

LES ELEVES DE MATERNELLE FACE A L'AUTORITE SCOLAIRE

Rachel GASPARINI

Introduction

En 2005, un rapport de l'INSERM (institut de recherche médicale) a fait grand bruit en France, entraînant la réaction d'un collectif : « Pas de 0 de conduite pour les enfants de 3 ans » qui craignait à l'époque l'utilisation de ce rapport à des fins d'identification et de traitement précoce (dès 36 mois) d'élèves potentiellement « futurs délinquants ». La recherche¹ présentée ici postule que la perspective sociologique est éclairante pour comprendre comment les comportements désignés comme « indisciplinés » voire « violents » à l'école se construisent aussi socialement et peuvent évoluer dès la prime enfance et la toute première entrée à l'école maternelle, dans la confrontation entre les dispositions familiales et les exigences scolaires.

La méthodologie a consisté à suivre une cohorte de 23 élèves depuis leur première rentrée en septembre 2006 dans la même classe de tout petits/petits (ils avaient entre 2 et 3 ans) jusqu'à la fin de leur troisième année de maternelle en juin 2009 (ils avaient entre 5 et 6 ans). La classe de maternelle choisie pour notre terrain et dans son ensemble l'école où elle est située se caractérisent par l'hétérogénéité des origines sociales des familles, ce qui était un choix méthodologique :

Profession de la personne de référence de la famille	Enfants de moins de 5 ans au niveau national en 2006	Enfants de 2 et 3 ans dans notre cohorte en 2006-2007
agriculteurs	1,9%	0
artisans	6,5%	6,9%
cadres	16,6%	17,2%
professions intermédiaires	20,5%	10,3%

¹ Cette recherche se situe dans le cadre de l'IUFM de Lyon et du Groupe de Recherche sur la Socialisation (UMR CNRS 5040, Université Lyon 2/ENS Lyon). L'équipe dont j'avais la responsabilité était constituée de : Suzanne Tixier, enseignante de maternelle et formatrice d'enseignants à l'IUFM de Lyon, Alexis Martig (doctorant en anthropologie) et Basile Ducerf (étudiant en sociologie).

employés	15,1%	6,9%
ouvriers	32,9%	51,7%
retraités	0,8%	0
autres	5,8%	6,9% (2 pères au chômage)

Tableau 1 Les catégories socio-professionnelles des chefs de famille²

Si on compare avec la répartition nationale, notre population ne comporte aucun agriculteur (ce qui est logique étant donné l'implantation urbaine de l'école) et elle est sur-représentée au niveau des ouvriers alors qu'elle est sous-représentée au niveau des professions intermédiaires.

Les parents de 23 élèves sur 29 ont accepté de nous recevoir en entretien à la fin de la première année, nous avons effectué aussi des entretiens avec les professionnels concernés, enseignants et ATSEMS (N = 14) et des observations ont également été menées (111h) dans les 6 classes des trois années concernées (les 23 enfants de la classe de la première année ont été répartis dans deux classes la deuxième année puis trois classes la troisième année). En grande section, deux des trois enseignants concernés ont choisi d'utiliser des conseils d'enfants. Etant donné le thème du séminaire sur la participation des élèves dans les institutions scolaires et la formation à la citoyenneté, nous retiendrons dans notre présentation l'analyse de cas d'élèves dont le parcours les a conduits à fréquenter en grande section une classe pratiquant les conseils d'enfants. Enfin toujours sur le plan méthodologique, un travail sous forme d'atelier de langage a été effectué avec les enfants de la cohorte les deuxième et troisième années en collaboration avec une enseignante associée à la recherche, par petits groupes de 6 enfants maximum pour recueillir leurs propos relativement aux questions d'autorité par rapport aux adultes et de discipline à l'école, à partir de deux albums³

² Tableau reconstitué à partir des professions déclarées par les parents dans l'école et des données nationales de l'INSEE issues du recensement de la population en 2006 : « FAM9-Enfants des familles par âge et catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence de la famille », <http://www.recensement-2006.insee.fr/tableaux>

³ « Petit Ours Brun fait une grosse bêtise » (Claude Lebrun) et « Mais moi je veux ! » (John Rowe), histoires qui mettent en scène un enfant désobéissant face à l'autorité de sa mère. Chaque atelier s'est déroulé en stoppant l'histoire pour faire imaginer la suite et en relançant par des questions sur l'autorité dans la famille, sur l'obéissance par rapport aux adultes et à l'école (comme cela se passe et comment faudrait-il que cela se passe). Il a notamment été question des conseils d'élèves lorsque les enfants vivaient cette expérience dans leur classe. Ces supports avaient pour objectif de limiter les propos convenus et les stéréotypés propres à cet âge quand un adulte interroge un enfant dans un contexte scolaire sur les questions d'autorité dans ses relations avec les adultes.

1- Problématique

Nos sociétés occidentales s'interrogent actuellement sur la nature des relations adultes-enfants, notamment du point de vue de l'autorité qui selon nous n'a pas disparu mais dont les modalités d'imposition se sont modifiées, contribuant à multiplier les manières de faire et parfois à brouiller les repères pour les adultes responsables de l'éducation des enfants. A l'école, la discipline est devenue moins « directe », plus « négociée » (Vincent, 1980 ; Gasparini, 1998 & 2000). Le mode de contrôle scolaire vertical et disciplinaire paraît en crise, remplacé par un mode de contrôle plus horizontal, avec négociation et association des pairs ainsi qu'un appel à la responsabilisation (Verhoeven, 1997). Dans les familles, le style coercitif est moins valorisé alors qu'on met l'accent sur l'explication, la communication avec l'enfant (Kellerhals & Montandon, 1991 ; de Singly, 2006).

Dans la continuité avec nos travaux antérieurs (Gasparini, 1998 et 2000), nous définissons la discipline scolaire non pas comme un élément surajouté à l'apprentissage scolaire mais comme faisant partie intégrante de l'acte pédagogique. Les recherches en histoire permettent de rompre avec l'évidence selon laquelle la discipline est nécessaire dès lors qu'il s'agit d'un apprentissage destiné à des enfants et elles permettent également de voir en quoi la discipline en tant qu'ordre scolaire est liée aux disciplines en tant que savoirs scolaires. Certains élèves d'ailleurs commencent à développer des problèmes de comportement quand ils se heurtent à des problèmes d'apprentissage et qu'ils n'arrivent plus à suivre ou à faire ce qui est demandé (Millet & Thin, 2005). J.Deauviau constate dans l'enseignement secondaire combien le social (le comportement des protagonistes) et le cognitif (la circulation des savoirs en classe) s'interpénètrent fortement au point qu'il soit « assez rare que la dégradation des relations sociales dans la classe n'ait aucun rapport avec une altération du registre cognitif de l'interaction scolaire » (2009, p.208). Il n'existe pas deux relations (élève-savoirs, élève-enseignant), deux processus différenciés (apprendre des savoirs scolaires et se soumettre à des normes de comportement), dont l'un conditionnerait l'autre, suivant l'idée que discipliner l'enfant sert à le rendre disponible à l'acquisition des « savoirs scolaires ». La soumission aux règles scolaires n'apparaît pas uniquement dans les règlements et les sanctions, elle traverse toute l'organisation quotidienne des apprentissages et de la vie de la classe.

Par ailleurs nous comprenons la discipline comme étant un ensemble de moyens au service de l'autorité enseignante et nous définissons l'autorité dans une perspective wéberienne à savoir comme étant une domination légitime correspondant à la « chance de trouver obéissance de la part d'un groupe d'individus » qui ont « un intérêt extérieur ou intérieur, à obéir » (Weber, 1971, p.285). L'enseignant actuel tient son autorité de son statut, il possède une autorité de type légale-rationnelle depuis l'émergence d'un nouveau rapport « pédagogique » entre le maître et l'élève suite à l'apparition de la « forme scolaire » (Vincent, 1980) comme configuration socio-historique particulière dans le courant du XVII^{ème} siècle au sein des pays occidentaux. Cette autorité s'impose sur la base de relations de pouvoir et de dépendance qui ne sont plus directes entre les personnes mais médiatisées par des règles établies rationnellement, dont les

conditions d'applications sont contrôlées par un représentant du pouvoir qui n'est que le garant (au titre de sa « compétence professionnelle » reconnue comme telle) des règles impersonnelles auxquelles il doit lui aussi se soumettre. Le rapport aux règles impersonnelles apparaît dans les règlement scolaires, les punitions/récompenses, les rappels à l'ordre de l'enseignant mais aussi dans la transmission des savoirs (en même temps qu'il acquiert des connaissances, l'élève est confronté à des principes rationnels d'organisation, de codification, de présentation des savoirs) et à travers le quotidien des pratiques scolaires dans le sens d'une « micro-physique » du pouvoir (Foucault) ou dans le détail d'une « moralisation » pratique et régulière (Durkheim). L'élève est ainsi confronté à une régularité temporelle (les emplois du temps, l'adoption d'un rythme, la succession des étapes d'apprentissage) et à une régulation des gestes (l'apprentissage de postures et de principes de déplacement, l'articulation réglée du geste et de l'objet). La socialisation scolaire confronte l'élève à des pratiques régulières (arriver à l'heure, ranger le matériel, prendre la parole « dans les formes »...) qui le familiarisent à des normes de conduite sans revêtir forcément l'aspect formel d'une règle.

La discipline à l'école actuellement se décline selon trois variantes de la forme scolaire, qui peuvent se caractériser par trois figures de l'écologiste : « dressé », « raisonné » puis « associé » à l'élaboration de la règle à laquelle il devra se soumettre (Vincent, 1980). Historiquement, on est passé d'une discipline imposée de l'extérieur à une intériorisation de la contrainte dans un processus lié à des transformations dans les relations sociales au sein des sociétés occidentales où le contrôle social devient progressivement contrôle de soi : les individus doivent apporter la preuve de leur capacité à se réguler et à contenir leurs pulsions (Elias). L'autorité de l'enseignant est moins facilement acquise (Dubet, 2000) du fait que l'école n'a plus le monopole de la culture, le maître n'est plus autorisé à utiliser des punitions violentes⁴, les élèves ne voient plus toujours l'intérêt d'un investissement dans des études longues et l'enfant est davantage reconnu comme sujet suivant un modèle éducatif quasiment contractuel dans lequel l'obéissance est tributaire d'une exigence d'explication. Ceci étant, on sait que les punitions physiques n'ont pas totalement disparu de l'école (Baldet, 2004 ; Carra, 2009), ni plus largement le recours à l'autorité directe (qui n'aboutit pas forcément à l'usage de la force physique). Ainsi nous avons montré qu'à l'école élémentaire les trois modalités d'imposition de l'ordre scolaire coexistent (Gasparini, 1998 et 2000), y compris dans des pédagogies « novatrices » (se revendiquant d'une pédagogie identifiée

⁴ En France, la circulaire de 1887 du ministère de l'Instruction avait interdit les châtimens corporels à l'école mais les violences n'avaient pour autant pas disparu et les juges avaient reconnu aux maîtres un droit de correction au même titre que celui attribué aux parents (arrêt cour de cassation 1889) dans la mesure où il n'était pas utilisé de manière excessive et que la santé de l'enfant n'était pas compromise. Actuellement, la circulaire de 1991 interdit à l'enseignant « tout comportement, geste ou parole qui traduirait indifférence ou mépris à l'égard de l'élève ou de sa famille ou qui serait susceptible de blesser la sensibilité des enfants », elle précise qu'« Aucune sanction ne peut être infligée en maternelle » et que « Tout châtimen corporel est strictement interdit » à l'école (circulaire n°91-124 du 6 juin 1991)

comme cherchant à donner davantage de place à la raison et à la participation, du type Freinet ou Montessori). Ces trois modalités d'imposition de l'ordre scolaire se retrouvent aussi dans les pratiques enseignantes de maternelle, à la nuance près que le développement cognitif et affectif des enfants de moins de 4 ans limite la possibilité de les associer à l'élaboration et à la réflexion sur l'application des règles, donc au moins de la toute-petite à la moyenne section. L'efficacité d'un fonctionnement en conseils d'enfants suppose que les élèves soient suffisamment sortis de leur période d'égoïsme pour pouvoir considérer la parole des autres et que leurs aptitudes cognitives et linguistiques soient suffisamment avancées pour être sensible à une régulation utilisant la négociation (Bee, 1997). En grande section où les élèves sont âgés de 5 ans, deux enseignants de classes observées dans notre recherche expérimentent des conseils d'enfants dans lesquels les élèves sont associés à l'élaboration des règles ainsi qu'à leur application (en réfléchissant par exemple aux sanctions possibles), dans un cadre dont l'enseignant reste le garant. Ce fonctionnement par conseils valorise la figure de l'élève « coopératif », sans éclipser totalement les figures de l'élève « dressé » et « raisonnable » (Gasparini, 2003). Notre objectif général est d'analyser les variations de réception et de réaction aux différentes modalités d'imposition de l'ordre scolaire auxquelles les élèves sont plus ou moins sensibles en fonction des univers socialisateurs (principalement la famille) qu'ils côtoient par ailleurs.

Ainsi le pari de cette recherche est d'aborder la question du rapport des élèves à l'autorité scolaire en ne se focalisant pas principalement sur ce qui se passe à l'école, mais en adoptant une perspective croisée incluant les mondes sociaux principaux dans lesquels évolue le jeune enfant. La notion de « disposition » (Lahire, 1998) nous paraît féconde pour explorer la façon dont chaque enfant réagit dans la pluralité des lieux socialisateurs qu'il côtoie. B. Lahire souligne combien l'être humain est constamment confronté à une pluralité d'univers sociaux depuis la prime enfance, le caractère pluriel de la socialisation primaire s'étant même renforcé ces dernières années (Darmon, 2006). L'enfant est confronté très tôt à des principes de socialisation hétérogènes voire contradictoires, entre les univers qu'il côtoie mais aussi à l'intérieur même d'un univers (par exemple dans l'univers familial entre les deux parents, et dans l'univers de l'école maternelle entre l'ATSEM et l'enseignante). L'acteur est ainsi confronté régulièrement à de « petites crises » liées à des contradictions entre deux univers mais aussi à l'intérieur d'un même univers. Ces conflits sont quotidiens et ne conduisent pas toujours à des souffrances. Les dispositions ne sont pas « figées » et notre première hypothèse est que la plus ou moins bonne « adéquation » à l'ordre scolaire d'un élève peut évoluer temporellement et varier selon le développement psychologique de l'enfant et les adultes professionnels rencontrés à l'école. Par ailleurs, plusieurs recherches soulignent combien les styles d'autorité peuvent être caractérisés socialement, d'une part dans les classes populaires plus attachées à une « autorité à l'ancienne » valorisant les vertus de la discipline et de l'obéissance (Kellerhals & Montandon, 1991 ; Schultheis, Frauenfelder, Delay, Pigot et al., 2009) et d'autre part dans les classes moyennes où on insisterait sur l'individualisation dans la famille et où une relation plus négociée, plus contractuelle entre les parents et les enfants se serait diffusée (Déchaux, 2007). Les résultats de ces travaux ne doivent pas faire oublier que la socialisation relève toujours d'une contrainte « *même si celle-ci apparaît moins <<visible>> dans les nouvelles*

pédagogies, en raison des normes éducatives auxquelles cette forme d'action socialisatrice se réfère (négocier avec l'enfant, privilégier l'écoute, la spontanéité avec l'enfant, le rapport de confiance) » (Schultheis & al., 2009, p.381). Le modelage de l'enfant par la société existe donc encore, même si les normes éducatives actuelles sont pensées plus « douces », plus « démocratiques » (Darmon, 2006). Notre deuxième hypothèse est donc d'avancer que de même que nous avons relevé l'impossibilité pour un enseignant d'éviter de viser l'obéissance directe de l'élève, y compris dans les pédagogies « novatrices » qui insistent le plus sur l'explication et la négociation avec l'enfant, les familles ne peuvent rester sur un registre purement négocié (même s'il apparaît être un standard d'éducation dominant). Le point de vue de Chamboredon (1971) nous paraît tout à fait actuel lorsqu'il souligne que la distinction entre classes populaires et classes moyennes tiendrait moins à l'esprit autoritaire ou libéral des méthodes d'éducation qu'à l'extension de la régulation : « Plus on s'élève dans la hiérarchie sociale, plus le champ du contrôlable est étendu, plus grand est le nombre de domaines réglés » (p.347) et aux techniques de contrôle qui seraient « plus suivies, plus diffuses, plus englobantes, plus insinuanes et plus diversifiées » dans les classes favorisées (p.347). Il s'agit donc moins de chercher à savoir si les familles adoptent un degré d'autorité plus ou moins fort dans le style d'éducation que d'évaluer les modalités de contrôle. Notre dernière hypothèse concerne la confrontation des élèves à la socialisation scolaire : les enfants ont d'autant plus de chances d'être en phase avec le style d'autorité valorisé dans leur classe qu'ils ont rencontré ce mode de régulation dans leur famille, mais sans souscrire à l'idée que la négociation va forcément être valorisée dans les familles et à l'école, les modalités d'imposition de l'autorité étant plus multiformes (et brouillant d'ailleurs les repères pour les adultes et les enfants concernés).

1- Les contraintes de la socialisation familiale

Appréhender les modalités d'imposition de l'autorité dans une famille est toujours délicat, c'est une question sur laquelle les parents se sentent jugés mais ne savent pas toujours quelles normes sont acceptables, d'autant plus à notre époque où les normes éducatives dominantes soulignent l'importance du fait de se faire respecter en tant qu'adulte mais aussi dénoncent les punitions physiques, les humiliations et les maltraitements sur l'enfant (Schultheis, 2007). Des parents craignant que leurs pratiques éducatives soient considérées comme « anormales », voulant éviter un jugement stigmatisant ou souhaitant se conformer à ce qu'ils pensent être à priori recevable par une chercheuse travaillant sur l'école peuvent être tentés consciemment ou non de transformer la réalité. C'est pourquoi nous n'avons pas abordé le thème de l'autorité directement dans nos entretiens mais par un faisceau de questions qui relèvent des réactions de l'enfant (par exemple les caprices, la monopolisation de la parole, le refus de suivre physiquement le parent...) et des façons de procéder des parents pour se faire obéir (par la persuasion, la menace, l'intervention physique, la prévention...) lors de situations familiales banales que nous évoquons puis qui sont décrites par les parents à partir de circonstances précises réellement vécues (repas de famille, sortie dans un

square, courses au supermarché, moment du coucher, etc...). Ceci étant, beaucoup d'enquêtés lorsque nous abordons la question des sanctions n'hésitent pas à nous parler de punitions sous forme de privation et même souvent d'interventions physiques légères (déplacement physique de l'enfant, petite gifle, fessée, tape sur les mains...) et ce quelque soit le milieu social de l'enfant. Ce constat ne vient pas forcément contredire les recherches sociologiques qui notent le recours plus fréquent à pratiques de privation et une proximité physique plus importante dans les milieux populaires que ce soit pour jouer, câliner comme pour punir (Thin, 1998 ; Schultheis, 2009) car il s'agit dans notre recherche d'enfants de jeune âge (entre 3 et 4 ans lorsque nous interrogeons les parents) moins sensibles à une régulation par l'explication verbale et plus enclins à des manifestations d'opposition qui obligent à des interventions physiques de la part des parents. Dans sa synthèse sur l'obéissance et la rébellion des enfants, Bee (1997) note qu'on pense souvent l'âge de deux ans comme étant caractéristique d'une opposition avec les parents alors que les refus sont plus communs à l'âge de trois ou quatre ans, la rébellion directe (crises de rage, manifestation d'emportement) s'estompant au cours des années pré-scolaires en partie grâce à l'évolution des aptitudes cognitives et linguistiques qui permettent à l'enfant de recourir davantage à la négociation.

Egalement, nous avons abordé dans les entretiens des points de l'éducation incontournables pour les parents de jeunes enfants, qui font souvent l'objet de conseils dans les médias ou chez spécialistes de l'enfance : les « objets transitionnels », l'acquisition de la propreté, le choix des vêtements, le choix des amis par l'enfant. Ces thèmes se sont révélés être extrêmement intéressants en ce qu'ils témoignent du degré de recherche de conformité des parents par rapport aux standards d'éducation ou de la liberté qu'ils se permettent dans leurs discours (pour les parents les plus assurés de leurs pratiques éducatives ou les plus ignorants des normes dominantes) et également en ce qu'ils montrent à quel point la pluralité de la socialisation peut être difficile à gérer pour les parents puisque d'autres adultes notamment de la famille mais aussi à l'école peuvent intervenir de façon contradictoire avec les habitudes qu'ils tentent de donner à leur enfant. Par exemple, beaucoup de mères se plaignent de ce que leur belle-mère incite l'enfant à prendre une tétine alors qu'elles veulent qu'il s'affranchisse de cet objet à partir du moment où il fréquente l'école. Une mère critique l'attitude de la maîtresse à l'égard de son fils à qui elle donne systématiquement la tétine en fin de la matinée « pour le faire taire » alors que cette enseignante incite par ailleurs les parents à éviter de leur donner cet objet pour des problèmes de prononciation. Du point de vue de la socialisation, les thèmes de l'objet transitionnel, de l'acquisition de la propreté, du choix des vêtements et des amis sont spontanément abordés par les parents comme étant des incontournables d'une évolution de l'enfant qui serait quasi naturelle, à l'initiative de l'enfant alors que l'analyse de leurs descriptions souligne combien l'intervention des parents est prépondérante et combien la socialisation familiale est encore très contraignante, loin de l'impression de « liberté » d'expression et de choix des enfants. Pour ne prendre qu'un exemple, les parents présentent l'attirance ou le refus pour le doudou comme relevant d'un choix personnel (confortés par un discours commun d'origine psychanalytique autour des écrits de Winnicott), alors qu'on sait combien cet objet est culturellement déterminé : les familles maghrébines et africaines de notre échantillon ne l'utilisent pas, ce qui est révélateur d'habitudes culturelles différentes qui

utilisent plus la proximité corporelle pour rassurer, consoler ou endormir (Cerutti, 2001). Par ailleurs notre recherche montre que les parents (surtout les mères) sont souvent les pourvoyeuses de la peluche ou du morceau de tissu auquel l'enfant sera attaché et qui est placé fréquemment près de lui, à des moments-clefs (endormissement, pleurs, inquiétude) avec des rituels qui renforcent l'attachement de l'enfant à cet objet (le laver quand l'enfant dort, l'emmenner avec l'enfant quand il se déplace). Toutes ces pratiques d'habitation montrent le travail constant de la socialisation parentale, qui s'observe également quand dans un mouvement inverse les parents décident que l'enfant doit se séparer de cet objet transitionnel, s'appuyant parfois sur l'aide de l'école dans leur entreprise.

2- Le rapport à l'autorité : présentation du suivi longitudinal de cas d'élèves durant leurs trois premières années à l'école maternelle

D'une manière générale, les élèves connaissent des évolutions dans leurs comportements qui sont en lien avec leur développement psychologique et qui vont dans le sens d'un apaisement : les attitudes adoptées deviennent plus conformes aux attentes de l'école (moindre mobilité des corps, diminution des colères exprimées physiquement et des interactions physiques non autorisées). La prise de note dans nos observations est devenue de plus en plus facile en avançant dans les années, les enfants se conformant de plus en plus à la posture extérieure de l'élève. Les manifestations de refus qui peuvent être spectaculaires en première année (l'enfant crie, refuse de venir vers l'adulte qui lui demande, se roule par terre...) sont devenues de moins en moins visibles au cours des trois années. Ainsi Juliette, jumelle avec Annette, qui se caractérisait par des crises fréquentes lorsque que les adultes insistaient pour qu'elle range, qu'elle s'habille, qu'elle vienne s'asseoir au regroupement avec les autres évolue positivement de ce point de vue jusqu'à ne presque plus se manifester ainsi en troisième année (elle le fait encore parfois pour entrer dans la classe : elle crie, s'accroche à son père ou sa mère). Une autre évolution générale dans le comportement des enfants concerne les relations entre élèves qui prennent de plus en plus d'importance entre 2 et 6 ans, mais qui ne commencent à s'organiser vraiment (par exemple sous forme de jeu) qu'à l'âge de 3 ou 4 ans où les enfants préfèrent passer du temps entre pairs plutôt que de rester en solitaire. Nous avons relevé au cours de la première année, l'augmentation de la fréquence d'interactions reposant sur une organisation entre pairs, conduisant même les élèves en fin d'année à mener en classe une sorte de chahut collectif par imitation : l'enseignante ayant distribué des assiettes en plastique et des cuillères, quelques enfants commencent à taper avec leurs ustensiles, suivis bientôt par les autres pour arriver à un brouhaha général. De même, nous avons relevé que la faible maîtrise du langage donne une forme particulière aux interactions des jeunes enfants que les enseignants et les ATSEM connaissent bien, faite de contacts physiques fréquents avec des maladresses qui peuvent prêter à confusion : par exemple un enfant voulant jouer avec un autre pourra le pousser ou lui tirer les cheveux. Nous avons tenu compte dans

notre analyse de la socialisation entre pairs, mais nous ne développerons pas cet aspect ici.

Certaines dispositions repérables la première année chez les enfants persistent tout au long des 3 années et vont se révéler être plus ou moins congruentes avec les attentes adultes en matière d'autorité. Les élèves dont le comportement est conforme aux exigences scolaires sont souvent les mêmes tout au long des trois années, mais pas toujours, selon les représentations de l'élève chez les enseignants et les ATSEM, leurs tolérances et leurs exigences. Par exemple, Romane est très proche de l'enseignante de première année avec laquelle elle plaisante, fait preuve d'humour, de familiarité. Elle semble avoir un statut privilégié du fait aussi que l'enseignante connaît le grand frère et la grande sœur pour les avoir eus en classe et que cette enseignante est appréciée des parents qui sont très exigeants concernant la réussite scolaire de leurs enfants et les activités scolaires proposées. Mais le comportement de Romane n'est pas apprécié par la remplaçante de l'enseignante de première année qui la trouve bonne élève mais impertinente, qui critique son refus de partager le goûter collectif ou sa volonté de toujours se distinguer des autres par une phrase où elle cherche à montrer qu'elle est supérieure. En moyenne et en grande section, les enseignants considèrent encore qu'elle est une bonne élève, mais elle paraît comme effacée du groupe par rapport à ce que nous avons observé la première année où elle prenait beaucoup plus souvent la parole, elle était plus confiante.

Quelles sont les dispositions chez les élèves peu favorables à une régulation des comportements par les conseils en grande section (dernière année de maternelle) ? C'est que nous allons analyser à partir du cas de cinq élèves qui ne sont pas forcément en difficultés scolaires.

D'abord, le fait d'insister trop sur sa participation personnelle, son expression individuelle dans le groupe qui caractérise certains enfants ayant besoin de prendre la parole à tout prix pour exister, sans arriver à considérer les effets de leur prise de parole en termes d'efficacité ni prendre en compte la dimension collective d'une discussion. Charlène adopte fréquemment un tel comportement, congruent avec l'importance qu'accorde sa mère en entretien sur l'expression de l'individualité et de ses choix personnels d'enfant. La fille a l'impression qu'on occulte toujours son point de vue, qu'on ne s'occupe pas d'elle, ce qu'elle exprime dans les ateliers de langage organisés pour la recherche : lorsque nous lui demandons de décrire le déroulement du conseil, elle nous explique qu'elle va critiquer le maître car il l'oublie tout le temps, ce qui correspond en partie à la réalité car l'enseignant ne peut pas accorder la parole constamment à la même élève qui souvent parle pour montrer qu'elle est là et pas toujours pour apporter des éléments pertinents dans le déroulement de la classe. Puis n'arrivant pas à inscrire elle-même sa plainte dans la colonne « je critique », cette élève nous demande de le faire à sa place. Ce cas pourrait faire penser au style éducatif négociateur qui se retrouve plus souvent dans les familles dotées scolairement (Kellerhals & Montandon, 1991). En même temps, l'autorité des parents de Charlène relève plus du contrôle (contraindre, interdire) que de la motivation ou des tactiques relationnelles, sans qu'on sache s'il s'agit d'une nuance à un style éducatif, d'une différence de choix éducatifs entre le père et la mère ou si c'est une réaction face à un

débordement du comportement de leur fille qu'ils n'arrivent plus à contrôler. La mère de Charlène (éducatrice par ailleurs) insiste en entretien beaucoup sur la discipline, la conformité, l'importance que les enfants obéissent à leur parents et connaissent leur place (faisant penser au style autoritaire ou statutaire), allant jusqu'à prendre des exemples dans sa profession en reconnaissant qu'il n'est pas toujours facile d'appliquer ces principes. Elle insiste en tout cas moins sur la négociation. Elle relate ainsi plusieurs faits où les parents ont dû intervenir directement sur Charlène en portant la fille, en la privant de certaines activités. Le grand-père maternel également en est arrivé à suspendre Charlène à un arbre par les bretelles de sa salopette contre l'avis de sa femme, mais avec l'assentiment de leur fille défendant son père devant la grand-mère maternelle (« avec Charlène, on est obligé d'en arriver là » dit-elle). Les enseignants et les ATSEM décrivent cette élève comme étant effrontée, essayant de dominer les adultes, ne sachant pas les respecter (y compris ses parents, souvent obligés de lui courir après dans l'école pour qu'elle revienne) et ayant un côté physiquement envahissant (elle se colle fréquemment à un adulte), même si cette attitude globalement s'est améliorée au cours des trois années.

Juliette correspond au deuxième cas d'élèves dont les dispositions familiales sont peu congruentes avec un fonctionnement du type conseil d'élèves. Les relations valorisées par ses parents relèvent du style autoritaire ou statutaire (Kellerhals & Montandon, 1991), ils insistent sur l'obéissance et la discipline, le contrôle permanent par un adulte et non pas sur l'autonomie. C'est la seule famille de notre échantillon où les filles (Juliette est jumelle) âgées de 4 ans au moment de l'entretien n'ont pas le droit d'aller seules dans la cuisine car elle pourraient se faire mal. Les autres familles de notre cohorte n'interdisent aucune pièce, mais peuvent donner par contre des règles d'usage (ne pas ouvrir les placards, ne pas utiliser les couteaux, ne pas monter sur les chaises près de la fenêtre, ne pas se servir sans autorisation en nourriture...). Les parents des jumelles se plaignent du caractère fatigant et répétitif de la surveillance qu'ils exercent seuls car ils ne veulent pas déléguer la garde de leurs filles à une tierce personne y compris à de la famille élargie ou à des amis (la famille est très refermée sur elle-même, au point qu'elle manque de repères concernant les standards dominants d'éducation : la mère ne savait pas qu'il fallait habituer leurs enfants à ne pas avoir de couche pour être acceptées à l'école). Le père et la mère travaillent sur le même poste à la chaîne d'une usine ce qui leur permet d'avoir toujours un parent pour s'occuper des filles, mais ce qui restreint les moments où les parents peuvent se rencontrer à deux : leurs seuls moments de discussion sont le week-end lorsqu'ils prennent la voiture et que les jumelles s'endorment. Le comportement inapproprié aux attentes scolaires de leurs filles depuis la première année les a conduits à rencontrer l'équipe éducative à plusieurs reprises où ils se sont dit souvent débordés, mais ils se méfient des aides proposées par l'école, du type recours à un psychologue, ce qui fait tout à fait penser aux réactions des parents de milieux populaires à l'égard des experts de l'école (Schultheis et al., 2009). Juliette dans la classe semble très déstabilisée par les situations ouvertes valorisant la discussion, l'autonomie et l'initiative dans la classe. Tous les enseignants rencontrés soulignent ses compétences scolaires et sa capacité à travailler quand un adulte est assis à côté d'elle. Par contre si elle n'est pas soumise à un contrôle serré, si elle n'est pas concentrée sur une tâche précise ou si la classe sort de son cadre habituel (visite à l'extérieur, piscine, changement de salle) son comportement peut donner lieu à toute sorte de fantaisie. Sa

sœur jumelle Annette, elle aussi dans une classe de grande section pratiquant le conseil se caractérise en plus par une grande difficulté à venir s'asseoir au regroupement avec les autres (même si elle écoute scrupuleusement les échanges). Les deux sœurs d'une manière générale au cours des trois années ont du mal à s'asseoir à côté d'autres élèves, qu'elles touchent sans cesse, auprès desquels elles s'agitent, auxquels elles font de petites remarques comme pour les forcer à leur laisser de la place, ce qui occasionne constamment des problèmes avec leurs voisins. Lorsqu'elles décrivent les conseils, c'est sur un mode très autoritaire (l'enseignant dit ce qu'il faut faire ou non), ne laissant pas du tout la place à une négociation possible. Juliette ne perturbe pas le conseil en grande section mais elle n'y participe pas du tout (ou alors avec des interventions décalées, qui n'ont rien à voir avec la discussion du moment), elle semble perdue dans ses pensées, étant plus préoccupée par sa place physique dans le regroupement que par les échanges du conseil. D'une manière générale, elle adhère peu à la socialisation scolaire qui valorise les débats et offre une porosité entre les objets scolaires et non scolaires avec des échanges qui peuvent paraître éloignés du domaine des apprentissages disciplinaires (Bautier, Rayou, 2009) alors qu'elle peut être pertinente dans des situations d'apprentissage où les tâches, les supports et les objectifs sont très précis (par ex. pour réaliser un puzzle, un labyrinthe, faire de la numération) et qu'elle arrive même à être plus concentrée que d'autres enfants.

Le troisième cas d'enfant en décalage avec le fonctionnement des conseils est Redouane, qui semble lui d'une manière générale, ne pas être entré dans la socialisation scolaire (et pas seulement sa variante de négociation caractérisant les conseils). Depuis la première année, il répète souvent dans la classe qu'il s'ennuie et qu'il n'aime pas l'école (ce qui n'est pas le cas par contre des jumelles Juliette et Annette). L'entretien avec sa mère témoigne d'un style éducatif autoritaire avec une grande volonté de faire réussir scolairement son fils, mais sans arriver à trouver les moyens efficaces pour le faire. Par exemple, elle l'a entraîné systématiquement à la discrimination visuelle des chiffres et des lettres (il reconnaît tous les chiffres, tout l'alphabet et la plupart des prénoms des autres enfants dès la première année), cette compétence étant nécessaire mais insuffisante pour réussir ensuite scolairement (il n'arrive pas à comprendre le principe d'additions simples et il structure très mal ses phrases à l'oral mais encore plus lors d'exercices sollicitant un oral scriptural par exemple dans les dictées à l'adulte). On dirait qu'il arrive à imiter, à répéter grâce à des compétences de discrimination visuelle et d'habiletés motrices dans lesquelles sa mère l'a entraîné, mais qu'il n'arrive pas à conceptualiser, à exercer une réflexivité dans un sens scolaire. Ce cas illustre bien la bonne volonté à l'égard de l'école des parents de milieux populaires avec un faible niveau de ressources scolaires (les parents se sont arrêtés à la fin du primaire en Algérie) ce qui peut engendrer des malentendus par rapport aux attentes scolaires (qu'on trouvera également dans le suivi des devoirs, Rayou, 2009). La mère regrette d'ailleurs que son fils ne soit pas plus suivi à l'école (comme son frère aîné au collège en SEGPA), elle essaie souvent de discuter avec les enseignants pour avoir des conseils, des points de repère et si elle avait eu les moyens, elle aurait inscrit sans hésiter son fils dans le privé (où elle pense qu'il serait davantage suivi). Redouane est décrit par les professionnels comme un enfant à part, qu'il faut pousser pour qu'il se mette à travailler et qui joue souvent seul ou avec des enfants plus jeunes. En conseil d'enfants, il ne pose

pas problème, mais semble totalement absent de la situation (comme d'une manière générale de l'école).

Enfin, il est intéressant de montrer que même les élèves en bonne posture scolaire peuvent avoir des dispositions qui ne sont pas totalement congruentes avec les attentes d'un fonctionnement de conseil d'enfants.

Rémi est décrit comme immature la première année, car il pleurait fréquemment lorsqu'il arrivait à l'école et qu'il était plus occupé par les bagarres avec ses copains que par les apprentissages scolaires. Les parents (commerciaux dans le tissu, ayant fréquenté une école de commerce à bac+5) semblent le préserver dans un cocon familial élargi qui découvre l'éducation d'un enfant puisque c'est le premier de sa génération : il a beaucoup de cadeaux, bénéficie d'une attention et d'une disponibilité adulte importantes (grands-parents, tantes et oncles, amis) relativement aux enfants des autres familles de notre cohorte. Il se caractérise en classe par sa discrétion, sa « timidité » selon les enseignants mais également un bon niveau de compétences scolaires à partir de la deuxième année qui se confirme en troisième année où il demande souvent la parole en grand groupe mais sans arriver à s'exprimer oralement, alors que lorsque nous avons organisé les ateliers langage en petits groupes de cinq, il s'est avéré être dans ce contexte un « grand parleur » avec un contenu tout à fait pertinent (c'est l'un de ceux qui a le mieux décrit le fonctionnement du conseil). Pendant le conseil, Rémi a tout le comportement d'un « petit parleur » qui voudrait s'exprimer mais n'y arrive pas, tout en suivant précisément les échanges.

Marjolaine est très appliquée, très respectueuse des règles, le style éducatif de ses parents oscille entre d'un côté une autorité statutaire (plus représentée par le père), d'un autre côté une autorité négociatrice plus représentée par la mère qui insiste sur l'imagination, la créativité, l'expression de soi (elle est illustratrice en livres pour enfants) et qui en même temps porte une forte exigence de réussite scolaire (elle a d'ailleurs décidé de s'organiser pour travailler à domicile et s'occuper de ses filles, elle est souvent présente dans l'école). Tous les professionnels interrogés soulignent l'obéissance de Marjolaine, son sérieux, ce qui devient presque un inconvénient selon son enseignant de 3^{ème} année qui craint qu'elle devienne trop conforme, qu'elle manque de critique alors que l'objectif des conseils est aussi que les enfants sachent prendre de la distance et osent exprimer un point de vue différent de l'adulte.

CONCLUSION

Les dispositions acquises par les enfants dans leur milieu familial antérieurement ou parallèlement à la fréquentation de l'école sont peu congruentes avec une régulation des comportements par un conseil d'élèves quand l'élève est accoutumé à une autorité parentale trop directe, un contrôle serré de sa conduite (Juliette) mais également à contrario quand il est habitué à une expression de soi excessive en contexte scolaire (notamment qui ne tient pas compte de la dimension collective et de la distance requise dans le rapport à l'adulte) (Charlène). Cependant l'inadéquation des dispositions par rapport au fonctionnement des conseils ne relève pas seulement de la dimension de l'autorité, elle est liée aussi à un décalage avec la forme scolaire d'apprentissage, soit en termes de socialisation cognitive (Redouane), soit en termes de modalités pédagogiques spécifiques à la maternelle. Le cas de Juliette montre bien l'exemple d'une élève qui semble particulièrement mal à l'aise dans une organisation « ouverte » des apprentissages, laissant une place importante à la négociation, à l'autonomie mais qui sera peut-être plus à l'aise dans des dispositifs plus « cadrants » en élémentaire. Par ailleurs, certains élèves pourtant en bonne posture scolaire montrent des dispositions qui ne paraissent pas adéquates avec les attentes d'un fonctionnement en conseils : le fait de ne pas se sentir autorisé à prendre la parole en grand groupe (Rémi) ou le trop grand conformisme à l'égard de l'autorité enseignante (Marjolaine).

Pour finir, nous voudrions revenir sur la possibilité d'une éducation civique par l'instauration de conseils d'élèves. Plusieurs limites nous étaient déjà apparues à l'occasion de recherches portant sur l'autorité en élémentaire (Gasparini, 1998, 2000, 2003, 2006) : la citoyenneté visée à l'école ne peut pas être tout à fait de même nature que celle développée par les adultes en société (les enfants ne sont pas sur un même pied d'égalité et de responsabilité que l'enseignant) ; les enfants développent par ailleurs des compétences politiques entre eux, en dehors du regard des adultes, même si elles sont inspirées des normes adultes (Delalande, 2001) ; les élèves ayant fréquenté des conseils d'élèves en élémentaire ne se caractérisent pas par des attitudes plus « civiques » ensuite au collège. Nous avons déjà souligné à l'époque l'inégale sensibilité des élèves à la régulation des comportements par les conseils d'élèves, ce que nous avons trouvé également pour la maternelle, sauf qu'ici notre dispositif de recherche nous permet davantage d'analyser les raisons qui relèvent de dispositions acquises au cours de la socialisation familiale, en termes d'autorité mais aussi d'entrée dans les apprentissages scolaires qui se caractérisent dès la maternelle par une socialisation cognitive littéraciée (usages du langage fondés sur la familiarisation de l'écrit, développement de la réflexivité, habitudes de problématisation...) (Bautier et al., 2006). Le fonctionnement des conseils d'élèves vise un élève raisonnable et qui participe, mais il relève encore du mode scolaire de socialisation auquel certains enfants d'une manière générale n'arrivent pas à adhérer (pour des raisons de rapport à l'autorité mais aussi d'habitudes cognitives). Dès lors il apparaît délicat d'assimiler les conseils d'élèves à une préparation à la citoyenneté : d'une certaine manière, cela reviendrait à dire que les enfants rétifs à ce mode de régulation des comportements, ne seraient dans

le fond pas dignes d'être citoyens, alors que leurs difficultés peuvent relever de problèmes qui caractérisent dans l'ensemble leurs difficultés à répondre à toutes les attentes comportementales et cognitives de l'école, ce qui ne préjuge pas de leurs comportements ensuite en société ni d'ailleurs même de leur réussite scolaire puisque certains élèves sont en bonne posture scolaire mais ne correspondent pas entièrement aux attentes de ce type de régulation.

Bibliographie

Baldet N. *Brutalités et harcèlement physique et psychologique exercé sur des enfants par des personnels du ministère*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2004

Bautier E. (dir). *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle*. Paris : Chronique, 2006

Bee H. *Psychologie du développement. Les âges de la vie. Les âges préscolaire et scolaire*. Bruxelles : de Boeck, 1997

Carra C. *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : PUF, 2009

Cerutti S.M. *La gestion de la séparation parents-enfants au moment du coucher. Une étude comparative interculturelle en France et Uruguay*. Thèse de doctorat en psychologie clinique et pathologique, dir. H.E. Stork. Université Paris V, 2001

Darmon M. *La socialisation*. Paris : Nathan, 2006

Deauvau J. *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*. Paris : La Dispute, 2009

Dechaux J-H. *Sociologie de la famille*. Paris : La découverte, 2007

Delalande J. *La cour de récréation. Contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes : PUR, 2001

Dubet F. « Une juste obéissance ». *Autrement*. n°198, 2000

Gasparini R. *La discipline à l'école primaire. Une interprétation sociologique des modalités d'imposition de l'ordre scolaire*. Thèse de doctorat de sociologie, dir. G.Vincent. Université Lyon II, 1998

Gasparini R. *Ordre et désordre scolaires. La discipline à l'école primaire*. Paris : Grasset/ Le Monde, 2000

Gasparini R. « Réflexions sur les situations d'éducation civique par les conseils d'élèves. La situation des <<classes novatrices>> de cycle 3 ». *Droit à l'école, droit dans l'école* (dir. P.Merle). Rennes : PUR, 2003

Gasparini R. « Les conseils d'élèves : la parole des enfants face à une tentative d'organisation institutionnelle de leurs relations sociales ». *Eléments pour une sociologie de l'enfance* (dir. R.Sirota). Rennes : PUR, 2006

- Gasparini R. « Compétences sociales des élèves ». *Dictionnaire de l'éducation* (dir.A.Van Zanten), Paris : PUF, 2008
- Kellerhals J. et Montandon C. *Les stratégies éducatives des familles. Milieu familial, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Genève : Ed. Delachaux et Niestlé, 1991
- Lahire B. *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan, 1998
- Millet M. & Thin D. *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF, 2005
- Rayou P. (dir.), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Rennes : PUR, 2009
- Schultheis F., Frauenfelder F., Delay C. *Maltraitance. Contribution à une sociologie de l'intolérable*. Paris : L'Harmattan, 2007
- Schultheis F., Frauenfelder A., Delay C., Pigot N. et al. *Les classes populaires aujourd'hui. Portraits de familles, cadres sociologiques*. Paris : L'Harmattan, 2009
- de Singly F. *Les adonassants*, Paris : A.Colin, 2006
- Verhoeven M. *Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés*. Louvain-la-Neuve : Ed.Bruylant-Academia, 1997
- Vincent G. *L'école primaire française*. Lyon : PUL, 1980
- Weber M. *Economie et société/1*. Paris : Plon, 1995 (trad.1956 et 1967)