

Chapitre 7

Développer un projet d'école citoyenne dans des segments disqualifiés du système scolaire

Tensions, compromis et mobilisation
autour d'un label distinctif

Évelyne Jadot
Coralie Theys
Marie Verhoeven

Ce chapitre explore les enjeux organisationnels, culturels et institutionnels de la mise en place d'un projet d'« école citoyenne » [EC] dans des établissements secondaires situés dans des segments disqualifiés du système éducatif de la Communauté française de Belgique. Il examine les effets de ce dispositif sur l'identité des établissements ainsi que les usages du qualificatif d'école citoyenne en termes de construction d'image et de communication externe ; l'hypothèse de l'émergence d'un « label distinctif » y est examinée.

L'« école citoyenne » (Tilmant, 2004, 2006, 2008) est un dispositif visant le développement des compétences citoyennes des élèves à partir d'un processus collectif d'élaboration et de régulation des règles du vivre ensemble à l'école. Ce projet promeut la participation active des élèves à la vie de l'établissement. Initié par le MIEC (Mouvement des institutions et écoles citoyennes¹), ce dispositif a essaimé en quelques années dans une douzaine d'écoles à Bruxelles ainsi qu'en Wallonie. Si ce projet s'adresse par principe à

1 <http://www.miec.be>

tout type d'établissement, en pratique les écoles qui s'en sont saisies relèvent majoritairement du réseau libre² et se situent le plus souvent dans les segments disqualifiés du système scolaire (en raison de leurs caractéristiques socio-économiques, géographiques ou de leur offre scolaire).

Par ailleurs, nos observations indiquent que l'intensité et les modalités de la mise en œuvre de ce type de projet sont extrêmement variables, allant d'un usage partiel à une inscription en profondeur au sein de la culture et de l'organisation des établissements. Notre analyse prendra appui sur trois études de cas³ (Jadot, 2015 ; Theys, 2012) qui illustrent cette diversité. Elles donnent également à voir des modalités différentes de communication vers l'extérieur (projection d'image) autour de ce qui tend à se constituer comme un nouveau « label EC ».

Après avoir rappelé les objectifs poursuivis par le MIEC ainsi que les fondements du projet d'EC (section 2), ce chapitre développe une analyse en deux temps. Un premier axe (section 3) met au jour différentes modalités d'encastrement du projet d'EC dans chaque école, renvoyant non seulement à des facteurs organisationnels, mais aussi à des désaccords et à des négociations conflictuelles au sein des équipes quant aux orientations du métier d'enseignant et du travail éducatif. Dans un second temps (section 4), nous mettons en lumière le rôle d'un des trois établissements dans la création d'un nouveau « label », avant d'en examiner les effets symboliques et performatifs.

1 Fondements et modalités de l'« école citoyenne »

L'*école citoyenne*, initiée par le psychopédagogue belge Jean-Luc Tilmant, est née d'une préoccupation quant à la montée des incivilités et des formes « mineures » de violence à l'école. Ce dispositif propose de convertir ces « perturbations » en occasions d'éducation citoyenne, tout en contribuant à la construction de climats d'établissement apaisés et porteurs de sens pour les adultes comme pour les jeunes. Les propositions de Tilmant s'inspirent partiellement de la pédagogie institutionnelle – une approche qui se veut alternative à la structure verticale de l'institution scolaire traditionnelle et met chacun en position d'être acteur, à commencer par l'élève.

Deux volets sont constitutifs d'une EC. D'une part, un volet de gestion de l'ordre scolaire, dans lequel élèves et professeurs sont appelés à fonder collectivement « la Loi » de l'école, et à gérer le non-respect de cette Loi via un *conseil de citoyenneté*, composé d'élèves et d'adultes de l'école. D'autre part, un volet « vivre ensemble », dans lequel les élèves s'impliquent dans des projets citoyens.

2 Cette situation est probablement attribuable aux marges de manœuvre plus importantes dont disposent ces établissements en termes d'organisation.

3 Le profil des trois établissements observés est présenté dans les encadrés en fin de chapitre. Ces écoles seront désignées dans la suite de l'article respectivement E1, E2 et E3.

Tilmant entend ainsi faire de l'École un véritable lieu de sens et d'éducation à la démocratie, en brisant, par la parole et la participation, « les silences et l'ennui » scolaires qui se traduisent parfois en violences (Tilmant, 2008, p. 17).

Concrètement, la mise en place du projet d'EC requiert certaines étapes qui rythment la vie de l'école : la construction de la « loi » de l'école, à partir de discussions (mini-forums) menées dans toutes les classes ; la fête de la Loi, qui la célèbre et l'acte rituellement ; l'élection des délégués qui siègeront au conseil de citoyenneté aux côtés d'adultes et d'élèves « ceintures noires ». Ce conseil poursuit quatre missions : « la gestion des cas de non-respect de la loi », « l'encouragement de projets citoyens », « la discussion de problèmes relatifs à l'école » et « l'accueil de nouveaux élèves » (Derbaix, à paraître ; Tilmant, 2008). La coordination du projet au sein de chaque école est assurée par un adulte (souvent un enseignant) ainsi que par tout membre de l'équipe souhaitant s'y investir. Cette structure de coordination (plus ou moins solide d'une école à l'autre) se réunit pour assurer la mise en place des projets et pour gérer les cas de non-respect de la loi. Les outils mobilisés dans le traitement des incivilités sont le « rapport de fait », le conseil de citoyenneté et la médiation. Le rapport de fait, qui relate l'incident, permet d'identifier les incivilités qui seront traitées par l'EC. Ceux-ci pourront ensuite faire l'objet d'une médiation et/ou d'une convocation au conseil de citoyenneté. Dans les deux cas, une réparation est envisagée avec l'élève. La logique de la réparation, centrale, s'oppose à celle de la sanction :

Sa logique est de partir des incivilités (de leur « problématique ») et de les utiliser [...] comme support d'éducation ou de projets qui réunissent et font avancer l'école [...] (Derbaix, à paraître, p. 165).

La réparation vise également à « convertir l'image négative du jeune en quelque chose de positif » (Derbaix, à paraître, p. 165).

2 L'EC à la rencontre d'identités d'établissements : couplages et découplages

Concrètement, comment ce projet s'implémente-t-il dans des organisations scolaires existantes ? La question se pose avec d'autant plus d'acuité que, contrairement aux écoles dites « alternatives » (pédagogie Freinet, par ex.), il faut ici composer avec une équipe éducative non nécessairement sensibilisée *a priori* à la philosophie qui le sous-tend.

2.1 Une inscription organisationnelle d'intensité variable

Les raisons qui ont conduit les trois établissements à adopter une démarche d'EC diffèrent. Dans les deux premiers cas, un besoin urgent d'améliorer un climat d'école marqué par la recrudescence d'incivilités et de micro-violences a créé un terrain réceptif au projet :

On a introduit l'école citoyenne pour que l'ambiance de travail soit meilleure et que les professeurs puissent plus efficacement faire leur métier. C'est vraiment l'objectif de départ, c'était pas du tout pour faire de la citoyenneté. Il se fait qu'après, on s'est dit « tiens, en plus, on arrive à faire de la citoyenneté » [...] Mais, au départ, c'était simplement rendre les choses supportables pour les professeurs. (Directrice E2)

À l'E3, c'est le souhait d'œuvrer à la capacitation d'élèves caractérisés par des besoins spécifiques et de contribuer à leur participation sociale et citoyenne qui a constitué le point d'accroche :

Je trouvais que c'était intéressant, je trouvais que l'idée, euh, d'expliquer – en plus à des enfants de l'enseignement spécialisé – tiens, comment fonctionne notre société. Donc on décide de lois, on les fait voter, on doit les appliquer, enfin bon c'est une microsociété. (Directeur E3)

Au fond, dans aucun des trois établissements, on ne peut parler d'une adhésion massive au projet du MIEC dans toutes ses implications organisationnelles et éducatives. Si le projet a été présenté aux équipes éducatives par Tilmant lui-même et a rapidement soulevé l'enthousiasme, on le voit, l'accroche est souvent sélective. Certes, des groupes de travail ont réfléchi au projet et des procédures participatives ont été utilisées pour valider l'engagement dans le projet et y impliquer le collectif ; mais, dans les trois écoles, certains enseignants en contestent la légitimité et regrettent un temps insuffisant d'adaptation à la réalité de l'établissement.

Dans ce contexte, on observe, au sein des trois écoles, des formes plus ou moins partielles ou intenses d'encastrement du projet d'EC dans les structures organisationnelles de l'école, ainsi qu'un certain nombre de tensions relatives à sa légitimité.

Malgré de réelles tensions internes, les deux premières écoles témoignent d'un encastrement fort du dispositif d'EC dans l'établissement. Au moment de l'enquête, le projet y a acquis une place relativement centrale :

[L'EC est comme] une galaxie où il y a différentes cellules qui sont reliées. (Sous-directrice E1)

L'ensemble des étapes prévues par le dispositif y fonctionne pleinement depuis plusieurs années, le début de l'année scolaire étant véritablement rythmé par le lancement de l'année citoyenne :

C'est une école en mouvement, rythmée par cette école citoyenne et, ça, c'est important. (Enseignant E2)

Tous les volets du projet sont donc développés et chaque semaine est ponctuée par le conseil citoyen. Enfin, dans les deux cas, une structure de coordination solide assure le bon fonctionnement du projet. Plusieurs acteurs clés de l'établissement (préfet de discipline, conseillère en éducation, directeur) s'y impliquent activement et des ressources significatives y sont consacrées.

La situation est très différente au sein de l'E3. Le projet d'EC n'a pas réussi à s'y implanter pleinement et connaissait un net essoufflement au moment de notre enquête. Ainsi, après une période initiale marquée par l'enthousiasme, une partie essentielle du projet – la gestion des incivilités par le conseil citoyen – a été abandonnée. Si la construction de la loi, l'élection de délégués et le conseil de citoyenneté fonctionnent toujours, leurs missions se limitent à la réalisation de projets et à l'organisation d'activités de sensibilisation à la citoyenneté. De même, les ressources octroyées au projet ont diminué au fil des années. Enfin, le préfet de discipline et le directeur y occupent une place plus périphérique.

Les facteurs permettant de comprendre ces modalités variables d'encastrement du projet d'EC au sein des structures existantes renvoient en partie à des éléments bien identifiés dans la littérature relative à l'implémentation d'innovations dans les organisations scolaires (Bonami & Garant, 1996). Un facteur facilitateur est le caractère « mobilisé » des établissements. En effet, en dépit de la nature « faiblement articulée » des organisations scolaires, en soi peu propices au travail collectif au niveau de l'établissement (Weick, 1976), nos trois écoles ont développé des formes de management participatif et sont parvenues à pérenniser des dispositifs de travail en équipe et à leur dédier les ressources nécessaires (heures NTPP, horaires, moyens logistiques). L'existence de tels dispositifs (coordination pédagogique par degré, groupes de réflexion sur l'organisation de l'école, projets interdisciplinaires, etc.) a favorisé l'implémentation de l'EC, celle-ci s'emboîtant dans des dynamiques collectives déjà effectives.

Toutefois, le choix d'affecter des ressources à l'EC requiert de la part des directions un engagement explicite envers le projet ainsi qu'une capacité à opérer des arbitrages en faveur de celui-ci – l'affectation de ces ressources rares⁴ se faisant inévitablement au détriment d'autres postes. On observe ainsi, dans les trois cas, un certain nombre de tensions à ce sujet, parce que le projet d'EC entre en concurrence avec d'autres projets requérant également de la coordination et qu'il n'existe pas de consensus au sein de l'équipe quant aux activités à prioriser.

2.2 Une double structure de gestion des désordres scolaires

Ce couplage partiel de l'EC dans les structures organisationnelles des établissements se traduit par la coexistence de deux filières parallèles de gestion des incivilités. D'une part, le système traditionnel, reposant sur des éducateurs et un préfet de discipline, mais laissant également l'essentiel de la gestion des

4 En Communauté française de Belgique, dans les établissements secondaires ordinaires qui ne sont pas en encadrement différencié, un maximum de 3 % des heures NTPP peut légalement être alloué à des activités dites de « coordination », ce qui restreint les ressources allouables à des projets collectifs tels que l'EC.

incidents aux mains de l'enseignant, persiste ; d'autre part, l'EC instaure un système de relais des incidents vers d'autres interlocuteurs reliés au conseil de citoyenneté, en vue d'une gestion collective. Cette double structure est particulièrement intéressante à observer. Dans chacun de ces établissements, une division du travail s'opère et des dispositifs de « coordination » entre les deux filières s'instaurent. Les tensions qu'occasionne ce partage des rôles sont révélatrices de conceptions éducatives divergentes.

À l'E1, l'EC collabore étroitement avec l'équipe traditionnellement en charge de la gestion de la discipline, avec laquelle s'est opérée une *division pratique du travail*. Les professeurs remettent les rapports de fait aux éducateurs, qui peuvent alors décider de régler eux-mêmes la situation ou de la soumettre au préfet de discipline. C'est ce dernier qui, en concertation avec la coordinatrice de l'EC, décide alors du « circuit » par lequel le cas sera traité : EC – conseil de citoyenneté ou médiation – ou filière traditionnelle. Des rencontres régulières sont prévues entre le préfet de discipline et la coordinatrice de l'EC pour faciliter la coordination souple entre les deux structures. C'est ainsi que l'établissement maintient son système disciplinaire traditionnel tout en considérant l'EC comme une structure complémentaire, davantage axée sur le travail éducatif. Le préfet de discipline, qui a joué un rôle essentiel dans ce partage harmonieux des territoires, présente l'EC comme le complément idéal à sa fonction :

C'est un dispositif qui m'aide beaucoup dans ma fonction... euh... qui demande à se montrer ferme et rigoureux [...]. Et donc, ça me rassure de savoir que je peux demander à un relais de travailler tout le volet que je m'interdis à certains moments de travailler, qui est ce volet de l'accompagnement de la réflexion, et plus de la profondeur quoi. Donc pour moi, (l'EC) c'est un dispositif qui est un véritable partenaire.

Toutefois, ce partenariat dans la complémentarité n'a pas toujours été de mise. Les premières années, la répartition des missions incombant à chacune des structures a suscité des tensions. Un travail de réflexion collective a dû être mené pour clarifier leurs périmètres d'action.

Le cas de l'E2, où l'encastrement des deux filières est encore plus abouti, confirme le rôle décisif des acteurs centraux de l'établissement dans le processus de couplage. Trois moments de coordination hebdomadaires sont prévus entre le coordinateur du projet d'EC, les professeurs qui forment son noyau porteur, ainsi que la conseillère en éducation et les éducateurs. Il est frappant que la conseillère en éducation, pilier du système classique de gestion de la discipline, soit également un des acteurs clés du projet d'EC, qu'elle conçoit comme *partenaire* de sa fonction :

Pour moi, l'école citoyenne, c'est un outil merveilleux. Cela m'aide à aller beaucoup plus vite dans la gestion des conflits.

L'engagement de cette conseillère en éducation au sein des deux filières a ainsi contribué à une inscription institutionnelle durable du dispositif d'EC au

sein de l'organisation. Toutefois, tout comme à l'E1, cette coordination ne s'est pas établie sans heurts. L'adoption des procédures liées à l'EC a soulevé des critiques, relatives, notamment, au surcroît de temps nécessaire pour traiter collectivement des faits d'indiscipline. Un travail de clarification des rôles a dû être opéré, auquel la conseillère en éducation a largement contribué.

La situation au sein de l'E3 est très différente. Le couplage organisationnel entre l'EC et les structures de l'établissement y est nettement plus partiel, puisque seul le volet « projets » a été pérennisé. Les enseignants porteurs du projet d'EC et l'équipe du préfet ne sont pas parvenus à un accord durable quant à la ligne de partage entre les deux circuits. Des tensions liées à des problèmes d'empiétement ou de coordination n'ont pu être résolues que par la suppression pure et simple de ce volet de l'EC.

Il n'y avait pas du tout de relais entre le conseil citoyen et les éducateurs. Du coup, moi je prenais carrément le boulot de tous les éducateurs, c'est-à-dire que je faisais le triage des rapports de fait, puis je leur redonnais les rapports de fait qui ne concernaient pas les lois citoyennes ; avec les rapports de fait qui concernaient les écoles citoyennes, j'allais vers eux parce qu'ils ne venaient pas vers moi. (Coordinatrice E3)

2.3 Couplages et découplages culturels

On le pressent : les formes de « découplage » plus ou moins prononcé entre les structures organisationnelles des établissements et les dispositifs propres à l'EC ainsi que les tensions observées, renvoient à des enjeux d'ordre culturel et identitaire. Elles donnent à voir des négociations, parfois conflictuelles, autour d'identités d'établissements et de conceptions concurrentes de l'identité professionnelle enseignante.

2.3.1 Entre des identités d'établissements et de « segments » et le projet des EC : négociation et hybridation

Notre enquête nous amène à poser l'hypothèse que l'identité spécifique des établissements observés (elle-même tributaire de leur appartenance à certains segments du système) constitue un terreau culturel favorable à l'adoption d'un projet d'EC. Dans les trois établissements, certaines valeurs propres au projet générique des EC vont être retenues par l'équipe éducative et rapprochées de l'identité de l'école. Ces établissements se saisissent des aspects de l'EC qui font écho à leur propre projet, quitte à être sélectifs, voire à en détourner partiellement le sens initial.

Ainsi, l'E3 a su conquérir une position « haute » au sein du segment de l'enseignement spécialisé en construisant un projet éducatif centré sur l'insertion sociale et professionnelle des élèves. L'objectif affiché est d'outiller ces jeunes manifestant des difficultés mentales afin qu'ils puissent « fonctionner » dans la société. Les entretiens laissent penser que le projet d'EC a été en partie

« traduit » par l'équipe à partir de cette logique d'insertion. Ainsi, le directeur et certains membres de l'équipe voient en l'EC l'occasion d'une prise de conscience par les élèves de l'importance des règles du vivre ensemble :

Moi, je suis là pour permettre aux élèves de s'insérer socialement dans la société, donc en leur apprenant tout ce qu'ils peuvent avoir comme outils, [...] pour qu'ils puissent fonctionner avec les autres. Donc euh, dans le cadre de l'école citoyenne, ben c'est justement leur apporter la valeur de la loi, etc. (Enseignante E3)

Un étonnant « couplage de valeurs » s'opère donc bien entre, d'une part, les éléments du projet d'EC centrés sur l'autonomie de l'élève et l'intégration de la « loi » (perspective citoyenne) et, d'autre part, les enjeux de socialisation normative et d'insertion spécifiques au segment (perspective plus normalisatrice).

Plus largement, nos trois établissements appartiennent au segment qualifiant de l'enseignement. Habitues à traiter avec des publics relégués et disqualifiés au regard des normes scolaires légitimes, les écoles de ce segment accordent généralement une place importante à la qualité de la relation à l'élève et affichent des valeurs telles que l'épanouissement de l'élève, le renforcement de la confiance en soi, etc. (van Zanten, 2001). De plus, leur appartenance au segment libre catholique renforce une culture davantage « personnaliste » (Jadot, 2015). Dans nos trois cas, ces valeurs sont revendiquées et présentées comme constitutives de l'identité d'établissements : les informateurs de l'E1 évoquent la « culture du dialogue » et « l'attention donnée à l'élève » ; à l'E2, c'est l'esprit « familial » et l'importance de « l'accueil » de l'élève qui sont revendiqués ; à l'E3, on épingle la dimension familiale et la « proximité » avec l'élève. L'identité de ces établissements, enracinée dans un segment et un réseau spécifiques, a probablement constitué un terreau favorable à l'implémentation d'un projet d'EC explicitement centré sur la valorisation de la parole de l'élève et l'éducation au vivre ensemble.

2.3.2 Tensions entre conceptions du métier d'enseignant et du projet institutionnel

Ce « couplage culturel » entre certains éléments noyaux de l'identité des établissements et les valeurs de l'EC explique sans doute le premier mouvement spontané d'adhésion des équipes à ce projet. Néanmoins, au-delà de ce consensus apparent sur des valeurs générales, l'enquête montre que la mise en œuvre des EC va rapidement révéler des divergences quant à la représentation de l'identité professionnelle enseignante et, plus largement, quant au programme institutionnel (Dubet, 2002) – aux missions – de l'École. En engageant un débat sur le sens du travail et des normes, la mise en place d'un projet d'EC peut en effet conduire les équipes à identifier leurs désaccords. C'est ainsi que certains enseignants de l'E2 ont pu parler d'effets de *dé-fédération du collectif enseignant* suite à la mise en place de l'EC.

Une première tension perceptible concerne la définition du rôle de l'élève et, plus précisément, du pouvoir qu'il convient d'attribuer à celui-ci dans la gestion du vivre ensemble. En effet, le projet d'EC suppose une certaine égalité des adultes et des jeunes ; l'élève, au même titre que l'adulte, y est considéré comme un éducateur dont la responsabilité est de construire et de faire respecter la loi. Or, ce principe n'est pas accepté par tous :

D'abord les adultes qui se, se débarrassent de leur rôle [...] on doit assumer ce rôle, hein, en tant qu'adultes, on a une responsabilité envers ces jeunes, c'est nous qui devons les sanctionner. (Enseignant E1)

Certains informateurs de l'E1 et de l'E2 vont jusqu'à dénoncer le caractère « démagogique » de cette conception :

Moi, je vais utiliser le terme « démagogie », car pour moi, c'est faire semblant de donner aux élèves un pouvoir, une fonction que finalement ils n'ont que très peu. (Enseignant E2)

Accorder un poids à l'élève en tant qu'acteur de gestion de la discipline peut aussi générer un sentiment de perte d'autorité chez certains :

Beaucoup de profs peuvent avoir peur, s'ils laissent plus de place et de parole aux élèves, de perdre leur autorité vis-à-vis des élèves. Et donc, là, s'ils ont construit une relation d'autorité de cette manière-là, ils craignent de perdre dans l'enseignement qui leur convient à eux avec leur personnalité. (Enseignante E2)

Plus fondamentalement, cette tension renvoie à des conceptions différentes de l'autorité et du maintien de l'ordre scolaire. En effet, alors que le projet d'EC repose principalement sur un modèle normatif de type « rationnel-négocié » (rapport problématisé à la règle, co-construction de la réparation, dialogue, etc.), certains enseignants et/ou éducateurs défendent une conception plus proche du modèle « formel-substantiel » (caractère vertical de l'autorité, imposition de règles et sanction prédéfinies, etc.) (De Munck & Verhoeven, 1997) basée sur l'imposition de la norme plutôt que sur sa négociation ou sa légitimation par le débat :

Y a pas de discussion ! La première semaine, je suis immonde, je leur fais peur. Et je les mets directement sur ce qui est non négociable. (Enseignante E2)

Ainsi, dans les trois établissements, l'EC s'est heurtée à la conception de l'autorité et de la discipline portée par une partie de l'équipe.

Une seconde tension est liée à la définition du métier d'enseignant et de l'espace principal où celui-ci doit s'exercer. Alors que le métier d'enseignant est traditionnellement organisé autour de l'activité en classe (Tardif & Lessard, 1999), le dispositif d'EC vient casser cette logique en investissant l'établissement comme échelon important de l'activité professionnelle et en y déplaçant la gestion de la discipline. C'est ainsi que, pour une partie des enseignants,

le temps consacré au projet est vécu comme un empiétement sur le précieux temps de travail en classe :

Beaucoup de professeurs du conseil d'entreprise trouvent qu'on devrait mettre les heures dans des cours, qu'on devrait consacrer des heures à dédoubler des classes parce que l'essentiel du travail – mais ça, c'est la conception différente – l'essentiel du travail, pour eux, c'est face à l'élève. Donner un cours. Et tout ce qui se passe aux alentours, toutes ces heures consacrées pour les médiations, pour l'organisation du conseil de citoyenneté, on devrait supprimer. (Directrice E2)

De plus, la gestion collective de la discipline est vécue par certains comme un droit de regard illégitime sur leurs pratiques. La prise en charge des incidents survenus en classe par le conseil citoyen est alors ressentie comme une intrusion dans un espace que les enseignants considèrent être « le leur » :

Mais je crois aussi qu'il y a aussi des professeurs qui se sentent profondément remis en question dans leur conception de l'autorité. Qui ne peuvent pas concevoir qu'on ait, entre guillemets, des comptes à rendre [...]. (Directrice E2)

Une troisième tension renvoie à la place de la fonction d'éducation dans le métier d'enseignant. Rappelons que le projet d'EC prétend œuvrer à la formation de l'élève dans sa globalité (et donc dépasser la stricte mission d'instruction de l'école), ce qui constitue un point d'accroche potentiel pour les enseignants qui définissent leur rôle en ces termes (Hirschhorn, 1993). Ainsi, une partie des enseignants mobilisés dans l'EC axent leur identité professionnelle autour de cette fonction d'éducation :

J'ai le sentiment que le ressort qui manque avec les élèves est plus de l'ordre de l'humain, dans la confiance en soi ou dans la capacité à vivre avec les autres. C'est ce qui fait que, dans mon travail à l'école, je me situe d'abord comme un éducateur et ensuite comme un enseignant. Les contenus de mes cours sont des opportunités d'éducation, d'éducation au vivre ensemble. (Enseignant E2)

En revanche, les enseignants plus sceptiques par rapport à l'EC considèrent que ces activités les détournent du cœur du métier et de leur fonction :

C'est pas notre rôle hein ! On est devenu tout ici ! Confident, éducateur, ambulancier, tout ce que tu veux. Mais il faut encore travailler pendant ce temps-là. (Enseignant E2)

3 Construction et usages d'un label distinctif

Dans cette dernière section, nous nous interrogeons sur la place occupée par le projet d'EC dans les stratégies de communication et de « construction de réputation » des établissements étudiés. Notre enquête nous amène à propo-

ser trois pistes interprétatives, qui demanderaient évidemment à être étayées par des données plus larges. La première concerne la mobilisation du projet d'EC dans diverses stratégies de communication, accompagnant un processus de requalification symbolique de l'établissement. La seconde pose l'hypothèse de l'émergence d'un « label EC », d'une identité catégorielle, que l'E2 semble avoir activement contribué à créer. La troisième piste met en évidence les tensions que réactivent le recours à ce label et les procès en inauthenticité dont il est susceptible de faire l'objet.

3.1 Le projet d'EC comme outil de requalification symbolique au service d'établissements « mobilisés »

Bien qu'appartenant à des segments disqualifiés du système éducatif, nos trois établissements sont parvenus à y conquérir une position relativement avantageuse et à y consolider leur réputation. Le déploiement d'un projet d'EC semble contribuer, de manière centrale ou plus périphérique, à ces opérations de requalification symbolique.

Ainsi, à l'E1, la question de l'image est vécue comme un défi permanent. Un des enjeux qui traverse le discours de nos informateurs est la volonté de mettre à distance la « mauvaise réputation » qui colle aux établissements relevant du segment qualifiant et accueillant un public de type « discrimination positive ». L'établissement déploie à cet effet diverses stratégies. Tout d'abord, l'établissement se présente comme une école « qualifiante et orientante », ce label positif visant à réfuter le stigmate d'école de « relégation ». Pour ce faire, l'établissement affiche une politique alliant une offre scolaire attractive (ouverture d'options « rares ») et le suivi individualisé des élèves. Ces éléments sont clairement présents dans la communication externe de l'école (site, communication vis-à-vis des parents, etc.). Ensuite, l'école se dépeint comme un établissement « mobilisé », particulièrement actif dans le lancement de projets multiples. Le projet d'EC est présenté comme contribuant, parmi d'autres, à cette mobilisation.

La volonté d'affirmer une identité collective fière se reflète à travers les propos de l'équipe de direction quant aux stratégies de communication qu'il convient de déployer. Consciente qu'une mauvaise réputation peut « poursuivre » une école malgré les innovations qu'elle développe, l'équipe met en œuvre diverses stratégies proactives de communication vers l'extérieur : alimentation du site de l'école, publication des prix obtenus par l'école à certains concours, échanges et contacts avec les partenaires extérieurs de l'école, projet de collaboration avec des écoles primaires, etc. Le projet d'EC y est particulièrement mis en avant : situé en bonne place sur le site web de l'établissement, il est régulièrement présenté aux partenaires avec lesquelles l'école collabore ou à d'autres établissements intéressés. Enfin, à l'extérieur, certains acteurs n'hésitent pas à présenter leur établissement « en tant qu'EC ».

L'E2 est également parvenue à se construire une réputation positive au sein du segment qualifiant, en tant qu'établissement « mobilisé » et « innovateur ». Si l'existence d'une « culture » propre à l'établissement (« l'esprit de l'école ») n'est pas nouvelle, le projet d'EC est venu y occuper une place importante, et s'est progressivement imposé comme un élément central de l'image de l'établissement vis-à-vis de l'extérieur. L'EC opère ainsi à la manière d'un label qui contribue à la revalorisation de l'image de l'école, en se saisissant d'une identité narrative ancienne (en l'occurrence, un établissement « dynamique », « à dimension humaine »), tout en la réorganisant autour de nouveaux référents identitaires :

Moi je pense que l'effet secondaire de l'école citoyenne, qui est très important, c'est qu'on a créé une culture d'école. Et, bêtement, moi, y a cinq ans, je disais je travaille à [nom de la commune] et, maintenant, je dis, je travaille à [E2] et je dis on a un chouette projet... je suis sûr que je suis plus fier de mon école maintenant qu'il y a quinze ans. C'est sûrement un petit peu naïf mais je pense, même du côté des élèves, [...] qu'il y a une fierté, une impression qu'on appartient à une école qui propose un plus. (Enseignant E2)

Cette revalorisation de l'image de l'école grâce à l'EC produit donc des effets performatifs (renforcement d'une identité fière, mobilisation à la tâche) pour les professionnels comme pour les élèves.

L'utilisation de l'EC dans ce processus de requalification symbolique se manifeste dans les stratégies de communication externe : une page web est dédiée à l'EC ; des articles de presse datant de 2010 (lancement du projet d'école citoyenne) y sont téléchargeables via un onglet intitulé « on parle de nous ! » ; des liens directs vers différentes émissions de télévision rappellent les moments où l'établissement a été mis à l'honneur (en 2012, une chaîne de télévision venait filmer l'école dans le cadre d'une émission sur le thème « l'école et la citoyenneté »).

3.2 L'émergence d'un « label école citoyenne »

L'E2 a joué un rôle central dans la construction d'un « label EC », d'une nouvelle identité catégorielle. Cette école peut être considérée comme pilote, au double sens de pionnière et d'exemplaire : l'établissement – un des premiers à avoir mis en œuvre le projet – sert souvent de modèle, voire de coach pour les écoles souhaitant s'engager dans l'aventure ; il est apparu plusieurs fois dans les médias « en tant qu'école citoyenne ». Certains des acteurs porteurs de l'EC dans cette école sont très impliqués au niveau du MIEC et sont actifs dans la diffusion du projet en Belgique francophone.

À partir du moment où un « label EC » s'institue, d'autres établissements vont rapidement s'en réclamer dans l'espace public (médias, instances officielles du champ éducatif, etc.). Notre enquête (Jadot, 2015) montre que d'autres directions prennent position publiquement « en tant qu'EC », notamment en

s'exprimant dans des revues professionnelles ou militantes à ce sujet. Ainsi, la sous-directrice de l'E1 affirme revendiquer cette étiquette dans des réunions officielles entre directions ; elle y présente l'EC comme un dispositif susceptible de solutionner un ensemble de problèmes propres aux établissements du segment.

Se présenter « en tant qu'EC » renforce alors la visibilité de l'école tout en lui conférant un certain capital symbolique : une EC est une école dynamique, mobilisée, et qui défend des valeurs claires. Ceci permet à l'école d'améliorer son image au sein du segment, de consolider sa position sur le quasi-marché scolaire. Mais cela renforce aussi sa *capability for voice* (Bonvin, 2013), à savoir sa capacité à se faire entendre dans l'espace public, pour promouvoir un programme institutionnel alternatif – une « autre École ». Encore une fois, l'E2 est particulièrement emblématique de ce processus. Plusieurs porteurs du projet ont été sollicités par les médias, suite aux attentats de *Charlie Hebdo* en janvier 2015 et à la proposition de la ministre d'instaurer un cours de citoyenneté à l'école. Ils y ont défendu la nécessité d'apprendre la citoyenneté à travers son expérimentation directe, et non par « quelques heures théoriques sur les bancs de l'école, qui ne feront pas la différence ». Le coordonnateur du projet a fait une intervention remarquée lors d'un débat télévisé⁵, interpellant la ministre sur la nécessité d'une réforme en profondeur de l'École afin de revaloriser la fonction d'éducation au vivre ensemble :

Moi je crois que là où s'interroge l'école, c'est parce que l'école donne des cours. Elle ne permet pas de vivre ensemble. Je vous interroge par rapport à votre cours de citoyenneté. Est-ce un cours parmi d'autres ou une réforme sur la manière de faire vivre les écoles ?

L'étiquette d'EC opère ainsi comme un label distinctif, susceptible d'améliorer l'image de l'établissement, mais aussi de renforcer sa capacité stratégique à s'engager dans le débat public autour de l'orientation des finalités du système.

3.3 Un label qui divise autant qu'il mobilise

Pourtant, notre enquête révèle à quel point le fait de se référer à l'EC pour alimenter, voire transformer, l'identité de l'établissement peut diviser une équipe pédagogique. Ceci tient notamment aux retombées symboliques du recours au nouveau label et à leur impact sur la reconfiguration des enjeux de pouvoir en interne. Le changement d'identité d'établissement qu'entraîne l'adhésion à une nouvelle catégorie induit des bénéfices symboliques nets pour les acteurs qui s'en sont fait les porteurs : dans la mesure où ceux-ci sont reconnus comme ayant contribué à améliorer l'image de l'école, leur prestige s'en trouve redoré. En revanche, les acteurs scolaires

⁵ Mise au point du 25 janvier 2015 (RTBF) : « Radicalisme : l'école est-elle une cause ou un remède ? », disponible sur le lien suivant : http://www.rtf.be/video/detail_mise-au-point-du-25-01-2015?id=1987753

qui défendent l'ancienne culture d'établissement peuvent se sentir disqualifiés (Draelants & Dumay, 2011). C'est bien ce que démontrent nos observations au sein de l'E2 (Theys, 2012), établissement qui incarne le label de manière exemplaire et qui déploie des stratégies actives visant à sa diffusion et à sa légitimation. Cette stratégie génère des tensions entre le groupe porteur du projet et ceux qui ne se reconnaissent pas dans la nouvelle identité ainsi projetée. Leur critique se décline autour de trois axes, qui constituent autant de déclinaisons d'un procès en authenticité : inauthenticité par rapport aux pratiques dont l'EC réclame la paternité (récupération) ; inauthenticité par rapport à l'effet réel du dispositif (fanfaronnade) ; et inauthenticité des intentions des acteurs porteurs (dénonciation en termes d'intérêts particuliers).

3.3.1 Un label « coucou » ou le procès de récupération

Le « label EC » est vécu par une partie de l'équipe éducative (le groupe d'anciens enseignants désignés comme l'arrière-garde) comme une image fabriquée et surajoutée, une étiquette que les porteurs du projet viendraient désormais accoler de l'extérieur à des pratiques pédagogiques existant de longue date. À la manière d'un coucou qui squatte un nid en délogeant l'oiseau qui l'a fabriqué, l'EC tendrait selon eux à occuper le terrain et à s'attribuer abusivement les bénéfices symboliques de pratiques anciennes, capturant sous la nouvelle bannière une grande partie de la capacité d'innovation de l'équipe :

Je crois que, premièrement, [l'EC] essaye de se mêler de plein de choses et de dire « citoyen » une série de choses qui se font depuis vingt ans. (Enseignant E2)

Un sentiment de disqualification peut alors se cristalliser parmi ce groupe d'enseignants, qui se sent peu reconnu et dépossédé dans sa capacité à définir les pratiques légitimes au sein de l'établissement :

On récupère ce que font les gens ! Tu vois, par exemple, les sorties qu'on fait avec les élèves c'est citoyen ! Alors M. [nom d'un enseignant] – je n'sais pas si tu le connais ? – a dit en rigolant : « punaise, ça fait trente ans que je fais des trucs citoyens, j'en savais même rien ». Tu vois ? Ça ne va pas ! Je n'ai pas besoin de l'école citoyenne pour ça. (Enseignant E2)

3.3.2 Une grenouille qui se fait plus grosse que le bœuf : un label qui gonfle son efficacité

La dénonciation de l'inauthenticité du label EC apparaît aussi à travers une seconde critique, formulée par ce même groupe d'enseignants peu favorables au projet : l'image « héroïsée » de l'EC projetée à l'extérieur gonflerait abusivement l'efficacité de ce dispositif à résoudre véritablement les problèmes de vivre ensemble vécus dans cette catégorie d'établissements.

Ce groupe d'enseignants y voit une fanfaronnade, une image déformée de la réalité :

Alors moi ce qui me dérange très fort, c'est l'image qu'on en donne à l'extérieur [...] Y a des bonnes choses, c'est bien, on responsabilise les élèves... mais il ne faut pas dire que c'est le miracle. Alors moi quand je lis un article dans la revue prof, disant « c'est génial » ; quand on fait venir les TV pour montrer le côté bleu de l'histoire, quand y a eu des articles dans la *Libre Belgique* en disant « l'école pilote de la [nom E2]... ! » (Enseignant E2)

3.3.3 Le procès en termes de lutte de pouvoir

L'étiquette « EC » est alors perçue comme étant au service de la stratégie de conquête de pouvoir et de prestige d'une faction de l'équipe, et non d'une réelle volonté de changement. Au fond, il s'agit de dénoncer la poursuite d'intérêts particuliers derrière un discours qui brandit l'intérêt général (celui de l'établissement dans son ensemble, voire celui du projet institutionnel de construction d'une école citoyenne). Ainsi, certains de nos interlocuteurs voient dans la mise en place de ce projet une stratégie de la direction visant à marquer l'établissement de son empreinte tout en s'attribuant le prestige de cette innovation :

Je me demande en quoi cette histoire d'école démocratique n'était pas une idée de [nom de la directrice] de vouloir marquer l'histoire de [E2] de son empreinte en disant, voilà j'ai fait le nécessaire pour que soit intégrée l'école citoyenne à [E2] [...] Je me demande si c'est vraiment pour que ça aille mieux ou bien pour montrer que dans son école on faisait ça et ça et ça. (Enseignant E2)

4 Conclusion

Ce chapitre a suivi au plus près l'implémentation d'un projet d'EC au sein de trois établissements contrastés, sur le plan du couplage organisationnel et culturel qui s'y opère, puis dans ses effets en termes de construction d'image et d'institution d'un nouveau « label ». Des recherches devraient être menées à plus large échelle pour corroborer nos résultats, mais trois conclusions nous semblent d'ores et déjà se dégager de ce travail empirique.

Tout d'abord, l'enquête met au jour des modalités contrastées, mais toujours partielles, d'encastrement de l'EC au sein d'établissements *a priori* non nécessairement conquis à un projet institutionnel alternatif. La capacité de mobilisation collective de ces établissements ainsi que le rôle décisif d'enrôlement et d'octroi de ressources des acteurs clés de l'école constituent des facteurs favorables à l'inscription durable du projet dans un établissement. Toutefois, les « couplages » observés restent instables et les divisions du travail

qui s'opèrent entre structures organisationnelles préexistantes et dispositifs citoyens génèrent souvent des tensions.

L'analyse des éléments culturels en jeu dans ces « couplages » a permis d'en éclairer l'intensité et les modalités spécifiques. Ainsi, des éléments propres aux identités narratives d'établissements (conception de la relation à l'élève, conception du travail pédagogique dans sa dimension éducative et/ou socialisatrice, etc.) constituent probablement des leviers à une accroche durable du projet d'EC. Ces éléments culturels propices relèvent pour partie d'éléments d'identité spécifiques aux établissements, et pour partie, posons-nous, d'identités de segments – les segments « disqualifiés » du système tendant à développer des cultures professionnelles particulières, en marge de la norme dominante centrée sur les fonctions cognitives. Mais l'introduction d'un projet tel que l'EC vient également révéler des désaccords profonds quant à ce qui constitue le cœur du métier d'enseignant et à la place de la fonction d'éducation dans le programme institutionnel de l'École.

Enfin, l'analyse des usages du projet d'EC dans la construction de l'image des écoles permet d'avancer une double hypothèse : d'une part, la place visible du projet d'EC dans les stratégies de communication des établissements (page web) et sur différentes scènes de l'espace public (journées portes ouvertes, réunions régionales de directeurs, rencontres internationales, médias, etc.) peut opérer comme moyen de revalorisation symbolique d'établissement associé à des segments disqualifiés. D'autre part, l'hypothèse de l'émergence d'un « label d'école citoyenne » semble étayée par le fait qu'un certain nombre d'acteurs clés des établissements, au-delà même de notre échantillon, se réfèrent explicitement à ce label lors de prises de parole dans l'espace public. Plus largement, en braquant les projecteurs sur les pratiques citoyennes et sur les fonctions éducatives de l'éducation, on peut avancer que ces établissements s'engagent dans un processus de *résistance identitaire* par rapport aux critères de classement hiérarchiques dominants dans le champ (Draelants & Dumay, 2011, p. 124). En instituant une nouvelle catégorie d'établissements « citoyens » et en s'en réclamant, ces acteurs cherchent à faire reconnaître leur capacité à répondre à une série de problèmes typiques de leur segment tout en alimentant le débat public sur les orientations légitimes du programme institutionnel de l'École. Prendre appui sur un tel « label » semble produire une série d'effets internes (identité fière, mobilisation de l'équipe) et externes (repositionnement dans l'espace local, amélioration de l'image), renforçant du même coup les capacités de participation démocratique (*capability for voice*, Bonvin, 2013) de ces acteurs « faibles ». Certes, ces effets mobilisateurs ne suffisent pas nécessairement à apaiser les luttes internes pour la définition des orientations légitimes du métier. Mais la visibilité croissante d'une identité catégorielle « citoyenne » a au moins le mérite d'alimenter ce débat démocratique essentiel.

Références bibliographiques

- BONAMI, M., & GARANT, M. (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles : De Boeck
- BONVIN, J.-M. (2013). La participation à l'aune de l'approche par les capacités d'Amartya Sen. In F. Claisse, C. Laviolette, M. Reuchamps & C. Ruyters (dir.), *La participation en action* (pp. 41-54). Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- DE MUNCK, J., & VERHOEVEN M. (1997). *Les mutations du rapport à la norme : un changement dans la modernité ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- DERBAIX B. (avec la participation de J.-L. Tilmant) (à paraître). *Construire une école citoyenne*. (Manuscrit soumis pour publication).
- DRAELANTS, H., & DUMAY, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- DUBET F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- HIRSCHHORN, M. (1993). *L'ère des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- JADOT, E. (2015). *Maintien d'un ordre scolaire fragilisé et construction locale de sens à l'activité éducative. Une analyse des enjeux scolaires contemporains et de la diffusion de projets innovants à partir d'une recherche menée sur l'« école citoyenne »*. Mémoire de Master 120 en sociologie (prom. M. Verhoeven), non publié, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- TARDIFF, M., & LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- TILMANT, J.L. (2004). *Treize stratégies pour prévenir les violences à l'école*. Vigneux, France : éditions Matrice. (1^{re} publication Champ social éditions, 1985).
- TILMANT, J.L. (2006). *Aider l'école à prévenir les violences. Douze stratégies*. Vigneux, France : éditions Matrice (1^{re} publication Champ social éditions, 2000).
- TILMANT, J.-L. (2008). *Le syndrome d'Harpocrate ou l'école démocratique*. Vigneux, France : éditions Matrice (1^{re} publication Champ social éditions, 2000).
- THEYS, C. (2012). *L'école citoyenne : un dispositif collectif et participatif de gestion de l'ordre scolaire. Enquête sur sa perception et sa réception dans une école secondaire de Schaerbeek*. Mémoire de Master 120 en sociologie (prom. M. Verhoeven), non publié, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- VAN ZANTEN, A. (2001). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des collèges périphériques français. *Éducation et francophonie*, 1, 13-35.
- WEICK, K.E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.

Encadrés

École 1 (E1)

Cette école, rattachée au réseau libre catholique, existe depuis 1894 et accueillait traditionnellement une population de jeunes filles issues de la bourgeoisie. Les transformations démographiques du quartier d'implantation ont entraîné une transformation radicale de son public, sensible dès les années 1980. Ainsi, l'école accueille aujourd'hui des élèves d'origines multiples et aux profils socio-économiques très divers. Son ISE est de 6, et si cet indice dépasse légèrement le seuil de l'encadrement différencié, elle rencontre « des difficultés d'encadrement différencié », sans bénéficier de moyens supplémentaires pour y faire face.

La structure de l'école 1 s'apparente à la « pyramide inversée » (très peu d'inscrits au premier degré commun, arrivages d'élèves à partir de la troisième secondaire). Au sein des deuxième et troisième degrés, l'école offre un large choix d'orientations, mais l'équipe reconnaît que la « colonne vertébrale » de l'établissement est le « qualifiant ».

Le projet d'école citoyenne (EC) y a été lancé en septembre 2009.

École 2 (E2)

Fondé en 1890, cet établissement relève lui aussi de l'enseignement libre catholique, et se situe dans un des quartiers les plus paupérisés du centre de la capitale. En termes de population, l'école a connu des évolutions comparables à l'école 1, puisque la population féminine plutôt bourgeoise a laissé la place, depuis les années 1980, à un public multiculturel et nettement plus défavorisé sur le plan socio-économique. En raison de sa situation géographique, du profil de sa population et de son offre, l'école 2 appartient plutôt au segment « disqualifié » du marché scolaire. L'ISE moyen de ses élèves étant de 2, elle bénéficie des mesures d'encadrement différencié. En termes d'offre éducative, l'école propose une filière de transition générale et plusieurs techniques de qualification. Outre une section technique de qualification « scientifique », elle propose une technique de qualification « sociale », qui est la plus importante de l'école. Elle propose également une filière d'immersion en néerlandais et, depuis 2011, une section « techniques environnement » en cinquième et sixième, ce qui est assez innovant.

Cette école est connue sur la scène bruxelloise comme la « première école citoyenne », puisque le projet y a été lancé dès 2008.

École 3 (E3)

L'école 3 (rattachée au réseau libre catholique) est implantée au sud-est de Bruxelles, dans un quartier où réside une population mêlant des classes aisées aux classes moyennes, en grande majorité de nationalité belge ou originaire de l'UE. Il s'agit d'un établissement d'enseignement secondaire spécialisé, organisant un enseignement dit de « type 1 », « forme 3 » – c'est-à-dire s'adressant à des élèves ayant un retard mental léger et qui propose diverses orientations qualifiantes. L'établissement vise donc à offrir une formation professionnelle, et l'objectif de la mise à l'emploi est largement mis en avant par nos informateurs. L'ISE moyen de l'école n'est pas renseigné (les établissements d'enseignement spécialisé ne bénéficiant pas de subsides d'encadrement différencié). Toutefois, selon la direction, le public fréquentant l'école est « proche du D+, dans le sens où la plupart de nos élèves sont en précarité ».

Cette école jouit d'une très bonne réputation au sein du segment (dévalorisé) de l'enseignement spécialisé :

On dit que « école 3 » est la Rolls-Royce de l'enseignement spécialisé. Je pense qu'on est une école qui a une très très bonne réputation.

Outre sa situation géographique dans un quartier aisé, cette image tient à l'organisation d'options professionnelles qui mènent à l'emploi, aux nombreux projets développés, à la qualité du cadre et au climat d'établissement reconnu comme familial et serein.

Le projet d'EC y a été lancé en 2009-2010.

