

La question du pouvoir dans l'école

Martine Ruchat

Méthode de travail

Le « cours-séminaire » sur les *Grands thèmes de la pédagogie* a été une occasion donnée aux étudiant-e-s de troisième année en sciences de l'éducation de définir des thèmes qui leur paraissaient pertinents d'aborder aujourd'hui. Ont été évoqués, en début d'année, le multilinguisme, l'apprentissage précoce des langues étrangères dans l'école (à partir de 6 ans), la motivation des enseignants à enseigner (notamment l'allemand dans les classes primaires), l'intégration d'autres activités non scolaires dans l'école, l'enseignement par branches (pour les 7^{ème}, 8^{ème}, 9^{ème} années), les liens entre école et famille, l'engagement des parents dans l'école, les a priori des enseignants sur leurs élèves, les attentes et les méfiances des élèves à l'encontre des enseignants, la montée de l'insubordination, les punitions, la violence physique, les différentes fonctions de l'enseignant aujourd'hui, la perte d'image sociale de l'enseignant, le pouvoir des enseignants sur les élèves, la place du père dans l'éducation, l'autorité des directions sur les enseignants, l'autonomie de l'élève, la responsabilité, la sélection, l'échec et le sentiment d'échec, les limites de la tolérance des enseignants, le manque d'encouragement des enseignants, la souffrance d'aller à l'école.

Ces sujets, évoqués lors d'un « tour de table » qui a duré deux séances (lesquelles ont été retranscrites par Jocelyne Degen), ont été organisés autour de trois grands thèmes d'actualité : la question du pouvoir dans l'école, la redéfinition des rôles entre partenaires scolaires (direction, enseignants, parents, élèves, spécialistes) et l'apprentissage des langues secondes. Ce dernier thème était conçu comme un « sous-thème » pouvant être abordé dans les deux thèmes précédents. En effet, l'école a le mandat de faire apprendre des langues étrangères aux enfants, mais des choix politiques par les gouvernements (cantonaux et fédéral) produisent une hiérarchie des apprentissages (voir la nouvelle maturité fédérale), avec financement et dotation horaire, et des priorités par exemple d'introduire ou non à l'école l'allemand précoce, de privilégier, dans certains cantons suisses alémaniques, l'anglais plutôt que le français¹. Les diverses problématiques autour de l'apprentissage des langues ont ainsi été incluses dans la question générale qui fait le titre de ce numéro *Le pouvoir dans l'école et la redéfinition des rôles* : quelle place pour l'anglais ? Quelle place pour l'italien ? Quelle place pour les dialectes ? Quelle place pour les langues d'immigration ?

Le premier thème - le pouvoir - est abordé sous un angle critique et le second sous celui des alternatives possibles - autrement dit des contre-pouvoirs - à ce qui a souvent été perçu par les étudiant-e-s comme soumission de l'élève au pouvoir des maîtres et en général des adultes, sans discussion possible, sans concertation dans les domaines qui pourtant le concernent directement

¹ Voir Marco Polli, *Comment la deuxième langue vient aux Suisses*, DeVal, Cousset (FR), 1994.

(l'orientation scolaire, le choix des objets d'études, les comportements non tolérés par l'autorité des adultes).

Par ailleurs, la critique du pouvoir interroge les rôles attribués aux différents acteurs engagés dans l'école : de la direction aux parents, en passant par les enseignants, les enfants et les différents acteurs spécialistes (médecins, psychologues, médiateurs scolaires, assistants sociaux). Ces rôles pourraient être redéfinis en regard d'une part de l'histoire de l'éducation nouvelle, laquelle contient nombre de tentatives de donner une place centrale à l'enfant (autonomie, besoins, intérêts), respectée par les adultes, et d'autre part, aujourd'hui, de la *Convention des droits de l'enfant* qui propulse l'enfant dans un rôle de partenaire concerté dans des décisions jusqu'alors réservées aux adultes².

A l'image « traditionnelle » de l'élève désigné comme « bavard » par le maître ou la maîtresse s'oppose celle d'une parole enfantine considérée comme sensée par celui qui dès lors dialogue avec lui. L'insubordination n'est alors plus considérée comme déviance scolaire, voire pathologie, mais expression d'un malaise, d'une individualité en recherche d'équilibre, de plaisir à apprendre, de reconnaissance aussi. A la violence des punitions se substituent la négociation, la médiation.

A l'image du parent dérangeant, qui s'immisce dans le travail du maître, est renvoyée celle d'un échange entre personnes intéressées au progrès de l'élève. L'évaluation de l'élève par le maître (évaluation sommative) devient contrat tripartite (maître, élève, parents) et auto-évaluation de l'élève. L'objectif de l'école n'est plus la sélection des meilleurs ou la répartition des élèves en fonction des besoins de l'économie, mais un moyen pour tous d'accès à la culture. Face à la soumission aux apprentissages est développé l'esprit critique.

A l'image de l'enfant étranger placé en classe d'accueil, jusqu'au moment où il a suffisamment assimilé la culture locale - à commencer par la langue -, se dessine celle d'un enfant intégré dans des classes ordinaires et partageant expériences de vie, culture et, pourquoi pas, sa propre langue avec celles des autres enfants tous différents. Face à l'idée d'une conscience nationale se déploie celle du développement d'une conscience du monde.

On peut aussi innover et encore rêver...

Propos du cours-séminaire

La question du pouvoir est une question à la fois essentielle et difficile. Essentielle parce que les interrogations sur le pouvoir sont des garanties pour un fonctionnement démocratique au sein de l'institution. Difficile parce que le Pouvoir - comme la Charité - appartient aux fondements mêmes de la société occidentale, qu'ils prennent la forme d'une organisation politique ou de rapports entre individus et groupes : on ne peut pas ne pas y participer. Il en va de même de

² Notons que la Suisse a ratifié la Convention avec cinq réserves portant sur : 1/ l'autorité parentale est supérieure à l'autorité tutélaire (art. 5), 2/ la naturalisation (art.7), 3/ le regroupement familial (art.10), 4/ la séparation des jeunes et des adultes dans les prisons (art. 37), 5/ la procédure pénale (art. 40).

l'autorité, forme d'exercice du pouvoir en vue de l'obéissance, laquelle existe sans qu'il y ait manifestation autoritaire lorsqu'elle est légitimée. L'autonomie des élèves - même sous la forme du gouvernement des élèves par eux-mêmes - est le plus souvent une intériorisation volontaire des règles imposées par les adultes, une soumission à la « dominance psychologique » de l'adulte sur l'enfant, c'est-à-dire de cet « art de placer quelqu'un dans une position basse pour se trouver dans une position haute ».³

La question du pouvoir renvoie aux normes individuelles et collectives (culturelles, sociales), mais elle renvoie surtout à l'imposition des normes (règles et lignes de conduites) d'un individu ou d'un groupe puissant, elle appelle des tactiques et des stratégies (une « microphysique du pouvoir »⁴). Et, quoi qu'il en soit, le pouvoir attend la soumission des sujets, fussent-ils de droit, et la reconnaissance par les sujets de sa légitimité. Le pouvoir est un rapport sans support⁵, il est purement comparatif, relationnel. Mais le pouvoir ne reste-t-il pas, dans un gouvernement qui se veut démocratique, contestable et transformable ?

Mettre en relation le pouvoir et l'école, c'est s'interroger à la fois sur le pouvoir *de* l'école et le pouvoir *à* l'école, c'est-à-dire d'une part sur les effets sociaux de l'école en termes, notamment à partir du 18^{ème} siècle, d'émancipation individuelle et de transformation de la société (voir les utopies sociales au 18^{ème} et 19^{ème} siècle), et d'autre part sur l'exercice de l'autorité au sein de l'école. Mais le pouvoir de l'école est dépendant d'autres pouvoirs politiques et économiques, comme au sein de l'école le maître représentant du pouvoir est subordonné à ses supérieurs, soit : inspecteur, directeur, commission des directeurs de l'Instruction publique et à l'Etat, soit : président du Département de l'Instruction publique (exécutif) et Grand Conseil (législatif), concordat intercantonal, Conseil de l'Europe. Nonobstant, le fonctionnaire, légitime représentant de l'Etat, a donc comme mandat de réaliser les objectifs de l'école.

En cours d'année, une question à la fois simple et essentielle a été posée par les étudiant-e-s : « *A quoi sert l'école ?* » Un retour sur l'histoire a permis d'y répondre de manière différenciée, en fonction des périodes. En effet, les objectifs ont varié, notamment, à partir du 16^{ème} siècle, avec l'emprise du temporel sur le religieux. Si, au Moyen-Age, christianiser et évangéliser étaient les objectifs premiers de la scolarisation (fonction d'endoctrinement), dès le 16^{ème} siècle, civiliser et former aux métiers nécessaires à la société moderne (y compris celui d'instituteur) devient prégnant. La modernité de l'école s'enracine dans un souci pour le pouvoir politique de former les enfants pour l'avenir économique et social (fonction de sélection). Au 19^{ème} siècle, siècle de l'Instruction obligatoire, on parlera d'« utilité sociale ». Former des citoyens utiles au pays est bien l'objectif premier de l'école, lequel sous-entend une reproduction des inégalités sociales : « pendant les années d'école obligatoire, la courbe de l'échec colle étroitement à celle des statuts sociaux ».⁶

³ Jay Haley, *Tactique du pouvoir*, ESF, Paris, 1984.

⁴ Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 1971.

⁵ François Ewald, « Michel Foucault et la norme », in *Michel Foucault, Lire l'œuvre*, Jérôme Lillon, Paris, 1992.

⁶ Gérard Courtois, *Le Monde diplomatique*, novembre 1988, p. 2. Voir aussi Pierre Marc, « L'utilisation inégalitaire du temps comme révélateur d'excellence scolaire, ou ... A quand une réforme en profondeur de l'école obligatoire neuchâteloise », *Vous avez dit... pédagogie*, 44, septembre 1996.

Pour faciliter l'analyse, on a distingué deux formes scolaires : l'école traditionnelle, dont le modèle pourrait être les écoles chrétiennes de Jean-Baptiste de La Salle⁷, avec ses normes de temps, de posture, d'ordre, d'organisation de l'espace, et l'école active, dont l'exemple serait, selon son chantre qu'est Adolphe Ferrière, le *Home chez Nous*⁸. Un autre modèle mixte a été évoqué, à la fois autoritaire et libertaire, le modèle d'Anton Semionovitch Makarenko. Et des formes nouvelles ont été signalées tenant compte des droits et des devoirs de l'enfant et de l'adulte, de la nécessité de vivre ensemble, des échanges nécessaires entre les générations maintenant le lien social, garantie, sinon de non-violence, du moins de violences sensées⁹.

Ces modèles renvoient l'enfant et le maître à des rôles et statuts différents qui s'enracinent dans des pratiques de pouvoir, dont Michel Foucault explicite les formes dans « Pourquoi étudier le pouvoir : la question du sujet »¹⁰ : la « surveillance hiérarchique », la « sanction normalisatrice » et l'examen. Autrement dit : la discipline (qui contrôle et contraint), la punition (qui stigmatise et corrige) et l'évaluation (qui classe et hiérarchise), trois formes de l'exercice du pouvoir des adultes sur les enfants, lesquelles sont les piliers de l'école républicaine. Trois formes qui, selon Foucault, individualisent. Les questions fusent : peut-on imaginer un instant ce que serait l'objectif d'une école sans ces piliers ? Le désordre remplacerait-il forcément la discipline ? Le désordre serait-il plus aigu que cette désobéissance qui est opposition au pouvoir de l'autorité ? L'absence du levier qu'est la punition pour exiger obéissance, donc reconnaissance du pouvoir de l'autorité, entraînerait-elle inmanquablement irrespect ? Enfin, la suppression des notes qui évaluent le degré d'adhésion à la norme des apprentissages en fonction de l'âge signifierait-elle incurie et ignorance ? Sommes-nous aujourd'hui toujours dans l'utilitarisme ? Et si oui, de quelle utilité s'agit-il ? Rentabilité ? Epanouissement de l'enfant ? Acquisition de culture pour tous ? Sélection des meilleurs ?

L'école au travers des souvenirs personnels d'écoliers et d'écolières des étudiant-e-s suggère deux types d'émotions : la souffrance et le plaisir d'aller à l'école (voir texte ci-après). Ces émotions resurgissantes peuvent être analysées en terme de pouvoir. D'un côté essentiellement l'obligation, le désintérêt, les humiliations, les punitions ; de l'autre le choix individuel ou collectif, l'intérêt, la justice, l'autonomie, l'autodiscipline, l'autogestion.

Le pouvoir est aussi un acte individuel libre et volontaire de décision. Je choisis ou non d'aller à l'école ; je décide ou non de faire selon ma volonté (pour l'enfant comme pour le maître) ; j'agis selon ma liberté ou non. Or, en ce qui concerne l'école, le pouvoir d'agir est contingent à une structure organisationnelle imposée par une volonté supérieure politique : obligation de l'instruction, imposition de cursus, de programmes et de règlements. Le pouvoir s'inscrit dans une relation qui met en jeu au moins un adulte et un enfant, souvent plusieurs enfants. L'adulte

⁷ Voir *La conduite des écoles chrétiennes*, 1695 (l'édition retenue pour l'étude est celle de 1837).

⁸ Joseph Coquoz, *De « l'éducation nouvelle » à l'éducation spécialisée, un exemple suisse, le « Home chez Nous », 1919-1989*, Préface de Daniel Hameline, LEP, Editions des Sentiers, Lausanne, 1998.

⁹ Voir Michel Vuille et Dominique Gros, *Violence ordinaire*, Editions SRED, Genève, 1999.

¹⁰ H. Dreyfuss & P. Rabinow, *Michel Foucault, un parcours philosophique*, suivi de deux essais sur le sujet et le pouvoir par Michel Foucault, Gallimard, Paris, 1984.

s'engage à garantir l'exécution des choix faits au niveau politique et, pour l'enfant, l'adulte occupe la place de celui qui est payé pour exécuter le mandat d'instruction ; il est aussi celui qui est supposé savoir ; il représente l'autorité supérieure à laquelle d'ailleurs l'enfant peut se référer en cas notamment d'insubordination et de renvoi. Il y a là le schéma d'un report en cascade de pouvoirs et d'autorités.

Les marges de liberté sont ainsi réduites et pour l'enfant et pour l'enseignant. Le choix de l'enseignement individuel ou collectif, du nombre d'enfants par classe, des disciplines à enseigner est imposé aux deux acteurs de l'école. Quoique l'enseignant du fait de son rôle de citoyen ait plus que l'élève le pouvoir d'agir sur la politique scolaire. Mais dans le cadre de la classe et de l'établissement jouent les rapports de pouvoir faits d'alliances et de mésalliances entre collègues, faits de positions et d'impositions de rôles entre élèves et enseignants, faits aussi de conflits entre élèves. Ces rapports de pouvoir s'égrènent sur une échelle des hiérarchies où peuvent se jouer les statuts : chahuts d'enfants et déchéance du maître. L'exclusion d'un élève est la violence institutionnelle maximale faite à l'enfant, alors que l'agression verbale voire les coups sont l'expression usurpée de l'élève vis-à-vis du maître. Le pouvoir renvoie ainsi à la violence, arme à la fois des puissants - sous la forme de la discipline, des sanctions, de la sélection - et des faibles - sous la forme de l'indiscipline, des farces et du chahut.

Mais le pouvoir s'exerce aussi dans des interactions qui mettent en jeu des modèles culturels, des marges de tolérance (au bruit, à l'indiscipline, aux mots grossiers), des manières de faire souvent apprises par reproduction (de sa propre éducation ou scolarité) ou par formation (formation professionnelle et expériences). Que faire face à ce qui apparaît au maître comme de l'indiscipline, de l'insubordination et pour l'enfant expression légitime d'une identité culturelle ou personnelle ?

Le pouvoir renvoie enfin à des modes de partage collectif : de la république d'enfants de Makarenko au partenariat entre parents, enfants et enseignants, en passant par le conseil de classe dans la pédagogie de Célestin Freinet, dans lequel les élèves ont le pouvoir de créer des lois, de régler des conflits, de prendre des responsabilités, au self-government chez Adolphe Ferrière. Mais en deçà des modèles pédagogiques, ce sont surtout des forces sociales qui émergent : la république chez Emmanuel de Fellenberg ou dans l'école genevoise Privat, le soviet chez Anton Semionovitch Makarenko, le collectif chez Célestin Freinet, l'individu chez Ferrière, le sujet de droit dans la *Convention des droits de l'enfant*.

A ce sujet, on peut s'interroger sur les effets de la *Convention* dans l'école sur la question du pouvoir : quelle place est donnée à la parole de l'enfant (art. 13 : l'enfant a le droit à la liberté d'expression ; art. 14 : il a le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant) ? Quelle place pour le groupe d'enfants (art. 15 : liberté d'association et liberté de réunion pacifique) ? Quelle place pour le respect de l'étranger (art. 29 : épanouissement de la personne, respect des valeurs nationales et du pays d'origine) ? Quelle place pour les enfants handicapés (art. 23) ? Quelle forme donner à la discipline (art. 28) ? Quel temps pour ses loisirs (art. 31).

Pendant combien de temps la politique scolaire va-t-elle rester imperméable aux prescriptions de la *Convention* qui, si elles étaient réellement appliquées, auraient comme conséquence d'augmenter sinon le pouvoir de l'enfant du moins ses potentialités d'expression, de critique, de décision, d'engagement ?

Les réformes scolaires, aujourd'hui, sont les produits de politiques soucieuses avant tout de rentabilité, c'est-à-dire de réduire les coûts scolaires par enfant et de « faire plus avec moins ». Le risque n'est-il pas présent que, sous couvert de « culture d'établissement », ce soit le « new public management » qui soit appliqué à l'école ? Dans cette perspective, l'école de demain donnera-t-elle vraiment la place qui revient à l'enfant selon ses droits ? La *Convention des droits de l'enfant* peut-elle être un outil professionnel aux mains de l'enseignant, voire un outil entre les mains de l'enfant pour exercer ses droits ?

Les travaux d'étudiant-e-s présentés dans ce numéro de *Vous avez dit... pédagogie* sont représentatifs de la réflexion menée individuellement et parallèlement au cours-séminaire ; ils n'engagent donc que leurs auteur-e-s. Néanmoins, ils sont aussi les résultats d'une réflexion menée collectivement pendant une année à raison de deux heures par semaine. La structure de ces articles suit la logique du séminaire, soit la critique du pouvoir dans un premier temps et la redéfinition des rôles dans un second temps (alternative, innovation ou « contre-pouvoir »). Ils sont écrits dans une volonté d'amener des éléments de réflexion pour l'école future et pour que l'enfant y prenne une place non seulement comme élève actif, mais comme sujet de droit, écouté et respecté, prémisses au respect des adultes.

Texte collectif, étudiant-e-s et enseignante du
« cours-séminaire » *Grands thèmes de la pédagogie* (novembre 1998)

J'aime l'école...

J'aime l'école pour la mise en présence de personnes différentes au sein d'une classe et les échanges que cela provoque
J'aime l'école pour les divertissements extra-scolaires qu'elle organise (camps de ski, d'été, théâtre, cinéma, etc.) auxquels tout le monde ne pourrait pas accéder
J'aime l'école pour l'accès au savoir
J'aime l'école parce qu'on peut s'y investir à l'aide de travaux divers et personnels
J'aime l'école car elle nous apprend un peu à nous comporter avec autrui
J'aime l'école pour les rencontres que l'on peut y faire, les amitiés d'enfance qui continuent dans l'âge adulte
J'aime l'école pour les bons moments qu'on y passe (bêtises que nous ou d'autres ont faites)
J'aime l'école pour la diversité amenée par les élèves (échange possible, conflit parfois)
J'aime l'école parce que finalement, après la scolarité, j'ai beaucoup de souvenirs : des choses tristes et des choses drôles

Je n'aime pas l'école...

Je n'aime pas l'école pour sa rigidité
Je n'aime pas l'école pour son peu d'ouverture
Je n'aime pas l'école pour son effet structurant qui réduit la spontanéité des émotions, de la création, des idées
Je n'aime pas l'école parce qu'il y a les têtes de turc qui parfois font de la peine
Je n'aime pas l'école : on n'apprend pas à apprendre toute connaissance (leçons apprises pour les notes)
Je n'aime pas l'école : certains enseignants dévalorisent certains élèves, les ridiculisent
Je n'aime pas l'école, certains enseignants font peur à l'élève ; et entraînent par là une peur générale de l'école (et surtout des épreuves) chez l'élève (apparition d'une angoisse d'échec)

Je n'aime pas l'école : l'école semble valoriser quelqu'un. Si on réussit à l'école, tout va bien, sinon il semble que l'on n'a pas d'avenir
Je n'aime pas aller au tableau noir
Je n'aime pas être interrogée
Je n'aime pas l'école : les horaires sont stricts et souvent on a un emploi du temps chargé. Il n'y a plus de temps pour les activités extra-scolaires, d'autant plus qu'il y a souvent des devoirs après les cours
Je n'aime pas l'école à cause de l'esprit compétitif qui régnait des fois (cours de gymnastique, natation, etc.)
Je n'aime pas l'école, car c'est un lieu où l'on est jugé (par les notes)
Je n'aime pas l'école pour toute l'angoisse liée aux travaux écrits, surtout lorsqu'on va recevoir sa note, c'est difficile par rapport aux copains (de dire qu'on a le moins bien réussi), par rapport aux parents, à son estime de soi aussi. De plus il y a des profs qui disent devant tous les élèves les notes de chacun
Je n'aime pas l'école pour la façon dont elle réussit à isoler un enfant dans l'incompréhension
Je n'aime pas l'école : on a l'impression d'être des numéros ou plutôt que les enseignants ne font pas attention à nous, ou uniquement quand on chahute ou quand on fait des mauvaises notes
Je n'aime pas l'école à cause des interrogations orales devant la classe ; ce qu'il est très humiliant d'être seul devant tout le monde
Je n'aime pas l'école parce que la violence s'y installe
Je n'aime pas l'école parce que l'irrespect s'y installe
Je n'aime pas l'école pour l'emprise que certains enseignants ont sur le quotidien des enfants
Je n'aime pas l'école pour les rapports de pouvoir qui y existent de manière trop marquée, entre élèves et enseignant, enseignants et parents, enseignants et autorité
Je n'aime pas l'école qui tente de classer tous les enfants sur une échelle de bons et mauvais totalement subjective
Je n'aime pas la possibilité qu'ont les professeurs de disposer au gré de leur bon vouloir des enfants et de leur imposer tout ce qu'un enseignant est en mesure de penser et d'agir sur un être moins instruit