifs et empreints de l'action socialisatrice de l'école

Souhaitant étudier d'une part la façon dont les élèves évaluent et se rapportent (réflexivement) à leur expérience, et d'autre part la manière dont ils semblent, simultanément, affectés par l'action socialisatrice de leur école, nous avons articulé dans cette thèse les apports de deux courants théoriques, proposant et reposant sur des approches distinctes de la socialisation : les théories de l'acteur réflexif et critique, mettant l'accent sur la dimension de distanciation dans le processus de socialisation (Dubet & Martuccelli, 1996a), et les approches dispositionnalistes insistant plutôt sur la dimension d'intériorisation (Darmon, 2016). Pour interpréter nos résultats, ces deux perspectives se sont révélées tout autant fécondes, soulignant la plus-value de ce choix et l'intérêt à penser conjointement cette double dimension de la socialisation.

Distance et réflexivité chez les élèves

Comme souligné plus haut, les élèves rencontrés lors de la phase qualitative se sont montrés experts à repérer les points de tensions et à identifier les contradictions entre le discours de l'école et de leurs enseignants et les pratiques effectivement mises en œuvre. Plus globalement, on a observé chez une majorité d'entre eux une capacité à observer, à décrire et à produire un discours réflexif et critique vis-à-vis de l'institution scolaire en général et de leur école en particulier. Cette réflexivité peut être interprétée à partir de différents éléments.

Tout d'abord, à l'école Shelon et à l'école Peter Pan, nous avons montré que de nombreux élèves avaient des attentes multiples et ne se satisfaisaient pas des orientations dominantes prises par leur établissement, ces élèves apparaissant imprégnés par la plurinormativité, ne voulant pas renoncer à la diversité des mondes, et prenant dès lors appui sur ces principes de justification multiples dans l'évaluation de leur expérience. Comme nous l'avons souligné en conclusion de la partie qualitative de la thèse, analyser l'interprétation et l'évaluation par les élèves de leur expérience dans ces deux établissements a ainsi permis de mettre en exergue le débat sur la forme que devait prendre l'école, les missions à poursuivre et la manière de les poursuivre. Rappelons à cet égard que l'on observe une tension particulièrement importante entre d'une part la logique de sélection et de distinction, et d'autre part les principes plus contemporains relatifs à la fonction de subjectivation, mettant l'individu, sa participation et son autonomie au centre.

Ces résultats du volet qualitatif affinent des constats qui ressortaient déjà des analyses quantitatives, où nous avons souligné d'une part des attentes plurielles chez les élèves et peu différenciées entre écoles, et d'autre part des décalages entre ces attentes et ce que les élèves rapportent de l'action de leur établissement. Ainsi, on peut faire l'hypothèse que les observations

réalisées pour le volet qualitatif dans ces deux établissements reflètent des tendances plus globales au sein du système éducatif.

À l'école Elsa, si une continuité plus importante d'expérience ressort, les différentes logiques socialisatrices observées s'imbriquant et prenant au sens au regard de la position de l'établissement dans son environnement et du parcours (antérieur et anticipé) des élèves, certains nœuds ont toutefois également été pointés par les élèves, mettant à jour les contradictions existantes entre les logiques d'apprentissages et les logiques marchandes qui coexistent dans cet établissement.

Ensuite, l'analyse du point de vue réflexif des élèves nous a aussi permis de souligner les exigences normatives sous-tendant certains modèles contemporains. Que ce soit à travers le pôle critique du discours des élèves de l'école Peter Pan ou la prise de distance des élèves de l'école Elsa à nos questions relatives à la participation des élèves sur l'élaboration des règles dans l'école, le discours de ces élèves pointe les conditions relatives à la mise en place de modèles participatifs et négociés, les dispositions chez les élèves sur lesquelles ces modèles reposent, et la part de l'école dans l'accompagnement et l'encadrement de ces dispositifs.

Enfin, rappelons que les élèves de l'école Sheldon et de l'école Elsa semblent particulièrement conscients des logiques de sélection à l'œuvre au sein du système éducatif et dans lesquelles sont insérés leurs établissements, et développent de part et d'autre des stratégies en réaction à celles-ci. Occupant des positions distinctes dans ce système, leurs stratégies diffèrent toutefois, même si dans les deux établissements on retrouve un rapport instrumental à la scolarité et une forme de résistance au modèle dominant (que ce soit au niveau du discours chez les élèves de l'école Sheldon, avec la mise à distance de ce modèle au nom d'autres principes, comme mis en exergue plus haut ; ou dans des normes de sociabilité empreintes de normativités opposées aux principes sous-jacents au modèle de la forme scolaire moderne à l'école Elsa). À l'école Peter Pan, si les conceptions et l'expérience des élèves semblent davantage marquées par l'ouverture des possibles, la distance entre les logiques dominantes de leur établissement et celles prévalant plus largement au sein du système peut être source d'inquiétudes, rattraper l'expérience de ceux-ci et nourrir leur point de vue critique.

Des effets différenciés et l'empreinte de l'action socialisatrice de l'école

Si les résultats que nous avons rappelés ci-dessus invitent à prendre distance avec une conception de l'élève comme produit linéaire de l'action de celles et ceux qui les forment (Mangez et al., 2023a, p. 193; Vanderstraeten & Biesta, 2006), nos analyses (sur les deux volets empiriques) montrent également, et simultanément, que les élèves apparaissent aussi empreints de l'action socialisatrice de leur école. La socialisation apparaît donc globalement comme un processus complexe, non linéaire; mais la distance que les élèves manifestent à l'égard de leur expérience ne doit pas conduire à postuler que l'école n'aurait plus d'effets.

Précisons que dans nos analyses, ces effets ont pu être mis en avant par les élèves, lorsqu'ils adoptent une posture réflexive vis-à-vis d'eux-mêmes. Mais nous avons aussi montré qu'ils ne sont pas toujours perçus (ou du moins explicités) par les élèves, le travail du chercheur impliquant ainsi également une distance à l'égard du discours des élèves. On peut par ailleurs se demander si le modèle de l'autonomie du sujet, qui invite les individus à se poser comme « pôles d'arbitrages », n'aurait pas pour effet une disposition plus importante à la réflexivité vis-à-vis de

l'environnement par rapport à une réflexivité plus interne, invitant à interroger nos propres déterminations.

Rappelons à présent les résultats de nos deux volets empiriques sur cette question des effets socialisateurs.

Dans la discussion de la partie quantitative de la thèse, nous avons nuancé notre hypothèse d'effets moraux, relevant l'observation de certains effets, mais que ceux-ci restent limités. Nous avons en effet souligné que pour la plupart des dimensions pour lesquelles les réponses ressortaient plus contrastées dans les analyses descriptives, cette variabilité renvoie (essentiellement) à des différences entre élèves (et non entre établissements), *invitant à explorer l'expérience socialisatrice des jeunes dans d'autres sphères ou instances que l'école afin d'étudier ce qui apparaît influencer ces conceptions ou ces expériences contrastées – sur la confrontation à la diversité des opinions, l'expérience de l'indétermination cognitive, le sentiment de capacité d'action à l'échelon individuel et local, la clarté et la volatilité de l'opinion, ou encore le sentiment d'inquiétude général à l'égard du futur.*

Par ailleurs, là où nous avons observé de la variabilité inter-écoles significative et notable, celle-ci renvoie le plus souvent à des sensibilités plus ou moins marquées vis-à-vis de conceptions dominantes (sur les représentations relatives aux modes de gestion de la diversité culturelle, sur le sentiment de capacité d'action aux échelles nationale et européenne, et sur la religion comme instance pourvoyeuse de repères moraux). Mais rappelons aussi que pour un petit nombre de variables, nous avons observé des conceptions contrastées dans les analyses descriptives ainsi qu'une variabilité inter-établissements notable : pour le sentiment de capacité d'action vis-à-vis des problèmes climatiques ainsi que pour l'adhésion (ou non) au récit du progrès (la perception que son avenir sera meilleur (ou non) que celui de ses parents).

Concernant cette variabilité inter-établissements, rappelons que les effets moraux observés semblent renvoyer à une certaine segmentation, et plus particulièrement aux variables relatives à la différenciation verticale du quasi-marché scolaire (filières suivies par les élèves et indice socio-économique moyen des établissements), même si l'on observe également certaines différences associées à une différenciation horizontale, à l'orientation pédagogique des établissements. Comme nous le soulignons, vis-à-vis de certaines tendances fortes relatives à « l'évidence du pluralisme » (sur lesquelles nous reviendrons dans le dernier point de discussion), les réponses des élèves de l'enseignement professionnel apparaissent plus nuancées : tout en s'inscrivant dans le sens des tendances majoritaires, elles sont en moyenne un peu moins marquées par le rejet net de prescriptions morales ou de conceptions plus assimilationnistes. Par ailleurs, nos résultats tendent à montrer que les élèves scolarisés dans des écoles/filières situées en position basse dans le quasi-marché scolaire (filière professionnelle, ISE faible) adhèrent un peu plus fortement, en moyenne, au récit du progrès (que leur avenir sera meilleur que celui de leurs parents). Enfin, les élèves de l'enseignement général expriment, en moyenne, un sentiment de capacité d'action un peu plus important que ceux de l'enseignement professionnel (au niveau national, européen, et vis-à-vis des problèmes climatiques) ; et ce sentiment de capacité d'action (au niveau national et européen) apparaît également plus important en moyenne chez les élèves scolarisés dans des écoles à pédagogie active.

Pour terminer le rappel des conclusions tirées du volet quantitatif, il convient d'insister encore une fois sur le sens dans lequel notion d'effet doit être entendue dans le cadre de cette thèse, à savoir l'observation de conceptions (quelque peu) contrastées entre élèves selon l'établissement fréquenté, mais non dans le sens d'un lien causal. Comme nous le soulignons en conclusion du volet quantitatif, la littérature ayant montré la composition ségréguée des établissements (notamment selon les filières proposées, mais aussi au-delà), ces différences pourraient refléter des effets d'appariement, le fait que les établissements (et les filières) rassemblent des élèves partageant certaines caractéristiques, certaines représentations. *Pour étudier plus finement l'effet (causal) propre de l'établissement, il conviendrait ainsi de mener dans le futur des recherches avec un design longitudinal.*

Si dans l'ensemble, nous avons conclu ce premier volet empirique en soulignant que les établissements scolaires ne ressortent pas comme des mondes fortement distincts du point de vue des conceptions exprimées par les élèves sur les dimensions étudiées, nous encourageons cependant à poursuivre le questionnement dans des recherches futures. En effet, outre les différences que nous avons pu observer et que nous avons rappelées ci-dessus, nous mettons en évidence certaines limites de la démarche quantitative, soulignant notamment que des différences pouvaient ressortir sur des dimensions non explorées dans le questionnaire, comme nous l'avons observé dans le volet qualitatif.

Ainsi, dans la discussion de la partie qualitative de la thèse, nous avons commencé par rappeler qu'il y a une diversité d'expériences et des effets contrastés au sein même des établissements, ce qui renvoie notamment, comme souligné plus haut, au fait que l'action socialisatrice de l'école s'inscrit dans un processus continu, complexe et multifactoriel. Mais nous avons également souligné l'observation de dispositions morales alignées aux orientations privilégiées par l'établissement.

Pour rappel, à l'école Sheldon, la culture de l'excellence et la prévalence de la logique de sélection, tout comme la prégnance des normes associées à la forme scolaire moderne, se reflètent ainsi dans les représentations des élèves concernant l'organisation des rapports sociaux et organisent, jusqu'à un certain point, leur engagement scolaire et leur sociabilité, dans et en dehors même de l'espace scolaire. A l'école Peter Pan, les élèves manifestent plutôt des dispositions en phase avec la normativité dominante dans cet établissement à pédagogie active (singularisation, participation, réflexivité et esprit critique, rapport post-conventionnel à la norme). Enfin, à l'école Elsa, la logique de la professionnalisation et certaines normes liées aux métiers visés par les options de l'établissement imprègnent le rapport aux savoirs et à l'autorité des élèves, tandis que les normes qui caractérisent la sociabilité entre pairs présentent des affinités électives avec les univers professionnels concernés.

Ceci nous a conduit à poser l'hypothèse que l'établissement contribue *a minima* à renforcer ou à rejouer certaines dispositions. Rappelons à cet égard que nous avons montré que ces effets semblent liés à la diversité des mécanismes de la socialisation, avec une importance non seulement des « processus internes » (des visions et pratiques des professionnels au niveau du curriculum affiché et du curriculum effectif, et des découplages entre les deux), mais également de la sociabilité entre pairs.

Comme nous l'avons relevé, les effets différenciés entre ces trois écoles montrent des logiques de

socialisation anticipées, à savoir à la fois des mécanismes de projection des élèves dans des positions particulières dans la société, et des « manières » d’habiter ces positions. Ainsi, les élèves de l’école Sheldon comme ceux de l’école Elsa, tout en se projetant dans des positions socioprofessionnelles opposées, semblent partager la conception d’une société traversée de rapports hiérarchiques, relativement peu modifiables ou acceptés comme un donné. En termes de construction d’agentivité, plusieurs élèves rencontrés à l’école Sheldon se projettent dans des positions de pouvoir où la capacité d’agir dans la société passe plutôt par les canaux institués (comme les partis politiques pour la dimension plus collective de la socialisation politique) ; ceux de l’école Elsa développent plutôt des stratégies de protection et de mise à distance de ces rapports en appui sur les codes de la culture populaire (authenticité, dimension relationnelle et camaraderie, humour et tchatche...). En revanche, les élèves de Peter Pan témoignent davantage d’une représentation du système social en termes d’ouverture des possibles (la perception qu’il est possible de faire autrement), et manifestent une conscience élevée de leur propre agentivité, définie ici comme une capacité d’agir sur le système et une possibilité de « sortir du cadre » dominant.

Tout en ayant pris un autre point de départ, nos analyses rejoignent ainsi la question plus classique des inégalités. Largement étudiée sur la dimension des performances scolaires (Danhier et al., 2014; Danhier & Jacobs, 2017; Dumay & Dupriez, 2014; Dupriez & Dumay, 2005; Dupriez & Vandenberghe, 2004; Lafontaine & Blondin, 2004; Monseur & Lafontaine, 2009), de nombreux travaux s’intéressant aux contextes locaux et aux effets des établissements scolaires ont démontré le rôle de l’école dans la reproduction sociale. Nos analyses soulignent quant à elle non seulement une projection différenciée dans les positions socioprofessionnelles, mais aussi des conceptions différenciées en matière d’agentivité, rejoignant en ce sens les théories de la correspondance qui ont montré que l’école préparait les élèves à occuper certaines places dans la société (Baudelot & Estabiet, 1971 ; Grignon, 1971). *Ressorties de nos analyses du volet qualitatif, il serait toutefois intéressant d’étudier à partir d’une approche quantitative ces différences, afin d’analyser si on les retrouve à plus large échelle.*

Pour conclure ce point, alors que la littérature a montré les conséquences de la fragmentation et de la ségrégation du système éducatif sur les probabilités de réussite, nos résultats tendent à souligner que d’autres types d’inégalités sont également engendrées par ce système qui sépare les élèves selon leurs performances scolaires et leur origine sociale. Par ailleurs, si nos analyses montrent que la dynamique de fragmentation ne renvoie pas uniquement à une différenciation verticale (rejouant ces inégalités) mais aussi à une différenciation horizontale (relative aux projets éducatifs et en valeurs portés par les établissements, comme dans le segment des écoles à pédagogie active), nos analyses à l’école Peter Pan soulignent que le développement de ces projets alternatifs – qui visent à s’écarter de cette logique de sélection – rencontre non seulement des enjeux et des défis importants pour accrocher et inclure dans le projet l’ensemble des élèves, dans la diversité de leurs profils, mais se voit également rattrapé, dans une certaine mesure, par les logiques dominantes du système.

Médiation par les établissements et interdépendance à l'environnement

Comme nous l'avons rappelé dans la première section de cette partie conclusive, l'intérêt pour l'échelon établissement a été nourri par différents apports de la littérature. Nous y avons également rappelé que le questionnement poursuivi dans la thèse (à propos des établissements) visait à étudier les arbitrages que ceux-ci opèrent vis-à-vis de la diversité des possibles (sur les finalités à poursuivre et sur la manière de les poursuivre); et à analyser en quoi ces orientations et pratiques apparaissent participer à la socialisation morale des élèves. La plurinormativité étant posée à un niveau global (sur l'ensemble du système), l'un des objectifs de la thèse était ainsi d'aller investiguer au niveau local les modalités d'articulation de ces principes divers et en tension. Dans ce troisième point de discussion, nous reviendrons sur les apports croisés de nos deux volets empiriques qui permettent de répondre à nos deux hypothèses de recherche : celle relative aux espaces de socialisation différenciés, et celle relative à la réduction de la complexité normative. Plusieurs éléments de réponses ayant été apportés dans les sections conclusives de ces deux volets, nous les reprendrons ici de manière résumée.

Entre arbitrages différenciés et prévalence de certaines orientations

Quatre conclusions importantes ressortent de nos résultats pour rendre compte des arbitrages que les établissements sont amenés à opérer en contexte de plurinormativité :

- 1) ces arbitrages restent majoritairement adossés au modèle normatif de la 1^{re} modernité ;
- 2) toutefois, des arbitrages différenciés apparaissent également opérés, menant à la configuration d'espaces de socialisation différenciés ;
- 3) les différences les plus marquantes à cet égard se situent principalement au niveau des « catégories » d'établissements (segments du quasi-marché scolaire), même si ces arbitrages vont se (re)configurer plus finement localement, au niveau des établissements ;
- 4) ces arbitrages n'apparaissent pas « aléatoires », mais « situés ».

Des orientations dominantes et des arbitrages différenciés

Les deux premières conclusions renvoient d'abord aux résultats du volet empirique quantitatif. Mené auprès d'un échantillon représentatif d'établissements, ce volet permet en effet de rendre compte des tendances majoritaires et des différences entre établissements au sein du système éducatif. À cet égard, et comme nous l'avons souligné dans la discussion de ce volet empirique de la thèse, notre hypothèse d'espaces de socialisation différenciés apparaît confirmée, mais également nuancée : il semble bien y avoir une certaine différenciation entre établissements, une distribution différenciée des cadres normatifs selon les contextes scolaires, mais ces différences s'opèrent sur fond de tendances communes relativement importantes.

Ainsi, certains arbitrages prédominent dans la majorité des établissements. S'il convient de rappeler certains biais dans la composition de notre échantillon avec une surreprésentation des élèves de l'enseignement général, certaines tendances ayant pu être accentuées, moins nuancées, ce biais ne modifie toutefois pas substantiellement le sens de nos observations. A cet égard, ce qui ressort de nos résultats, c'est que le modèle normatif de la première modernité apparaît encore largement dominant au niveau des pratiques, à certaines exceptions (notables) près ;

rejoignant à cet égard les conclusions du volet enseignant du projet collectif dans lequel s'inscrit cette thèse (Tay, 2023).

Concernant les modalités de régulation de l'ordre scolaire et les pratiques pédagogiques, nos données quantitatives montrent que les arbitrages apparaissent majoritairement orientés vers le modèle normatif formel-substantiel²⁷⁴ et vers l'adoption de pratiques s'inscrivant dans la continuité du modèle de la forme scolaire moderne. Parallèlement, à propos des objectifs poursuivis (tels qu'identifiés par les élèves), nos résultats soulignent globalement que les significations historiques associées aux trois rôles sociaux de l'école restent prédominantes et endossées par une majorité d'écoles²⁷⁵, tout en relevant une ouverture aux significations plus contemporaines (qui serait cependant davantage présente dans certaines écoles et moins dans d'autres). Comme nous le soulignons en conclusion du volet quantitatif, les établissements scolaires semblent donc mettre davantage l'accent sur certaines dimensions, ne pouvant poursuivre simultanément et de manière aussi forte toutes les missions ou finalités qui leur sont attribuées, et ce alors même que les attentes des élèves sont plurielles. La diversification des missions de l'école (qui ne sont pas hiérarchisées dans les textes légaux) semble ainsi elle-même un facteur de différenciation au sein du système scolaire ; en se voulant englobant, pour répondre aux différentes demandes de la société, il en ressort comme effet (non intentionnellement mais objectivement) produit une forme de segmentation, renforçant les inégalités. Le décalage entre attentes des élèves et orientations dominantes est par ailleurs un autre résultat important à rappeler : des attentes plurielles et plutôt post-conventionnelles des élèves d'une part, et la prévalence d'orientations s'ancrant au contraire plutôt dans le modèle normatif de la 1^{re} modernité d'autre part.

Toutefois, dans certains segments comme les écoles à pédagogie active (tel que l'école Peter Pan), les orientations dominantes (les arbitrages pris par ces établissements) s'éloignent au contraire assez fortement de ces tendances majoritaires, avec l'adoption de pratiques de régulation de l'ordre scolaire se rapprochant davantage du modèle rationnel-négocié, de même que des pratiques pédagogiques plus éloignées de la forme scolaire moderne (pratiques de différenciation pédagogique et d'implication active des élèves). Par ailleurs, il semble également y avoir une ouverture plus importante dans ces écoles aux significations contemporaines des rôles sociaux de l'école (sur la dimension intégratrice l'ouverture aux différentes cultures et l'organisation de débats (posture procédurale en matière d'éducation morale) ; sur la dimension expressive, la formation du sujet créatif, entrepreneur, curieux et capable d'agir par rapport aux grands problèmes dans le monde).

²⁷⁴ Rappelons à cet égard que c'est sur la dimension « participative » de ce modèle que ces tendances sont les plus marquées (les élèves exprimant très majoritairement ne pas être impliqués ou écoutés sur les règles de l'école, ni être associés à la réflexion sur le choix de la sanction), l'expérience apparaissant un peu plus contrastée sur la dimension réflexive (davantage d'élèves rendant compte de pratiques d'explicitation du sens des règles ou du fait de pouvoir s'expliquer en cas de non-respect de celles-ci).

²⁷⁵ Sur la dimension intégratrice l'apprentissage du respect des règles et de l'autorité, ainsi que l'apprentissage de la culture nationale (modèle de citoyenneté construite sur l'appartenance nationale) ; sur la dimension expressive la formation du sujet émancipé (développement de l'esprit critique et de l'autonomie) ; et sur la dimension instrumentale une différenciation selon les filières, soulignant la persistance d'une distribution différenciée des qualifications (préparation aux études supérieures pour les élèves de l'enseignement général et préparation au marché du travail pour les élèves de l'enseignement qualifiant et professionnel).

Par ailleurs, dans d'autres segments comme les écoles qualifiantes et professionnelles (et plus particulièrement pour les élèves des filières professionnelles), les principes de la forme scolaire s'hybrident avec d'autres logiques socialisatrices. Comme souligné pour l'école Elsa, on y observe la coexistence de plusieurs modèles pédagogiques, dans la continuité des différents objectifs poursuivis et des différentes logiques à l'œuvre, à la lisière entre le monde scolaire et le monde professionnel. C'est également ce qui ressort de nos analyses quantitatives qui montrent des différences entre filières (d'ampleur toutefois moindre que pour les écoles à pédagogie active), rendant compte d'une diversification un peu plus importante dans ces écoles (la coexistence de plusieurs modèles normatifs), au niveau des finalités poursuivies (l'ouverture au monde du travail sur la dimension instrumentale et l'ouverture aux significations contemporaines sur la dimension expressive), ainsi qu'au niveau des pratiques pédagogiques et de régulation de l'ordre scolaire.

Enfin, une autre source de différenciation par rapport aux orientations dominantes (à la prévalence, au sein du système éducatif, du modèle de la forme scolaire moderne et du modèle normatif formel-substantiel) ressort de nos analyses qualitatives. Elle renvoie à l'existence de certaines « poches » au sein des établissements. Parallèlement à ce que Lisa Devos a montré à propos des dynamiques partenariales qui viennent « interrompre le déroulement habituel des activités scolaires » (introduisant d'autres modalités éducatives dans le quotidien des établissements scolaires majoritairement organisés autour d'une forme éducative « classique ») (Devos, 2023), nos analyses (à l'école Sheldon) rendent ainsi compte de logiques secondaires au sein des établissements, l'ouverture à d'autres modèles normatifs : des options, des enseignants ou des éducateurs qui adoptent des pratiques différenciées.

Segmentation du système

À partir de ces résultats, et comme nous l'avons souligné en conclusion du volet empirique quantitatif, cette thèse conduit à faire l'hypothèse de la prévalence d'une segmentation du système éducatif : des différences situées principalement au niveau des appartenances structurelles des établissements, leur inscription dans certains segments du quasi marché-scolaire. À cet égard, rappelons également que nos analyses tendent à mettre en exergue une autre « macro-catégorie » que celles traditionnellement identifiées par la littérature pour rendre compte du contexte belge - les filières organisées par les écoles et les réseaux d'enseignement (Dupriez & Wattiez, 2016; Dupriez et al., 2023). Sur la différenciation horizontale entre écoles, l'offre d'un projet alternatif de type pédagogie active apparaît en effet particulièrement structurante. Si l'on retrouve aussi dans nos résultats l'importance des filières et, dans une moindre mesure, de l'indice socio-économique moyen de l'établissement (différenciation verticale), les réseaux ne ressortent cependant pas²⁷⁶.

S'il convient de rappeler les limites et le caractère exploratoire d'une partie de nos analyses (plus particulièrement celles réalisées au chapitre 4), nos résultats ouvrent à poursuivre d'autres recherches sur ces questions, et contribuent à la littérature en posant certains jalons. *Par la mise en évidence d'espaces de socialisation différenciés, ils invitent en effet à continuer d'explorer la*

²⁷⁶ Rappelons qu'il ne s'agit pas d'en tirer la conclusion que ceux-ci ne seraient plus structurants ou qu'il n'y aurait pas de différences entre réseaux sur notre objet d'étude – que l'on songe par exemple à l'organisation différenciée de l'éducation à la philosophie et citoyenneté –, mais sur les dimensions que nous avons analysées (et dans la manière dont nous les avons construites), les différences semblent principalement situées ailleurs

segmentation du système éducatif et la double source de différenciation que celle-ci alimente : une différenciation verticale selon l'offre et les hiérarchies scolaires existantes, une différenciation horizontale renvoyant aux choix axiologiques et aux orientations éducatives. Si sur le premier point on retrouve un axe de différenciation classiquement étudié dans la littérature (sur le poids de l'origine sociale, de la différenciation sociale), sur le deuxième point nos résultats soulignent l'importance d'ouvrir l'analyse aux « nouvelles offres éducatives ».

En effet, concernant les écoles à pédagogies alternatives, si leur nombre est encore limité (particulièrement dans l'enseignement secondaire), non seulement elles apparaissent en expansion, mais certains travaux montrent également que ces pédagogies ont une influence au niveau médiatique et politique (Haenggeli-Jenni, 2020; Wagnon, 2021). Ainsi, si nos résultats soulignent par ailleurs la prégnance et la résistance encore forte du modèle de la forme scolaire moderne par rapport aux transformations de modèle normatif que proposent ces pédagogies, on peut s'interroger sur l'influence croissante qu'elles pourront exercer. Comme le soulignent nos résultats du volet qualitatif (avec l'analyse en miroir de l'école Peter Pan et de l'école Sheldon), on observe une tension déjà bien présente entre les normes scolaires « classiques » (du modèle de la forme scolaire moderne) et les normes scolaires « alternatives » (proposant une forme alternative, puisant aux principes normatifs de la seconde modernité).

Il serait ainsi intéressant de poursuivre des recherches sur l'émergence croissante de ces établissements proposant une offre scolaire alternative (de type pédagogie active) et l'influence de ces modèles dans les écoles plus traditionnelles, à la suite des travaux notamment d'Elsa Roland (Roland, 2017, 2018), mais aussi de s'intéresser à l'implémentation et aux effets de certaines réformes en cours (dans le cadre du Pacte d'enseignement d'excellence) qui puisent à ces normes scolaires alternatives, visant par exemple à renforcer la démocratie scolaire.

Par ailleurs, dans le cadre de cette thèse, dans l'exploration des « nouvelles offres éducatives », nous nous sommes limitée au cas des écoles à pédagogie active. Or il serait également judicieux de mener des recherches vis-à-vis d'autres types d'offres (comme les écoles religieuses, les écoles internationales et coachings privés...), afin d'étudier la segmentation du système éducatif sur d'autres projets et modèles normatifs.

Des (re)configurations locales et situées

Dans notre volet empirique qualitatif, nos analyses soulignent trois espaces de socialisation singuliers, fortement différenciés. Si ces résultats contrastent *a priori* avec ceux du volet quantitatif où nous avons insisté sur les tendances partagées au niveau des orientations prises par les établissements, ils ne nous semblent pas contradictoires mais plutôt renvoyer aux différences inter-établissements également observées dans le premier volet empirique, et dont nous avons rappelé ci-dessus qu'elles apparaissent premièrement associées à certains segments du marché scolaire (l'offre d'un projet pédagogique alternatif de type pédagogie active, et les filières d'enseignement) ; segments auxquels se raccrochent (et à partir desquels se différencient) les trois établissements dans lesquels nous avons réalisé le volet qualitatif.

Comme nous l'avons souligné dans la conclusion du volet qualitatif, nous faisons ainsi l'hypothèse que les différences les plus marquantes se situent au niveau des appartenances catégorielles des établissements (renvoyant à une segmentation du système éducatif), même si ces arbitrages vont se (re)configurer plus finalement localement, au niveau des établissements.

En effet, l'un des apports de ce volet qualitatif a été de montrer comment ces arbitrages s'imbriquent et prennent sens au regard du positionnement de l'établissement dans son environnement (scolaire et social), en plus de souligner les tensions rencontrées dans la mise en place de ces orientations (sur lesquelles nous reviendrons plus loin). Comme mis en évidence dans la conclusion du volet qualitatif, nous avons observé une proximité entre les logiques à l'œuvre et la position occupée sur le marché scolaire, de même que l'observation d'affinités électives entre certaines cultures scolaires, les normes socialisatrices de l'établissement, et certaines cultures familiales, renvoyant à des normes ancrées dans différentes classes sociales (des normes de la classe populaire pour l'école Elsa, des normes de certaines franges des classes moyennes et supérieures pour l'école Peter Pan et l'école Sheldon).

À la suite d'autres travaux ayant souligné la distribution différenciée des cadres normatifs selon les contextes scolaires (Payet, 2012; Verhoeven, 1997b) de même que la socialisation anticipée à occuper certaines positions (Baudelot & Establet, 1971 ; Grignon, 1971), notre thèse montre donc également des arbitrages « socialement situés », et des horizons de socialisation contrastés. Comme souligné plus haut, parallèlement à cette différenciation plutôt verticale, on observe cependant également une segmentation de l'action éducative renvoyant à des éléments plus horizontaux (les choix pédagogiques et éducatifs portés par des équipes souhaitant renouveler le paysage scolaire avec des projets alternatifs). Toutefois, et comme le montrent nos analyses à l'école Peter Pan, en étant adossés à un modèle normatif plus présent dans les classes moyennes et supérieures et reposant sur des exigences normatives importantes (au niveau de l'autonomie et de la participation), ces établissements rencontrent également des enjeux importants pour ne pas reproduire certaines inégalités, afin que tous les élèves puissent bénéficier d'une expérience socialisatrice positive.

Rappelons les grands traits des trois espaces étudiés²⁷⁷. Les élèves de l'école Sheldon dépeignent un univers scolaire marqué par des orientations plus substantielles, adossées au modèle de la forme scolaire moderne : les principes normatifs de verticalité, de formalisme, un rapport aux normes substantiel-conventionnel et une conception de l'autorité basée sur une légitimité rationnelle-légale. Dans le contexte de cet établissement, ce modèle tire sa justification principale de l'insistance mise sur la mission de préparation aux études supérieures (fonction de « sélection »). L'horizon de socialisation apparaît ainsi assez clair, l'expérience des élèves étant tournée autour d'une socialisation anticipée aux études supérieures et à occuper des positions hautes dans les rapports sociaux. Si cette fonction de sélection et la conception hiérarchique de la société qui y est accolée ont pu être critiquées par les élèves, au nom de la poursuite de ses aspirations et d'une autodéfinition de son parcours, nous avons toutefois souligné l'effet de ces logiques dominantes sur les dispositions des élèves et la sociabilité entre pairs.

Du côté de l'école Peter Pan, et en miroir de l'école Sheldon, le modèle décrit par les élèves s'inscrit dans la normativité propre à la seconde modernité, articulant un modèle rationnel-négocié, la participation, la déformalisation, et la réflexivité ; c'est la fonction de subjectivation qui est placée au cœur du projet, avec la perspective de contribuer à former des sujets épanouis et critiques. Des orientations « post-conventionnelles » prédominent ainsi, où il s'agit de « mettre au travail » le pluralisme, d'apprendre aux élèves à gérer cette complexité. A cet égard, et à la

²⁷⁷ Comme nous y reviendrons plus bas, des logiques secondaires ont également été observées dans ces écoles ; le portrait rappelé ici reprend les orientations dominantes.

différence des deux autres écoles où l'horizon de socialisation est plus clair, à l'école Peter Pan, le projet est plutôt orienté vers la construction individuelle de son parcours, la formation d'un sujet critique et capable de s'autodéfinir dans un monde complexe et pluriel ; ce qui est valorisé par les élèves, mais ce qui peut être également source d'incertitude et d'inquiétude, certains regrettant de n'être pas suffisamment préparés à intégrer plus clairement certains espaces.

Enfin, à l'école Elsa, le formalisme et la verticalité transmissive propres à la forme scolaire moderne (logique conventionnelle et verticale) s'articulent ou s'hybrident, d'une part avec des normes d'utilité instrumentale (des apprentissages orientés vers la mission d'insertion professionnelle rapide aux métiers auxquels destinent les options proposées par l'école), et d'autre part avec des normes relationnelles, une sociabilité entre élèves à distance des attendus de la forme scolaire – avec les normes de l'apparence, du capital corporel, de l'authenticité, de la franchise, et de la tchatche, de la vanne – et la prégnance d'un registre interpersonnel avec les membres de l'équipe éducative, dans une logique réparatrice. Comme pour l'école Sheldon, l'horizon apparaît assez clair, l'expérience des élèves étant tournée autour d'une socialisation anticipée au monde professionnel et à certains métiers spécifiques, ainsi qu'à occuper des positions plutôt subordonnées.

De la complexité réintroduite

Comme nous l'avons souligné en conclusion du volet qualitatif de la thèse, nos analyses semblent montrer que si le contexte de seconde modernité a été caractérisé à un niveau macro par le pluralisme et l'ouverture des possibles, les établissements n'ont pas pour autant toute latitude dans les arbitrages qu'ils opèrent. L'imbrication des établissements dans leur environnement semble limiter dans une certaine mesure leur déploiement comme espaces de socialisation singuliers. Non seulement, comme souligné ci-dessus, les arbitrages opérés apparaissent situés. Mais en plus, les établissements se voient également régulièrement « rattrapés » par d'autres logiques ; ce que nous avons plus particulièrement observé à l'école Peter Pan et à l'école Sheldon.

En effet, comme nous l'avons développé, le déploiement du projet de l'école Peter Pan semble se heurter à différentes « épreuves de réalité » – prescrits extérieurs, dispositions développées par les élèves au sein d'autres espaces (et qui peuvent être éloignées des exigences normatives d'autonomie et de participation sur lesquelles repose le projet), horizon de diplomation et poursuite d'études supérieures (réintégration d'un cursus plus classique) –, lesquelles viennent « réintroduire » de la complexité normative aux orientations prises par l'établissement. La plurinormativité se manifeste ainsi sous la forme de « tensions » entre les logiques dominantes du projet et celles qui prédominent plus largement au sein du système éducatif et qui peuvent imprégner la socialisation d'une partie des élèves en dehors du monde scolaire. Du côté de l'école Sheldon, nous avons montré que la même tension est perceptible mais en miroir, le projet de l'école se voyant rattrapé par les principes propres à la seconde modernité largement véhiculés dans l'environnement de l'école, et que l'on retrouve non seulement au cœur du discours critique tenu par certains élèves, mais également dans certaines pratiques plus minoritaires au sein de l'école ainsi que dans le discours-même tenu par l'établissement.

Au final, ce que notre thèse tend à souligner, c'est que l'ouverture des possibles est à relativiser : les établissements apparaissent en partie limités (ou du moins concurrencés – rencontrant certaines tensions dans la mise en œuvre de leur projet) en raison de la dimension relationnelle

du marché (une interdépendance systémique), des prescrits officiels et/ou des discours véhiculés plus largement dans l'environnement scolaire, des attentes des élèves (qui sont régulièrement plurielles), et de leurs expériences antérieures, anticipées et concomitantes dans d'autres espaces.

Ainsi, malgré les arbitrages que les établissements opèrent, nos analyses du volet qualitatif montrent que la plurinormativité semble traverser les différents espaces scolaires. A l'école Sheldon et à l'école Peter Pan, elle se manifeste sous la forme d'une tension entre les normes scolaires « classiques » (du modèle de la forme scolaire moderne) et les normes scolaires « alternatives » (empreintes des principes de la seconde modernité), dont on peut faire l'hypothèse qu'elle renvoie à la coexistence de deux ensembles de logiques « dominantes »²⁷⁸ : les logiques objectives dominantes (organisant la fonction de sélection) et les logiques discursives dominantes (mettant l'individu, sa participation, son bien-être, son autonomie ... au centre). Du côté de l'école Elsa, elle renvoie à la prégnance d'autres cultures et normativités, des logiques exogènes qui viennent se greffer à l'espace scolaire. Rappelons en effet que ce qui fait sens pour les élèves rencontrés, c'est l'expérience de l'école comme « antichambre » de la vie professionnelle et comme environnement de relations humaines, de restauration de la confiance en soi et de socialisation à certaines normes de sociabilité, au développement de dispositions ajustées à l'intégration des espaces privés et professionnels dans lesquels ils se projettent.

Comme nous le soulignons, établissements scolaires et élèves apparaissent ne pas vouloir et/ou pouvoir renoncer à la diversité des mondes. Mais dans le même temps, cette attente ou cette recherche de pluralisme semble compliquée, en raison de la tension pouvant exister entre différentes logiques. Ces éléments tendent ainsi à souligner une double contrainte ou une injonction paradoxale (Bourocher, 2019) pour les établissements : dans ce contexte où coexiste une diversité de normes, d'injonctions et d'attentes, d'une part il y a une nécessité de poser des arbitrages, mais d'autre part il apparaît difficile de renoncer à la diversité des mondes alors même que les arbitrages impliquent certains renoncements. L'école étant traversée par ce pluralisme, une cohérence (entre le dire et le faire) n'apparaît-elle dès lors pas plus difficile à tenir ? Et un effet moral de cette tension n'est-il pas de produire de la distance, de renforcer la réflexivité chez les élèves (comme nous en avons rendu compte plus haut) ?

Interrogations sur la construction du faire société en contexte de pluralisme

Pour ce dernier point de discussion, nous souhaitons revenir sur la question de la façon dont le contexte social – caractérisé à un niveau macro par la globalisation, la pluralisation des valeurs et des définitions culturelles du bien commun, la coexistence de plusieurs conceptions relatives au « faire société » – semble affecter la jeune génération et ses représentations. Ayant déjà rappelé plus haut nos conclusions relatives aux effets moraux (aux différences observées chez les élèves en matière de représentation et de projection dans les rapports sociaux et en matière d'agentivité), nous nous focaliserons ici davantage sur les tendances partagées que nous avons observées, et les questions qu'elles soulèvent.

²⁷⁸ Si nous parlons de logiques « dominantes », c'est en référence à la position occupée par ces établissements sur le marché scolaire.

Le pluralisme comme évidence

Commençons ainsi par rappeler les conclusions tirées de nos analyses quantitatives. En effet, comme nous le soulignons dans la discussion de cette partie de la thèse, nos analyses descriptives ont montré des registres et ancrages normatifs relativement partagés par les élèves interrogés, et ce même s'ils semblent ne pas tous avoir la même expérience du pluralisme. Ce qui ressort de nos résultats, c'est que du commun semble se reconstituer autour d'une attente de pluralité ; une majorité d'élèves apparaît en effet « imprégnée » du pluralisme culturel, normatif et axiologique. Comme nous le relevions, le pluralisme des valeurs semble ainsi aller de soi pour la plupart des élèves, dont les réponses révèlent une certaine disposition au relativisme moral ; parallèlement, les représentations des élèves sont marquées par la valorisation de la diversité (adhésion aux conceptions multiculturelle et interculturelle en matière de gestion de la diversité culturelle sur un territoire) et le rejet de l'uniformisation, de la conception assimilationniste qui ne permettrait pas l'expression publique de la diversité culturelle.

Rappelons également que l'on a observé une forme d'unité normative dans la manière dont une majorité des jeunes conçoit la régulation de la diversité : une sorte d'évidence du pluralisme, de rejet de l'imposition normative et de valorisation de la délibération. Comme nous le relevions, que ce soit au niveau des attentes exprimées par les élèves vis-à-vis du rôle de l'école, du type de rapport à la norme qu'ils promeuvent, ou encore du mode de régulation, de prise de décision qu'ils privilégient, pour ces élèves il importe de ne pas imposer les normes, mais de faciliter le débat, autrement dit ils ne sont pas en attente que l'on réduise l'incertitude liée à la plurinormativité par l'adoption d'orientations substantielles. La logique habermassienne ressort en quelque sorte : c'est par la délibération, et en posant les conditions de la délibération, que l'on va pouvoir se mettre d'accord (à un deuxième niveau) sur les normes.

À côté de ces tendances majoritaires, il convient toutefois de rappeler que les opinions minoritaires concernent parfois un pourcentage non négligeable d'élèves (près d'un tiers des élèves exprimant ainsi être plutôt en désaccord avec le fait qu'on ne puisse pas hiérarchiser les valeurs, et plus de 40% des élèves exprimant des attentes de prescriptions morales à l'égard de l'école), en plus de biais de « désirabilité sociale » qui ont pu conduire à pousser certains résultats, et du taux important de non-réponses ou de réponses « je ne sais pas » sur certaines de ces questions. Il ne s'agit donc pas de considérer la jeunesse comme étant unifiée sur ces questions.

Par ailleurs, et comme nous l'avons également souligné dans la conclusion du volet quantitatif, il convient aussi de rappeler les limites de cette approche, qui ne permet de creuser les significations et les interprétations apportées à ces dimensions, d'approcher la complexité des expériences et des représentations, ou encore de confronter les attitudes et opinions déclarées aux jugements en situation. Les données récoltées dans la phase qualitative ont permis de pousser un peu plus loin ces analyses à l'école Peter Pan, mais peu de matériau a pu être récolté sur ces questions dans les deux autres écoles. *Il serait donc intéressant de poursuivre d'autres recherches sur ces dimensions, appréhendant plus directement la question des dispositions morales chez les jeunes, et par une démarche plutôt qualitative. Ces questions nous semblent d'autant plus importantes à mener dans le contexte actuel, marqué par la montée des extrêmes dans les résultats électoraux et de discours communautaristes ou xénophobes dans l'espace public.*

À l'école Peter Pan, rappelons que nous avons retrouvé les conclusions qui ressortaient de nos analyses quantitatives, ainsi qu'une deuxième « méta-norme » dans ce rapport à la plurinormativité, à savoir une injonction à l'ouverture et au dialogue, au décentrement, à l'adoption d'un rapport distancié aux valeurs, croyances, positions normatives. Comme nous le soulignons, outre le refus de l'imposition normative, c'est donc également une attitude de retrait ou de fermeture au débat qui est particulièrement dénoncée ; autrement dit, à la reconnaissance des perspectives plurielles, s'ajoute également la confrontation à l'altérité. Ainsi, si l'on extrapole quelque peu, pour ces élèves, la plurinormativité ne doit donc pas conduire au repli ou à une forme de communautarisation, mais à une ouverture à la remise en question, l'adoption d'un rapport distancié apparaissant nécessaire pour maintenir le lien social dans une société pluraliste. Comme nous l'avons suggéré dans la conclusion de cette école, transposée au cadre scolaire, cette « méta-norme » pourrait être interprétée comme « nouvelle forme d'arrachement » : non pas par la mise à distance du monde social, mais par cette injonction à l'ouverture, cette norme du décentrement ; autrement dit, une prise de distance à l'égard de ses appartenances et de ses représentations au travers de l'échange et du dialogue, de la rencontre de l'altérité.

Interrogations relatives à la construction du sujet ainsi qu'à la construction du faire société

Pour terminer, relevons les questions que cette « évidence du pluralisme » vient poser. En effet, si nos analyses montrent que la reconnaissance et le respect des différences apparaissent comme une norme dominante (ou du moins perçue comme la norme socialement valorisée), la construction du sujet moral, et celle du lien social et du faire société demeurent, et interrogent le rôle de l'école. À cet égard, et comme développé dans la première partie de cadrage théorique, rappelons que la littérature distingue trois grandes postures en matière d'éducation morale : la position « abstentionniste », la position « procédurale » et la position « substantielle » (Prairat, 2019).

Tout d'abord, au niveau personnel, se pose la question de la construction du jugement autonome. Dans la continuité du rejet de l'imposition normative (et donc du modèle substantiel d'éducation morale), rappelons que plusieurs élèves²⁷⁹ ont ainsi mis en évidence le rôle de l'école en termes de « capacitation », de développement de compétences ou « capacités » permettant à chacun de définir et mener sa vision de la vie bonne. Cependant, comme le soulignent nos analyses à l'école Sheldon et à l'école Peter Pan, on observe aussi une tension entre cette logique de subjectivation et la logique instrumentale où le diplôme continue d'opérer comme principe de classement dans la société. Comme nous le relevons en conclusion du volet qualitatif, pour penser la construction de l'individu dans un monde pluriel, on perçoit ainsi la persistance (voire la reproduction) de rapports inégalitaires qui côtoient les principes mettant l'emphasis sur l'individu, sa singularité et son autonomie.

Ensuite, à un niveau interpersonnel, dans le quotidien des interactions, il n'est ni « facile » ni « naturel » d'arriver à dialoguer et à échanger de manière constructive autour de sujets clivants, comme le soulignent les incidents critiques (situations de confrontation, de crispation autour de questions vives) dont ont rendu compte les élèves à l'école Peter Pan, et qui peuvent mener à des stratégies d'évitement. Sur ce point, rappelons que ce qui ressort de nos analyses (dans les deux volets empiriques), c'est la valorisation d'un modèle de type délibératif (que l'école puisse

²⁷⁹ Plus particulièrement à l'école Peter Pan où ont été abordées ces questions

s'emparer et mettre au travail ces « questions vives », mais sans imposer de position normative). Toutefois, comme nous l'avons relevé dans les analyses de l'école Peter Pan, la mise en place d'un tel modèle dans le cadre scolaire pose une série d'interrogations, et plus particulièrement la question des conditions de possibilité d'un tel modèle dans le cadre de la relation éducative. *N'ayant pu développer ce questionnement dans le cadre de cette thèse, il serait intéressant de poursuivre des recherches sur cette question, en considérant notamment l'inégalité des positions qui est sous-jacente à la relation éducative, le statut associé à l'enseignant et la position « d'autorité » voire de « détenteur de la vérité » qu'il en retire, ou encore le « charisme » (l'aura) que peuvent avoir certains enseignants. Enfin, il ne faut pas oublier les dispositions sur lesquelles repose ce type de modèle (réflexivité, distanciation, argumentation), et qu'il apparaît dès lors important de travailler en premier lieu avec les élèves.*

Enfin, à un niveau plus collectif, et face aux enjeux collectifs auxquels nos sociétés sont confrontées, se pose la question du récit et du projet commun. Comme nous l'avons souligné, nos analyses quantitatives montrent chez une majorité d'élèves des dispositions et des attentes plutôt ancrées dans les principes de la seconde modernité, à distance d'orientations substantielles. Par ailleurs, dans les trois écoles où nous avons réalisé notre terrain qualitatif, au-delà des différences importantes observées entre celles-ci, nous avons été particulièrement marquée par la prégnance de la rhétorique qui met le sujet et ses singularités au centre, le collectif s'effaçant d'une certaine façon derrière l'individu.

Or on peut observer dans l'espace public la montée de discours qui en prennent le contre-pied et qui peuvent par ailleurs renvoyer à des projets de société fort distincts – pour prendre deux exemples, une rhétorique orientée vers la grandeur de la nation, ou appelant à redéfinir un récit commun, un horizon partagé pour faire face aux enjeux climatiques. D'une certaine manière, ces discours et ces projets qui s'opposent sur le fond semblent pointer certaines limites au modèle délibératif – qui s'appuie sur l'éthique de la discussion d'Habermas afin de permettre la construction d'accords publics ou la résolution de problèmes, malgré la persistance de désaccords sur les conceptions ou valeurs. Mais pouvons-nous faire face aux défis collectifs rencontrés sans reconstruire certains accords en valeurs, sans définition d'un horizon partagé ? *À nouveau, il s'agit d'une voie de recherche future qu'il nous semblerait intéressante à investiguer, pouvant faire l'hypothèse que dans le contexte actuel, marqué par de nombreuses crises systémiques importantes, d'autres voies/voix prendront de l'ampleur pour proposer un autre narratif que celui de la seconde modernité.*

Bibliographie

- André, G. (2012). *L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux* (Presses Universitaires de France). Presses Universitaires de France.
- Astier, I. (2009). Les transformations de la relation d'aide dans l'intervention sociale. *Informations sociales*, 152, 52-58.
- Audigier. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44, 25-34.
- Barrère, A. (2002a). *Les enseignants au travail – routines incertaines*. L'Harmattan.
- Barrère, A. (2002b). Un nouvel âge du désordre scolaire : Les enseignants face aux incidents. *Déviance et société*, 26(1), 3-19. <https://doi.org/10.3917/ds.261.0003>
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'École : Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Presses Universitaires de Rennes.
- Barrère, A. (2008). De l'héritier au forçat. Les élèves face à l'évaluation. *Vacarme*, 44(3), 24-28. <https://doi.org/10.3917/vaca.044.0024>
- Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière : Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Armand Colin.
- Barrère, A. (2013). *Ecole et adolescence. Une approche sociologique*. De Boeck.
- Barrère, A., & Martuccelli, D. (1998). La citoyenneté à l'école : Vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue Française de Sociologie*, 39(4), 651-671.
- Barrier, T., Rey, B., Roland, E., & Talhaoui, A. (2022). *Crise sanitaire Covid-19 en FW-B: confinement et inégalités d'apprentissage?* (180/2; Recherche en éducation). Fédération Wallonie-Bruxelles-Direction générale du Pilotage du Système Educatif.
- Bastienier, A. (1998). La liberté d'enseignement : Un droit à réinterroger. *La revue nouvelle*, 10, 16-45.
- Baudelot, C. sociologue, & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France* (Vol. 213-214). Maspero.
- Baudoin, N., Dellisse, S., Coertjens, L., Galand, B., Crépin, F., Baye, A., & Lafontaine, D. (2020). *Le bien-être et la motivation des élèves en période de (dé)confinement*. Fédération Wallonie-Bruxelles-Direction générale du Pilotage du Système Educatif.
- Beck, U. (1992). *Risk society : Towards a new modernity*. Sage.
- Becker, H. S. (1970). *Sociological work : Method and substance*. Aldine.
- Becquemin, M., & Robin, P. (2015). L'enfant, sa famille et les institutions qui le protègent. Enjeux et effets d'une symétrisation des forces? In J.-P. Payet & A. Purene (Éds.), *Tous égaux ! Les institutions à l'ère de la symétrie* (p. 57-75). L'Harmattan.
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification : Les économies de la grandeur*. Gallimard.
- Bosker, R. J. (1994). Où en est la recherche anglo-saxonne? In M. Crahay (Éd.), *Evaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*. De Boeck Université.

- Boughaba, Y., Dafflon, A., & Masclet, C. (2018). Socialisation (et) politique. Intériorisation de l'ordre social et rapport politique au monde. *Sociétés contemporaines*, 112, 5-21. <https://doi.org/10.3917/soco.112.0005>
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91(1), 71-75. <https://doi.org/10.3406/arss.1992.3008>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : Les étudiants et la culture*. Éd. de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éd. de Minuit.
- Bourocher, J. (2019). Injonction paradoxale. (Paradoxical injunction – prescripción paradójica). In *Dictionnaire de sociologie clinique* (p. 365-367). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.vande.2019.01.0365>
- Bozec, G. (2018). La formation du citoyen à l'école : Individualisation et dépolitisation de la citoyenneté. *Lien social et politiques*, 80, 69. <https://doi.org/10.7202/1044110ar>
- Bressoux, P. (2017). Effet établissement. In A. Van Zanten & P. Rayou (Éds.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 288-294). PUF.
- Caillet, V. (2017). Expérience scolaire des élèves. In A. Van Zanten & P. Rayou (Éds.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 418-423). PUF.
- Charlot, B., Rochex, J.-Y., & Bautier, É. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Armand Colin.
- Chauvigné, C., Chauvigne, C., Denny, J.-L., Doussot, S., Dupeyron, J.-F., Fabre, M., Fink, N., Garnier, A., Houssaye, J., Husser, A.-C., Jolibert, B., Monjo, R., Pachod, A., Prouteau, F., & Roelens, C. (2023). L'éducation citoyenne : Idéaux, modèles sous-jacents et réalité. *Recherches & Éductions, Journal Article*. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.13515>
- Chauvigné, C., Fabre, M., & Monjo, R. (2018). Éditorial. « L'École entre valeurs et savoirs : Des repères à construire pour une pédagogie du discernement ». *Éducation et Socialisation*, 48.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, M. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Congressional Printing office.
- Cousin, O. (1993). L'effet établissement : Construction d'une problématique. *Revue française de sociologie*, 34(3), 395-419.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. Cassell.
- Danhier, J., & Jacobs, D. (2017). *Aller au-delà de la ségrégation scolaire. Analyse des résultats à l'enquête PISA 2015 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Rapport pour la Fondation Roi Baudouin.
- Danhier, J., Jacobs, D., Devleeshouwer, P., Martin, E., & Alarcon-Henriquez, A. (2014). *Vers des écoles de qualité pour tous ? Analyse des résultats à l'enquête PISA 2012 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Étude réalisée à la demande de la Fondation Roi Baudouin par le Groupe de recherche sur les Relations Ethniques, les Migrations et l'Égalité (GERME), Institut de Sociologie, Université libre de Bruxelles.

- Danic, I. (2017). Socialisation scolaire. In A. Van Zanten & P. Rayou (Éds.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 792-797). PUF.
- Darmon, M. (2015). *Classes préparatoires : La fabrique d'une jeunesse dominante*. La Découverte.
- Darmon, M. (2016). *La socialisation* (3e édition). Armand Colin.
- De Munck, J. (2016). Normes, valeurs, civilité. Vers une école post-conventionnelle. *Working Papers CriDIS*, 40.
- De Munck, J., & Verhoeven, M. (Éds.). (1997). *Les mutations du rapport à la norme : Un changement dans la modernité?* De Boeck Université.
- Dekeuwer-Defossez, F. (1991). *Les droits de l'enfant*. PUF.
- Delforge, H. (2010). Les horizons de la socialisation à l'âge de la scolarité obligatoire : Paroles et représentations d'adolescents issus d'établissements contrastés. *Education et sociétés*, 25(1), 35-50. <https://doi.org/10.3917/es.025.0035>
- Delvaux, B. (A paraître). *Imaginer l'institution éducative qui succèdera à l'Ecole*.
- Delvaux, B., Albarello, L., & Bouhon, M. (2015). *Réfléchir l'école de demain*. De Boeck Supérieur.
- Delvaux, B., & Maroy, C. (2009). Débat sur la régulation des inscriptions scolaires en Belgique francophone : Où se situent les désaccords ? *Cahier de recherche du GIRSEF*, 68.
- Demailly, L. (2015). Effets et sens des exigences d'"horizontalité" dans le champ de la santé mentale. In J.-P. Payet & A. Purenne (Éds.), *Tous égaux ! Les institutions à l'ère de la symétrie* (p. 235-259). L'Harmattan.
- Depoilly, S., & Kakpo, S. (2019). *La différenciation sociale des enfants. Enquêter sur et dans les familles*. Presses universitaires de Vincennes.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice : De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Métailié.
- Derouet, J.-L. (2003). Du temps des études à la formation tout au long de la vie. À la recherche de nouvelles références normatives. *Education et sociétés*, 11(1), 65-86. <https://doi.org/10.3917/es.011.0065>
- Derouet, J.-L. (Éd.). (2018). Présentation. Le retour de l'éducation morale. Nouvelles perspectives de bien commun, réarmement de la critique. *Éducation et Sociétés*, 42(2), 5-12. <https://doi.org/10.3917/es.042.0005>
- Devos, L. (2023). *Partenariats éducatifs entre écoles et acteurs externes : Enjeux et mécanismes en contexte de plurinormativité et d'expansion éducative et organisationnelle*. Université Catholique de Louvain.
- Digneffe, F. (1986). Morale de justice ou morale de responsabilité : Un débat entre L Kohlberg et C. Gilligan à propos du développement du jugement moral. *Déviance et société*, 10(1), 21-38. <https://doi.org/10.3406/ds.1986.1462>
- Donnay, J.-Y., & Verhoeven, M. (2007). Politiques de la subjectivité et insertion professionnelle. In F. Cantelli & J.-L. Genard (Éds.), *Action publique et subjectivité* (p. 103-106).
- Douat, E. (2011). *L'école buissonnière*. La Dispute.

- Douniès, T. (2018). Désanctuarisation de l'École et socialisation républicaine. Note sur la redéfinition du traitement scolaire de la diversité au prisme de l'Enseignement moral et civique. *Education et sociétés*, 41(1), 63-71. <https://doi.org/10.3917/es.041.0063>
- Draelants, H. (2013). L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42(1). <https://doi.org/10.4000/osp.4028>
- Draelants, H. (2019). *Comment l'école reste inégalitaire : Comprendre pour mieux réformer*. Presses universitaires de Louvain.
- Draelants, H., & Cattonar, B. (2022). *Manuel de sociologie de l'éducation*. De Boeck Supérieur.
- Draelants, H., & Dumay, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. PUF.
- Draelants, H., & Dumay, X. (2016). *Les écoles et leur réputation. L'identité des établissements en contexte de marché*. De Boeck Université.
- Draelants, H., Dupriez, V., & Maroy, C. (2011). Le système scolaire. *Les dossiers du CRISP*, 76.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Dubet, F. (1990). Socialisation des acteurs et sujet social. In *Actes du colloque « Acteur social et délinquance », Hommage à Chr. Debuyst*.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.
- Dubet, F. (2007). *L'expérience sociologique* (Vol. 500). La Découverte.
- Dubet, F. (2008). Institution scolaire. In A. Van Zanten (Éd.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 386-390). PUF.
- Dubet, F. (2009). *Le travail des sociétés*. Seuil.
- Dubet, F. (2017). Institution scolaire. In A. Van Zanten & P. Rayou (Éds.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 503-507). PUF.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996a). *A l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996b). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie*, n 37(4), 511-535.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *Dans quelle société vivons-nous ?* Seuil.
- Dujardin, C., Meulewaeter, C., & Tulumoglu, H. (2023). *De l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. Analyse des transitions à partir du Cadastre des Parcours Educatifs et Post-Educatifs*. Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles - Direction de la recherche.
- Dumay, X. (2004). Effet établissement : Effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 34.
- Dumay, X., & Dupriez, V. (2014). Educational quasi-markets, school effectiveness and social inequalities. *Journal of Education Policy*, 29(4), 510-531.
- Dumont, H. (1999). Le pluralisme « à la belge », un modèle à revoir. *Revue belge de droit constitutionnel*, 1, 23-31.

- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck.
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2005). L'Égalité dans les systèmes scolaires : Effet école ou effet société ? *Revue française de pédagogie*, 150(1).
- Dupriez, V., Tay, D., Jadot, É., Draelants, H., & Verhoeven, M. (2023). Socialisation Objectives and Practices in Schools : Towards a Fragmentation of the Field of Education. In V. Dupriez, J. P. Valenzuela, M. Verhoeven, & J. Corvalan (Éds.), *Educational Markets and Segregation. Global Trends and Singular Experiences From Belgium and Chile* (p. 277-293). Springer.
- Dupriez, V., & Vandenberghe, V. (2004). L'école en Communauté française de Belgique : De quelle inégalité parlons-nous ? *Les Cahiers de recherche en éducation et en formation*, 27, 3-26.
- Dupriez, V., & Wattiez, R. (2016). Niches éducatives, identités catégorielles et marchés scolaires. In H. Draelants & X. Dumay (Éds.), *Les écoles et leur réputation. L'identité des établissements en contexte de marché* (p. 85-102). De Boeck Supérieur.
- Durkheim, É. (1922). *Sociologie de l'éducation*. PUF.
- Durkheim, É. (1925). *L'éducation morale*. PUF.
- Durkheim, É. (1938). *L'évolution pédagogique en France* (PUF).
- Dürler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire : Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Presses Universitaires de Rennes.
- Durpaire, F., & Mabilon-Bonfils, B. (2014). *La fin de l'école. L'ère du savoir-relation*. Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M., Danner, M., Le Bastard-Landrier, S., & Piquée, C. (2004). *Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : Évaluation externe et explorations qualitatives*. Les cahiers de recherche de l'IREDU.
- Duru-Bellat, M., Mons, N., & Bydanova, E. (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives. *Revue française de pédagogie*, n 164(3), 37-54. <https://doi.org/10.4000/rfp.2121>
- Ehrenberg, A. (1995). *L'Individu incertain*. Calmann-Lévy.
- Faguer, J.-P. (1991). Les effets d'une « éducation totale » : Un collège jésuite, 1960. *Actes de La Recherche En Sciences Sociales*, n° 86-87(1), 25-43. <https://doi.org/10.3917/arss.p1991.86n1.0025>
- Felouzis, G. sociologue, Maroy, C., & van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires : Sociologie d'une politique publique d'éducation*. PUF.
- Fouquet-Chauprade, B. (2011). *Voir le monde en couleurs. Sociologie de l'ethnicité et de la construction de soi dans les collèges ségrégués*. Université de Bordeaux.
- Gain, V. (2022). *La gouvernance européenne de l'éducation : Analyse systémique de la Méthode Ouverte de Coordination*. Université Catholique de Louvain.
- Galland, O. (2008). Les jeunes et la société : Des visions contrastées de l'avenir. In A. Stellingier (Éd.), *Les jeunes face à leur avenir : Une enquête internationale*. Fondation pour l'innovation politique.
- Galland, O. (2017). 3. Optimisme personnel, déprime sociétale : Le paradoxe de la jeunesse française. *Regards croisés sur l'économie*, 20(1), 35-44. <https://doi.org/10.3917/rce.020.0035>

- Genard, J.-L. (2020). *L'éthique de la recherche*. Conférence de rentrée en sociologie - 2020, Louvain-la-Neuve.
- Gewirtz, S. (1998). Can all schools be successful ? An exploration of the determinants of school « success ». *Oxford Review of Education*, 24, 439-457.
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité* (L'Harmattan).
- Glasman, D., & Oeuvarard, F. (2004). *La déscolarisation*. La dispute.
- Glynn, M. A., & Navis, C. (2013). Categories, Identities, and Cultural Classification : Moving beyond a Model of Categorical Constraint. *Journal of Management Studies*, 50(6), 1124-1137.
- Grignon, C. (1971). *L'ordre des choses : Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Éd. de Minuit.
- Grisay, A. (2006). Que savons-nous de l'"effet établissement"? In G. Chapelle & D. Meuret (Éds.), *Améliorer l'école* (p. 215-230). PUF.
- Grootaers, D. (Éd.). (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*. CRISP.
- Grootaers, D. (2014). Les trois rôles sociaux de l'institution scolaire, un imaginaire commun. *Le Grain*.
- Guillemette, M., Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2011). Les entretiens de groupe en ligne. *Recherches qualitatives*, 29(3), 79-102.
- Haenggeli-Jenni, B. (2020). L'éducation nouvelle. *Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe*.
- Hart, R. (1992). *Monter l'échelle de la participation*.
- Heinich, N. (2017). *Des valeurs : Une approche sociologique*. Gallimard.
- Hirschhorn, M. (1993). *L'ère des enseignants*. Presses universitaires de France.
- Jacobs, M. (2012). *La construction identitaire des élèves à l'épreuve de la différence à l'école. Ethnographie de la sociabilité juvénile à Bruxelles et à Johannesburg à la lumière des modèles d'intégration et des processus de différenciation institutionnelle à l'oeuvre dans ces systèmes éducatifs*. Université Catholique de Louvain.
- Jadot, É., Draelants, H., & Verhoeven, M. (2023). Les établissements scolaires comme espaces de socialisation différenciés. In E. Mangez, H. Draelants, X. Dumay, & M. Verhoeven (Éds.), *L'école face à la complexité. Désinstitutionnalisation, globalisation, accélération* (p. 137-162). De Boeck Supérieur.
- Jadot, É., Theys, C., & Verhoeven, M. (2016). Développer un projet d'école citoyenne dans des segments disqualifiés du système scolaire. Tensions, compromis et mobilisation autour d'un label distinctif. In H. Draelants & X. Dumay (Éds.), *Les écoles et leur réputation. L'identité des établissements en contexte de marché*. (p. 145-163). De Boeck Supérieur.
- Jadot, E., & Verhoeven, M. (2021). Construire le commun à l'école : Vers de nouveaux référentiels en matière d'éducation morale et citoyenne. In M. Sanchez-Mazas, G. Mottet, N. Changkakoti, & A. Mechi (Éds.), *L'école à l'épreuve de la complexité. Radicalisation, altérité, reconnaissance* (1-Book, Section, p. 155-175). L'Harmattan.
- Jadot, É., Verhoeven, M., & Derbaix, B. (2017). *Recherche-action portant sur l'Éducation à la citoyenneté démocratique et les droits humains dans l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse.

- Kellerhals, J., & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles : Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Delachaux et Niestlé.
- Koselleck, R. (2004). *Futures past : On the semantics of historical time*. Columbia University Press.
- Lafontaine, D., & Blondin, C. (2004). *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française. Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*. De Boeck.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille : Heurs et malheurs scolaires en milieu populaire*. Gallimard.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Fernand Nathan.
- Liénard, G., & Mangez, E. (2017). Curriculum (sociologie du). In A. Van Zanten & P. Rayou (Éds.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 134-139). PUF.
- Lignier, W., & Pagis, J. (2017). *L'enfance de l'ordre : Comment les enfants perçoivent le monde social*. Seuil.
- Luhmann, N. (2012). *Theory of society*. Stanford University Press.
- Luhmann, N., & Rasch, W. (2002). *Theories of distinction : Redescribing the descriptions of modernity* (Stanford University Press).
- Lukes, S. (2015). *Le relativisme moral* (A. el-Wakil, Trad.). Markus Haller.
- Lupton, R. (2004). *Schools in disadvantaged areas : Recognising context and raising quality*. Manuscript non-publié. Center for analysis of Social Exclusion.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*. Les éditions de minuit.
- Mabilon-Bonfils, B., & Zoïa, G. (2016). Édito—École, citoyenneté, ethnicité. *Recherches en éducation*, 26(Journal Article). <https://doi.org/10.4000/ree.6528>
- Mangez, E., Bouhon, M., Cattonar, B., Delvaux, B., Draelants, H., Dumay, X., Dupriez, V., & Verhoeven, M. (2017). « Faire société » dans un monde incertain. Quel rôle pour l'école ? *Les Cahiers du Girsef*, 110.
- Mangez, E., Draelants, H., Dumay, X., & Verhoeven, M. (2023a). Conclusion. Faire société dans un monde incertain. Quels rôles pour l'éducation? In *L'école face à la complexité. Désinstitutionnalisation, globalisation, accélération* (p. 185-199). De Boeck Supérieur.
- Mangez, E., Draelants, H., Dumay, X., & Verhoeven, M. (2023b). Education et seconde modernité. In *L'école face à la complexité. Désinstitutionnalisation, globalisation, accélération* (p. 7-21). De Boeck Supérieur.
- Mangez, E., Draelants, H., Dumay, X., & Verhoeven, M. (Éds.). (2023c). *L'école face à la complexité. Désinstitutionnalisation, globalisation, accélération*. De Boeck Supérieur.
- Mangez, E., & Liénard, G. (2014). Pilier contre champ ? De l'articulation entre différenciation fonctionnelle et fragmentation culturelle. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 45(1), 1-22.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe? *Sociologie et sociétés*, 40(1), 31-55.
- Maroy, C., & Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. *Revue française de pédagogie*, 130, 73-87.

- Martin, J. (2009). L'enseignement moral et religieux en Belgique : Entre laïcité identitaire et laïcité pluraliste ? In L. Loeffel (Éd.), *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui* (p. 45-62). Presses universitaires du Septentrion.
- Martiniello, M. (2011). *La démocratie multiculturelle : Citoyenneté, diversité, justice sociale* (2e éd. entièrement remaniée). Presses de sciences po.
- Martuccelli, D. (2017). *La condition sociale moderne. L'avenir d'une inquiétude*. Gallimard.
- Martuccelli, D., & de Singly, F. (2012). *Les sociologies de l'individu* (2e éd.). Armand Colin.
- Mauger, G. (2006). *Les bandes, le milieu et la bohème populaire : Études de sociologie de la déviance des jeunes des classes populaires*. Belin.
- Ménard, C. (2017). Déplacements et tensions dans les politiques éducatives de 1985 à 2015 : L'exemple des injonctions à propos de l'enseignement moral et civique. *Éducation et socialisation*, 46. <https://doi.org/10.4000/edso.2681>
- Millet, M., & Croizet, J.-C. (2016). *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*. La Dispute.
- Mons, N., Duru-Bellat, M., & Savina, Y. (2012). Modèles éducatifs et attitudes des jeunes : Une exploration comparative internationale. *Revue française de sociologie*, 53(4), 589-622. <https://doi.org/10.3917/rfs.534.0589>
- Monseur, C., & Lafontaine, D. (2009). « L'organisation des systèmes éducatifs : Quel impact sur l'efficacité et l'équité ? In X. Dumay & V. Dupriez (Éds.), *L'efficacité dans l'enseignement* (p. 141-163). De Boeck.
- Monseur, C., & Lafontaine, D. (2012). Structure des systèmes éducatifs et équité : Un éclairage international. In *Pour une école juste et efficace* (p. 185-219). De Boeck.
- Nussbaum, M. C. (2008). *Femmes et développement humain : L'approche des capacités* (C. Chaplain, Trad.). Des Femmes.
- Octobre, S., Détrez, C., & Mercklé, P. (2010). *L'enfance des loisirs : Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. La Documentation française.
- Opdenakker, M.-C., & Van Damme, J. (2001). Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematic achievement. *British Educational Research Journal*, 27, 407-432.
- Payet, J.-P. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Méridiens-Klincksieck.
- Payet, J.-P. (2012). La dynamique de l'agir enseignant. In Y. Bonny & L. Demailly (Éds.), *L'institution plurielle* (p. 105-117). Presses Universitaires du Septentrion.
- Payet, J.-P. (2015). Conclusion. Une symétrisation au service de la décence? In J.-P. Payet & A. Purenne (Éds.), *Tous égaux ! Les institutions à l'ère de la symétrie* (p. 261-274). L'Harmattan.
- Payet, J.-P., & Purenne, A. (Éds.). (2015). *Tous égaux ! Les institutions à l'ère de la symétrie*. L'Harmattan.
- Périer, P. (Éd.). (2014). L'autonomie de l'élève : Émancipation ou normalisation ? (Dossier). *Recherches en éducation*, 20.

Persell, C. H., & Cookson, P. W. (2001). Pensionnats d'élite. Ethnographie d'une transmission de pouvoir. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 138, 56-65.

Petit, A. (2003). Présentation. *Éducation et Sociétés*, 11(1), 5-9. <https://doi.org/10.3917/es.011.0005>

Pourtois, H. (2022). L'éducation à la citoyenneté passe-t-elle par la transmission de valeurs partagées ? In L. Courtois & J. Pirotte (Éds.), *Du passé, faisons table rase ? La transmission des valeurs citoyennes aux jeunes de Wallonie* (1-Book, Section). Fondation wallonne.

Prairat, E. (2019). Les valeurs : Une question philosophique, un défi pédagogique. *Recherches & Travaux*.

Présentation : Le retour de l'éducation morale. Nouvelles perspectives de bien commun, réarmement de la critique. (2018). *Education et sociétés*, 42(2), 5-12.

Purenne, A. (2015). Introduction. Un désir d'égalité en clair-obscur. Pour une sociologie de la symétrisation des rapports sociaux. In J.-P. Payet & A. Purenne (Éds.), *Tous égaux ! Les institutions à l'ère de la symétrie* (p. 13-30). L'Harmattan.

Rahman Khan, S. (2015). *La nouvelle école des élites* (D.-G. Audollent & M.-B. Audollent, Trad.). Agone.

Roland, E. (2017). *Généalogie des dispositifs éducatifs en Belgique du XIV au XXe siècle. Disciplinarisation et biopolitique de l'enfance : Des grands schémas de la pédagogie à la science de l'éducation*. Université libre de Bruxelles.

Roland, E. (2018). Le mouvement d'éducation nouvelle : Tensions et controverses. *Regards croisés sur les pratiques pédagogiques*.

Rosa, H. (2010). *Alienation and acceleration : Towards a critical theory of late-modern temporality*. Aarhus Universitetsforlag.

Rouyer, V., Beaumatin, A., & Fondeville, B. (2020). *Éducation et citoyenneté*. De Boeck Supérieur.

Sauvadet, T. (2005). Causes et conséquences de la recherche de capital guerrier chez les jeunes de la cité. *Déviance et Société*, 2(29), 113-126.

Scheerens, J. (1997). Conceptual models and Theory-Embedded Principles on Effective Schooling. *School effectiveness and school improvement*, 8, 269-310.

Souto Lopez, M., Vienne, P., Bossart, A., & Noël, L. (2011). *Les difficultés des élèves dans le premier degré de l'enseignement secondaire*.

Talbert, J., Joan, E., McLaughlin, M. W., & Rowan, B. (1993). Understanding context effects on secondary school teaching. *Teachers College record*, 45-69.

Tay, D. (2023). *Conceptions et pratiques de socialisation des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : Contribution à une meilleure compréhension du rôle intégrateur de l'École dans la modernité avancée*. Université Catholique de Louvain.

Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference. Let's be realistic*. Open University Press.

Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Fayard.

Trarieux, M. (2023). *Faire sa grande école. La construction sociale de la grandeur par les étudiantes et étudiants d'écoles de commerce*.

- Tröhler, D. (2016). Educationalization of Social Problems and the Educationalization of the Modern World. In M. Peters (Éd.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer.
- Van Haecht, A. (1985). *L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse*. Editions de l'Université de Bruxelles.
- Vandamme, P.-É. (2013). Quels fondements philosophiques pour l'enseignement de la morale laïque ? Pour une éducation au décentrement. *Revue Française de Pédagogie*, 182, 107-116. <https://doi.org/10.4000/rfp.4026>
- Vandenberghe, V. (1998). L'enseignement en Communauté française de Belgique : Un quasi marché. *Reflets et perspectives de la vie économiques*, 37(1).
- Vanderstraeten, R., & Biesta, G. (2006). How is education possible ? Pragmatism, communication and the social organisation of education. *British Journal of Educational Studies*, 54(2), 160-174.
- van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie : Scolarité et ségrégation en banlieue*. PUF.
- Verhoeven, M. (1997a). De la socialisation-intégration à l'auto-construction sociale de l'identité. In G. Bajoit & E. Belin (Éds.), *Contributions à une sociologie du sujet* (p. 51-74). L'Harmattan.
- Verhoeven, M. (1997b). *Les mutations de l'ordre scolaire : Régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés*. Bruylant-Academia.
- Verhoeven, M. (1997c). Mutations normatives et champ scolaire : Le cas de la médiation scolaire. In J. De Munck & M. Verhoeven (Éds.), *Les mutations du rapport à la norme : Un changement dans la modernité?* (p. 247-268). De Boeck.
- Verhoeven, M. (1998). Les mutations de la discipline scolaire : Négociation des règles et résolution des conflits dans quatre établissements contrastés. *Déviance et Société*, 22(4), 389-413.
- Verhoeven, M. (2012). Normes scolaires et production de différences. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 45(1), 95-121. <https://doi.org/10.3917/lse.451.0095>
- Verhoeven, M. (2015). Récits contemporains sur la « fin de l'école ». In B. Delvaux, L. Albarello, & M. Bouhon (Éds.), *Réfléchir l'école de demain* (de boeck, p. 13-30).
- Verhoeven, M., André, G., & Vaeremans, E. (2021). *Les politiques publiques d'enfance et de jeunesse en Belgique francophone 1999-2020. Rapport de recherche livret 1 Enseignement*. UCL. USL-B. Agence Alter pour l'OEJAJ.
- Verhoeven, M., & Bernal Gonzalez, A. (2023). Inclusive education, globalisation and new philosophical perspectives on social justice. In P. Mattei, X. Dumay, E. Mangez, & J. Behrend (Éds.), *The Oxford Handbook on Education and Globalization* (1-Book, Section). OUP USA.
- Verhoeven, M., & Dupriez, V. (2023). School Segregation in Belgium. In V. Dupriez, J. P. Valenzuela, M. Verhoeven, & J. Corvalan (Éds.), *Educational Markets and Segregation. Global Trends and Singular Experiences From Belgium and Chile* (p. 129-150). Springer.
- Verhoeven, M., & Jadot, É. (2018). Enquête sur l'éducation à la citoyenneté en Belgique francophone : Nouvel imaginaire politique et traductions locales fragmentées. *Éducation et sociétés*, 42(2), 85-100.
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales : Pratiques et méthodes*. La Découverte.

Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon.

Voegtli, M. (2004). Du Jeu dans le Je : Ruptures biographiques et travail de mise en cohérence. *Lien social et Politiques*, 51, 145-158. <https://doi.org/10.7202/008877ar>

Wagnon, S. (2021). Tour d'horizon des pédagogies alternatives. In F. Darbellay, Z. Moody, & M. Louvriot (Éds.), *L'école autrement. Les pédagogies alternatives en débat*. Alphil.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen ? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

Willis, P. (1978). L'école des ouvriers. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24(1), 50-61. <https://doi.org/10.3406/arss.1978.2615>

Wolfs, J.-L. (2013). *Sciences, religions et identités culturelles : Quels enjeux pour l'éducation ?* De Boeck Supérieur.

Ressources supplémentaires

Enquêtes consultées pour la construction du questionnaire

Enquêtes PISA – *Framework* : <https://ilsa-gateway.org/studies/frameworks/70>

Enquêtes ICCS – *Framework* : <https://ilsa-gateway.org/studies/frameworks/59>

« Ethics Position Questionnaire » (Forsyth, 1980) : [Ethics Position Questionnaire – Donelson R. Forsyth \(wordpress.com\)](https://www.forsyth.com/ethics-position-questionnaire)

L'échelle « Aggression-Submission-Conventionalism » : Dunwoody, P. T., & Funke, F. (2016). The aggression-submission-conventionalism scale: Testing a new three factor measure of authoritarianism. *Journal of Social and Political Psychology*, 4(2), 571-600. doi:10.5964/jspp.v4i2.168

Enquête IFOP « Etre jeune en 2017 : Quelles valeurs ? Quels modèles ? » - Rapport : https://www.ifop.com/wp-content/uploads/2018/03/3704-1-study_file.pdf

Enquête « European Youth in a Global Context 2007 » (réalisée pendant l'automne 2016 par l'institut de sondage suédois Kairos Future International, en partenariat avec la Fondation pour l'innovation politique) ; analysées présentées dans l'ouvrage : Stellingier, I. (2008). *Les jeunes face à leur avenir: une enquête internationale*.

Enquête menée par Céline Teney dans le cadre de sa thèse de doctorat : Teney, C. (2007). *Etude sur les opinions et attitudes des jeunes de la région bruxelloise*. Université libre de Bruxelles.

Enquête menée par Charlotte Maene dans le cadre de sa thèse de doctorat : Maene, C. (2023). *(Dis)entangled identities : a comparative study of adolescents' ethnicity and ethnic identities in Belgian secondary schools*. Université de Gand.

Enquête sur l'identification à l'établissement, menée par Draelants & Dumay, et appuyée par les travaux de Cheney (1982), et de Mael & Ashforth (1996)

Ressources juridiques

Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, *M.B.*, 23 septembre 1997.

Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, *M.B.*, 3 octobre 2019.

Décret relatif à l'amélioration du climat scolaire et à la prévention du harcèlement et du cyberharcèlement scolaires, *M.B.*, 19 septembre 2023.

Observation générale n°12 du Comité des droits de l'enfant (2009), à propos du droit de l'enfant d'être entendu: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/CRC_Observation%20Generale_12_2009_FR.pdf

Ressources de l'administration

« Les indicateurs de l'enseignement » - publication annuelle présentant les principaux chiffres clés du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles :

<http://www.enseignement.be/index.php?page=28570&navi=2264>

Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse. (2022). *État des lieux de l'enfance et de la jeunesse en Fédération Wallonie-Bruxelles 2020-2022*

https://oejaj.cfwb.be/fileadmin/sites/oejaj/uploads/Hors_PublicationsTravaux/Documents/Etats_de_s_lieux_annuels/EL_2020-2022_.pdf

Annexes

TABLEAU RÉCAPITULATIF DU QUESTIONNAIRE

Tableau A : Mise en regard des items avec les dimensions explorées			
Question / objectif 280	Dimensions	Sous-dimensions	Items
O.1.1	Objectifs poursuivis par l'école		Q8 + Q10 + Q11 items A et B
O.1.2	Pratiques pédagogiques (repris au questionnaire enseignant)		Q11
O.1.3	Modes de régulation de l'ordre scolaire	Modèle « formel-substantiel » VS Modèle « rationnel-négocié »	Q12
O.2.1	Projection	Orientation futur	Q14
		Orientation présent	Q14
		Aspirations	Q15
	Futur certain VS futur incertain	Futur certain	Q16
		Futur incertain	Q16
	Attitudes à l'égard du futur ²⁸¹	Attitude optimiste	Q17 – items A +C ²⁸²
		Attitude pessimiste	Q17 – item B
		Attitude neutre	Q17 – items A +C
		Sentiment d'(in)sécurité	Q17 – items D à J ²⁸³
	Perception du « récit du progrès »	Adhésion au récit du progrès	Q17 – items K à M ²⁸⁴
		Rejet du récit du progrès	Q17 – items K à M
O.2.2	Confrontation à la plurinormativité (exposition à une diversité de principes de sens et d'action)	Degré d'homogénéité/ hétérogénéité des opinions au sein des sphères de socialisation (famille, école, pairs, médias)	Q22
		Degré d'homogénéité/ hétérogénéité des opinions entre les sphères de socialisation	Q21 + Q23
		Composition du groupe de pairs ²⁸⁵	Q19 + Q20

²⁸⁰ Pour retrouver l'intitulé de la question/de l'objectif de recherche, se référer au point 1.2.2 « Opérationnalisation des objectifs sous forme de questions » (partie 2 de la thèse, chapitre 1)

²⁸¹ Formulation générale de la question¹⁷ adaptée de l'enquête IFOP (2017)

²⁸² Items repris et adaptés à l'enquête de Teney (2007)

²⁸³ Item E repris à l'enquête « European Youth in a Global context » (2007)

²⁸⁴ Item K repris à l'enquête de Teney (2007)

²⁸⁵ Question construite à partir d'une adaptation des enquêtes de Maene (2016) et Teney (2007)

O.2.3	Confrontation à l'indétermination	Dans la construction de l'opinion (indétermination normative)	Q24 – item D + E
		Dans le traitement des informations (indétermination cognitive)	Q25
O.2.4	Construction de l'opinion	Clarté de l'opinion	Q24 – item A
		Stabilité de l'opinion	Q24 – item B
		Attentes de repères clairs VS pluralité des repères comme richesse	Q24 – items C + F à H
		Instances/ressources pourvoyeuses de repères moraux (famille, pairs, école, médias traditionnels, internet, experts, religion, responsables politiques, soi-même)	Q26
		Instances/ressources pourvoyeuses de repères cognitifs	Q27
O.2.5	Attentes vis-à-vis de la fonction d'éducation (dimension expressive)	Sujet critique	Q7 – item H
		Sujet épanoui	Q7 – item E
		Sujet entrepreneur de sa vie	Q7 – item Z
		Sujet obéissant	Q7 – item G
		Sujet « éthique »	Q7 – items O à Q
		Sujet autonome	Q7 – item F
		Sujet acteur de changement	Q7 – item C
		Sujet performant	Q7 – item I
		Sujet créatif	Q7 – item L
		Sujet curieux	Q7 – item M
		Sujet qui a le goût de l'effort	Q7 – item N
	Attentes vis-à-vis de la fonction d'intégration socioculturelle (dimension intégratrice)	Intégration socioculturelle : espace national VS espace plus global	Q7 – items A + B
	Attentes vis-à-vis de la fonction de distribution des qualifications (dimension instrumentale)	Emploi	Q7 – item X
		Orientation	Q7 – item J
		« Choses utiles » (pour la vie adulte)	Q7 – item D
	Attentes vis-à-vis des fonctions cognitives	Type de rapport savoir (savoirs théoriques VS savoirs ancrés dans l'expérience ; savoirs « scolaires »	Q7 – item R à V

		VS ouverture à d'autres types de savoirs ; traitement de la diversité des sources d'information ; « apprendre à apprendre »)	
		Types de savoirs attendus : culture générale et préparation aux études supérieures	Q7 – items K + W
	Attentes vis-à-vis de la prise en compte de l'élève comme « personne »		Q7 – item Y
O.2.6	Rapport aux valeurs	Relativisme moral VS Hiérarchisation des principes moraux	Q32 – items A à C
		« Dimension située » (du jugement normatif)	Q32 – items D + E
O.2.7	Rapport à la norme	Rapport conventionnel VS rapport post-conventionnel	Q13
O.2.8	Conceptions relatives au mode de régulation (prise de décision)	Décision par l'autorité (imposition normative)	Q28 – item C
		Régulation non normative (recours aux experts)	Q28 – item A
		Régulation délibérative	Q28 – item B
O.2.9	Conceptions relatives au mode de gestion de la coexistence de différents groupes culturels	Assimilationnisme	Q29 – scénario 1 + Q30-31
		Exclusion différentielle	Q29 – scénario 2 + Q30-31
		Multiculturalisme (version1)	Q29 – scénario 3 + Q30-31
		Multiculturalisme (version2 : communautarisant)	Q29 – scénario 4 + Q30-31
		Interculturalité	Q29 – scénario 5 + Q30-31
O.2.10	Conceptions relatives aux fondements de l'intégration ²⁸⁶	Retour aux traditions (projet substantiel hérité)	Q33 – items A + C
		Autorité (pouvoir fort) (projet substantiel imposé)	Q33 – items B + G ²⁸⁷

²⁸⁶ Pour cette question, nous nous sommes en partie appuyées sur l'échelle « Agression-Submission-Conventionalism » (Dunwook & Funcke, 2016).

²⁸⁷ L'item G est adapté de l'enquête ICCS

		Accord substantiel (re)construit	Q33 – items D à F
		Accord sur les règles (régulation non normative)	Q33 – item H
		« rien besoin de partager »	Q33 – item I
O.2.11	Sentiment de capacité d’action sur (transformation de) l’environnement	Vie personnelle	Q18 – item A
		Environnement local (quartier)	Q18 – item B
		Environnement national (Belgique)	Q18 – item C
		Environnement global (Europe)	Q18 – item D
		Enjeux globaux (changement climatique)	Q18 – items E + F
Données socio-biographiques & vécu subjectif de la scolarité	Age		Q34+35
	Sexe		Q36
	Origine socio-culturelle	Diplôme des parents	Q43
		Nombre de livres à la maison	Q45
		Pratiques de lectures ²⁸⁸	Q46
	Origine socio-économique	Situation professionnelle des parents	Q42
		Commune d’habitation	Q44
	Ethnicité	Pays de naissance (3 générations)	Q37
		Langue parlée à la maison	Q38
		Assignation « issu de l’immigration »	Q40 ²⁸⁹
		Identification « issu de l’immigration »	Q39
	Croyances religieuses	Conviction personnelle	Q47 ²⁹⁰
		« Degré » de croyance	Q48
		« Degré » de pratique religieuse	Q49
	Profil scolaire	Redoublement	Q41
		Nombre d’années dans l’établissement	Q1
		Filière suivie	Q2
		Option	
	Vécu subjectif de la scolarité	Sentiment général d’inclusion	Q3 – items B à D ²⁹¹
		Relations avec les enseignants	Q3 – item E
		Relations avec les éducateurs	Q3 – item F

²⁸⁸ Reprise de quelques items de la variable « JOYREAD » (disponible dans la base de données PISA2009, cf. OCDE2012)

²⁸⁹ Les questions 39 et 40 ont été adaptées de l’enquête menée par Teney

²⁹⁰ Les questions 47 à 49 ont été adaptées de l’enquête menée par Wolfs (Wolfs, 2013).

²⁹¹ Ces items sont adaptés de l’enquête PISA (2000)

		Relations avec les pairs	Q3 – item G
		Identification à l'établissement	Q3 – items A + H à L ²⁹²
		Expérience de discrimination à l'école	Q4+5 ²⁹³
		Rapport à la scolarité	Q6
		Expérience de la relégation scolaire	Q9

²⁹² Les items A + H à K sont repris (parfois en étant légèrement adaptés) à une enquête menée par Draeants & Dumay sur l'identification à l'établissement, cette enquête ayant elle-même été traduite et adaptée du « Organizational Identification Questionnaire » (Cheney, 1982). L'item L est traduit du questionnaire de Mael & Ashforth (1996).

²⁹³ Ces questions sont adaptées de l'enquête menée par Teney (2007).

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES

À propos de l'école

- 1) Depuis combien d'années es-tu dans cette école (depuis les secondaires) ? Indique en chiffre, dans l'encadré ci-dessous, le nombre d'années scolaires terminées dans cet établissement. Si tu étais déjà dans cette école en primaire, ne compte pas ces années, seulement les années du secondaire.

--

- 2) Dans quelle filière d'enseignement es-tu actuellement ? Coche la case correspondante. Si tu as un doute sur la case à cocher, demande de l'aide à l'enquêteur.

- ☐ Enseignement général
☐ Enseignement technique ou artistique de transition
☐ Enseignement technique ou artistique de qualification
☐ Enseignement professionnel
☐ En alternance

- 3) Les phrases dans le tableau ci-dessous s'appliquent-elles pour toi ? Pour chaque ligne, coche la case correspondant à ta réponse (la première case correspond à « pas du tout d'accord », l'avant-dernière case correspondant à « tout à fait d'accord », la dernière case correspond à « je ne sais pas », les autres cases indiquent des positions intermédiaires entre « pas du tout d'accord » et « tout à fait d'accord »).

Réponds en pensant à l'école dans laquelle tu es maintenant.

Définition de valeur : une valeur est un principe à partir duquel on décide si une situation, un comportement, une attitude est bonne ou mauvaise. Exemples de valeurs : respect, solidarité, liberté, égalité, obéissance ...

	Pas du tout d'accor d					Tout à fait d'accor d	Je ne sais pas
A - Je considère que mes valeurs et les valeurs de mon école sont très proches.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B - À l'école, je me sens seul(e).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C - À l'école, je me sens à l'aise.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D - À l'école, je me sens à ma place.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E - Globalement, j'ai des bonnes relations avec mes professeurs.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
F - Globalement, j'ai des bonnes relations avec mes éducateurs.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

G - Globalement, j'ai des bonnes relations avec les autres élèves de ma classe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
H - Je suis fier(e) d'être élève de mon école	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I - Je suis content(e) d'être venu(e) étudier ici plutôt que dans une autre école.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J - J'estime avoir beaucoup de choses en commun avec les autres élèves de mon école (c'est-à-dire avoir des mêmes opinions, la même culture...).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
K - Je décrirais l'école comme une grande « famille ».	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
L - Quand quelqu'un critique mon école, je le vis comme une insulte personnelle.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

4) As-tu déjà été traité(e) injustement par tes professeurs ou d'autres adultes de l'école en raison de... ? Plusieurs réponses sont possibles. Coche la ou les case(s) correspondante(s).

- ☐ Ton origine étrangère ou ta culture
- ☐ Ta couleur de peau
- ☐ Ta façon de parler ou ton accent
- ☐ Ta religion
- ☐ Ta classe sociale ou ton origine sociale
- ☐ Ton orientation sexuelle (hétérosexualité, homosexualité, ...)
- ☐ Le fait d'être un garçon ou une fille
- ☐ Ton âge
- ☐ Le quartier où tu habites
- ☐ Ton handicap
- ☐ Ta taille
- ☐ Ton caractère
- ☐ Ta façon de t'habiller
- ☐ Ton poids
- ☐ Autre :
- ☐ Je n'ai jamais été traité(e) injustement par mes professeurs ou d'autres adultes de l'école
- ☐ Je ne sais pas

5) Au cours de ton parcours scolaire, combien de fois estimes-tu avoir été traité(e) injustement par tes professeurs ou d'autres adultes de l'école ?

- ☐ Au moins une fois par mois
- ☐ Plusieurs fois par an
- ☐ Moins d'une fois par an

- ☐ Moins souvent
- ☐ Jamais
- ☐ Je ne sais pas

6) Les affirmations ci-dessous s'appliquent-elles pour toi ?

	Pas du tout d'accord	Tout à fait d'accord	Je ne sais pas
A - J'aime aller à l'école.	☐	☐	☐
B - Pour moi, aller à l'école est important.	☐	☐	☐
C - Pour moi, aller à l'école est une perte de temps.	☐	☐	☐
D - Il y a des choses plus importantes qu'aller à l'école dans la vie.	☐	☐	☐
E - Je vais à l'école uniquement parce que c'est obligatoire.	☐	☐	☐
F - Je ne me pose pas ces questions. Je vais à l'école, et c'est tout.	☐	☐	☐

7) Qu'attends-tu de l'école ? Dans l'idéal, je souhaiterais que l'école...

	Pas du tout	Tout à fait	Je ne sais pas
A - m'apprenne la culture belge (c'est-à-dire son histoire, ses coutumes, ses croyances, son organisation...).	☐	☐	☐
B - m'ouvre à d'autres cultures que la culture belge.	☐	☐	☐
C - m'aide à agir par rapport à des problèmes dans le monde (par exemple : le réchauffement climatique, la pauvreté...).	☐	☐	☐
D - m'apprenne des choses utiles pour la vie adulte (par exemple : les démarches à faire pour trouver du travail, remplir une fiche d'impôt...).	☐	☐	☐
E - m'aide à avoir confiance en moi.	☐	☐	☐
F - m'aide à devenir autonome (capable de me prendre en charge, ne pas dépendre des autres).	☐	☐	☐
G - m'apprenne le respect des règles et de l'autorité	☐	☐	☐

H - m'apprenne à avoir un esprit critique (à ne pas croire tout ce qu'on me dit).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I - m'aide à devenir efficace, performant.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J - m'aide à trouver ce que je veux faire de ma vie après l'école.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
K - me rende cultivé(e), me donne une bonne culture générale.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
L - développe ma créativité.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
M - développe ma curiosité.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
N - me donne le goût de l'effort.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
O - m'aide à y voir plus clair sur ce qui est bien et ce qui est mal.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
P - me dise ce qui est bien et ce qui est mal.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Q - organise des temps de débat pour échanger nos opinions.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
R - m'apprenne des savoirs théoriques.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
S - m'aide à comprendre ce qui se passe dans le monde.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
T - fasse le lien entre la matière scolaire et la vie de tous les jours.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
U - m'apprenne comment traiter les différentes informations que je trouve sur internet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
V - m'apprenne à apprendre.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
W - me prépare à faire des études supérieures.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
X - me prépare aux besoins du marché de l'emploi.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Y - s'intéresse aux passions ou centres d'intérêt des élèves.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Z - me permette de développer des projets individuels ou collectifs, et m'aide à les réaliser.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

- 8) En pensant à ton parcours scolaire, trouves-tu que tes enseignants (et les autres adultes de l'école) essaient de t'apprendre ou de développer chez toi ce qu'il y a dans le tableau ci-dessous ? (Même si tu penses qu'ils n'y arrivent pas). Réponds en pensant à l'école dans laquelle tu es maintenant

	Pas du tout					Tout à fait	Je ne sais pas
A - la confiance en soi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B - l'autonomie	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C - le respect des règles et de l'autorité	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D - l'esprit critique (apprendre à ne pas croire tout ce qu'on nous dit)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E - la performance	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
F - la capacité à développer, mener des projets	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
G - l'acquisition d'une culture générale	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
H - la créativité individuelle	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I - la préparation aux études supérieures	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J - des savoirs et des compétences utiles pour le marché de l'emploi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

- 9) En pensant à ton parcours scolaire, as-tu déjà eu le sentiment... ? Pour chaque ligne, coche la case correspondant à ta réponse (la première case correspond à « jamais », l'avant-dernière case correspondant à « toujours », la dernière case correspond à « je ne sais pas », les autres cases indiquent des positions intermédiaires entre « jamais » et « toujours »).

	Jamais					Toujours	Je ne sais pas
A - d'être obligé(e) de choisir une option ou une filière que tu ne voulais pas prendre	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B - d'être dans une option ou une filière considérée comme « bonne »	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C - d'être bloqué(e) dans tes choix d'avenir (par exemple : ne pas pouvoir faire tel ou tel travail, telle ou telle étude)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D - d'être dans une option (ou une filière) où presque tous les choix d'avenir sont possibles	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E - d'être dans une option (ou une filière) qui te permettra d'accéder à un bon travail, à un bon salaire	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

10) Dirais-tu que dans ton école ... ? Réponds en pensant à l'école dans laquelle tu es maintenant

	Pas du tout					Tout à fait	Je ne sais pas
A - on t'apprend à traiter les différentes informations que tu peux trouver sur internet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B - on t'apprend à comprendre ce qui se passe dans le monde	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C - on t'aide à savoir ce que tu veux faire de ta vie après l'école	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D - les professeurs font le lien entre leur matière et la vie de tous les jours	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E - on t'apprend à apprendre	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
F - on t'ouvre à d'autres cultures que la culture belge	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
G - on t'apprend à agir par rapport aux grands problèmes dans le monde (par exemple : le réchauffement climatique, la pauvreté...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
H - on t'apprend la culture belge	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I - on te donne le goût d'apprendre et de t'intéresser à plein de choses	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J - on t'apprend à travailler dur ; on te donne le goût de l'effort	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
K - on t'apprends des choses utiles pour la vie adulte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
L - les adultes s'intéressent aux passions et aux centres d'intérêt des élèves	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

11) Parmi tes professeurs, combien... ? Réponds en pensant à l'école dans laquelle tu es maintenant. (La première case correspond à « aucun professeur », l'avant-dernière case correspond à « tous les professeurs »).

	Aucun					Tous	Je ne sais pas
A - organisent des débats	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B - donnent leur avis sur ce qui est bien et mal	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C - impliquent les élèves dans la découverte de la matière (par exemple : à travers des recherches à la bibliothèque ou sur internet...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D - font participer les élèves en posant des questions	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

E - ne font presque jamais participer les élèves	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
F - organisent des jeux de rôle, des simulations	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
G - donnent du travail différent aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ou à ceux qui progressent plus vite	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
H - adaptent leur cours en fonction des besoins des élèves	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I - expliquent différents points de vue à propos d'un même sujet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

12) Comment la discipline est-elle gérée dans ton école ? Réponds en pensant à l'école dans laquelle tu es maintenant.

	Pas du tout	Tout à fait	Je ne sais pas
A - Les règles sont imposées ; on ne discute pas des règles.	☐	☐	☐
B - On explique aux élèves les règles de l'école, à quoi elles servent.	☐	☐	☐
C - Les élèves ont la possibilité de donner leur avis sur les règles.	☐	☐	☐
D - Les adultes tiennent compte de l'avis des élèves sur les règles.	☐	☐	☐
E - Les règles peuvent être modifiées en concertation avec les élèves.	☐	☐	☐
F - Quand on va chez l'éducateur, on sait déjà quelle sanction on aura, on ne peut pas discuter.	☐	☐	☐
G - Les sanctions sont adaptées en fonction des circonstances, de la situation.	☐	☐	☐
H - Les élèves ont la possibilité d'expliquer pourquoi ils n'ont pas respecté la règle.	☐	☐	☐
I - Le choix de la sanction est réfléchi avec l'élève qui n'a pas respecté la règle.	☐	☐	☐

13) Voici trois situations fictives. Comment réagis-tu à ces situations ?

Situation 1 : « Un élève garde son manteau en classe. Le professeur lui demande de l'enlever. L'élève demande : pourquoi je dois l'enlever ? Le professeur répond : C'est comme ça, je suis le prof, on ne discute pas. Tu l'enlèves et c'est tout. »

	Pas du tout d'accord	Tout à fait d'accord	Je ne sais pas
A - Je pense que le professeur doit expliquer pourquoi il ne tolère pas que les élèves gardent leurs manteaux.	☐	☐	☐
B - Je pense que le professeur n'a pas à s'expliquer. C'est à lui de décider ce qu'il accepte ou ce qu'il n'accepte pas sans avoir besoin de justifier pourquoi.	☐	☐	☐

Situation 2 : « Un élève arrive souvent en retard le matin à l'école. A cause de ses retards fréquents, l'éducateur lui dit qu'il doit être sanctionné. L'élève explique qu'il doit s'occuper de ses petits frères et sœurs, et qu'il doit les déposer à l'école avant. Il arrive en retard à cause de ça ».

	Pas du tout d'accord	Tout à fait d'accord	Je ne sais pas
A - Je pense que l'éducateur devrait appliquer la sanction prévue dans le règlement pour les retards sans tenir compte de la situation familiale.	☐	☐	☐
B - Je pense que l'éducateur devrait tenir compte de la situation familiale de l'élève en choisissant la sanction.	☐	☐	☐

Situation3 : « En début d'année, les adultes de ton école proposent de réécrire le règlement de l'école. Ils proposent que les élèves participent à la réflexion sur les règles. »

	Pas du tout d'accord	Tout à fait d'accord	Je ne sais pas
A - Je trouve que c'est une bonne idée. Les élèves ont leur mot à dire sur les règles de l'école.	☐	☐	☐

B - Je trouve que c'est une mauvaise idée. Ce sont les adultes qui doivent décider des règles, pas les élèves.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

À propos du futur

14) Penses-tu à ton futur et à celui de la société ?

	Jamais	Toujours	Je ne sais pas
A - Il m'arrive de penser à ce que je ferai lorsque j'aurai terminé l'école secondaire.	☐	☐	☐
B - Dans mon parcours scolaire, j'agis en pensant à ce que je veux faire lorsque j'aurai terminé l'école secondaire.	☐	☐	☐
C - Il m'arrive de penser à ce que je ferai comme métier.	☐	☐	☐
D - Dans mon parcours scolaire, j'agis en pensant à ce que je veux faire comme métier.	☐	☐	☐
E - Il m'arrive de penser à ce que sera la société dans l'avenir.	☐	☐	☐
F - Quand je fais des choix, je les fais en pensant à l'avenir de la société.	☐	☐	☐

15) Quelles sont tes aspirations futures ? Après tes études secondaires... Plusieurs réponses sont possibles. Coche la ou les case(s) correspondante(s).

- ☐ Je souhaite faire des études supérieures courtes
- ☐ Je souhaite faire des études supérieures longues
- ☐ Je souhaite directement travailler, ne pas faire d'études
- ☐ Je souhaite voyager
- ☐ Je souhaite ne rien faire
- ☐ Autre
- ☐ Je ne sais pas

16) Dans quelle mesure es-tu d'accord ou pas d'accord avec les affirmations dans le tableau ?

	Pas du tout d'accord	Tout à fait d'accord	Je ne sais pas
A - Je m'imagine facilement comment je vivrai dans 1 an.	☐	☐	☐

B - Je m' imagine facilement comment je vivrai dans 5 ans.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C - Je m' imagine facilement comment je vivrai dans 10 ans.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D - J' ai le sentiment que je pourrai choisir la vie que j' ai envie de mener.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E - Aujourd' hui, personne ne sait comment sera la société dans 5 ans.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
F - Aujourd' hui, personne ne sait comment sera la société dans 50 ans.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
G - Les problèmes climatiques auront des conséquences dans le futur qu' on ne peut pas prévoir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
H - J' ai le sentiment qu' aujourd' hui, tout change très vite.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I - J' ai le sentiment que dans le futur, tout changera encore plus vite.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐



17) Globalement, quel est ton état d'esprit en pensant à ton futur?

	Pas du tout d'accord						Tout à fait d'accord	Je ne sais pas
A - J'ai souvent l'impression que mon avenir est plein d'espoir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B - Quand je pense à mon avenir, je suis plutôt indifférent (ça ne me fait ni chaud ni froid).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C - Ma situation s'améliorera dans le futur.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D - Quand je pense à l'avenir, j'ai un sentiment d'insécurité.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E - Je suis certain que j'aurai un bon travail dans l'avenir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
F - J'ai peur de me retrouver au chômage.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
G - Je suis inquiet des conséquences des problèmes climatiques dans le futur.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
H - J'aurai toujours suffisamment d'argent pour subvenir à mes besoins.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I - Je sais que, si un jour j'ai un problème (de santé, d'argent...), je pourrai compter sur l'aide de mes proches.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
J - Je sais que, si un jour j'ai un problème (de santé, d'argent...), je pourrai compter sur l'aide de l'État.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
K - Mon avenir sera meilleur que celui de mes parents.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
L - La science permettra d'améliorer notre vie.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
M - Mon avenir sera moins bon que celui de mes parents.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

18) Dans quelle mesure es-tu d'accord ou pas d'accord avec les affirmations dans le tableau ?

	Pas du tout d'accord						Tout à fait d'accord	Je ne sais pas
A - Par mes choix et mes actions, j'ai le sentiment que je peux contrôler ma vie.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

B - Par mes choix et mes actions, je peux aider à changer mon quartier.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C - Par mes choix et mes actions, je peux aider à changer certaines choses en Belgique.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D - Par mes choix et mes actions, je peux aider à changer certaines choses en Europe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E - Par mes choix et mes actions, je peux aider à résoudre les problèmes climatiques.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
F - Pour résoudre les problèmes climatiques, les choix et les actions individuels (par exemple : trier ses déchets, ne pas gaspiller l'eau, prendre le vélo ...) sont insuffisants.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

À propos de tes différents lieux de vie

19) Parmi tes amis, combien d'entre eux... ?

	Tous	La plupart	Environ la moitié	Quelques-uns	Aucun	Je ne sais pas
A - sont de la même origine culturelle que toi (par exemple : même pays d'origine, même langue maternelle, ...)						
B - sont du même « milieu social » que toi (salaire des parents, type de logement, ...)						
C - ont la même religion que toi						
D - suivent la même filière d'enseignement que la tienne <i>(les filières d'enseignement sont : enseignement général ; enseignement technique ou artistique de transition ; enseignement technique ou artistique de qualification ; enseignement professionnel ; en alternance)</i>						

20) Est-ce que ton groupe d'amis principal est ton groupe d'amis à l'école ?

- ☐ Oui
☐ Non

21) As-tu l'impression que les personnes qui t'entourent (ta famille, tes amis, tes enseignants etc.) ont souvent des opinions différentes entre elles ... ? (La première case correspond à « pour aucun sujet », la dernière case correspond à « je ne sais pas », l'avant-dernière case correspond à « pour tous les sujets », les autres cases indiquent des positions intermédiaires entre « pour aucun sujet » et « pour tous les sujets »).

	Pour aucun sujet					Pour tous les sujets	Je ne sais pas
A - en général, sur les grands sujets de société	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B - dans les débats qui portent sur l'environnement, l'écologie	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C - dans les débats éthiques et religieux (par exemple : l'avortement, le port du voile, l'euthanasie...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D - dans les débats sur l'immigration (par exemple : l'accueil des réfugiés, l'ouverture des frontières...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E - dans les débats sur l'économie (par exemple : le droit de grève, les différences de salaire entre patrons et ouvriers...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
F - dans les débats sur la politique (par exemple : les préférences politiques, la confiance dans la démocratie, l'intérêt d'aller voter, la confiance dans les hommes et les femmes politiques...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

22) Par rapport aux grands débats de société (tels que ceux évoqués dans la question 21), as-tu l'impression d'entendre souvent différentes opinions ... ?

	Pour aucun sujet					Pour tous les sujets	Je ne sais pas
A - entre les différents membres de ta famille	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B - entre tes enseignants (ou les autres adultes de ton école)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C - parmi tes amis	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D - dans les médias traditionnels (journaux, télévision, radio)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E - sur internet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

23) Par rapport aux grands débats de société (tels que ceux évoqués dans la question 21), les opinions de tes parents (et de ta famille proche) sont-elles souvent différentes des opinions généralement défendues ... ?

	Pour aucun sujet					Pour tous les sujets	Je ne sais pas
A - dans ton école	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B - dans ton groupe d'amis	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C - dans les médias traditionnels	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

24) Quelle est ton opinion à propos de ces grands débats de société ?

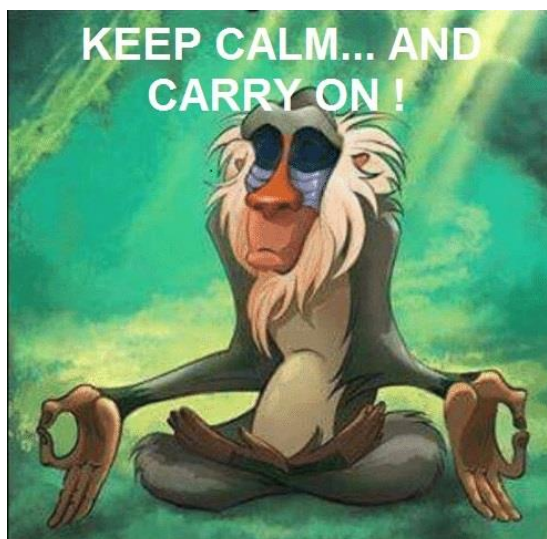
	Pour aucun sujet					Pour tous les sujets	Je ne sais pas
A - J'ai une opinion claire sur les sujets de société.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B - Mon opinion ne change jamais.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C - Pour construire mon opinion, j'écoute différents points de vue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D - Je suis perdu(e) quand j'entends différentes opinions ; je ne sais pas quoi avoir comme opinion.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E - Je n'ai pas d'opinion claire et ça ne me dérange pas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
F - Je préfère qu'on me dise ce que je dois avoir comme opinion (plutôt que de construire mon opinion personnelle).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
G - Je trouve ça bien qu'il y ait différentes opinions à propos des sujets de société.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
H - Je trouve que c'est un problème qu'il y ait différentes opinions.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

25) Arrives-tu facilement à savoir si une information est vraie ou fausse lorsque l'information vient ... ? (La première case correspond à « pas du tout », l'avant-dernière case correspond à « tout à fait », les autres cases indiquent des positions intermédiaires entre « pas du tout » et « tout à fait »).

	Pas du tout					Tout à fait	Je ne sais pas
A - des médias traditionnels (radio, télévision, journaux)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B - d'internet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C - de tes professeurs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

26) Pour décider si quelque chose (un comportement, une idée...) est bien ou mal, de qui vas-tu écouter le point de vue ou de quelle manière te fais-tu ton opinion ? (La première case correspond à « jamais », l'avant-dernière case correspond à « toujours »).

	Jamais					Toujours	Je ne sais pas
A - Auprès de membres de ma famille	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B - Auprès de mes amis (ou mon petit-copain/ma petite-copine)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C - Auprès des professeurs ou d'autres adultes de mon école	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
D - En allant voir les médias traditionnels (télévision, journaux, radio)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
E - En allant voir sur internet (youtubeurs, réseaux sociaux, sites...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
F - En allant voir ce que disent les experts	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
G - En allant voir ce que dit ma religion	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
H - En écoutant ce que disent des responsables politiques	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I - Je réfléchis par moi-même	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐



27) Quand tu as un exposé à faire pour l'école et que tu cherches de la documentation, auprès de qui (ou de quelle manière) te renseignes-tu ?

	Jamais	Toujours	Je ne sais pas
A - Auprès des membres de ma famille	☐	☐	☐
B - Auprès de mes amis (ou mon petit-copain/ma petite-copine)	☐	☐	☐
C - Auprès des professeurs ou d'autres adultes de mon école	☐	☐	☐
D - En allant voir les médias traditionnels (télévision, journaux, radio)	☐	☐	☐
E - En allant voir sur internet (youtubeurs, réseaux sociaux, sites...)	☐	☐	☐
F - En allant voir ce que disent les experts	☐	☐	☐
G - En allant voir ce que dit ma religion	☐	☐	☐
H - En écoutant ce que disent les responsables politiques	☐	☐	☐

À propos de tes représentations de la vie en société

28) Voici un scénario fictif à propos d'un projet de construction de nouveaux logements dans ta commune.

« Dans ta commune, il y a un projet de construction d'un nouveau quartier, avec des nouveaux logements. Les habitants de la commune ont des avis différents sur le type de logement qu'il faudrait construire. Il n'y a pas d'accord sur les questions suivantes : construire beaucoup d'appartements bon marchés ou quelques maisons séparées avec jardin ? Créer des espaces collectifs ou pas ? Utiliser des matériaux de construction écologiques ou pas? ».

Pour trancher ces différentes questions, il y a différentes solutions :

- a) Faire appel à des experts (des spécialistes en construction et aménagement des villes)
- b) Faire un débat collectif avec les habitants de la ville pour trouver la solution qui paraît la plus juste aux yeux de tous
- c) Demander au bourgmestre (le chef de la commune) de décider sans consulter personne

Dans quelle mesure trouves-tu que ces différentes solutions sont une bonne ou une mauvaise idée ?

	Très mauvaise idée					Très bonne idée	Je ne sais pas
A - Solution a	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
B - Solution b	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
C - Solution c	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

29) Voici ci-dessous la description de 5 communes fictives. Pour chacune des communes, indique dans quelle mesure tu aimerais ou tu n'aimerais pas vivre dans cette commune.

A - Scénario1 : « Dans la commune « *tous pareils* », tous les habitants ont le même mode de vie, la même culture, la même langue etc. Quand une personne étrangère vient habiter dans la commune, elle doit s'adapter au mode de vie de la commune. Dans les espaces publics (école, rue, travail...), elle ne peut pas parler sa langue d'origine mais elle doit parler la langue de la commune « *tous pareils* ». Elle ne peut pas non plus rendre visible ses croyances et sa culture d'origine. »

Je n'aimerais pas du tout vivre dans cette commune	J'aimerais beaucoup vivre dans cette commune	Je ne sais pas
☐	☐	☐

B - Scénario2 : « Dans la commune « *notre terroir* », les habitants sont très attachés à leur mode de vie et à leurs traditions. Ils ont peur de perdre la particularité de leur mode de vie face aux changements du monde. Et leur plus grand souhait est de protéger leur culture locale, leur mode de vie. C'est pourquoi ils craignent le mélange des cultures. Dans cette commune, on privilégie les gens du coin pour l'emploi. Quand un étranger arrive dans la commune, on l'encourage à garder sa culture, son mode de vie, pour qu'il puisse facilement se réintégrer lorsqu'il retournera bientôt chez lui. En effet, pour que tout le monde se sente à l'aise dans son mode de vie, on encourage les étrangers à rentrer rapidement chez eux. »

Je n'aimerais pas du tout vivre dans cette commune	J'aimerais beaucoup vivre dans cette commune	Je ne sais pas
☐	☐	☐

C - Scénario 3 : « Dans la commune « *horizons multiples* », d'où qu'ils viennent, les habitants sont autorisés et même encouragés à garder leurs coutumes, leur culture d'origine. Ils peuvent les exprimer dans les différents lieux de la commune (dans la rue, au travail...). Les habitants se sentent aussi bien membres de leur groupe d'origine que citoyens de la commune « horizons multiples ». Ils organisent régulièrement des fêtes traditionnelles de leur culture d'origine. A l'occasion de ces fêtes, tous les habitants de la commune sont invités et la commune prête des bâtiments publics. Au final, chaque habitant garde sa culture mais se mélange aussi aux habitants qui ont une autre culture. »

Je n'aimerais pas du tout vivre dans cette commune	J'aimerais beaucoup vivre dans cette commune	Je ne sais pas
☐	☐	☐

D - Scénario 4 : « Dans la commune « *mosaïque* », les habitants sont également autorisés à garder leurs coutumes, leur culture d'origine. Les habitants ont des modes de vie très différents les uns des autres. Parce que c'est plus facile de parler la même langue et d'avoir les mêmes coutumes, les habitants préfèrent vivre dans des quartiers où vivent les personnes qui ont le même mode de vie qu'eux. Pour éviter des conflits inutiles, ils ne se mélangent pas aux autres habitants. »

Je n'aimerais pas du tout vivre dans cette commune	J'aimerais beaucoup vivre dans cette commune	Je ne sais pas
☐	☐	☐

E - Scénario 5 : « Dans la commune « *métissage* », beaucoup d’habitants ont une origine étrangère. La commune organise régulièrement des activités pour tous les habitants de la commune. Ces activités permettent aux habitants de se rencontrer et de découvrir la culture et le mode de vie des autres habitants de la commune. Depuis que ces activités sont organisées, il y a de plus en plus de mariages mixtes (mariage entre deux personnes qui ont une origine différente). La langue de la commune s’est aussi transformée : des nouveaux mots ont été ajoutés. Ces mots viennent des langues d’origine des habitants de la commune. »

Je n’aimerais pas du tout vivre dans cette commune	J’aimerais beaucoup vivre dans cette commune	Je ne sais pas
☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐		☐

30) Dans quelle commune aimerais-tu le plus habiter ? Choisis une seule commune.

- ☐ Scénario1, commune « tous pareil »
- ☐ Scénario2, commune « notre terroir »
- ☐ Scénario3, commune « horizons multiples »
- ☐ Scénario4, commune « mosaïque »
- ☐ Scénario5, commune « métissage »
- ☐ Je ne sais pas

31) Dans quelle commune aimerais-tu le moins habiter ? Choisis une seule commune.

- ☐ Scénario1, commune « tous pareil »
- ☐ Scénario2, commune « notre terroir »
- ☐ Scénario3, commune « horizons multiples »
- ☐ Scénario4, commune « mosaïque »
- ☐ Scénario5, commune « métissage »
- ☐ Je ne sais pas

32) Une valeur est un principe à partir duquel on décide si une situation, un comportement, une attitude est bonne ou mauvaise. Exemples de valeurs : respect, solidarité, liberté, égalité, obéissance ... Que penses-tu des affirmations suivantes ?

	Pas du tout d’accord	Tout à fait d’accord	Je ne sais pas
A - Je pense que mes valeurs sont meilleures que celles des autres.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐		☐
B - Même si je respecte les autres, je pense que mes valeurs sont les meilleures.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐		☐

C - On ne peut pas hiérarchiser (classer) les valeurs ; toutes les valeurs se valent .	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐
D - Pour décider si un comportement est bien ou mal, il faut tenir compte de la situation, des circonstances.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐
E - Un comportement est soit bon, soit mal (par principe); ça ne dépend ni de la situation, ni des circonstances.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐

33) Que penses-tu des affirmations suivantes ? Pour vivre ensemble en société...

	Pas du tout d'accord	Tout à fait d'accord	Je ne sais pas
A - les traditions doivent être respectées, car c'est comme ça que la société fonctionne.			
B - on a besoin de dirigeants qui imposent leur autorité.			
C - les traditions doivent pouvoir être remises en cause pour faire progresser la société.			
D - il faut réfléchir ensemble aux valeurs qui sont importantes pour la société.			
E - il n'est <u>pas</u> nécessaire de partager les mêmes valeurs.			
F - il faut un projet de société qui soit réfléchi collectivement.			
G - il faut avoir la possibilité de critiquer les décisions de nos dirigeants quand elles nous paraissent injustes.			
H - il suffit de se mettre d'accord sur quelques règles qui organisent la vie en société.			
I - on n'a besoin de rien de tout ça. On peut vivre ensemble sans tradition, sans dirigeants qui imposent leur autorité, sans valeurs communes et sans règles partagées.			

À propos de toi

34) En quelle année es-tu né(e) ?

☐ 2003 ☐ 2002 ☐ 2001 ☐ 2000 ☐ 1999 ☐ 1998 ☐ 1997

35) En quel mois es-tu né(e) ?

☐ janvier ☐ février ☐ mars ☐ avril ☐ mai ☐ juin ☐ juillet

☐ août ☐ septembre ☐ octobre ☐ novembre ☐ décembre

36) Es-tu ... ?

- ☐ Une fille
☐ Un garçon

37) Dans quel pays es-tu né(e) ? Dans quel pays tes parents (ou les personnes qui t'ont élevé(e)) et tes grands-parents sont-ils nés ? Si tu as un doute sur les cases à cocher, demande de l'aide à l'enquêteur.

	A - Toi	B - Ton père (ou l'homme qui t'a élevé)	C - Ta mère (ou la femme qui t'a élevé)	D - Ton grand- père paternel	E - Ton grand- père maternel	F - Ta grand- mère paternelle	G - Ta grand- mère maternelle
Belgique							
Europe du Sud (exemples : Italie, Espagne, Grèce, Portugal...)							
Europe du Nord ou Europe de l'Ouest (<u>excepté</u> la Belgique) (exemples : Allemagne, Angleterre, France, Pays-Bas, Suisse, Norvège...)							
Europe de l'Est (exemples : Pologne, Croatie, Roumanie, Lituanie...)							
Afrique du Nord : Algérie, Egypte, Libye, Maroc, Tunisie, Mauritanie							
Afrique des Grands Lacs : Burundi, République démocratique du Congo, Ouganda, Rwanda							
Autre pays d'Afrique (exemples : Sénégal, Togo, Ethiopie, Gabon, Burkina Faso...)							
Amérique du Nord (exemples : États-Unis, Canada...)							
Amérique latine (Mexique, Amérique centrale, Amérique du Sud)							
Moyen-Orient (exemples : Syrie, Liban, Irak, Iran...)							

Autre pays d'Asie (exemples : Afghanistan, Inde, Chine, Pakistan, Japon...)							
Turquie							
Autre :							
Je ne sais pas							

38) Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison ? Plusieurs réponses sont possibles. N'oublie pas de cocher « le français » si tu parles français et une autre langue à la maison. Si tu as un doute sur les cases à cocher, demande de l'aide à l'enquêteur.

- ☐ Le français
- ☐ Le néerlandais
- ☐ L'anglais
- ☐ Une autre langue d'Europe de l'Ouest ou d'Europe du Nord (exemples : allemand, finnois...)
- ☐ Une langue d'Europe de l'Est (exemples : polonais, croate, roumain...)
- ☐ Une langue d'Europe du Sud (exemples : italien, espagnol, portugais, grec...)
- ☐ Une langue d'Afrique du Nord (exemples : arabe, berbère, dialectes régionaux...)
- ☐ Une langue d'Afrique subsaharienne (exemples : kiswahili, lingala, haoussa...)
- ☐ Le turc
- ☐ Une langue du Moyen-Orient (exemples : arabe, hébreu...)
- ☐ Une autre langue asiatique (exemples : langues chinoises, japonais, coréen, hindi...)
- ☐ Une autre langue :

39) Te considères-tu comme une « personne d'une autre origine que Belge » ?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je ne sais pas

40) Penses-tu que les autres te considèrent comme une « personne d'une autre origine que Belge » ?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Certains oui, certains non
- ☐ Je ne sais pas

41) As-tu déjà doublé dans ton parcours scolaire ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

42) Actuellement, quelle est la situation de tes parents (ou des personnes qui t'ont élevé(e)) ?

	A - Ton père (ou l'homme qui t'a élevé(e))	B - Ta mère (ou la femme qui t'a élevé(e))
Travaille		
Est au chômage ou sur la mutuelle		
Est femme ou homme au foyer		
Est retraité(e)		
Est bénéficiaire du revenu d'intégration sociale (CPAS)		
Autre		
Je ne sais pas		
Ne s'applique pas		

43) Quel est le diplôme d'enseignement le plus élevé qu'ont obtenu ton père et ta mère (ou les personnes qui t'ont élevé(e)) ? Si tu as un doute sur la case à cocher, demande de l'aide à l'enquêteur.

	A - Ton père (ou l'homme qui t'a élevé(e))	B - Ta mère (ou la femme qui t'a élevé(e))
Sans diplôme ou diplôme du primaire		
Secondaire inférieur (3e année)		
Secondaire supérieur (6 ou 7e année)		
Supérieur non universitaire		
Supérieur universitaire		
Je ne sais pas		
Ne s'applique pas		

44) Dans quelle commune vis-tu ?

.....

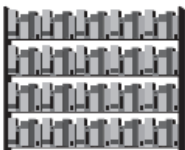
45) Combien de livres environ y a-t-il chez toi, pour toute ta famille, en dehors des journaux, revues, magazines et livres scolaires ?

(a) 

☐ Moins de 10 livres

(b) 

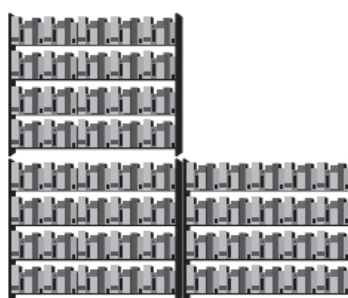
☐ De 10 à 25 livres

(c) 

☐ De 26 à 100 livres

(d) 

☐ De 101 à 200 livres

(e) 

☐ + de 200 livres

46) Quelles sont tes pratiques de lecture ?

	Pas du tout d'accord	Tout à fait d'accord	Je ne sais pas
A - Je lis seulement si je suis obligé.	☐	☐	☐
B - La lecture est un de mes loisirs préférés.	☐	☐	☐
C - J'aime bien parler de livres avec d'autres gens.	☐	☐	☐
D - Je suis content(e) si je reçois un livre en cadeau.	☐	☐	☐
E - J'aime bien échanger des livres avec mes amis.	☐	☐	☐

47) Te considères-tu comme... ?

- ☐ Chrétien(ne)
☐ Juif(ve)
☐ Musulman(e)
☐ Autre religion :
☐ Athée (*je suis convaincu qu'il n'existe pas de Dieu*)
☐ Agnostique (*je ne sais pas s'il existe ou non un Dieu ; je ne suis pas en mesure de répondre à cette question et donc je ne me prononce pas*)
☐ Autre : Je crois en une puissance supérieure, mais je n'adhère à aucune religion.
☐ Je ne sais pas

Si tu as coché l'une des cases se référant à une croyance religieuse (chrétien, juif, musulman, ou autre religion), réponds aux deux questions suivantes. Si tu as coché une autre case, tu peux directement aller à la question 50.

48) Te considères-tu comme...

Très croyant(e) en Dieu	Moyennement croyant(e)	Peu croyant(e)	Non croyant(e)	Je ne sais pas
☐	☐	☐	☐	☐

49) Te considères-tu comme...

Très pratiquant(e)	Moyennement pratiquant(e)	Peu pratiquant(e)	Non pratiquant(e)	Je ne sais pas
-----------------------	------------------------------	----------------------	----------------------	----------------

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

50) Qu'as-tu pensé de ce questionnaire ?

	Pas du tout d'acc ord	Tout à fait d'acc ord	Je ne sais pas
Ça m'a intéressé de remplir ce questionnaire	☐	☐	☐
J'ai répondu sérieusement	☐	☐	☐

Merci pour ta participation !!!! 😊

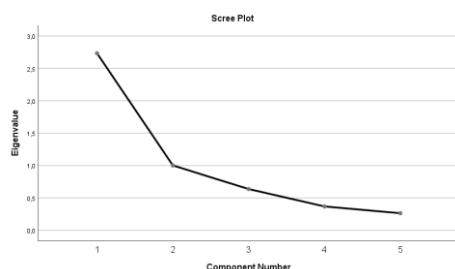
OUTPUTS SPSS POUR LES ANALYSES EN COMPOSANTES PRINCIPALES

Analyse en composantes principales (ACP) pour les items relatifs à l'élaboration des règles de l'école

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,734	54,676	54,676	2,734	54,676	54,676	2,696	53,927	53,927
2	1,001	20,020	74,695	1,001	20,020	74,695	1,038	20,768	74,695
3	,636	12,713	87,408						
4	,367	7,345	94,752						
5	,262	5,248	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Communalities

	Initial	Extraction
Zscore: les règles sont imposées, on n'en discute pas	1,000	,706
Zscore: on explique aux élèves les règles de l'école, à quoi elles servent	1,000	,775
Zscore: élèves ont la possibilité de donner leur avis sur les règles	1,000	,779
Zscore: adultes tiennent compte de l'avis des élèves sur les règles	1,000	,771
Zscore: les règles peuvent être modifiées en concertation avec élèves	1,000	,704

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Zscore: élèves ont la possibilité de donner leur avis sur les règles	,883	
Zscore: adultes tiennent compte de l'avis des élèves sur les règles	,878	
Zscore: les règles peuvent être modifiées en concertation avec élèves	,839	
Zscore: on explique aux élèves les règles de l'école, à quoi elles servent	,455	,754
Zscore: les règles sont imposées, on n'en discute pas	-,523	,657

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 2 components extracted.

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Zscore: élèves ont la possibilité de donner leur avis sur les règles	,874	
Zscore: adultes tiennent compte de l'avis des élèves sur les règles	,864	
Zscore: les règles peuvent être modifiées en concertation avec élèves	,832	
Zscore: les règles sont imposées, on n'en discute pas	-,614	,573
Zscore: on explique aux élèves les règles de l'école, à quoi elles servent	,340	,812

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Component Score Coefficient Matrix

	Component	
	1	2
Zscore: les règles sont imposées, on n'en discute pas	-,286	,621
Zscore: on explique aux élèves les règles de l'école, à quoi elles servent	,054	,769
Zscore: élèves ont la possibilité de donner leur avis sur les règles	,321	,040
Zscore: adultes tiennent compte de l'avis des élèves sur les règles	,314	,072
Zscore: les règles peuvent être modifiées en concertation avec élèves	,306	,028

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

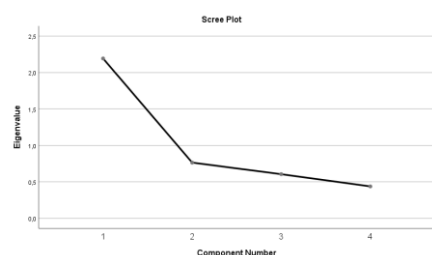
Component Scores.

Analyse en composantes principales (ACP) pour les items relatifs aux conceptions sur les modes de gestion de la coexistence de la diversité culturelle

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,193	54,825	54,825	2,193	54,825	54,825
2	,764	19,107	73,932			
3	,605	15,129	89,061			
4	,438	10,939	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Communalities

	Initial	Extraction
Zscore: commune tous pareils	1,000	,591
Zscore: commune notre terroir	1,000	,387
Zscore: commune horizons multiples	1,000	,654
Zscore: commune métissage	1,000	,562

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component 1
Zscore: commune horizons multiples	,809
Zscore: commune tous pareils	-,769
Zscore: commune métissage	,749
Zscore: commune notre terroir	-,622

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Component Score Coefficient Matrix

	Component 1
Zscore: commune tous pareils	-,350
Zscore: commune notre terroir	-,284
Zscore: commune horizons multiples	,369
Zscore: commune métissage	,342

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Scores.

OUTPUTS SPSS POUR LES MODÈLES EXPLORATOIRES DU CHAPITRE 4

Modèles multi-niveaux réalisés sur les items d'origine (centrés réduits). Pour chacune des variables, sont repris les outputs spss pour le modèle vide et pour le modèle avec introduction de 4 variables (en facteurs fixes) :

- **le réseau** (variable de niveau 2 ; « reseau_ok ») ; avec en modalité 1 le réseau libre, en modalité 2 le réseau officiel organisé (WBE), et en modalité 3 (modalité de référence dans les analyses) le réseau officiel subventionné ;
- **l'indicateur de composition** (variable de niveau 2 ; « ISE_ok ») ; avec en modalité 1 l'ISE compris entre 1 et 5, en modalité 2 l'ISE entre 6 et 10, en modalité 3 l'ISE entre 11 et 15 et en modalité 4 (modalité de référence dans les analyses) l'ISE entre 16 et 20 ;
- **l'indicateur relatif au projet pédagogique alternatif** (variable de niveau 2 ; « ecoles_pedagogie_active ») ; avec en modalité 1 les écoles à pédagogie active (modalité de référence dans les analyses) et en modalité 0 les écoles non échantillonnées sur ce critère ;
- **la filière suivie par l'élève** (variable de niveau 1 ; « Q2_recodé ») ; avec en modalité 1 la filière générale, en modalité 2 la filière technique de transition, en modalité 3 la filière technique de qualification et en modalité 4 la filière professionnelle (modalité de référence dans les analyses)

Modèle multi-niveau pour la question 7 – item 1

Modèle vide

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,928393	0,036356	25,536	0,000	0,859803	1,002454
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,073927	0,023518	3,143	0,002	0,039630	0,137907

a. Dependent Variable: Zscore: je souhaiterais que l'école m'apprenne la culture belge.

Modèle avec introduction des 4 variables

Estimates of Fixed Effects^a

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	-0,238499	0,194184	48,572	-1,228	0,225	-0,628813	0,151814
[Q2_recodé=1,00]	0,146251	0,108410	170,565	1,349	0,179	-0,067748	0,360250
[Q2_recodé=2,00]	0,489727	0,151301	192,325	3,237	0,001	0,191304	0,788150
[Q2_recodé=3,00]	0,104035	0,111561	425,259	0,933	0,352	-0,115245	0,323315
[Q2_recodé=4,00]	0 ^b	0					
[reseau_ok=1,00]	0,037308	0,110696	44,624	0,337	0,738	-0,185698	0,260313
[reseau_ok=2,00]	0,063814	0,117913	45,243	0,541	0,591	-0,173641	0,301268
[reseau_ok=3,00]	0 ^b	0					
[ecoles_pedagogie_active=,00]	0,323247	0,138680	32,024	2,331	0,026	0,040773	0,605720
[ecoles_pedagogie_active=1,00]	0 ^b	0					
[ISE_ok=1,00]	-0,421044	0,112483	35,523	-3,743	0,001	-0,649277	-0,192811
[ISE_ok=2,00]	-0,456778	0,110195	33,234	-4,145	0,000	-0,680913	-0,232644
[ISE_ok=3,00]	-0,104372	0,101354	28,111	-1,030	0,312	-0,311949	0,103205
[ISE_ok=4,00]	0 ^b	0					

a. Dependent Variable: Zscore: je souhaiterais que l'école m'apprenne la culture belge.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter		Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Residual		0,926191	0,036334	25,491	0,000	0,857647	1,000214
Intercept [subject = Ecole]	Variance	0,017171	0,011081	1,550	0,121	0,004847	0,060828

a. Dependent Variable: Zscore: je souhaiterais que l'école m'apprenne la culture belge.

Modèle multi-niveau pour la question 7 – item 2

Modèle vide

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter		Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Residual		0,920652	0,035950	25,609	0,000	0,852820	0,993879
Intercept [subject = Ecole]	Variance	0,077245	0,024091	3,206	0,001	0,041918	0,142347

a. Dependent Variable: Zscore: je souhaiterais que l'école m'ouvre à d'autres cultures que la culture belge.

Modèle avec introduction des 4 variables

Estimates of Fixed Effects^a

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	-0,205811	0,219056	57,968	-0,940	0,351	-0,644305	0,232683
[Q2_recodé=1,00]	0,471141	0,115256	250,102	4,088	0,000	0,244144	0,698137
[Q2_recodé=2,00]	0,389948	0,159592	298,041	2,443	0,015	0,075879	0,704017
[Q2_recodé=3,00]	0,035863	0,115202	566,522	0,311	0,756	-0,190413	0,262139
[Q2_recodé=4,00]	0 ^b	0					
[reseau_ok=1,00]	-0,025593	0,125837	51,516	-0,203	0,840	-0,278160	0,226973
[reseau_ok=2,00]	-0,009038	0,133690	51,452	-0,068	0,946	-0,277376	0,259299
[reseau_ok=3,00]	0 ^b	0					
[ecoles_pedagogie_active=,00]	-0,073294	0,160603	38,549	-0,456	0,651	-0,398265	0,251677
[ecoles_pedagogie_active=1,00]	0 ^b	0					
[ISE_ok=1,00]	-0,004565	0,128990	42,962	-0,035	0,972	-0,264704	0,255574
[ISE_ok=2,00]	-0,108573	0,126865	40,216	-0,856	0,397	-0,364935	0,147788
[ISE_ok=3,00]	-0,036120	0,118322	34,788	-0,305	0,762	-0,276379	0,204138
[ISE_ok=4,00]	0 ^b	0					

a. Dependent Variable: Zscore: je souhaiterais que l'école m'ouvre à d'autres cultures que la culture belge.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter		Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Residual		0,910825	0,035550	25,621	0,000	0,843746	0,983236
Intercept [subject = Ecole]	Variance	0,032616	0,013682	2,384	0,017	0,014334	0,074216

a. Dependent Variable: Zscore: je souhaiterais que l'école m'ouvre à d'autres cultures que la culture belge.

Modèle multi-niveau pour la question 7 – item 3

Modèle vide

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,928665	0,036152	25,688	0,000	0,860443	1,002295
Intercept [subject = E cole] Variance	0,069170	0,023264	2,973	0,003	0,035780	0,133722

a. Dependent Variable: Zscore: je souhaiterais que l'école m'aide à agir par rapport à des problèmes dans le monde.

Modèle avec introduction des 4 variables

Estimates of Fixed Effects^a

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	-0,169909	0,220506	47,389	-0,771	0,445	-0,613414	0,273597
[Q2_recodé=1,00]	0,347210	0,114899	202,667	3,022	0,003	0,120660	0,573761
[Q2_recodé=2,00]	0,416266	0,160777	246,135	2,589	0,010	0,099592	0,732939
[Q2_recodé=3,00]	-0,002968	0,115195	472,874	-0,026	0,979	-0,229325	0,223389
[Q2_recodé=4,00]	0 ^b	0					
[reseau_ok=1,00]	0,005836	0,127239	43,327	0,046	0,964	-0,250710	0,262381
[reseau_ok=2,00]	-0,087479	0,135135	43,050	-0,647	0,521	-0,359996	0,185038
[reseau_ok=3,00]	0 ^b	0					
[ecoles_pedagogie_active=,00]	-0,059880	0,161574	31,671	-0,371	0,713	-0,389130	0,269369
[ecoles_pedagogie_active=1,00]	0 ^b	0					
[ISE_ok=1,00]	-0,041699	0,130444	36,200	-0,320	0,751	-0,306201	0,222804
[ISE_ok=2,00]	0,004038	0,128957	34,225	0,031	0,975	-0,257971	0,266047
[ISE_ok=3,00]	0,012469	0,119945	29,281	0,104	0,918	-0,232743	0,257682
[ISE_ok=4,00]	0 ^b	0					

a. Dependent Variable: Zscore: je souhaiterais que l'école m'aide à agir par rapport à des problèmes dans le monde.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,923570	0,035990	25,662	0,000	0,855657	0,996874
Intercept [subject = E cole] Variance	0,034093	0,015347	2,221	0,026	0,014109	0,082384

a. Dependent Variable: Zscore: je souhaiterais que l'école m'aide à agir par rapport à des problèmes dans le monde.

Modèle multi-niveau pour la question 7 – item 8

Modèle vide

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter		Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Residual		0,942449	0,036635	25,725	0,000	0,873313	1,017058
Intercept [subject = Ecole]	Variance	0,057055	0,021176	2,694	0,007	0,027566	0,118091

a. Dependent Variable: Zscore: je souhaiterais que l'école m'apprenne à avoir un esprit critique.

Modèle avec introduction des 4 variables

Estimates of Fixed Effects^a

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	-0,506170	0,160287	31,623	-3,158	0,003	-0,832816	-0,179523
[Q2_recodé=1,00]	0,594100	0,096746	85,497	6,141	0,000	0,401759	0,786442
[Q2_recodé=2,00]	0,471540	0,136251	83,051	3,461	0,001	0,200546	0,742535
[Q2_recodé=3,00]	0,347527	0,104316	243,696	3,331	0,001	0,142052	0,553003
[Q2_recodé=4,00]	0 ^b	0					
[reseau_ok=1,00]	0,026240	0,090830	31,100	0,289	0,775	-0,158984	0,211464
[reseau_ok=2,00]	-0,015100	0,096550	31,613	-0,156	0,877	-0,211860	0,181660
[reseau_ok=3,00]	0 ^b	0					
[ecoles_pedagogie_active=,00]	0,059161	0,109639	20,814	0,540	0,595	-0,168970	0,287292
[ecoles_pedagogie_active=1,00]	0 ^b	0					
[ISE_ok=1,00]	-0,068177	0,090454	22,059	-0,754	0,459	-0,255739	0,119385
[ISE_ok=2,00]	-0,077172	0,088118	20,689	-0,876	0,391	-0,260590	0,106247
[ISE_ok=3,00]	-0,002289	0,079486	17,547	-0,029	0,977	-0,169593	0,165015
[ISE_ok=4,00]	0 ^b	0					

a. Dependent Variable: Zscore: je souhaiterais que l'école m'apprenne à avoir un esprit critique.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter		Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Residual		0,948125	0,037097	25,558	0,000	0,878134	1,023695
Intercept [subject = Ecole]	Variance	0,001077	0,008446	0,127	0,899	2,268245E-10	5111,783553

a. Dependent Variable: Zscore: je souhaiterais que l'école m'apprenne à avoir un esprit critique.

Modèle multi-niveau pour la question 7 – item 15

Modèle vide

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,933168	0,036491	25,572	0,000	0,864319	1,007502
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,067408	0,021854	3,085	0,002	0,035707	0,127254

a. Dependent Variable: Zscore: je souhaiterais que l'école m'aide à y voir plus clair sur ce qui est bien et mal.

Modèle avec introduction des 4 variables

Estimates of Fixed Effects^a

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	0,012158	0,248136	50,805	0,049	0,961	-0,486042	0,510357
[Q2_recodé=1,00]	-0,260240	0,121118	255,777	-2,149	0,033	-0,498754	-0,021725
[Q2_recodé=2,00]	-0,204216	0,167014	355,003	-1,223	0,222	-0,532678	0,124246
[Q2_recodé=3,00]	-0,016381	0,119166	542,964	-0,137	0,891	-0,250463	0,217701
[Q2_recodé=4,00]	0 ^b	0					
[reseau_ok=1,00]	-0,084795	0,143329	45,316	-0,592	0,557	-0,373418	0,203828
[reseau_ok=2,00]	0,021636	0,152547	45,150	0,142	0,888	-0,285580	0,328853
[reseau_ok=3,00]	0 ^b	0					
[ecoles_pedagogie_active=,00]	0,380205	0,187506	35,743	2,028	0,050	-0,000170	0,760580
[ecoles_pedagogie_active=1,00]	0 ^b	0					
[ISE_ok=1,00]	-0,195136	0,149513	40,329	-1,305	0,199	-0,497236	0,106964
[ISE_ok=2,00]	-0,173253	0,148348	38,231	-1,168	0,250	-0,473508	0,127002
[ISE_ok=3,00]	-0,148179	0,139367	33,295	-1,063	0,295	-0,431627	0,135270
[ISE_ok=4,00]	0 ^b	0					

a. Dependent Variable: Zscore: je souhaiterais que l'école m'aide à y voir plus clair sur ce qui est bien et mal.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,927064	0,036295	25,542	0,000	0,858587	1,001002
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,054062	0,019515	2,770	0,006	0,026646	0,109686

a. Dependent Variable: Zscore: je souhaiterais que l'école m'aide à y voir plus clair sur ce qui est bien et mal.

Modèle multi-niveau pour la question 7 – item 16

Modèle vide

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,895055	0,035054	25,534	0,000	0,828922	0,966464
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,102999	0,029562	3,484	0,000	0,058685	0,180775

a. Dependent Variable: Zscore: je souhaiterais que l'école me dise ce qui est bien et mal.

Modèle avec introduction des 4 variables

Estimates of Fixed Effects^a

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	0,444009	0,228712	53,995	1,941	0,057	-0,014531	0,902550
[Q2_recodé=1,00]	-0,749011	0,115477	250,626	-6,486	0,000	-0,976440	-0,521581
[Q2_recodé=2,00]	-0,748603	0,158871	332,351	-4,712	0,000	-1,061122	-0,436083
[Q2_recodé=3,00]	-0,333101	0,114057	539,354	-2,920	0,004	-0,557151	-0,109052
[Q2_recodé=4,00]	0 ^b	0					
[reseau_ok=1,00]	-0,123822	0,131986	48,243	-0,938	0,353	-0,389163	0,141518
[reseau_ok=2,00]	0,045498	0,140100	47,733	0,325	0,747	-0,236232	0,327227
[reseau_ok=3,00]	0 ^b	0					
[ecoles_pedagogie_active=,00]	0,273960	0,170392	37,008	1,608	0,116	-0,071285	0,619204
[ecoles_pedagogie_active=1,00]	0 ^b	0					
[ISE_ok=1,00]	-0,071386	0,137177	42,466	-0,520	0,605	-0,348132	0,205359
[ISE_ok=2,00]	0,044069	0,135770	40,128	0,325	0,747	-0,230305	0,318443
[ISE_ok=3,00]	-0,121478	0,126802	34,491	-0,958	0,345	-0,379037	0,136080
[ISE_ok=4,00]	0 ^b	0					

a. Dependent Variable: Zscore: je souhaiterais que l'école me dise ce qui est bien et mal.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,868013	0,034005	25,526	0,000	0,803859	0,937286
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,042062	0,015839	2,656	0,008	0,020107	0,087988

a. Dependent Variable: Zscore: je souhaiterais que l'école me dise ce qui est bien et mal.

Modèle multi-niveau pour la question 8 – item 6

Modèle vide

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,912954	0,035674	25,591	0,000	0,845644	0,985621
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,084692	0,025604	3,308	0,001	0,046828	0,153171

a. Dependent Variable: Zscore: essaient de développer la capacité à mener des projets.

Modèle avec introduction des 4 variables

Estimates of Fixed Effects^a

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	1,221815	0,221973	49,335	5,504	0,000	0,775821	1,667809
[Q2_recodé=1,00]	-0,571538	0,115425	207,119	-4,952	0,000	-0,799097	-0,343979
[Q2_recodé=2,00]	-0,816377	0,158287	272,852	-5,158	0,000	-1,127996	-0,504759
[Q2_recodé=3,00]	-0,403278	0,115234	471,387	-3,500	0,001	-0,629714	-0,176842
[Q2_recodé=4,00]	0 ^b	0					
[reseau_ok=1,00]	-0,013608	0,127573	44,673	-0,107	0,916	-0,270605	0,243390
[reseau_ok=2,00]	-0,094253	0,135615	44,391	-0,695	0,491	-0,367500	0,178993
[reseau_ok=3,00]	0 ^b	0					
[ecoles_pedagogie_active=,00]	-0,689255	0,163142	33,173	-4,225	0,000	-1,021104	-0,357407
[ecoles_pedagogie_active=1,00]	0 ^b	0					
[ISE_ok=1,00]	-0,046811	0,131888	38,065	-0,355	0,725	-0,313790	0,220168
[ISE_ok=2,00]	-0,071028	0,130144	35,767	-0,546	0,589	-0,335031	0,192976
[ISE_ok=3,00]	-0,073432	0,121520	31,059	-0,604	0,550	-0,321254	0,174390
[ISE_ok=4,00]	0 ^b	0					

a. Dependent Variable: Zscore: essaient de développer la capacité à mener des projets.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,896889	0,035109	25,546	0,000	0,830650	0,968410
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,035892	0,015307	2,345	0,019	0,015559	0,082795

a. Dependent Variable: Zscore: essaient de développer la capacité à mener des projets.

Modèle multi-niveau pour la question 8 – item 8

Modèle vide

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,860050	0,033517	25,660	0,000	0,796803	0,928317
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,140936	0,037728	3,736	0,000	0,083398	0,238170

a. Dependent Variable: Zscore: essaient de développer la créativité individuelle.

Modèle avec introduction des 4 variables

Estimates of Fixed Effects^a

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	1,263333	0,211767	51,909	5,966	0,000	0,838374	1,688292
[Q2_recodé=1,00]	-0,570109	0,110646	212,799	-5,153	0,000	-0,788212	-0,352005
[Q2_recodé=2,00]	-0,554179	0,152521	273,257	-3,633	0,000	-0,854445	-0,253913
[Q2_recodé=3,00]	-0,296972	0,110337	486,324	-2,691	0,007	-0,513769	-0,080175
[Q2_recodé=4,00]	0 ^b	0					
[reseau_ok=1,00]	-0,007282	0,121542	47,064	-0,060	0,952	-0,251785	0,237220
[reseau_ok=2,00]	-0,011318	0,129221	46,816	-0,088	0,931	-0,271304	0,248669
[reseau_ok=3,00]	0 ^b	0					
[ecoles_pedagogie_active=-,00]	-1,027030	0,155634	35,160	-6,599	0,000	-1,342933	-0,711126
[ecoles_pedagogie_active=1,00]	0 ^b	0					
[ISE_ok=1,00]	0,209650	0,125663	39,984	1,668	0,103	-0,044327	0,463627
[ISE_ok=2,00]	0,322596	0,123934	37,410	2,603	0,013	0,071574	0,573618
[ISE_ok=3,00]	0,053076	0,115280	32,148	0,460	0,648	-0,181699	0,287851
[ISE_ok=4,00]	0 ^b	0					

a. Dependent Variable: Zscore: essaient de développer la créativité individuelle.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,851889	0,033232	25,634	0,000	0,789183	0,919578
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,031354	0,013519	2,319	0,020	0,013467	0,072998

a. Dependent Variable: Zscore: essaient de développer la créativité individuelle.

Modèle multi-niveau pour la question 8 – item 9

Modèle vide

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,900566	0,035074	25,676	0,000	0,834381	0,972002
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,100332	0,029094	3,449	0,001	0,056834	0,177121

a. Dependent Variable: Zscore: essaient de préparer aux études supérieures.

Modèle avec introduction des 4 variables

Estimates of Fixed Effects^a

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	-0,535296	0,269091	48,171	-1,989	0,052	-1,076289	0,005698
[Q2_recodé=1,00]	0,251843	0,125053	307,291	2,014	0,045	0,005775	0,497912
[Q2_recodé=2,00]	0,232811	0,169449	442,155	1,374	0,170	-0,100214	0,565836
[Q2_recodé=3,00]	-0,028558	0,121288	616,947	-0,235	0,814	-0,266744	0,209629
[Q2_recodé=4,00]	0 ^b	0					
[reseau_ok=1,00]	0,232353	0,155825	41,779	1,491	0,143	-0,082163	0,546869
[reseau_ok=2,00]	0,128959	0,165752	41,558	0,778	0,441	-0,205648	0,463566
[reseau_ok=3,00]	0 ^b	0					
[ecoles_pedagogie_active=,00]	0,130832	0,206159	34,006	0,635	0,530	-0,288130	0,549795
[ecoles_pedagogie_active=1,00]	0 ^b	0					
[ISE_ok=1,00]	0,194373	0,163189	38,076	1,191	0,241	-0,135964	0,524711
[ISE_ok=2,00]	0,075751	0,161904	35,742	0,468	0,643	-0,252687	0,404190
[ISE_ok=3,00]	0,019020	0,153563	31,808	0,124	0,902	-0,293851	0,331892
[ISE_ok=4,00]	0 ^b	0					

a. Dependent Variable: Zscore: essaient de préparer aux études supérieures.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,898790	0,035083	25,619	0,000	0,832592	0,970250
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,072078	0,024315	2,964	0,003	0,037209	0,139621

a. Dependent Variable: Zscore: essaient de préparer aux études supérieures.

Modèle multi-niveau pour la question 8 – item 10

Modèle vide

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,908684	0,035919	25,298	0,000	0,840943	0,981882
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,092505	0,027401	3,376	0,001	0,051765	0,165310

a. Dependent Variable: Zscore: essaient d'apprendre des savoirs et compétences utiles pour marché de l'emploi.

Modèle avec introduction des 4 variables

Estimates of Fixed Effects^a

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	0,690671	0,185474	50,367	3,724	0,000	0,318204	1,063139
[Q2_recodé=1,00]	-0,885284	0,104938	156,622	-8,436	0,000	-1,092559	-0,678008
[Q2_recodé=2,00]	-0,701437	0,146586	171,745	-4,785	0,000	-0,990780	-0,412095
[Q2_recodé=3,00]	-0,443688	0,108306	375,163	-4,097	0,000	-0,656651	-0,230725
[Q2_recodé=4,00]	0 ^b	0					
[reseau_ok=1,00]	0,358356	0,104674	46,038	3,424	0,001	0,147663	0,569048
[reseau_ok=2,00]	0,290154	0,111773	47,022	2,596	0,013	0,065299	0,515009
[reseau_ok=3,00]	0 ^b	0					
[ecoles_pedagogie_active=,00]	-0,422041	0,131210	33,367	-3,217	0,003	-0,688879	-0,155203
[ecoles_pedagogie_active=1,00]	0 ^b	0					
[ISE_ok=1,00]	0,176863	0,106271	36,004	1,664	0,105	-0,038664	0,392390
[ISE_ok=2,00]	0,157196	0,104113	33,797	1,510	0,140	-0,054434	0,368826
[ISE_ok=3,00]	0,105061	0,095423	28,899	1,101	0,280	-0,090130	0,300253
[ISE_ok=4,00]	0 ^b	0					

a. Dependent Variable: Zscore: essaient d'apprendre des savoirs et compétences utiles pour marché de l'emploi.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,877221	0,034726	25,261	0,000	0,811733	0,947993
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,013142	0,009655	1,361	0,173	0,003114	0,055466

a. Dependent Variable: Zscore: essaient d'apprendre des savoirs et compétences utiles pour marché de l'emploi.

Modèle multi-niveau pour la question 10 – item 6

Modèle vide

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,933084	0,036782	25,368	0,000	0,863708	1,008033
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,065044	0,021425	3,036	0,002	0,034106	0,124046

a. Dependent Variable: Zscore: on t'ouvre à d'autres cultures que culture belge.

Modèle avec introduction des 4 variables

Estimates of Fixed Effects^a

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	0,363094	0,213244	52,851	1,703	0,094	-0,064648	0,790835
[Q2_recodé=1,00]	0,088135	0,113861	194,471	0,774	0,440	-0,136425	0,312696
[Q2_recodé=2,00]	-0,065633	0,156722	235,892	-0,419	0,676	-0,374387	0,243121
[Q2_recodé=3,00]	-0,293162	0,114929	459,121	-2,551	0,011	-0,519015	-0,067310
[Q2_recodé=4,00]	0 ^b	0					
[reseau_ok=1,00]	0,212813	0,121849	47,917	1,747	0,087	-0,032193	0,457818
[reseau_ok=2,00]	0,146327	0,129541	48,079	1,130	0,264	-0,114121	0,406776
[reseau_ok=3,00]	0 ^b	0					
[ecoles_pedagogie_active=,00]	-0,626825	0,155299	36,242	-4,036	0,000	-0,941713	-0,311937
[ecoles_pedagogie_active=1,00]	0 ^b	0					
[ISE_ok=1,00]	0,067872	0,124520	39,098	0,545	0,589	-0,183974	0,319717
[ISE_ok=2,00]	0,109471	0,121922	36,118	0,898	0,375	-0,137771	0,356713
[ISE_ok=3,00]	0,041726	0,113411	31,375	0,368	0,715	-0,189465	0,272917
[ISE_ok=4,00]	0 ^b	0					

a. Dependent Variable: Zscore: on t'ouvre à d'autres cultures que culture belge.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,921332	0,036357	25,341	0,000	0,852759	0,995418
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,027224	0,013198	2,063	0,039	0,010527	0,070406

a. Dependent Variable: Zscore: on t'ouvre à d'autres cultures que culture belge.

Modèle multi-niveau pour la question 10 – item 7

Modèle vide

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,889279	0,034673	25,647	0,000	0,823852	0,959902
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,108467	0,031210	3,475	0,001	0,061712	0,190643

a. Dependent Variable: Zscore: on t'apprend à agir par rapport aux grands problèmes dans le monde.

Modèle avec introduction des 4 variables

Estimates of Fixed Effects^a

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	0,992187	0,229852	45,077	4,317	0,000	0,529263	1,455111
[Q2_recodé=1,00]	-0,269587	0,115344	216,164	-2,337	0,020	-0,496931	-0,042243
[Q2_recodé=2,00]	-0,152559	0,158960	282,261	-0,960	0,338	-0,465457	0,160339
[Q2_recodé=3,00]	-0,415936	0,114542	483,807	-3,631	0,000	-0,640998	-0,190875
[Q2_recodé=4,00]	0 ^b	0					
[reseau_ok=1,00]	0,257281	0,132581	40,303	1,941	0,059	-0,010613	0,525174
[reseau_ok=2,00]	0,144142	0,140998	40,179	1,022	0,313	-0,140787	0,429071
[reseau_ok=3,00]	0 ^b	0					
[ecoles_pedagogie_active=,00]	-0,951183	0,171642	30,986	-5,542	0,000	-1,301254	-0,601111
[ecoles_pedagogie_active=1,00]	0 ^b	0					
[ISE_ok=1,00]	-0,094034	0,136958	34,444	-0,687	0,497	-0,372234	0,184166
[ISE_ok=2,00]	-0,075494	0,135437	32,470	-0,557	0,581	-0,351213	0,200224
[ISE_ok=3,00]	-0,067835	0,126899	28,164	-0,535	0,597	-0,327707	0,192037
[ISE_ok=4,00]	0 ^b	0					

a. Dependent Variable: Zscore: on t'apprend à agir par rapport aux grands problèmes dans le monde.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,879694	0,034411	25,564	0,000	0,814771	0,949791
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,042152	0,017579	2,398	0,016	0,018613	0,095457

a. Dependent Variable: Zscore: on t'apprend à agir par rapport aux grands problèmes dans le monde.

Modèle multi-niveau pour la question 11 – item 1

Modèle vide

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,848568	0,033030	25,691	0,000	0,786239	0,915838
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,155240	0,040787	3,806	0,000	0,092761	0,259802

a. Dependent Variable: Zscore: combien organisent des débats.

Modèle avec introduction des 4 variables

Estimates of Fixed Effects^a

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	1,131994	0,211506	52,282	5,352	0,000	0,707631	1,556357
[Q2_recodé=1,00]	-0,162209	0,111509	215,262	-1,455	0,147	-0,381997	0,057580
[Q2_recodé=2,00]	-0,080943	0,153016	269,011	-0,529	0,597	-0,382205	0,220319
[Q2_recodé=3,00]	-0,173855	0,111863	494,233	-1,554	0,121	-0,393641	0,045931
[Q2_recodé=4,00]	0 ^b	0					
[reseau_ok=1,00]	0,173192	0,120630	45,597	1,436	0,158	-0,069683	0,416066
[reseau_ok=2,00]	0,212686	0,128233	45,487	1,659	0,104	-0,045511	0,470884
[reseau_ok=3,00]	0 ^b	0					
[ecoles_pedagogie_active=,00]	-1,378483	0,154028	34,185	-8,950	0,000	-1,691444	-1,065522
[ecoles_pedagogie_active=1,00]	0 ^b	0					
[ISE_ok=1,00]	0,305943	0,123832	37,758	2,471	0,018	0,055206	0,556680
[ISE_ok=2,00]	0,124981	0,121766	35,348	1,026	0,312	-0,122131	0,372093
[ISE_ok=3,00]	0,062793	0,113613	30,758	0,553	0,584	-0,168995	0,294581
[ISE_ok=4,00]	0 ^b	0					

a. Dependent Variable: Zscore: combien organisent des débats.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,848115	0,033066	25,649	0,000	0,785720	0,915464
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,029972	0,013424	2,233	0,026	0,012458	0,072103

a. Dependent Variable: Zscore: combien organisent des débats.

Modèle multi-niveau pour la question 11 – item 3

Modèle vide

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	1,874514	0,072994	25,681	0,000	1,736772	2,023180
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,192304	0,055870	3,442	0,001	0,108815	0,339852

a. Dependent Variable: combien impliquent élèves dans découverte de la matière.

Modèle avec introduction des 4 variables

Estimates of Fixed Effects^a

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	0,675218	0,192738	51,370	3,503	0,001	0,288349	1,062087
[Q_2_recodé=1,00]	0,003408	0,107381	176,606	0,032	0,975	-0,208506	0,215323
[Q_2_recodé=2,00]	0,242303	0,149376	197,583	1,622	0,106	-0,052272	0,536879
[Q_2_recodé=3,00]	-0,098016	0,110733	423,274	-0,885	0,377	-0,315670	0,119638
[Q_2_recodé=4,00]	0 ^b	0					
[reseau_ok=1,00]	0,262994	0,109653	46,630	2,398	0,021	0,042355	0,483633
[reseau_ok=2,00]	0,137401	0,116438	46,561	1,180	0,244	-0,096900	0,371702
[reseau_ok=3,00]	0 ^b	0					
[ecoles_pedagogie_active=,00]	-1,047833	0,136530	32,944	-7,675	0,000	-1,325623	-0,770042
[ecoles_pedagogie_active=1,00]	0 ^b	0					
[ISE_ok=1,00]	0,178724	0,110781	36,098	1,613	0,115	-0,045929	0,403377
[ISE_ok=2,00]	0,105061	0,108581	33,823	0,968	0,340	-0,115646	0,325767
[ISE_ok=3,00]	0,109191	0,100022	28,890	1,092	0,284	-0,095412	0,313793
[ISE_ok=4,00]	0 ^b	0					

a. Dependent Variable: Zscore: combien impliquent élèves dans découverte de la matière.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,905904	0,035349	25,627	0,000	0,839204	0,977905
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,016737	0,010649	1,572	0,116	0,004810	0,058246

a. Dependent Variable: Zscore: combien impliquent élèves dans découverte de la matière.

Modèle multi-niveau pour la question 11 – item 7

Modèle vide

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,847333	0,033394	25,374	0,000	0,784346	0,915378
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,176259	0,046331	3,804	0,000	0,105296	0,295049

a. Dependent Variable: Zscore: combien donnent du travail différent aux élèves.

Modèle avec introduction des 4 variables

Estimates of Fixed Effects^a

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	1,450571	0,197892	52,453	7,330	0,000	1,053553	1,847590
[Q2_recodé=1,00]	-0,604782	0,107812	182,657	-5,610	0,000	-0,817499	-0,392065
[Q2_recodé=2,00]	-0,422764	0,149047	214,578	-2,836	0,005	-0,716547	-0,128981
[Q2_recodé=3,00]	-0,601211	0,109284	427,552	-5,501	0,000	-0,816012	-0,386411
[Q2_recodé=4,00]	0 ^b	0					
[reseau_ok=1,00]	0,347800	0,112458	47,157	3,093	0,003	0,121584	0,574017
[reseau_ok=2,00]	0,262182	0,119400	47,006	2,196	0,033	0,021980	0,502383
[reseau_ok=3,00]	0 ^b	0					
[ecoles_pedagogie_active=,00]	-1,440395	0,141439	34,411	-10,184	0,000	-1,727708	-1,153083
[ecoles_pedagogie_active=1,00]	0 ^b	0					
[ISE_ok=1,00]	0,284086	0,114929	38,495	2,472	0,018	0,051522	0,516649
[ISE_ok=2,00]	0,142572	0,112875	35,920	1,263	0,215	-0,086368	0,371511
[ISE_ok=3,00]	0,099653	0,104467	31,080	0,954	0,347	-0,113387	0,312694
[ISE_ok=4,00]	0 ^b	0					

a. Dependent Variable: Zscore: combien donnent du travail différent aux élèves.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,832497	0,032827	25,360	0,000	0,770580	0,899388
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,021726	0,011239	1,933	0,053	0,007882	0,059883

a. Dependent Variable: Zscore: combien donnent du travail différent aux élèves.

Modèle multi-niveau pour la question 17 – item 7

Modèle vide

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,950231	0,038033	24,984	0,000	0,878536	1,027777
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,050121	0,018638	2,689	0,007	0,024182	0,103883

a. Dependent Variable: Zscore: je suis inquiet des conséquences des problèmes climatiques dans le futur.

Modèle avec introduction des 4 variables

Estimates of Fixed Effects^a

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	0,039689	0,235932	57,946	0,168	0,867	-0,432590	0,511967
[Q2_recodé=1,00]	0,061742	0,121874	251,851	0,507	0,613	-0,178281	0,301765
[Q2_recodé=2,00]	0,021179	0,168285	302,255	0,126	0,900	-0,309980	0,352337
[Q2_recodé=3,00]	-0,026955	0,122788	515,195	-0,220	0,826	-0,268181	0,214271
[Q2_recodé=4,00]	0 ^b	0					
[reseau_ok=1,00]	0,017414	0,136795	51,898	0,127	0,899	-0,257097	0,291926
[reseau_ok=2,00]	-0,051424	0,144931	51,555	-0,355	0,724	-0,342310	0,239462
[reseau_ok=3,00]	0 ^b	0					
[ecoles_pedagogie_active=,00]	-0,029586	0,173570	38,875	-0,170	0,866	-0,380702	0,321529
[ecoles_pedagogie_active=1,00]	0 ^b	0					
[ISE_ok=1,00]	-0,221010	0,139726	43,539	-1,582	0,121	-0,502694	0,060673
[ISE_ok=2,00]	-0,010691	0,137713	41,281	-0,078	0,938	-0,288750	0,267368
[ISE_ok=3,00]	0,011015	0,128465	35,331	0,086	0,932	-0,249696	0,271727
[ISE_ok=4,00]	0 ^b	0					

a. Dependent Variable: Zscore: je suis inquiet des conséquences des problèmes climatiques dans le futur.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,948009	0,037909	25,008	0,000	0,876547	1,025298
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,040867	0,016005	2,553	0,011	0,018968	0,088049

a. Dependent Variable: Zscore: je suis inquiet des conséquences des problèmes climatiques dans le futur.

Modèle multi-niveau pour la question 17 – item 10

Modèle vide

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,935047	0,038771	24,117	0,000	0,862063	1,014209
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,059764	0,020922	2,856	0,004	0,030092	0,118695

a. Dependent Variable: Zscore: je sais que si un jour j'ai un problème, je pourrai compter sur l'aide de l'Etat.

Modèle avec introduction des 4 variables

Estimates of Fixed Effects^a

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	-0,311142	0,232908	52,748	-1,336	0,187	-0,778349	0,156065
[Q2_recodé=1,00]	0,157826	0,121233	197,882	1,302	0,194	-0,081248	0,396901
[Q2_recodé=2,00]	-0,026706	0,170225	216,996	-0,157	0,875	-0,362213	0,308800
[Q2_recodé=3,00]	-0,045832	0,122978	425,182	-0,373	0,710	-0,287553	0,195889
[Q2_recodé=4,00]	0 ^b	0					
[reseau_ok=1,00]	0,059220	0,133385	47,411	0,444	0,659	-0,209055	0,327494
[reseau_ok=2,00]	-0,235970	0,141783	47,261	-1,664	0,103	-0,521160	0,049219
[reseau_ok=3,00]	0 ^b	0					
[ecoles_pedagogie_active=,00]	0,136980	0,170853	36,027	0,802	0,428	-0,209517	0,483477
[ecoles_pedagogie_active=1,00]	0 ^b	0					
[ISE_ok= 1,00]	0,256629	0,137105	39,236	1,872	0,069	-0,020638	0,533896
[ISE_ok=2,00]	0,091192	0,133865	35,788	0,681	0,500	-0,180354	0,362738
[ISE_ok=3,00]	0,123432	0,125776	31,883	0,981	0,334	-0,132802	0,379665
[ISE_ok=4,00]	0 ^b	0					

a. Dependent Variable: Zscore: je sais que si un jour j'ai un problème, je pourrai compter sur l'aide de l'Etat.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,932948	0,038738	24,083	0,000	0,860030	1,012049
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,035824	0,016115	2,223	0,026	0,014835	0,086511

a. Dependent Variable: Zscore: je sais que si un jour j'ai un problème, je pourrai compter sur l'aide de l'Etat.

Modèle multi-niveau pour la question 17 – item 11

Modèle vide

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,921719	0,043770	21,058	0,000	0,839803	1,011626
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,090369	0,031296	2,888	0,004	0,045839	0,178158

a. Dependent Variable: Zscore: mon avenir sera meilleur que celui de mes parents.

Modèle avec introduction des 4 variables

Estimates of Fixed Effects^a

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	-0,673100	0,275548	54,064	-2,443	0,018	-1,225527	-0,120674
[Q2_recodé=1,00]	0,224163	0,141325	223,645	1,586	0,114	-0,054337	0,502662
[Q2_recodé=2,00]	0,188679	0,192716	236,611	0,979	0,329	-0,190978	0,568337
[Q2_recodé=3,00]	0,109700	0,140712	444,936	0,780	0,436	-0,166843	0,386244
[Q2_recodé=4,00]	0 ^b	0					
[reseau_ok=1,00]	0,172029	0,157644	46,105	1,091	0,281	-0,145273	0,489331
[reseau_ok=2,00]	0,121659	0,167277	45,866	0,727	0,471	-0,215080	0,458398
[reseau_ok=3,00]	0 ^b	0					
[ecoles_pedagogie_active=,00]	0,177897	0,200949	34,449	0,885	0,382	-0,230285	0,586078
[ecoles_pedagogie_active=1,00]	0 ^b	0					
[ISE_ok=1,00]	0,497757	0,159318	36,321	3,124	0,003	0,174744	0,820771
[ISE_ok=2,00]	0,132636	0,155655	33,193	0,852	0,400	-0,183977	0,449249
[ISE_ok=3,00]	0,203979	0,146825	29,724	1,389	0,175	-0,095995	0,503953
[ISE_ok=4,00]	0 ^b	0					

a. Dependent Variable: Zscore: mon avenir sera meilleur que celui de mes parents.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,923223	0,043906	21,027	0,000	0,841058	1,013414
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,051666	0,022845	2,262	0,024	0,021719	0,122909

a. Dependent Variable: Zscore: mon avenir sera meilleur que celui de mes parents.

Modèle multi-niveau pour la question 17 – item 13

Modèle vide

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,921605	0,045650	20,188	0,000	0,836338	1,015566
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,081514	0,030567	2,667	0,008	0,039087	0,169991

a. Dependent Variable: Zscore: mon avenir sera moins bon que celui de mes parents.

Modèle avec introduction des 4 variables

Estimates of Fixed Effects^a

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	0,375194	0,264563	50,664	1,418	0,162	-0,156023	0,906411
[Q2_recodé=1,00]	-0,538076	0,140027	163,792	-3,843	0,000	-0,814567	-0,261584
[Q2_recodé=2,00]	-0,372027	0,192211	161,191	-1,936	0,055	-0,751604	0,007551
[Q2_recodé=3,00]	-0,306185	0,142452	331,393	-2,149	0,032	-0,586409	-0,025960
[Q2_recodé=4,00]	0 ^b	0					
[reseau_ok=1,00]	0,058215	0,149114	43,296	0,390	0,698	-0,242443	0,358873
[reseau_ok=2,00]	0,134273	0,158936	43,487	0,845	0,403	-0,186147	0,454694
[reseau_ok=3,00]	0 ^b	0					
[ecoles_pedagogie_active=,00]	0,076425	0,190211	32,598	0,402	0,690	-0,310744	0,463594
[ecoles_pedagogie_active=1,00]	0 ^b	0					
[ISE_ok=1,00]	-0,297543	0,150058	32,714	-1,983	0,056	-0,602940	0,007855
[ISE_ok=2,00]	-0,085276	0,145367	29,196	-0,587	0,562	-0,382498	0,211946
[ISE_ok=3,00]	-0,059541	0,136355	26,156	-0,437	0,666	-0,339742	0,220660
[ISE_ok=4,00]	0 ^b	0					

a. Dependent Variable: Zscore: mon avenir sera moins bon que celui de mes parents.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,923980	0,045924	20,120	0,000	0,838216	1,018519
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,036645	0,020969	1,748	0,081	0,011938	0,112484

a. Dependent Variable: Zscore: mon avenir sera moins bon que celui de mes parents.

Modèle multi-niveau pour la question 18 – item 3

Modèle vide

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter		Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Residual		0,945255	0,039318	24,041	0,000	0,871250	1,025546
Intercept [subject = Ecole]	Variance	0,051172	0,019437	2,633	0,008	0,024306	0,107731

a. Dependent Variable: Zscore: par mes choix et mes actions, je peux aider à changer certaines choses en Belgique.

Modèle avec introduction des 4 variables

Estimates of Fixed Effects^a

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	-0,194573	0,196086	53,183	-0,992	0,326	-0,587840	0,198694
[Q2_recodé=1,00]	0,501379	0,114378	157,283	4,384	0,000	0,275464	0,727295
[Q2_recodé=2,00]	0,342258	0,156272	164,305	2,190	0,030	0,033697	0,650818
[Q2_recodé=3,00]	0,142792	0,119974	349,348	1,190	0,235	-0,093171	0,378754
[Q2_recodé=4,00]	0 ^b	0					
[reseau_ok=1,00]	0,114943	0,111457	50,093	1,031	0,307	-0,108915	0,338801
[reseau_ok=2,00]	0,098135	0,118656	50,697	0,827	0,412	-0,140112	0,336382
[reseau_ok=3,00]	0 ^b	0					
[ecoles_pedagogie_active=,00]	-0,311784	0,136728	34,570	-2,280	0,029	-0,589481	-0,034088
[ecoles_pedagogie_active=1,00]	0 ^b	0					
[ISE_ok=1,00]	0,103474	0,110576	36,415	0,936	0,356	-0,120696	0,327644
[ISE_ok=2,00]	-0,013419	0,108276	34,645	-0,124	0,902	-0,233311	0,206473
[ISE_ok=3,00]	-0,056483	0,098766	28,657	-0,572	0,572	-0,258588	0,145622
[ISE_ok=4,00]	0 ^b	0					

a. Dependent Variable: Zscore: par mes choix et mes actions, je peux aider à changer certaines choses en Belgique.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter		Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Residual		0,939314	0,039083	24,034	0,000	0,865754	1,019125
Intercept [subject = Ecole]	Variance	0,011837	0,010292	1,150	0,250	0,002154	0,065062

a. Dependent Variable: Zscore: par mes choix et mes actions, je peux aider à changer certaines choses en Belgique.

Modèle multi-niveau pour la question 18 – item 4

Modèle vide

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,940940	0,039176	24,019	0,000	0,867207	1,020943
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,055308	0,019695	2,808	0,005	0,027522	0,111145

a. Dependent Variable: Zscore: par mes choix et mes actions, je peux aider à changer certaines choses en Europe.

Modèle avec introduction des 4 variables

Estimates of Fixed Effects^a

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	0,105617	0,211236	55,123	0,500	0,619	-0,317689	0,528922
[Q2_recodé=1,00]	0,253003	0,118719	178,317	2,131	0,034	0,018727	0,487278
[Q2_recodé=2,00]	0,073170	0,162232	200,451	0,451	0,652	-0,246730	0,393070
[Q2_recodé=3,00]	-0,022536	0,122855	399,171	-0,183	0,855	-0,264059	0,218988
[Q2_recodé=4,00]	0 ^b	0					
[reseau_ok=1,00]	0,088329	0,121040	51,729	0,730	0,469	-0,154585	0,331244
[reseau_ok=2,00]	0,175830	0,128748	52,120	1,366	0,178	-0,082507	0,434167
[reseau_ok=3,00]	0 ^b	0					
[ecoles_pedagogie_active=-,00]	-0,365076	0,150174	36,170	-2,431	0,020	-0,669592	-0,060559
[ecoles_pedagogie_active=1,00]	0 ^b	0					
[ISE_ok=1,00]	0,143647	0,120522	38,391	1,192	0,241	-0,100255	0,387549
[ISE_ok=2,00]	-0,146608	0,118818	37,055	-1,234	0,225	-0,387345	0,094129
[ISE_ok=3,00]	-0,096838	0,109323	31,304	-0,886	0,382	-0,319716	0,126039
[ISE_ok=4,00]	0 ^b	0					

a. Dependent Variable: Zscore: par mes choix et mes actions, je peux aider à changer certaines choses en Europe.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,936712	0,039035	23,996	0,000	0,863245	1,016431
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,020377	0,012153	1,677	0,094	0,006331	0,065584

a. Dependent Variable: Zscore: par mes choix et mes actions, je peux aider à changer certaines choses en Europe.

Modèle multi-niveau pour la question 18 – item 5

Modèle vide

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,933992	0,038496	24,262	0,000	0,861508	1,012574
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,064504	0,021386	3,016	0,003	0,033680	0,123537

a. Dependent Variable: Zscore: par mes choix et mes actions, je peux aider à résoudre les problèmes climatiques.

Modèle avec introduction des 4 variables

Estimates of Fixed Effects^a

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	0,049394	0,229141	60,576	0,216	0,830	-0,408867	0,507656
[Q2_recodé=1,00]	0,379324	0,123143	232,550	3,080	0,002	0,136705	0,621942
[Q2_recodé=2,00]	0,313056	0,168031	277,527	1,863	0,064	-0,017722	0,643833
[Q2_recodé=3,00]	0,084239	0,125054	491,809	0,674	0,501	-0,161468	0,329945
[Q2_recodé=4,00]	0 ^b	0					
[reseau_ok=1,00]	-0,025779	0,131170	53,749	-0,197	0,845	-0,288787	0,237228
[reseau_ok=2,00]	-0,077032	0,139333	53,604	-0,553	0,583	-0,356424	0,202361
[reseau_ok=3,00]	0 ^b	0					
[ecoles_pedagogie_active=,00]	-0,192472	0,164645	38,812	-1,169	0,250	-0,525549	0,140605
[ecoles_pedagogie_active=1,00]	0 ^b	0					
[ISE_ok=1,00]	-0,072534	0,133190	43,751	-0,545	0,589	-0,341003	0,195935
[ISE_ok=2,00]	-0,237143	0,130938	40,923	-1,811	0,077	-0,501594	0,027307
[ISE_ok=3,00]	-0,152325	0,121582	34,953	-1,253	0,219	-0,399162	0,094512
[ISE_ok=4,00]	0 ^b	0					

a. Dependent Variable: Zscore: par mes choix et mes actions, je peux aider à résoudre les problèmes climatiques.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,924741	0,038116	24,261	0,000	0,852973	1,002548
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,032923	0,014351	2,294	0,022	0,014012	0,077361

a. Dependent Variable: Zscore: par mes choix et mes actions, je peux aider à résoudre les problèmes climatiques.

Modèle multi-niveau pour la question 24 – item 6

Modèle vide

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,942968	0,039596	23,815	0,000	0,868469	1,023856
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,042095	0,017934	2,347	0,019	0,018264	0,097023

a. Dependent Variable: Zscore: je préfère qu'on me dise ce que je dois avoir comme opinion.

Modèle avec introduction des 4 variables

Estimates of Fixed Effects^a

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	0,418111	0,198181	54,260	2,110	0,040	0,020826	0,815396
[Q2_recodé=1,00]	-0,564980	0,114748	155,914	-4,924	0,000	-0,791642	-0,338319
[Q2_recodé=2,00]	-0,707773	0,156821	147,804	-4,513	0,000	-1,017673	-0,397872
[Q2_recodé=3,00]	-0,368085	0,122194	353,287	-3,012	0,003	-0,608404	-0,127765
[Q2_recodé=4,00]	0 ^b	0					
[reseau_ok=1,00]	-0,045312	0,111900	46,071	-0,405	0,687	-0,270545	0,179921
[reseau_ok=2,00]	-0,019680	0,118532	46,242	-0,166	0,869	-0,258238	0,218878
[reseau_ok=3,00]	0 ^b	0					
[ecoles_pedagogie_active=,00]	0,024620	0,136101	33,311	0,181	0,858	-0,252181	0,301420
[ecoles_pedagogie_active=1,00]	0 ^b	0					
[ISE_ok=1,00]	0,126764	0,109303	32,896	1,160	0,255	-0,095642	0,349170
[ISE_ok=2,00]	0,136267	0,107158	31,845	1,272	0,213	-0,082048	0,354582
[ISE_ok=3,00]	0,072596	0,097397	25,559	0,745	0,463	-0,127774	0,272966
[ISE_ok=4,00]	0 ^b	0					

a. Dependent Variable: Zscore: je préfère qu'on me dise ce que je dois avoir comme opinion.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,928892	0,039030	23,799	0,000	0,855459	1,008628
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,010887	0,010450	1,042	0,297	0,001659	0,071439

a. Dependent Variable: Zscore: je préfère qu'on me dise ce que je dois avoir comme opinion.

Modèle multi-niveau pour la question 26 – item 7

Modèle vide

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,718536	0,030455	23,594	0,000	0,661258	0,780776
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,290014	0,071349	4,065	0,000	0,179063	0,469713

a. Dependent Variable: Zscore: pour décider si qqchse est bien ou mal, je vais voir ce que dit ma religion.

Modèle avec introduction des 4 variables

Estimates of Fixed Effects^a

Parameter	Estimate	Std. Error	df	t	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Intercept	-0,548256	0,329188	47,608	-1,665	0,102	-1,210274	0,113762
[Q2_recodé=1,00]	0,113404	0,131175	509,930	0,865	0,388	-0,144305	0,371114
[Q2_recodé=2,00]	-0,208273	0,177985	643,184	-1,170	0,242	-0,557774	0,141229
[Q2_recodé=3,00]	-0,064098	0,125658	828,067	-0,510	0,610	-0,310744	0,182548
[Q2_recodé=4,00]	0 ^b	0					
[reseau_ok=1,00]	0,097472	0,194778	42,200	0,500	0,619	-0,295552	0,490495
[reseau_ok=2,00]	-0,055840	0,207193	41,937	-0,270	0,789	-0,473991	0,362312
[reseau_ok=3,00]	0 ^b	0					
[ecoles_pedagogie_active=,00]	0,076628	0,262250	36,008	0,292	0,772	-0,455236	0,608492
[ecoles_pedagogie_active=1,00]	0 ^b	0					
[ISE_ok=1,00]	1,033313	0,204184	39,497	5,061	0,000	0,620478	1,446147
[ISE_ok=2,00]	0,422647	0,204196	37,696	2,070	0,045	0,009164	0,836129
[ISE_ok=3,00]	0,135476	0,196885	34,680	0,688	0,496	-0,264353	0,535305
[ISE_ok=4,00]	0 ^b	0					

a. Dependent Variable: Zscore: pour décider si qqchse est bien ou mal, je vais voir ce que dit ma religion.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

Estimates of Covariance Parameters^a

Parameter	Estimate	Std. Error	Wald Z	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Residual	0,717256	0,030449	23,556	0,000	0,659993	0,779488
Intercept [subject = Ecole] Variance	0,135621	0,038357	3,536	0,000	0,077909	0,236086

a. Dependent Variable: Zscore: pour décider si qqchse est bien ou mal, je vais voir ce que dit ma religion.

